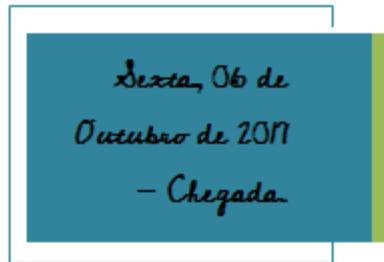


INTRODUÇÃO

Sou Marina Marcondes, 51 anos, mãe, professora, paulistana. Fui convidada a participar de um roteiro turístico no Gomerl, que até então só havia ouvido falar, e me interessei pelo assunto. Assim, logo tive como certa minha presença no evento e tive também a vontade de registrá-lo — o que faço a seguir.



Hoje, 06 de Outubro de 2017, chegamos ao Gomerl com objetivo de participar de um roteiro turístico de uma semana. Estamos em doze pessoas. No roteiro, entre algumas propostas¹, escolhemos conhecer Firmina

¹ Propostas roteirizadas de história da Serra referente as famílias lá existentes, como os Chiaradia, os Bentos, os Pascoais, os Tomés, os Rabelos, os Marcelinos, os Marianos, os Frô, os Monteiros, entre outros. Proposta se referia a história da família (o clã), sendo algumas referentes à pessoa específica.

Frô. Isso por ser ela educadora, pessoa que segundo o que consta, ama trabalhar com a leitura literária para crianças. Há previsão de que conheceremos um pouco de sua infância, na qual aflora seu encanto pelas histórias e livros, e sua luta de vida em torno do estudo até que se torne professora. Daí, seu ingresso no Mestrado em Educação no qual encontra-se com a “filosofia da diferença”, sua pesquisa de campo e pensamentos sobre. Por ela seremos acompanhados nas programações diária e guiados nas trilhas pela dupla de Monitores Ambientais² Sedekis e Jorge (aquele filho e o último marido da Neu Frô) guias turísticos locais. Estamos hospedados na Pousada Donana Frô (casa principal, figura 01).

O Gomerál fica na Serra da Mantiqueira a aproximadamente no intervalo entre 1.200/ 2.000 metros de altitude, no Município de Guaratinguetá-SP. Vamos conhecer a vida na montanha, passar pela Mata Atlântica, um pedacinho dos Campos de Altitude. Além de saborear o ar da montanha, a comida da Serra, vamos também saborear dos contos que lá tomam vida.

2 Monitores Ambientais, também denominados de Guias Turísticos Locais. Ao todo são mais de vinte deles atuando no Gomerál. Esses são formados por meio de uma parceria entre Associação de Amigos e Moradores do Bairro do Gomerál (AAG); a ONG Instituto de E'Convivência (IECO) e a Fundação Florestal do Estado de São Paulo.

Figura 01: Casa Donana – Gomerál



Fonte: Fotografia de Pino Rossi (2017)³

Sentada na boca do fogão a lenha é inevitável que se conte e se ouça muitas histórias. Também os passeios pelas trilhas favorecem a contação de causos, como dizem por aqui. Na mata, olhar para uma bromélia na árvore não é apenas vê-la ou admirá-la, mas é contemplar de sua importância naquele lugar. A planta, agarrada nos galhos da árvore, reserva água da chuva nos copos que forma com a disposição de suas folhas, água que sacia a sede

³ Disponível em:

<https://c1.staticflickr.com/5/4331/36882395305_1d0911019e_b.jpg>.

Acesso em: 25 nov. 2017.

de alguns animais, dos macacos — por exemplo.

Com relação às tantas histórias que por aqui se apresentam, chegamos a entender que uma das contribuições para este rico repertório é o fato de ter sido o trajeto do ouro do Sul de Minas para o Norte de São Paulo (Casa de Fundição/Casa do Quinto ao longo da Estrada Real - Guaratinguetá-SP, Taubaté-SP e Parati-RJ) e no retorno para Minas se ocupavam de levar o sal, a cachaça – entre outros. O metal era transportado em lombos muares saindo de Minas, descendo a Serra da Mantiqueira e quase sempre atacadas por ladrões que esperavam as tropas vencerem a longo e perigoso trajeto de descida da Serra para roubarem. E roubavam!

Desse modo, os tropeiros⁴ estavam sempre a procura de novos caminhos para descerem em segurança. Um desses caminhos de tropas (trilha) é esse que passa pelo Gomerál. Sabe-se, por aqui que esse trajeto foi feito por um tropeiro chamado Jordão que recebeu como recompensa disso um campo que é hoje a cidade de Campos do Jordão-SP. Ainda há pessoas por aqui que dizem ter ouvido – e têm medo de ouvir – os gritos do Jordão descendo a Serra, porque entendem que ele ainda passa na estrada, tocando suas tropas de muares aos berros. Quanto tempo faz que ele já passou desta para outra? Se fora o Jordão

4 A figura do tropeiro daquela época similar a do caminhoneiro de hoje, dada a sua importância no que diz respeito à circulação de mercadorias e para a economia do país.

filho, seria o brigadeiro Manuel Rodrigues Jordão (1781-1827), mas poderia ter sido o pai (1742-1785) porque a diferença entre o nome de ambos era apenas uma vogal — Mano(u)el. Essas datas e confusão de nomes pode ser encontrar na *História resumida de Campos do Jordão* escrita por Edmundo Ferreira da Rocha.⁵

Aqui no Gomerál, contam que nenhum outro tropeiro, ou pessoas outras, ficavam no caminho ao ouvir seu berro no alto da Serra. Desocupavam em instantes para ele passar. Havia medo! A estrada, a depender do trecho, cabia um burro de carga por vez, não dava para se encontrarem, ou ultrapassarem, atrapalharia bastante. Mas este não era o motivo verdadeiro do medo para saírem do caminho em segundos. Jordão — dizem — se desse na cabeça, levava para ele a carga, se abusar, com o burro e, se tivesse mulheres, levava também. E, olha, ainda descia a lenha no lombo do infeliz macho que conduzisse a tropa ou estivesse junto. Não apetecia um encontro com ele por esta banda. Pelo visto, ainda não apetece! É muito viva esta fala carregada de sentimentos, por aqui... Conta-se que para falar dos gritos dele, era só cochichando e de janelas fechadas, de forma necessária e apreensiva. Porém, há outras histórias sobre esse Jordão e a

5 Edmundo Ferreira da Rocha é nascido na cidade de Campos do Jordão, advogado, que já fora vereador, bem como, Secretário do Conselho Municipal de cultura e também da Associação Cultural de Campos do Jordão. Disponível em: <<http://www.camposdojordaocultura.com.br/camposeobrigadeiro.asp>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

origem do nome da cidade, como por exemplo a de Rocha⁶.

O sotaque, aqui na Serra, são bem próximos aos mineiros por conta da divisa do Estado que não está muito longe daqui e também por um e outro morador oriundo do Sul de Minas. Antigamente esse pedaço de Serra era conhecido por Serra dos Rabelos, composto pelos bairros: Pastado, Espigão Chato, Pirutinga, Gomerál, Estrela, Alto do Cocho. E hoje, a designação Gomerál está abrangendo a todos eles. O nome teve sua origem pela abundância de uma árvore chamada Gomera. Não pelo fato de produzir goma, mas por seu aspecto físico ser constituído por gomos, árvore essa, usada no feitiço de casa de pau-a-pique tendo vindo até os anos 80. De lá para cá, substitui-se por tijolos e concreto.

6 A origem do nome da cidade é baseada em sua história. Com a morte do desbravador dessas terras situadas na Serra da Mantiqueira, no ano de 1823, seus herdeiros acabaram hipotecando a sesmaria ao brigadeiro Manoel Rodrigues Jordão. Muito tempo depois, o próprio brigadeiro Jordão, que mantinha a posse dessas terras por meio de hipoteca, veio adquiri-las nas proximidades do dia de Natal. Em consequência desse fato e ligado à data, o povo que aqui morava passou a denominar essas terras de Fazenda Natal. Com o passar do tempo, quando iam se referir a estas terras, já não mencionavam mais Fazenda Natal, e sim aos Campos, e quando alguém perguntava “Que Campos?”, respondiam: Os Campos do Jordão. Portanto, esta é a origem do nome da cidade, Campos do Jordão, como foi definitivamente batizada, ficando como uma homenagem ao ilustre cidadão e maior proprietário, o brigadeiro Jordão, que foi membro do Governo Provisório e diretor do Tesouro da Capitania de São Paulo, tendo figurado ao lado de D. Pedro I quando do Grito de Ipiranga, no famoso quadro do reconhecido e grande pintor Pedro Américo. É de se registrar que o brigadeiro Jordão, embora sendo o maior proprietário das terras que, com o seu nome, formaram os Campos do Jordão, nunca chegou a conhecer essas suas terras (ROCHA, 2004-A).

Parte I

PAIXÃO PELA LEITURA E CONTAÇÃO DE CAUSOS

Marina Marcondes:

Sábado, 07 de Outubro, de 2017. Estávamos preocupados com relação ao tempo. Ventava forte durante a madrugada e não demorou muito para começar o temporal. Amanheceu chovendo. Embora começasse uma chuva forte, agora de manhã está com fraça



*Sábado, 07 de
Outubro de 2017
- Chuva*

- Manhã!

intensidade. Uma serração sobe do Vale⁷ cobrindo toda a visão da

⁷ Vale entre as duas montanhas. De um lado a Serra do Mar e de outro a Serra da Mantiqueira. Designado de Vale do Paraíba por conta do rio que corta aquela

serra, a chuva gelada da montanha não nos deixa abandonar a boca do fogão de lenha aceso. Deixamos para amanhã, e hoje, temos algumas atividades aqui na sede da pousada. Recreações a se escolher desde um carteadado cujo perdedor passa por baixo da mesa até o sabor de se socar a paçoca no pilão da Donana. Se o tempo melhorar um pouco vamos para o quintal descobrir o nome das plantas pelo cheiro, numa brincadeira de cobra cega guiada.

Estamos sentados na cozinha, em volta do fogão a lenha. O tempo esfriou com a chuva, este fogo aceso está aconchegante. Hoje, Firmina Frô começa a nos contar a história de sua infância aqui no Gomerál. Ela também já tomou seu café, e neste momento, ao pé do fogo a ouviremos. Transcrevemos no que se segue (a participação nossa na fala de Firmina, omitimos).

Firmina Frô:

Ao pé do fogo no Gomerál

Bom dia para Vocês...

Sou Firmina, todos já me conhecem, nos conhecemos

desde ontem, para quase todos. Nasci aqui na época que não tinha esta estrada. Vieram pela estrada? Tá! Quase inauguraram ela – contaram isso para vocês?...

Sou educadora, hoje mestranda em Educação, ouvi dizer que vocês desejam conhecer um pouco do Gomerál... um pouco de mim... um pouco desta minha paixão pela leitura literária na escola, procede? Então vamos me ajudar a contar um pouquinho de causo hoje. Pode ser?

Ouvi dizer... Ouvi dizer é muito vago. Mas eu ouvi dizer, que querem saber teoria? Quantos educadores têm aqui? Ah!

Vou contar um segredo, posso?

Os causos a gente conta com imaginação. Quando não se tem imaginação, os causos contados aqui pulam todos para a grotá, não fica um – já dizia minha mãe, Donana – já conheceram ela também. Como estão as imaginações? Trabalhando? Posso começar então? Vamos lá!

Nasci nesta casa. E quando era pequena as histórias antigas da região e as de vida dos familiares que aqui moravam eram constante pauta de causos na boca desse fogão (figura 02) após o café noturno. É que o almoço era servido às 9 horas, o café da tarde ao meio dia e a janta às 15 horas em ponto, isso medido no sol da janela da cozinha, sol esse que se esconde atrás da outra serra já às 16 h. Às vezes se olhava o despertador, mas só para fazer prova. Bom, melhor dizendo, provar que o Vô

estava certo com relação ao cálculo que havia feito da hora. Depois desse café noturno – nos idos – lavar o pé, na bacia, com água quente na boca desse fogão era um ritual que antecedia, ora as modas de viola que o Vô tocava, ora os causos. Como por exemplo, o que o Dinho (Vô) contava sobre o irmão dele, sempre ria dizendo “O caso do dia em que a onça quase arrancou, na unha, as calças do Saturnino.”

Era hábito os vizinhos irem na casa dos outros ao anoitecer ora para emprestar mantimento, ferramenta, ora por barganhas de um produto por outro e ali saía os causos - muitos deles. Tinha alguns contadores especialistas em assombração - que terrível! O Pedro Malasartes que só fazia atrapalhadas e se saía bem; O Saci Pererê que só aprontava e sempre se dava mal. A Caipora que fora morta por um menino depois de um dia inteiro de perseguição e caçada dos adultos, o garoto deu o tiro certo. Pois ouvira o mosquitinho rodear sua cabeça dizendo “Numm umbiiiiiigo, Numm umbiiiiiigo” carregou sua espingarda de menino, que ninguém punha muita fé nela e por isso já era do menino, e mandou o tiro certo que matou a caipora, ficando famoso por isso; o Jordão que descia a estrada gritando mais de século depois de sua morte e a Chorona que, de certa forma, vigiava potes de ouro enterrado entre os três pinheiros na Serra lá para a banda do sul de Minas.

Figura 02: Gomerl - Fogão a Lenha



Fonte: Fotografia de Pedro Oliveira⁸

Sempre não queríamos (eu e meus irmãos) ir dormir, de medo. Dormir significava ficar sozinho no quarto, outra opção, era ficar e ouvir coisas cada vez mais medonhas conforme a noite se avançava. Acho que era um jeito dos contadores de causos de se livrar de nós quando já estavam cansados de contá-los. Tinha também, e em maior quantidade, os contos das realezas; das espertezas; dos engraçados. Outras ocasiões em que se ouvia

⁸ Disponível em:

<https://c2.staticflickr.com/2/1700/26353919516_998ba2196_3_b.jpg>.

Acesso em: 25 nov. 2017.

muito causo era na debulha manual de milho, na destala de fumo, nos preparativos para festas da comunidade que ocorriam nas noites antecedentes.

Alguns contadores de história de fora, que passavam por aqui, um era o Tio Mero (Tiumerão — até hoje não sei porque ele era nosso tio), cabelo branco como paina, uma touça de cabelo — volumoso —, liso, penteado com o dedo, era um sujeito alto, brancão avermelhado do sol da montanha. Era uns dos bons contadores de história. Ele tinha um repertório de causos que não se esgotava nunca. Quando vinha aqui em casa o mínimo que ele ficava era uma semana. Que felicidade era a nossa!

Havia também o Espigão, ele vinha do bairro das bicas e Ribeirão Grande, que eram bairros vizinhos do outro lado da montanha já no Município de Pindamonhangaba-SP. Esse era alto também, de pele negra que me lembrava o carvão, andava num cavalo alto, bem cuidado, um arreamento caprichado. Sempre que nos visitava queria cortar a cavalo a Serra das Bicas na madrugada, mas minha família não deixava ele ir embora, era perigoso andar por aqueles lados de noite. Não por ladrão, eram as ribanceiras, muito altas, uma pisada em falso do cavalo poderia ser a última. Então ele dormia aqui na fazenda e saía muito cedo, às quatro da manhã o cavalo estava arreado para sair.

Lembro do Horácio. Ele consertava o arreamento da

tropa para o Vô. De vez em quando ele se irritava com o trabalho e xingava palavrão, a gente sumia de perto — tinha medo. Brancão, forte e de baixo estatura. Sempre que aparecia por aqui passava de quatro dias para frente, trabalhava de dia e, de noite, contava os causos. Se esforçava para nos contar os causos: “Óh!.. Óóó...ó-ó-óó... É. Éééé-éra u-u-ma vez u-ma ca-casinha no meio da-da floresta” daí ia deslanchando. Os contadores de história da vizinhança eram os Chiaradias, os Bentos, os Pascoais, os Tomés, os Rabelos, os Cirilos, os Marianos e minha família que por vezes era chamada de os Bernardinos (nome do Vô) e outras de os Frô (sobrenome do Vô), entre outros.

O tio Mero estava sempre aqui em casa, algumas histórias sempre se repetiam, mesmo porquê já tinha aquelas que queríamos que ele contasse de novo. Mas o Espigão rejeitava repetir causo, suas histórias eram sempre novas, lembro até hoje das palavras mágicas e das nuances de sua voz pronunciando “pri-ti-ti tuá-íá em baixo ou em cima deve estar”, Horácio às vezes era meio preguiçoso para contar histórias, quando inventava que não sabia, ou tinha esquecido, não havia quem o fizesse contar, ele ficava no “Era uma vez... depois de muito tempo, de novo: era uma vez...” lá pela vigésima desistíamos, meus irmãos batiam o pé no assoalho de raiva do “era uma vez” sem fim.

Aquele tempo (e hoje) tudo isso que vemos fazia parte de

um cenário: a Montanha fria, mesmo nas noites de verão. Esta casa, estilo açoriana, com este madeirão que vocês estão vendo, é bem antiga, feita de pau-a-pique no fim do século XVIII. Trazia a boca do fogão a lenha rebaixada (a uns 20 centímetros do chão, feito em taipa), cuja lateral era distante da parede para formar uma lareira no meio da cozinha de chão batido. Desse chão, saía e ainda sai a escada de madeira que dava acesso ao restante da casa de assoalho e, na continuação da cozinha, havia o porão escuro, onde se guardava a lenha nos invernos chuvosos. Dali saíam os medos apavorantes da história...

Éramos quatro irmãos numa escada de ano e meio, quase dois do outro. O Antônio de José Frô era o mais velho, abaixo dele o Geraldo de José Frô depois a Neu de Maria Frô e, por fim, eu a Firmina de Maria Frô. Meu pai, Antônio Frô era filho único e partira desta vida logo cedo, quando então, fiquei com dois anos e uns quebrados. Nós morávamos aqui na fazenda com nossos avós paternos, o Dinho e a Clara, eles já com idade avançada quando minha mãe — (Donana Frô) que alguns de vocês conheceram ontem — precisou partir para a luta na roça.

Senhora de seus trinta e cinco anos, um metro e meio de altura, cabelos encaracolados, médios, olhos verdes e muita coragem. Podia não haver tanta força, mas era o hábito de não parar que a fazia render em suas empreitadas. Plantar cereais e hortaliças, cuidar dos pastos dos animais e nós juntos na roça

com as nossas enxadas, penados e foices. Se ficasse cansado da capina minha mãe pedia para carregarmos pedras e amontoá-las em um único lugar. Com o passar do tempo quanta pedra!⁹ Depois não aguentávamos mais (eu e minha irmã), assim minha mãe tirava da bolsa um lençol, de saco de açúcar alvejado, e fazia uma cabana lançando-o e amarrando sobre estacas de bambus, para nos esconder do sol.

Nesta casa, que estamos (naquele quarto ali) havia um único livro e para lê-lo era necessário uma série de precauções que mais parecia um cerimonial. Não imaginava porquê tínhamos que lavar as mãos, enxugá-las para ficar perto do livro, quando na verdade, nem podíamos tocar nele. Minha mãe punha um pano branco sobre a cama, sobre o qual colocava o livro, em torno dele nós nos sentávamos, ela mostrava as figuras e lia. Nós o chamávamos de *Livro dos bichos*¹⁰. Imagino que não era este o nome dele, mas o conteúdo. Pois ele apresentava uma série de animais e suas formas de vida. Me lembro que havia um desses

9 Minha mãe queria plantar para consumo (alho e cebola que exigem leira/canteiro) mas a terra tinha muita pedra. Nós cansados da enxada o que sempre íamos fazer? Jogar pedra! E nessa quem estava trabalhando por vezes era apedrejado, então ela estabeleceu uma determinada ordem, as pedras eram para serem jogadas/carregadas para um único lugar. Limpava a terra para a leira, a gente descansava da enxada e não acertava ninguém – O dia em que nossa brincadeira virou trabalho!

10 Livro que a avó (paterna), Clara Marcondes, ganhou em torno de 1910, quando terminara seu quarto ano de estudo (hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental).

animais, o castor, que represava a água fazendo cerca com estacas de madeira. “Decerto batiam com a cauda que parecia uma pá” - dizia a mãe.¹¹ Isso para nós era irreal, uma espécie de conto de fada, imagina um animal represar a água? Vivíamos tentando fazer poço para nadar na cachoeira e não dava certo.

Lavar as mãos, sentar no pano branco sobre o lençol, ficar em silêncio, escutar, olhar não era rotineiro, mas momentos únicos, esperados ansiosamente. Agora, se isso já era para nós maravilhoso eu imaginava o quão estupendo seria poder escrever um livro, pensar quantas pessoas estavam a lavar as mãos para chegarem perto, quantos se sentariam próximos a ele e quanta magicidade aquelas letrinhas poderiam liberar. Eu queria aprender a ler e escrever, desesperadamente, para fazer livros. Isto era tudo que, por aquela época, eu desejava da vida além de ser professora — é claro.

Fiz muitos livros enquanto estava sendo alfabetizada, no verso de cartazes de festa (folhas A3), cortava-os e costurava-os à máquina e escrevia tudo o que sabia, que era “m__m__m__ss__ss__ss__pp__pp__pp...” Quando não “ssssssssssssssssssssss”; ou “pppppppppppppppppppp”; ou ainda, “mmmmmmmmmmmmmmmm”. Foi melhorando, teve uns que escrevi meu nome, outros a lição da cartilha: macaco, macaco, macaco de cima em baixo nas páginas. Melhorava a cada dia que

11 Dizia frente a nossas perguntas inesgotáveis, numa época que não tinha mais informações sobre, não havia a internet.

inventava de produzi-los novamente, até que costurei o dedo. Precisou do alicate da mãe para tirar a agulha, que havia atravessado meu dedo por cima da unha por duas vezes, e nessa segunda vez quebrado, ficou uma parte de um lado e outra de outro. O alicate da minha mãe teve trabalho – Áh! A pior parte. Parar de costurar livros com agulha, com máquina eu parei, fui proibida — me consolei — havia acabado os papéis (sussurrando). Mas de amar a literatura e especificamente a que atendia ao público infantil não houve como — ela faz parte de mim.

O desafio do estudo na roça

Havia uma escolinha aqui perto chamada “Escola Estadual de Emergência do Bairro do Gomerai” de modo que sempre escrevíamos a sigla EEEBG. Nunca entendi bem o termo “emergência” ligado à escola, sempre ele me deixava aflita, pois me dava ideia de que era feito às pressas. Por motivos que me são furtados esta passou a matricular apenas o primeiro e o segundo ano escolar, então quem quisesse chegar ao quarto ano tinha que andar um cadinho mais. Dava uns cinco quilômetros de descida

para ir e mais cinco de subida para voltar. Estudar até o quarto ano para nós era doutorado naquela época, neste lugar.

Íamos, inicialmente, em três – eu, minha irmã Neu e meu irmão Geraldo (Gê) – em um cavalo só, às vezes em dois, sendo que eu sempre ia na garupa. O José (Zê), irmão mais velho já havia terminado o quarto ano. Depois de um ano o Geraldo também terminou e ficamos eu e a Neu (quem está na cozinha hoje – olha ela lá). Ela entendia tudo de cavalos — pelo menos eu pensava assim — desde montar no cavalo recém-amansado (porque minha mãe não deixou ela amansar o bicho – ela queria), até segurar pé do animal para pregar a ferradura.

Isso sempre ocorria quando traziam cavalos/muares para meu irmão ferrar e não tinham coragem de pegar ou a mula que estava a dar trabalho. Bom, é verdade que não durou muito, porque ninguém mais quis levar cavalo para ferrar por medo de passar vergonha, vai que o bicho desse trabalho e minha irmã fosse chamada a segurar a pata do animal? Neu, para mim, inventou a frase “só se aprende a andar bem de cavalo após ter conquistado a terceira queda, antes disso é cavaleiro de meia tigela” e dizia isso sempre olhando para mim. Eu? Eu corria meus olhos para uma banda e para outra para dizer que não estava vendo.

Um ano mais tarde ela também terminou o quarto ano do primário, de modo que eu tive que continuar indo à escola

sozinha. O primeiro dia de aula foi muito longo, eu tinha que vigiar meu pensamento, pois ele só pensava em situações difíceis e que me davam medo. O cavalo, as vacas no pasto onde estava solto o cavalo que eu precisava pegar, a matilha da professora quando inventava de me estranhar, a chuva de trovoadas que enchia o rio e mandava raios para todo lado naquela montanha.

O cavalo evitava que meus pés pelados (não tínhamos calçados) se machucassem nas pedras, me dava segurança para passar no meio do gado dos vizinhos, dos cachorros, pelas cobras. Eu também tinha receio de onça e de lobo e por aí afora (vocês já viram um desses por aí?). Eu não tinha a inspiração da Neu para mexer com o bicho. Tinha medo de encontrar com outros cavalos e assim ter que apartar brigas ou namoros cavalais. Na época, pensar nisso era cruel, se o cavalo em que eu estava montada relinchasse, me batia o desespero. O coração queria sair pela boca, a barriga doía e as pernas tremiam além de ficarem sem forças. Também passar o ribeirão era um desafio, dentro da normalidade tinha que levantar o pé, para não molhar na água (e éramos pequenos), com enchente não dava para passar, um aumento não muito grande de água dava a impressão de que o cavalo flutuava para passar de um lado a outro do rio.

Um desses dias, em que a água estava acima do normal, me encorajei para passar porque havia um bando de gansos nadando ali, a água não tinha sido suficiente para carregar os

gansos (que ingenuidade, pois o bichinho é da água). Nesses dias de chuva, você precisa deixar o cavalo achar o caminho, porque as águas cobrem as pedras e tateando no fundo do rio o cavalo se guia desviando delas. Entrei com o cavalo na água, soltei as rédeas, tanto ele ia para frente como era levado rio abaixo pela força da correnteza, de modo que passamos o rio na diagonal e o bando de gansos resolveu nos atacar no meio do rio. Eu tentava espantá-los com o cabo do cabresto, mas era curto, então resolvi furtar a minha perna que já havia sido bicada (fica roxo). Não demorou muito e mudei de ideia, antes a perna que a barriga ou o rosto, de modo que, devolvi meu pé na direção dos gansos – dos monstros. Não entendo como consegui sair do outro lado. Tirei o arreio, soltei o cavalo e fui para a escola.

O corpo tremia, não havia forças em mim. Tentei contar para a professora: ela escutou-me, mas não me ouviu. Adultos são altos, os gansos ficam pequenos e duvido que ela tenha tido um embate com gansos sobre um cavalo no meio do rio cheio de água barrenta — sem saber por onde ir. Penso também que eu estava tão atemorizada que não devo ter juntado as palavras certas, com quatro classes escolares dentro de quatro paredes fica difícil arranjar tempo para dar atenção para alguém amedrontado, hoje, entendo. À época pensava que ela era bobona mesmo e ninguém sabia além de mim, segredo! — (sussurrado).

Naquele dia não havia concentração em mim, eu olhava

os quatro problemas de matemática na lousa (costumeiros) e não faziam sentido. Nem a matemática, nem a escola, nem o ganso, nem a chuva e nem a vara de chorão que minha mãe pegara para me afugentar de casa rumo a escola, porque segundo ela, uma vez que eu tinha me disposto a estudar longe de casa que não parasse no meio do caminho. Meu corpo tremia de medo e frio, minha roupa estava molhada e o pior estava por vir, depois da aula eu tinha que ir embora, e pensava no cavalo, no rio, na chuva, nos gansos... Depois desse dia abandonei o cavalo, preferi enfrentar os pedregulhos descalça, a onça, os lobos, os cachorros de casa, os cachorros do mato (eles andam em matilhas diziam — era uma variedade deles), as vacas...

Terminado o quarto ano primário fiquei bastante tempo sem estudar (meados dos meus 11 aos 15 anos – à época para mim – muito tempo). Não havia esperança em poder continuar os estudos. Dez quilômetros, sendo cinco de serra e quatro de várzea, nos separava (nós moradores do Gomerl, Pirutinga, Pastado, Bicas...) do ponto de ônibus mais próximo. O itinerário só era cumprido pela empresa se tivesse bom tempo, já era de nosso conhecimento que qualquer cheiro de chuva era suficiente para deixar o ônibus na garagem. Quando a chuva nos pegava desprevenidos era o tal de empurra ônibus daqui, empurra dali.

Quantas vezes pude ser testemunha ocular destas vivências e quanto medo as pessoas tinham de ficar dentro do

ônibus, este poderia tombar e também fora dele era perigoso, poderia ladear e ir para qualquer lugar. Ir para longe dele com aquele barrão e sujar os pés para chegar na cidade as pessoas não queriam. Medo só de ouvir o chamado, do motorista, para empurrar aquele dinossauro sem governo na lama. Até queríamos seguir viagem e para tanto era necessário a força dos braços de todos que pudessem, mas sempre era temido, sem efetivo governo na lama poderia acabar esmagando alguém. O ônibus fazia duas viagens por dia, sendo uma às nove e outra às quinze horas, de maneira que, só quem podia morar na cidade tinha oportunidade de estudar para além do quarto ano primário.

Ao ônibus desta linha, eu e meus amigos seminaristas¹² colocamos o apelido de Jararaca. Jararaca pelo som das sílabas em repetição que pareciam desenhar o barulho da lata velha socando nas pedras e nos socando junto. O corpo da gente tremia feito um com o ônibus. Também pelo fato de sempre pensarmos, depois que entrávamos nele, que nem pneu e suspensão aquilo tinha, parecia deslizar com a barriga chão afora feito uma cobra e, sobretudo, pela agonia que nos dava pegar aquele ônibus nas tardes de domingo cansado de andar serra abaixo, exaustos — ônibus lotado. Jararaca é usado até hoje por aquela banda para designar ônibus, mas o apelido tomou força mesmo quando

12 Luís Cunha, se tornou Padre e atua no Norte de Minas Gerais. Tião Reis voltou para casa dos pais, casou-se e é cafeicultor no Sul de Minas Gerais. Vicente da Silva (*In memoriam*) se tornou Irmão Redentorista da Congregação São Geraldo Magela foi para São Paulo, capital.

tivemos a oportunidade viajar no carro número um (01) daquela empresa — que lata velha!

No convento

Aos quinze anos eu já havia falado algumas vezes que desejava seguir a vida religiosa, num convento, sendo freira. Estando este pensamento sendo formulado para um futuro vindouro e quiçá viesse mesmo a ocorrer. Chega-me a notícia, entregue pela minha mãe, para fazer a trouxa que em tal data estaria me mudando para a cidade — Convento das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus. Que susto! Também que alegria. Eu era muito nova e, por ser da roça, outros conventos já tinham me rejeitado. Além disso, outras duas meninas da região decidiram que também iriam para o mesmo convento.

Assim, em poucos dias iniciei uma vida outra com relação a que estava levando. Não cortaria mais cana e capim para as vacas e nem as carregaria nas costas do burrinho Capricho; também não trabalharia mais na picadeira fazendo ração do capim e da cana cortados e nem distribuiria na cocheira; não amarraria as cabeças das vacas na argola metálica do cocho com corda curta, para comerem em paz sem baterem umas nas outras;

não tiraria o leite de manhã cedo; não trataria das galinhas e dos porcos; não fazia mais a comida (café da manhã/ da tarde/ da noite, almoço e janta à moda mineira); nem lavaria mais roupas no rio gelado que desce a Mantiqueira; não descascaria os grãos de café no pilão, não os torraria na panela de ferro, ou na tacha, e nem levantaria mais a mão de pilão para os socar, torrados, fazendo-os pó (pó de café); não trabalharia na enxada, não plantaria feijão, milho, abóbora. Não sabia direito o que vinha pela frente, uma coisa era certa, nunca na vida até aquele momento estivera tão perto de tornar-me uma noviça e também tão perto de continuar os estudos. A partir daí os estudos puderam ser continuados.

No sítio eu subia morro descia morro, pulava barranco, subia e descia de árvores, assobiava, cantava, gritava à vontade, ou melhor, até a garganta reclamar. Logo fui entendendo que no convento não era assim. Não! Para os padrões da casa (nós — eu e as meninas que foram comigo, a Isa e a Tetê) havia muito de habilidades a se desenvolver em nós. Comer com garfo e faca e em silêncio, não pôr o cotovelo na mesa, falar baixo, respeitar a clausura, não assobiar, não cantar a menos que fosse um repertório específico e em local apropriado. Isto já estaria perfeito para nos dar bastante trabalho, porém havia um agravante. Nós éramos caipiras do interior paulista, de uma roça distante de tudo e que preservara cultura local, bem como o sotaque, melhor

dizendo a Língua Geral Paulista¹³. Então, fazia parte de nosso vocabulário as palavras como muié (mulher), homi (homem) cuié (colher), zóio (olhos), canta (cantar), fala (falar), corre (correr), imborná (embornal — pronunciado rápido: borná). Confesso que, para mim, foi esta a parte mais difícil a ser contornada na vida da aspirante à vida religiosa no convento. Sem falar das brigas com a irmã Ritinha, uma freira mal humorada de difícil convívio.

Nós aguentamos ali um ano. Depois disso, cada qual espirrou para um lado. Se ficar no convento havia sido um desafio, chegar em casa de volta foi ainda mais difícil. Eu não estava entendendo o processo, como pude mais tarde observar e compreender. Vivía a dicotomia entre o certo e o errado no debater das culturas vivenciadas. Neste momento da vida aqueles comportamentos normais, usuais, necessários do sítio eram, por mim, entendidos como de pessoa mal educada, como a fala alta, o assobio, e tantas outras situações que a vida no sítio exigia. Isso me consumia por dentro. Tinha vergonha de me comportar desta maneira e então, tentava evitar e era a chata, mas também tinha vergonha do comportamento do parente (como chamar uma

13 Língua Geral Paulista, também conhecida como Inhangatu, Nheengatu, Nhangatu, ou Língua Geral, ou ainda, Língua Brasília. Uma mistura entre Português e Tupi-Guarani (SEQUEIRA, 2010, p. 96). Trabalhada pelo jesuítas linguista José de Anchieta (entre outros), usada por indígenas, jesuítas e colonos portugueses. Falada em São Paulo até 1930. Em lugares isolados como o Gomerál até ontem.

pessoa com urgência se está longe de casa? Ora, no berro! – meus quinze anos não me dava suporte para entender isso). Eu era um peixe fora d'água! Aos poucos fui me adaptando novamente como pude ao sistema da roça – me sentia a horrenda.

Vivíamos num espaço nada menos que dois milhões e quinhentos mil metros quadrados (2.500.000 m²) o berro funcionava por vezes – tinha momento que nem ele produzia efeito. Para mim, eu estava sendo a mais mal educada de todos e vivia agora no ambiente de má educação. Pois para chamar os cachorros de que forma senão o costumeiro assobio? Fui me readaptando ao sistema a contragosto. Mas tinha outras coisas que não conseguia fazer porque dependia mais só de mim mesma. O cachorro eu arrumava a comida e levava bronca por não ter chamado-os para comer (os cachorros com fome, comida na bacia e eu não havia chamado), agora para me sentar na cama eu não levaria bronca – no convento cama não era lugar de se sentar!

Neste choque de culturas, estando em casa pensando a vida, triste por ter abandonado os estudos. Minha mãe entendeu que eu deveria continuar estudando e dessa vez me obrigou, de certa forma, a ir para a cidade. Hoje penso que minha readaptação ao regime do sítio deve ter constrangido-a – no mínimo.

Havia feito a quinta série no convento, a sexta fiz morando na casa de uns primos paternos. Nesse ano meu Vô

falecera, o Gê se casou e ficou no sítio mesmo, a Neu também já estava querendo tomar rumo, o que fez no ano seguinte, casou-se e foi morar no sítio do marido há uns dez quilômetros daqui – virando a Pedra Grande para lá. Consegui emprego de doméstica numa cidade vizinha (Pindamonhangaba) e fui trabalhar enquanto fazia a sétima série. Ano seguinte voltei para Guaratinguetá e trabalhando em casa de família pude concluir a oitava. Ano que o Zé, irmão mais velho, também se casou e como estava provisoriamente vivendo na cidade de Cachoeira Paulista-SP, voltou morar no sítio. Terminado a oitava série, voltei novamente para a casa da mãe.

Marina Marcondes:

Pausa para um café. O café foi servido no alpendre aqui da cozinha. Há um movimento de pessoas, porém quase ninguém quis abandonar a roda do fogão. Uns e outros deram uma esticada até o chulé, pegar agasalho. O vento sopra



forte. O chão bastante molhado nos fez abandonar a ideia de sair pelas trilhas por hoje. Ficaremos na pousada.

Firmina Frô:

Na capital e o retorno

Completei meus 18 anos (1984) e, pensando que na capital encontraria emprego que valesse a pena e possibilidade de continuar os estudos, dei um adeus para os meus, saí com o dinheiro da passagem e fui morar na casa de uma família que por vezes vinha na casa de minha mãe passar uns tempos. A família era composta de duas irmãs (uma mais velha e outra mais nova que eu) e três irmãos todos mais velhos que nós mulheres na casa. Comigo, éramos seis pessoas desempregadas naquele lugar. Que arrependimento! Mas voltar eu não podia. Se já me sentia uma fracassada pela guerra das culturas (convento *versus* roça) se debatendo em mim, imagine se tivesse que voltar aos dezoito para casa porque fracassei na empreitada de enfrentar a cidade grande? Não podia!

O tempo passava e nada de emprego, a fome cortava. Era uma panela cheia composta por alguns caroços de feijão e

completada com água — quando tinha. Mas era tarde, a escolha já havia sido feita e precisava vencer. Sem roupa adequada e sem cobertor, o inverno da cidade da garoa (São Paulo) doía. Para estudar o Ensino Médio (colegial) em estabelecimento público era preciso ficar numa fila e aguardar por dias e muitos ficavam sem vaga. Não foi diferente comigo. Quantas vezes aguardei na fila e quantas fiquei sem a vaga. Mas eu queria estudar.

Até que enfim, um dia, consegui meu primeiro emprego na indústria, fui ajudante de costureira. Ali fabricava roupas para muitas marcas. A produção era medida sistematicamente e se alguma trabalhadora atingisse cem por cento (100%) de produtividade a empresa elevava a quantidade a ser produzida. Para ir ao banheiro o tempo era cronometrado. Para sair para o almoço e ao fim do expediente éramos todas apalpadas, para saberem se estávamos levando algo da empresa. Batia cartão no relógio e as horas extras eram em cartão separado para que a empresa não tivesse problemas de ordem trabalhista. A situação era degradante. Sempre quando se fala em trabalho análogo ao de escravo me vêm à mente esse emprego.

Insatisfeita com aquela situação, eu que de certa forma, era senhora de mim no sítio, não demorou muito para me mandarem embora. Arranjei emprego em uma metalúrgica. Lá montei pisca-pisca de cinquenta lâmpadas, coloquei filamentos nas hastes das lampadinhas, produzi as lâmpadas a partir de

cilindros de vidro sobre o maçarico. Até que minha amiga resolveu arranjar um namorado que já era enrolado com outra colega no trabalho e, por defender ela de um golpe de garrafa na cabeça, pedi as contas para não ter problemas. Consegui emprego numa metalúrgica perto de casa — minha função? Tudo o que sobrava para fazer e depois arrebatar cabos em panelas. Neste tempo consegui a vaga na escola pública e iniciei o primeiro ano colegial – Que felicidade!

Saí da fábrica de panelas, havia conseguido trabalho em uma loja, como vendedora, na Rua 25 de Março – o Shopping dos sacoleiros do Brasil. Este era o emprego da minha vida àquela época, mas o perdi por fome. Guardei todo o dinheiro que tinha para o ônibus (era longe) e fiquei sem a comida. Tempos mais tarde consegui emprego no Hospital Santa Marcelina - técnica de Banco de sangue. Trabalhei três anos, terminei meu ensino médio e, me dediquei ao cursinho, tendo em vista, um vestibular. Mas desejava a área da saúde, trabalhava nela, e escola renomada o que naqueles dias não foi possível. Penso, hoje, que bom não ter vingado.

Nesta época (1988) minha mãe havia encontrado umas pedras diferentes lá no sítio e me encarregara de levar ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) na Cidade Universitária – São Paulo-SP. Lá fui e me indicaram um geólogo do Instituto de Geologia (IG) da Universidade de São Paulo (USP). Tendo as

pedras nas mãos, o geólogo, professor naquela universidade, precisou ir ver a fonte. Viajamos para o interior de São Paulo onde vimos a pedra (Tremolita) em seu local de formação. O geólogo olhava a pedra e também olhava a menina, euzinha. Esse assunto rendeu, alguns meses mais tarde estava eu casada com ele. Alguns anos depois estava eu embalando no colo uma menina. Menina a quem dei o primeiro nome de Carolina em homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus.

Morávamos no Tatuapé (bairro na Capital-SP), em um apartamento pequeno. Resolvi ficar um tempo em minha mãe, aqui no sítio, e a Carolina, com dois anos, amou a natureza e a largueza do quintal. De volta para o apartamento em São Paulo ela chorava e batia na porta até que eu abrisse, e queria sair. Pensei que em uma semana ela se acostumaria à vida de apartamento, mas não foi verdade. Um dia atrás do outro a menina batia na porta todo o tempo. Então fiz minha mala e me mandei de São Paulo. É bem verdade que no dia seguinte o pai dela apareceu no sítio com o restante do que eu tinha. Fiquei triste pensando o quanto de esforço fiz para carregar as malas no metrô, no ônibus, na Serra a pé com uma criança no colo protegendo-a do sol com sombrinha. Se soubesse teria deixado as malas.

Aqui no sítio tomei conhecimento das vivências e coragem para lutar por uma população que estava abandonando

suas casas em busca de emprego cada vez mais longe. Os maridos saíam e passavam uma semana, duas ou mais, na região do trabalho. As mulheres arcavam com a responsabilidade da casa, das crianças e da labuta na pequena propriedade rural que possuíam. Esta coragem penso ser em parte oriunda de minha família que vejo como lutadora e, em parte, pelo fato de ter me casado com alguém que havia sofrido na pele a represália militar. O geólogo, nos anos de ditadura, militou no partido comunista.

Se não fosse a proximidade que tive com o pai de minha filha, talvez fosse-me o período de ditadura militar, como é para tantos outros, um fato desconhecido ou desacreditado. Por anos nos sentávamos na mesa da sala e ele me contava um cadinho mais das vivências. Eu sentia que eram necessárias para ele, penso que precisava falar, estava ali por anos trancafiadas dentro de si. Amigos presos, torturados, mortos. Da última vez que o vi contar, havia sobrado dois dos amigos, além dele. Ele sobrara graças ao apelido, ninguém sabia seu nome. Porque ao prender alguém, era confiscada a agenda e todas as pessoas lá registradas, os contatos, lá constantes também eram presas e interrogadas à sua maneira.

Aqui, no Gomerál, montei com a comunidade uma Associação de Amigos e Moradores do bairro. Atuante até hoje, denominada Associação de Amigos do Gomerál (AAG), tendo em vista ter força para reivindicar do poder público os nossos

direitos, frente às nossas necessidades. Na direção desta, fui ao encontro do Instituto de E'Convivência (IECO) uma Organização não governamental (ONG) tendo em sua direção a ambientalista Maria Amália Souza¹⁴ e daí partimos em busca de ajuda da Fundação Florestal do Estado de São Paulo. Desejávamos estudar outra fonte de renda para esta comunidade para que as famílias pudessem se fixar no campo. A Fundação Florestal ficou de nos fazer uma visita — o que fez sem demora. Enviando técnicos e encontrando potencial turístico, como havíamos pensado, pudemos promover juntos a formação trilhas e de guias locais (mais de 20 pessoas) para acompanhamento de turistas, bem como serviços de hotelaria e hospedagem de forma geral.

A casa da fazenda virou pousada (Pousada Donana), onde estamos, o bar da Ivani Rabelo (o atual Parada da Serra) virou restaurante. Surgiu a trilha da Pedra grande, a das Três Cachoeiras, a da Cachoeira do Onça¹⁵, a da Toca, entre outras. Junto às trilhas trabalhamos o teatro. Ao mesmo tempo que o teatro era uma atração turística ele era mecanismo para trabalhar, junto à população, o fato de que turista no mato viria a dar mais

14 Maria Amália Souza, ambientalista formada nos Estados Unidos, que atuou na fundação e direção do IECO (1998/1999). Em 2005 torna-se co-fundadora e diretora executiva do Fundo Socioambiental CASA, que até hoje já apoiou mais de 1450 projetos socioambientais em 11 países da América do Sul.

15 Cachoeira do Onça, tendo em vista que lá nas proximidades, idos tempos, morava uma pessoa de nome Jorge, que fora apelidado de Onça (jorge Onça).

rendimentos que vaca no pasto. Tempos depois o pescueiro começou a servir o almoço e assim foram crescendo as estruturas para receber turismo.

Para produzir a primeira peça teatral fomos atrás da história da família — meus ancestrais. Do nome Rabelo, descobrimos ter sua origem nos Barcos Rabelo que navegavam (navegam) o Rio Douro em Portugal. Aqueles que contam a história dizem “o nome era Araújo e Rabelo se anexou por conta dos barcos – fulano do Rabelo”. Pensa-se que tenha sido algum navegador, tendo-se em vista que os traços físicos e culturais das pessoas nos remete mais a italianos que propriamente a portugueses. Pensando que embora Portugal tenha se sobressaído nas navegações, os marinheiros eram de origem italiana, então faz sentido. Contando com o teatro esta história, a começar sobre Portugal e a partir daí apontando os vários ciclos econômicos, chegávamos na situação da época botando a esperança num novo ramo de negócio, o turismo — inspirados na Serra Gaúcha — a crescer concomitantemente às atividades locais.

Das dificuldades enfrentadas à época, uma era o telefone. Distante dez quilômetros do bairro, qualquer coisa a resolver com uma fala custava vinte quilômetros de pernada e por muitas vezes o fiz a pé. Outra dificuldade era o ônibus que subia até o Gomerl para levar as crianças à escola era truncado, uma vez que o desleixo da prefeitura e pouca vontade da empresa, quase

sempre nos deixava a pé do morro. E também o fato de que a população acostumada a ter a paisagem gratuita todos os dias diante dos olhos não conseguia pensar nela como um produto, que podia ser vendido. O teatro nos ajudava nisso.

O teatro foi a atração principal do turismo no Gomerl e assim, também foi para as ruas da cidade falar da condição de nosso povo, sendo crianças, adolescentes, jovens, adultos e sobretudo anciões que, por vezes, com compras de mantimentos para o mês, eram despejados do ônibus na estrada. Subiam a serra como dava, com açúcar derretendo nos fardos, feijão enchendo de água e assim por diante. Depois de reclames intensos, a situação melhorava, ficávamos acomodados e éramos esquecidos novamente.

Um dia, cansada desta luta na rua, na câmara de vereadores e na prefeitura da cidade, resolvi fazer algo novo. O ônibus parou no pé do morro, o motorista anunciou que não ia subir a serra e que era para os passageiros descerem. Todos desceram do ônibus, mas eu não descí. Tendo sido solicitada a descer de forma contundente, informei que não desceria. Fiquei ali com minha gurria de seis anos e minhas compras de mantimento. Diante do nervosismo dos condutores (motorista e cobrador) informei que só desceria se a empresa me pagasse hotel para ficar na cidade e também táxi para subir a serra no dia seguinte. O motorista ficou nervoso. Assim, disse para ele que eu

era livre, fazia o que dava na telha, mas que ele — com calma — acatasse as ordens que a empresa viesse a dar. Diante dessa fala ele foi se acalmando.

Tendo ele ligado para a empresa do celular, exigia que eu saísse do ônibus para falar com a direção, tendo-se em vista que o celular não pegava o sinal de antena dentro do ônibus. Pensei “eu saio do ônibus e ele vai embora” então, disse a ele que eu não queria falar com a empresa. Fui acalmando-o, até que pediu-me licença para manobrar o ônibus e encostar na guia. Eu disse que sim. Ele virou o ônibus, estacionou na beira da estrada e não demorou muito veio ordem da garagem para que aguardássemos onde estávamos que viria um carro menor para levar-me ao destino.

As horas foram longas – uma mulher franzina (quarenta quilos, hoje tenho quase trinta a mais), acompanhada de uma criança e de outro lado dois homens contrariados ali na minha frente e uma empresa lá na cidade. A condução chegou, desci do ônibus e embarquei nela. O ônibus saiu cantando pneu para a cidade. Ao subir a serra, aquele carro que me carregava foi pegando os outros passageiros. Confesso que fui tomada por uma grande raiva — ali eu perdi a calma. Falei as asneiras mais evidentes que não se poderia falar. A condução além de me levar para o destino, anotar meu nome e endereço, parou para levar todos os que tinham apeado do ônibus no meio do caminho e

seguido a pé – que absurdo! Na hora de estacar dentro do ônibus e aguardar o desfecho, nenhum deles pôde ficar nem para assistir, por mera curiosidade, quanto mais para melhorar a situação do bairro. Bem verdade que eram basicamente pessoas da cidade que estavam indo passear no Gomerl... Naquele momento eu não queria compreender e fui falando os montes para quem subia na carroceria do carro. Já não tinha a calma necessária para conduzir a negociação entre empresa e motorista, mas estava com muita vontade de chapar a orelha daqueles brutamontes que não tinham filho para carregar morro acima na chuva, nem compra, nem eram idosos e nem do local.

Mudei-me do Gomerl para a cidade, tendo em vista poder dar estudo para minha filha. Também não tinha braços para produzir no Gomerl — uma mulher e uma criança. Por vezes subia com a menina a cavalo no lado do corpo ou no pescoço para o bananal e nas mãos carregava o penado para cortar a bananeira, noutra facção para cortar o cacho de banana da bananeira, e voltava para a casa arrastando aquilo. Minha filha chorando que não gostava destas empreitadas. Entendi que precisava mudar de vida. Fui para a cidade, precisava trabalhar, havia me separado de seu pai.

Consegui emprego em uma empresa de advocacia e negócios imobiliários. Comecei meu trajeto como recepcionista, fui fazer aulas de computação para poder ligar e desligar o

quebrado. Fui para casa, fiquei em repouso por semanas. Decidi participar da seleção do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias (MPET) no Instituto Federal de Educação (IFSUL) incentivando uma amiga, fui fazer a prova mais por ela de que por mim – não tinha esperança, acabara de sair da graduação – quando percebi havia vencido as etapas estava lá. Minha amiga? Penso que ela desistiu no meio do caminho. Como pedagoga, fiz um anteprojeto de pesquisa pensando na leitura literária na escola. Tendo conquistado a vaga, que não esperava, permaneci em Pelotas. Assim tive um encontro com o pensamento deleuze-guattariano.

Marina Marcondes:

Hora do almoço, mais tarde (16 horas) estaremos no galpão, caso o vento venha diminuir sua intensidade.

Parte II
ENCONTRO COM O PENSAMENTO DELEUZE-
GUATTARIANO

Marina Marcondes:

O vento continua, os banquinhos da cozinha e o fogão aceso não nos deixou partir para o galpão. Para conversar sobre o referencial teórico tivemos a oportunidade de obter um material escrito. Esta parte não haverá transcrição da conversa com a educadora. No entanto, vamos disponibilizar, no que se segue, o material escrito.



Firmina Frô (material escrito):

Desterritorialização

Numa terça-feira dessas, em meio a outras, início do primeiro semestre de 2016, no Seminário *Práticas de si e outras artes*¹⁶, foi quando ouvi falar em *Literatura Menor* pela primeira vez. Como amo a literatura, percebi se tratar de um assunto do qual eu precisava saber. Fui atrás da obra *Kafka: por uma literatura menor*, autoria de Gilles Deleuze e Félix Guattari, escrita em 1977. Trabalho no qual tecem vida e obra de Kafka¹⁷ concomitantemente à apresentação do conceito de literatura *menor*. Eles exploram da vida de Kafka as dobras que entendem importantes de forma minuciosa, mas não têm intenção qualquer em relatar a biografia do autor.

Não demorou muito para observar que os autores trabalham rizomaticamente. Embora tenham dividido em três as características da literatura *menor*, ao abordá-las não se delimitam aquele contorno no espaço de escrita. Tanto se antecipam como adiam assuntos se é que podemos dizer isso de uma construção

16 Seminário Eletivo do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação e tecnologias do IFSUL – Campus Pelotas, ministrado pela Prof. Dra. Roselaine Albernaz no primeiro semestre de 2016.

17 Franz Kafka (1883-1924), nascido em Praga, Império Austro-Húngaro (atual República Tcheca). Considerado um dos escritores mais influentes do Século XX.

rizomática. Encontra-se partes da característica na terceira, da terceira na primeira, a segunda pula no meio, assim por diante. Um exercício de pensamento para quem gosta de uma construção de escrita sequencial.

Das características, delimitadas por Deleuze e Guattari, da literatura *menor*, a desterritorialização da língua seria a primeira; ramificação do individual no imediato-político seria a segunda e; o agenciamento coletivo de enunciação, a terceira. Para dar início ao desdobramento destas características é interessante pensar um pouco sobre desterritorialização, uma vez que, a primeira característica bebe desta fonte.

Lembro-me de uma experiência em torno de uns quatro anos atrás, quando uma pessoa, que talvez tivesse pensado que eu havia viajado, entrou em meu apartamento às duas e tantos da manhã. Isso, pela janela dos fundos que dá na área de serviço. Morava no primeiro andar de um prédio, cercado de casas com muros de cinco, talvez seis metros de altura (sobrados sem muro) eu não suspeitava que pudesse ocorrer. Ou, pelo menos, não da forma como foi. Minha filha aquela hora me diz:

— Mãe não consigo dormir!

Questão de pouco tempo ela me diz mais:

— Mãe estou com medo... Estou ouvindo passos pela casa.

Parecia ter se antecipado no tempo, neste momento a

pessoa não havia ainda entrado no apartamento. Informei-a que estava indo ver, levantei pelo escuro, lembrando de minha mãe que nos ensinava aqui na fazenda, que de noite não se acende a luz para ver algum barulho, porque a claridade no meio da escuridão nos colocam à vista. Andei por todo o apartamento e, chegando na cozinha, levei a mão na maçaneta da porta que dava para a área de serviço, ela estava cerrada e não chaveada. Puxei a porta que abre para a cozinha e a pessoa havia acabado de pular para dentro de minha área de serviço, a mão dela estava ainda no baldrame da janela, vi os pés dela tocarem o chão.

Quando a pessoa me viu, levou um susto, não deveria ser para menos, meu cabelo encaracolado deveria estar como um guarda-chuva em dia de vento, ao estilo ninho de guaxe. A pessoa parou, estava eu diante de um desconhecido e é nessa hora que o chão sai. Ele foi em marcha ré em passos pequenos em direção a parte aberta da janela que dava para fora e eu fiz o que sei fazer em hora de apuro, dobrei meu joelho no chão e falei com meu Jesus e eu pedia para Ele misericórdias. Não sei quantas, uma atrás da outra eu fui dizendo, fiquei em *looping* naquilo, mais parecia um *gif*. O fato é que a pessoa ao chegar na abertura da janela deu-me as costas pulando-a para outro lado, mas eu ainda continuava em *looping* nas misericórdias para Jesus. Pelo que me lembro do escuro, não era um garoto, já era bem maduro o sujeito, depois dos trinta e tantos.

No momento em que consegui parar de proferir “Jesus amado misericórdia” fui me levantando e gritei à minha filha “chama a polícia” e voltei nas minhas misericórdias, mas minha filha respondeu que não sabia o número. Ah! Que difícil. Eu sei! - respondi para o sujeito ouvir. Mas cadê ele? O número da polícia desapareceu na minha cabeça. Descalça, com aquele cabelo (lembra?) juntei a mão da minha filha e sai para a rua, uma corrida de um quarteirão até o plantão policial, ainda estava falando para Jesus das misericórdias. A esta hora da madrugada e eu batendo lá. Bom, uma dupla de policiais veio comigo para casa, ao revistá-la e também alguns telhados próximos, não se encontrou ninguém. Foram embora e eu aguardei cada minuto (milênar) até que foi amanhecendo o dia.

Assim, dia seguinte, fui para um pensionato. Enquanto não se instalou grades, não retornei para o apartamento. Estando de volta em casa, cadê se eu consigo dormir? Parece-me que aquelas grades não existiam de fora para dentro, era só eu que as via. Mudei-me para o quarto de minha filha e vigiava a noite toda o apartamento um dia atrás do outro, sem conseguir dormir, só depois que clareava o dia conseguia me descansar um pouco. As luzes permaneceram acesas noites a fio, por quatro anos seguidos. Fazia, em dezembro de 2016 (defesa do projeto de pesquisa), só dois meses que havia conseguido apagá-las. Fiquei feliz, estava vencendo, penso que o apagar da luz tenha sido as últimas etapas

da Firmina se reterritorializando. De estar, de certa forma, de novo estabelecida.

Entendo que fiquei desterritorializada com o choque daquele acontecimento inesperado. Como se aquilo tivesse provocado em meu corpo uma enorme cratera pela qual eu havia minado. Não conseguia visualizar mais a minha pessoa como dantes. A força que me atacou daquela invasão de domicílio, em possível, tentativa de furto me atingiu em cheio. Fisicamente não se levou de mim um alfinete. Mas me sentia furtada, roubada, passada para trás. Não se tocou em meu corpo, mas me sentia invadida, fragilizada por haver passado pela iminência de ter ocorrido. E mais grave para eu, como mãe, fora pensar na presença de uma filha em casa.

O medo de estar vulnerável à violação de meu corpo, em casa, doía tomava dimensões cada vez mais sofridas. Em algum momento chegou ao seu ápice e foi demoradamente diminuindo. Fiquei me sentido no ar. Sob meus pés pareciam não ter chão. Precisava de um recomeço, mas não sabia por qual ação recomeçar. Pensava em juntar o que desse e me mandar para São Paulo, ao mesmo tempo, entendia que precisava juntar os cacos de mim no chão, e buscar me reconstituir ali onde me encontrava. Estava desterritorializada. Desterritorializada não em função de um terreno, apartamento ou casa, estava lá, continuava sendo meu, mas em relação à minha pessoa – em mim. Uma

questão abstrata, sensível.

Pensando com o antropólogo Roque de Barros Laraia, quando fala sobre o assunto cultura em seu livro *Um conceito antropológico*, escrito no ano de 2001, diz que a população indígena, Kaingang, quando teve o seu território invadido pelos construtores da Estrada de Ferro Noroeste Paulista, lutaram com todas as forças e meios que tinham, porém foram vencidos. Muitos abandonaram a terra, o lugar, mas outros, porém, ficaram esperando a morte que logo chegou. O referido autor, caracteriza esta morte por apatia, que é um desprendimento da cultura a que pertence e das coisas que acredita. Sendo capaz de levar à morte em três, quando muito, quatro dias. Diria que trata-se de um fenômeno próprio de alguns povos indígenas brasileiros que sentindo-se desvinculados daquilo que acreditam, deitam-se numa rede, no chão, numa madeira... Ficam imóvel e os batimentos cardíacos vão diminuindo e levam no máximo quatro dias para estarem mortos.

Para estes Kaingangs mártires de uma via-férrea paulista, o grau de desterritorialização foi de grande intensidade, não conseguiram achar o chão de volta, não neste mundo. Apesar de ter aqui um sentido de desterritorialização vinculado à terra, ao território que lhes fora tirado, há também uma desterritorialização no sentido de quebra de vínculo, quebra dos valores aos quais acreditavam e a essa última que estou me referindo. Apesar dos

exemplos serem um tanto trágicos as ocorrências desencadeadoras de uma desterritorialização não precisam ser tristes. Só pensar na vida que certamente vamos encontrar algumas delas.

A desterritorialização como conceito filosófico trazido por Deleuze e Guattari dá noção de simbiose, ramificações e entrelaçamentos que acompanham o movimento necessário e contínuo da vida. Os autores conseguem condensar este conceito de forma prática no exemplo da orquídea e da vespa quando em processos de desterritorialização.¹⁸ Busco na botânica as referências para o que os autores estão se enfronhando e apontando-me, assim procuro as plantas da família das orquidáceas e vou reunindo elementos que façam sentido. Figuras 03, 04 e 05.

18 Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros? A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.17).

Figura 03: Orquídeas do gênero *Ophrys* espécies variadasFonte: Site Flora.on¹⁹

19 Disponível em: <<http://flora-on.pt/#/1ophrys>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

Figura 04: A orquídea e a vespa



Fonte: à esquerda site Ambientalista em Rede²⁰
à direita: Portal paisagismo Brasil²¹

20 Disponível em:

<<https://ambientalistasemrede.wordpress.com/2012/05/22/orquidea-macaco-um-presente-da-natureza-6-2/>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

21 Disponível em: <http://www.paisagismobrasil.com.br/index.php?system=news&news_id=1751&action=read>. Acesso em: 29 set. 2016.

Figura 05: Orquídea subterrânea (vive graças aos processos simbióticos)



Fonte: Blogue Diário da Botânica²²

22 Disponível em: <<http://diariodabotanica.blogspot.com.br/2014/08/a-orquidea-subterranea-rhizanthella.html>>. Acesso em: 22 nov. 2017

Literatura *Menor*

A primeira característica da Literatura *Menor* é a desterritorialização da língua, ela se dá de duas formas, sendo uma desterritorialização da língua-idioma e outra da língua-pensamento. Precisa também levar em conta que o termo desterritorialização não está nesta característica vinculado à língua apenas, mas há desterritorializações outras envolvendo as circunstâncias em que Kafka vivia como tempo, espaço e grupo. A desterritorialização da língua-idioma na criação literária pode ser melhor dimensionada com o literato Marcel Proust (1871-1922), contemporâneo de Kafka, através de Deleuze²³. A Desterritorialização da língua aparece em dois momentos. Sendo um na produção da obra e outro em sua repercussão: a) Na produção da obra apresenta-se em dois aspectos: o autoral e o circunstancial. O autoral, intrínseco da pessoa (autor) refere-se à criação (à escrita e ao pensamento que a antecede e a permeia,

23 “O que a literatura produz na língua já aparece melhor: como diz Proust, ela traça aí precisamente uma espécie de língua estrangeira, que não é uma língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante. Kafka faz o campeão de natação dizer: falo a mesma língua que você e, no entanto, não compreendo sequer uma palavra do que você diz. Criação sintática, estilo, tal é o devir da língua: não há criação de palavras, não há neologismo que valham fora dos efeitos de sintaxe nos quais se desenvolvem. Assim, a literatura apresenta já dois aspectos, quando opera uma decomposição ou uma destruição da língua materna, mas também quando opera a invenção de uma nova língua no interior da língua mediante a criação de sintaxe. ‘A única maneira de defender a língua é atacá-la... Cada escritor é obrigado a fabricar para si sua língua...’” (DELEUZE, 1997, p. 15).

andam juntos); o circunstancial, remete às questões de espaço, tempo e grupo em que emerge a criação. b) Na repercussão da obra refere-se quando de sua leitura, havendo aí, expectativas de que se produza efeito na realidade.

Na produção da obra, com relação ao aspecto autoral, no que diz respeito à escrita trata-se de uma escrita não comum, mas diferenciada com características marcantes, não pelo vocabulário desconhecido, ou inventado, pouco utilizado, mas conta com uma disposição criativa sintática no texto e, sem dúvidas, com habilidade literária. Poderia pensar, de forma rudimentar, na frase “O cachorro lambeu a pata” e transformá-la em “A pata, do cachorro, foi lambida por ele” e agora imaginar lendo esta frase para uma criança, ler uma seguida da outra, e assim posso perceber a diferença.

Por vezes ocorre de ser, também, a escrita um jejum. Um exemplo de jejum na literatura seria a obra de obra de Melville (2005), quando ele jejua termos na fala do personagem Bartleby. Bartleby se torna escrivão de um grande escritório na *Wall Street*. Quando a ele era solicitado executar o que se entendia por sua obrigação, respondia: - “Prefiro não” (ou, a depender da tradução, “preferiria não”), de maneira que nunca se sabe ao que ele preferiria, ou não teria preferência. Melville, talvez tenha desejado, em algum momento dar um desfecho no termo “prefiro”, mas entendeu melhor jejuar. Neste caso o jejum

anuncia um mistério que o leitor quer desvendar – o devir leitor. Não esgota nisso, para Deleuze e Guattari, produzir uma literatura *menor* é poder cavar na própria língua uma língua estrangeira.

Outro exemplo, no qual tenho pensado, seria objeto de um sonho que outro dia vim a ter. Ouvi uma voz grave que me dizia (não vi a pessoa que falava) “precisa comprar seu lanche para poder parar em pé na frente da vírgula.” Pensei, penso de todas as maneiras e luto para entender até hoje. A frase não dizia comer o lanche! Mas se referia à compra. O termo poder é interessante. Lanche? Se tem uma comida que a mãe não entende de sustância seria esse. Preciso admitir que nunca pensei, até esse momento, qual seria a frente ou a costa da vírgula. Pensei da importância dela para dar o tom no texto, delimitar certinho sua abrangência com exatidão daquilo que ser dizer. Até pensei, poxa, nem de um lanche estou me alimentando? Na verdade, esse lanche talvez eu nem possuía.

Na produção da obra, com relação ao aspecto autoral, no que diz respeito ao pensamento. Entendo que não só a escrita se dá por meio de uma língua-idioma na qual se movimenta, se articula, se diferencia por meio das sintaxes outras e criatividade na escolha das palavras. De modo semelhante, também se dá com relação à língua-pensamento. Particularmente, não consigo pensar em um potencial desterritorializador de uma literatura se apenas a

língua-idioma estivesse sendo construída com uma sintaxe diferente, por vezes invertida... Mas por conta também de uma língua-pensamento construída de forma criativa em uma sintaxe diferenciada aí, então, entendo haver potencial desterritorializador, sim.

Na ideia, veiculada pelos autores, de que juntos formamos um corpo social, e que há uma consciência social ou nacional remete-me ao entendimento de que há uma língua-pensamento. Uma não, algumas, ao exemplo de quando tratamos, no grupo de pesquisa, sobre pensamentos na linha da filosofia da diferença e percebemos nossos enraizamentos nas línguas-pensamento cartesianas, aristotélicas, momento em que o raciocínio salta como minhoca, desejando poder acompanhar. Língua-pensamento, desta sociedade a que pertencemos (pertencemos) tem aí sua construção pelo viés da cultura ocidental. Isso levando o pensamento desde o mais antigo filósofo trazendo até aos dias de hoje.

Penso que os autores, ao se referirem à consciência nacional entendendo-a inativa apontam para o fato de que há mais, há o diferente a ser pensado. Quando isso ocorre desterritorializa, mexe com o estado de inatividade. Que é quando se sai um pouco fora da linha de pensamento majoritário e o pensamento torna-se estrangeiro, por vezes até grego. Quando penso este estado de inatividade social lembro-me de um ônibus

(física) em movimento. Com relação aos de fora está se locomovendo, mas com relação aos de dentro (sociedade) encontra-se em repouso. Assim temos que, por conta desta língua modificada (de idioma e de pensamento) chegamos a uma literatura *menor* que carrega em seu bojo potenciais desterritorializadores.

Ainda na produção da obra penso nos aspectos circunstanciais e olho para a vida de Kafka para observar isso. Estou pensando no espaço físico onde ele vivia que era na cidade de Praga, Império Austro-húngaro (atual República Tcheca), Europa. Que está intimamente ligado ao tempo. Tempo histórico marcado pelo imperialismo; pela Primeira Guerra Mundial; pelo crescimento científico e com ele o pensamento hegemônico sobre raça, que alguns anos mais tarde culminaria na morte de milhares de judeus em campos de concentração. Grupo, grupo ao qual Kafka pertencia que era formado de uma minoria de judeus, no seio de um outro grupo de minorias – o alemão. Assim, observo desterritorializações múltiplas que permeavam a vida de Kafka, que segundo os autores, eram impossibilidades.

Primeiro, com relação à pessoa de Kafka tem-se a questão da língua. Havia impossibilidade, a de escrever em alemão, pois o idioma materno de Kafka era o tcheco. Havia também a desterritorialização da língua alemã, tratava-se de uma língua burocrática, e não as das ruas de Praga. Kafka desterritorializado

da língua materna, escreve numa língua também desterritorializada.

Segundo, com relação ao grupo, tem-se a desterritorialização da própria população alemã que se tratava de uma “minoría opressiva que fala uma língua afastada das massas (...) e tanto mais os judeus que, ao mesmo tempo, fazem parte dessa minoría e dela são excluídos, ‘como ciganos que roubam no berço a criança alemã.’”²⁴ Kafka desterritorializado duplamente por pertencer a uma minoría judaica no seio de uma minoría alemã (em Praga - Império Austro-húngaro). Tanto o era que Kafka compara sua situação a dos ciganos naquela região.

A crença de que os ciganos roubam crianças é presente em alguns países na Europa há séculos chegando, inclusive, aos dias de hoje. No site de notícias da Rádio Voz da Rússia em matéria assinada por Gaiane Khanova pode-se ler que Nadezhda Demetr conta um fato ocorrido na Hungria (região de Kafka, Império Austro-húngaro), no ano de 1782, em que “os moradores locais acusaram os ciganos nômades de roubar uma criança e até mesmo de quase a tentarem comer. Prenderam toda a gente do acampamento, enforcaram quinze pessoas. E a criança foi de repente encontrada viva e saudável.”²⁵

Terceira, impossibilidade de não escrever por conta das

24 DELEUZE E GUATTARI, 1977, p. 26.

25 "O ANJO LOURO", 2013.

opressões e incertezas da consciência nacional. Era momento de se travar uma batalha literária, portanto a real e maior justificativa. Desterritorialização do corpo social representado nesta fala pela consciência nacional. Da qual Kafka também fazia parte.

Bom, com esta dose de atravessamentos por desterritorializações múltiplas advindas em sentidos diversos, “tanto de” “quanto ao” encontro da escrita de Kafka, possivelmente tivesse havido outras tantas que não chegaram aos dias de hoje, mas que foram objeto apenas da consciência dele. Kafka escreve, impelido pela impossibilidade de deixar de escrever por conta das opressões e incertezas nacionais – tece os pensamentos, os textos na sintaxe dupla na língua (ídioma e pensamento) produzindo obras dentro de um turbulento processo de vida, de circunstâncias. Obras estas que carrega em si potenciais desterritorializadores, hoje, já por mais de século. Estas impossibilidades são apontamentos para encorajar-me a escrever. Não é impossível escrever apesar das circunstâncias. As vivências de Kafka convidam a escrever e quanto mais impossibilidades venham a aparecer neste percurso elas poderão remeter, há uma única: a impossibilidade de não escrever.

No que diz respeito a repercussão da obra, com relação à desterritorialização, preciso ter em mente o exemplo da orquídea no movimento simbiótico contínuo da vida entre desterritorialização e reterritorialização, sendo esta última, o

movimento de acomodação: o firmar-se, o estabelecer-se já num outro lugar que não mais o atual. Ainda neste quesito, repercussão da obra, tem-se a desterritorialização da língua também. Para entender este processo faz necessário lançar mão aos fatos históricos da língua alemã. Gosto de pensar com Carpeaux²⁶, que traz em sua obra dados que me possibilita acompanhar a mudança da língua alemã com impactos da(s) obra(s) de referido(s) autor(es). Fatos históricos que fazem parte do pensamento alemão, mas para aqueles que não participam desta cultura — meu caso — soa um pouco estranho a ideia de criar uma nova língua, modificar, cavar, destruir, porém é uma fala muito presente na obra: *Kafka, por uma literatura menor*. Pensar que para os alemães é possível na leitura de poucas linhas de uma obra identificar se fora escrita antes ou depois de Nietzsche é extraordinário.²⁷

26 Otto Maria Carpeaux (1900–1978) vienense, naturalizado brasileiro. Formou-se em Direito, fez doutorado em Matemática, Física e Química e doutorou-se também em Filosofia e Letras. Publicou livro na Bélgica e na Áustria. Vindo para o Brasil, produziu dezenas obras, sendo 23 delas publicadas.

27 Nesses livros Nietzsche criou uma nova língua alemã, para a prosa e para a poesia. Duas vezes, a língua literária alemã tinha sido revolucionada e reformada: a primeira vez, por Lutero; a segunda vez, por Goethe e pela tradução de Shakespeare por August Wilhelm Schlegel. A terceira revolução é a de Nietzsche. E foi tão profunda que de qualquer poesia, romance, novela, drama ou até obra científica alemã dos séculos XIX e XX o conhecedor da língua pode logo diagnosticar depois de ter lido poucas linhas: foi escrita antes de Nietzsche, ou então, foi escrita depois de Nietzsche. Foi uma revolução linguística total, da qual ninguém escapou nem quis escapar. Mas a revolução de 1522 e a revolução de 1800 foram fenômenos especificamente alemães, ao passo que Nietzsche, realizando seu ideal de “bom europeu”, enquadrou a

A segunda característica da literatura *menor* trata-se da ramificação do individual no imediato-político. Aqui Deleuze e Guattari vão pontuando os desdobramentos políticos das obras de literatura *menor* relacionando-a com os das grandes literaturas. Começa informando que na literatura *menor* tudo é político e como desenvolve a ideia de uma literatura com relação a outra entendi razoável proceder uma tabela (figura 06). Não se trata uma exposição um tanto dicotômica entre ambas. Penso numa forma de diferenciação, identificação delas.

nova língua alemã num movimento europeu: no Simbolismo (CARPEAUX, 2013, p.178).

Figura 06: Comportamentos das literaturas

	LITERATURA <i>MENOR</i>	GRANDE LITERATURA
POLÍTICO	Tudo é político.	Todos são casos individuais.
SOCIAL	Nela tudo é Social.	Serve-se do meio social como ambiente de fundo.
TRATA-SE	Não se trata de uma fantasia edipiana, mas de um programa político.	Trata-se de casos edipianos. Mesmo que este seja meditado tranquilamente não se chega, no entanto, até a sua fronteira, atinge-se antes a fronteira que o separa da política.
CADA CASO INDIVIDUAL	Torna-se o mais necessário, aumentado ao microscópio na medida que outras histórias se agitam nele.	Tende a ir ao encontro de outros casos não menos individuais.
ESPAÇO E LIGAÇÕES	Cada caso individual se liga à política imediatamente, em exíguo espaço.	Todos os casos formam um bloco em amplo espaço.
OCORRE	Ocorre em plena luz e todos são indispensáveis.	Ocorre em baixo e constitui como que uma vala não indispensável ao edifício.
REPERCUSSÃO	Provoca nada menos que sentença de vida ou morte.	Provoca tumulto passageiro.

Fonte: extraído e organizado a partir da obra²⁸

28 DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26.

Terceira característica da literatura *menor* trata-se do agenciamento coletivo de enunciação. Aqui há duas preocupações dos autores. Primeiro tratam das especificidades necessárias ao escritor que se poderia designar de escritor *menor*. Segundo, deixar claro o cunho social deste tipo de literatura.

Preocupação primeira, o autor *menor* não é outra pessoa senão aquela cuja vivência e postura são políticas. Isso pelo fato de que tudo aquilo que ela “diz ou faz é necessariamente político, ainda que nem todos estejam de acordo”²⁹ Esta forma de pensar une a vida em concordância com a palavra, ou seja, a pessoa não é aquela que fica só na fala. Ela não desenvolve apenas pensamentos e escrita de forma política, mas carrega em seu corpo a marca da política, vivenciando-a. Trata-se de uma maneira de viver e pensar que vai para a escrita – escreve-se com o corpo. Outra questão que deve ser levada em consideração é a habilidade para escrita, que os autores entendem como rara. Para eles, produzir uma literatura *menor* é poder cavar na própria língua uma língua estrangeira.

Há no escritor *menor* duas especificidades, a partir daí cada qual enriquece o trabalho como entender melhor. Sendo uma a política como forma de vida; e outra, a habilidade da escrita. Tendo-as satisfeito está livre para acrescentar ao trabalho suas particularidades. Porém, Deleuze e Guattari entendem que o

29 DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27.

autor *menor* para escrever precisa se distanciar no espaço (visível e abstrato), do qual faz parte, para ouvir o inaudível, pensar o impensável e assim, cavar na língua dupla (pensamento e idioma), a sua própria língua.

Preocupação segunda, para eles não há espaço nesta literatura para enunciado individual, seja daqui ou dali, ou ainda, dos mestres da literatura. Não! Aqui os enunciados são coletivos. Porque nesta literatura, ainda que se trate de casos individuais, necessariamente terão enunciados coletivos. Ao tom dos autores: “O caso individual se torna então necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele.”³⁰

Para melhor entender é importante distinguir os enunciados dos casos. Uma vez que os casos coletivos podem ter enunciados tanto coletivos como individuais, bem como os casos individuais. É possível pensar de uma outra forma, primeiro trocar o termo “enunciado” pelo “dito” que são sinônimos, de certa forma, então teremos que a obra diz sobre o social e não sobre o individual, isso independente do tipo de caso, seja ele individual ou coletivo. Trata-se de agenciamentos coletivos e não de sujeitos, este é o papel dessa literatura, ela desperta potencialidades ainda não observáveis, ainda não expostas, ainda não audíveis.

30 DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26.

Marina Marcondes:

Mais daqui a pouco jantaremos. Tem uma sopa de ervilhas sendo preparada, tem arroz, salada de Chicória picada bem fininha, aqui da horta da Donana, batata *sauté* e truta na chapa regada ao molho de Champignons. Pensávamos de fazer amanhã a trilha da Pedra Grande, mas estamos ainda em dúvidas. Se continuar ventando madrugada a dentro os guias entendem que conseguiremos. Caso contrário, optaremos por outra com menos grau de dificuldade. Para subir na Pedra Grande precisa levantar bem cedo, os guias depois de um certo horário no dia não saem com turistas para essa trilha.

Parte III

DELEUZE, O CORPO PARA ESPINOSA E CARTOGRAFIA

Marina Marcondes:

No primeiro cantar dos galos, levantei para verificar a hora, era alta madrugada. Deitei de novo, mas quando comecei a escutar os gritos de alguém (depois, descobri que eram do Gê Frô) chamando as vacas para tirar leite: — “Oooouuu, ooouuuuu, oooouu... Vemmmm, vemm, vem Cachoeira! Vemmm, vemm. Vem Brióda. Vemmm, vemm Bonita... Ouuuu, ooouu, Ooouuu, vem, vemm. Oooouu,

*Domingo, 08 de
Outubro de 2011
- Pedra Grande*

- Manhã 1/2

ooouu...” despertei-me de vez com a sensação de ter dormido pouco. Ao sair do quarto, senti um cheiro do café que me convidava a ficar acordada. Não demorou muito e todos estávamos de pé. Era o desejo de subir à Pedra.

Como a trilha tende a ser pesada, a Firmina não fará o percurso da Pedra. Se voltarmos relativamente cedo a tempo de descansar um pouco, nosso papo com ela ficará para a noite.

Café tomado. Tudo preparado³¹. Saímos. Enfrentaríamos uma trilha de dificuldade média-alta, distância a ser percorrida em torno de oito quilômetro (metade subindo e metade descendo). Na ida atravessaremos dois quilômetros de pastagens, e dois debaixo da Mata Atlântica. Aqui na Donana estamos em torno de mil e duzentos (1200) metros de altitude, na pedra estaremos há dois mil metros (2019 m) e já vai apresentar uma vegetação típica de campos de Altitudes. Apesar de a trilha ser uma parábola a descida também é meio a meio, pastagens rasteiras e Mata fechada.

Sabíamos, uma caminhada longa nos aguardava, cerca de três para quatro horas só para subir. Assim que atravessamos a estrada de ligação do Vale do Paraíba com a Serra da Mantiqueira,

31 Roupa adequada (camiseta de manga comprida, calça de brim e tênis), protetor solar e boné, lanche, água, pá (caso alguém tenha uma emergência fisiológica não se pode deixar o enfeite no caminho precisa enterrar); já os guias munidos de cordas, canivete, facão e algum material de primeiros socorros (solução antisséptica para limpar ferimentos, gazes esterilizadas, ataduras, esparadrapo, luvas descartáveis, algodão, tesoura sem ponta...).

começava a subida íngreme por meio da pastagem. Nossa sorte é que ainda não tinha sol, pois essa área é aberta sem cobertura de vegetação alta. Antes de entrar na mata, fizemos uma parada no pé de fruta-do-macaco³², para abastecer as bolsas de frutinhas amarelas (umas bolinhas). Logo fomos retirando a casca e comendo a massa aveludada sobre as sementes. Durante quase todo o percurso, quem tinha mais força e espaço nas mochilas para carregar, dispunha da frutinha para adoçar a boca.

O sol, mal despontava a cara na linha sinuosa da serra do mar à nossa frente e já mostrava sua força. A primeira gota de suor escorria pela face. Ainda mais para quem não está acostumado com essa altitude. Ainda não tínhamos meado o caminho e alguns de nós teve dúvida se completaria a proposta do percurso. Animados pelos guias sempre seguíamos. Na mata sentíamos calor, nós estávamos exigindo do corpo com intenso movimentos morro acima, seguíamos a trilha caminhamos na sombra, mas o sol na copa das árvores aquecia o chão da floresta onde havia muita umidade, precisamos manear nos passos — instruídos pelos guias —, havia um calor úmido.

De repente entre os galhos da copa das árvores avistamos a parte superior da pedra. Assim não demoraria para chegar ao

32 Fruta que possui de quatro a nove sementes de consistência dura e transparente. A parte comestível é uma fina cobertura amarelada que as sementes possuem. Árvore conhecida como Baga-de-macaco (*Posoqueria latifolia*) de quatro a quinze metros de altura, de folhas permanentes, com textura semelhante a do couro e fácil de se quebrar.

trajeto mais arriscada do percurso. Alguns de nós sentiu medo, inclusive eu. As poucas nuvens que ainda rodeavam por ali foram sendo levadas pelo vento abrindo o paredão que não havíamos ainda reparado. Alguns quiseram voltar para trás, mas se decidiram que chegariam ao pé da pedra — estávamos muito perto — prosseguimos.

Enfim, todos chegamos até o lugar de onde a Pedra Grande brota do chão e se ergue em direção ao céu. Daqui para cima — anunciou o guia — seria a subida final. Descansamos um pouco, aproveitamos para fazer uma parada na greta da pedra. Uma rachadura nela (ou uma pedra paralela) com espaço para andar duas pessoas juntas (uma ao lado da outra), local que permite uma visão privilegiada de uma parte da floresta e do Vale do Paraíba (eixo Rio — São Paulo). Pequena amostra das expectativas que temos sobre estar lá de cima da Pedra Grande.

Então, reunidos ali no pé dela, pensamos ser melhor subirmos todos juntos ou desistirmos e descermos pelo caminho que fomos – juntos sempre. Assim, os desistentes e os por desistirem tomaram ânimo, desse modo enfrentamos. Foi difícil, mesmo depois de ter optado por seguir, tinha hora que dava vontade de gritar: — Desisti! Mas descer para quem olhava de cima para baixo era difícil, mais difícil que não olhar para trás e seguir subindo. Além disso, a esperança de voltar por outro caminho nos animava.

Imagine um trilhozinho por onde se passa pisando em terra sobre pedra e à esquerda um paredão de quase seus noventa graus (90°) de pedra que subia e a direita uma laje (um escorregador) de mais de 100 metros ladeira a baixo. Depois de trinta metros de subida veio a escalada, andamos (alguns de nós) de quatro pé pelo chão. Então o auxílio de uma corda amarrada firme nos arbustos, feito um corrimão, favorecia a subida, mas evitar olhar para baixo é sempre interessante na hora da subida, quando não se tem intimidade com a vida na montanha.

Chegamos ao topo — todos — que sensação de alívio! Realização! Instabilidade! (agora de uma forma ou outra precisamos descer, estamos na confiança dos guias em um caminho menos íngreme), desejo realizado, o que se tem para ver aqui que não posso deixar de notar. Sentados na gramínea em cima da gigantesca pedra, verte algumas lágrimas — não de uma pessoa apenas — tem algo em ebulição dentro do peito é sentido mas não definível. Uma sensação de liberdade, vitória, apreensão (pela continuidade do percurso que reserva-nos o desconhecido — não para os guias). Uma sensação de ser gigante naquele lugar, de poder. Em pé se vê as copas das árvores há altura da barriga, do peito (quando muito altas) estamos nos campos de altitude. Aquilo que chamam por aqui de poejo do campo parece um bonsai natural da montanha.

Uma parada para o lanche, aproveitar a vista, medir como

as cidades vêm crescendo, olhar os pontos de referência, as grandes construções (Santuário de Aparecida³³, o templo Hare Krishna³⁴, a natureza em torno e o pico do Itapeva³⁵), algumas fábricas em destaque e a novidade, o presídio na cidade de Potim-SP, com muitas histórias e pouco querido.

Chegou a hora de retornar, mais uma foto daqui, outra dali, até que todos se levantaram e rumaram para a trilha. Um pequeno pedaço ainda era o trecho da subida, Porém leve e logo veio uma bifurcação e pegamos à esquerda. Sob a crista da montanha seguimos morro abaixo, de um lado ribanceira e do outro também a única diferença é que à direita estava em Guaratinguetá e à esquerda em Pindamonhangaba. Apesar de tarde (10 h da manhã), o sol ainda não havia evaporado o orvalho de água das teias de aranha do lado de Pinda, então eram teias de gotas de água. Adentramos um pedaço de mata e logo à frente saímos num pico de rocha pontuda que sobressaía para fora da mata possibilitando visões exuberantes.

A crista da serra estava acabando e chegamos num grande

33 Basílica Nacional da Senhora da Conceição Aparecida, Aparecida-SP

34 Fazenda Nova Gokula, Localizada no Bairro Ribeirão Grande, na cidade de Pindamonhangaba-SP, aos pés da Serra da Mantiqueira, abriga o maior templo Hare Krishna da América Latina.<https://www.fenope.com.br/fazenda-nova-gokula/> acesso 04/12/2017.

35 Pico do Itapeva fica na cidade de Pindamonhangaba, porém o acesso é por Campos do Jordão, ficando a quinze quilômetros da Vila Capivari, com acesso fácil por meio de uma estrada asfaltada. Oferece uma belíssima vista do alto de seus 2.030 metros de altitude. Dez metros mais elevado de que o cume da Pedra Grande.

vale de árvores enormes e floresta fechada. Nos deparamos com mais uma surpresa da natureza: a umidade da chão começa a evaporar com a alta temperatura do sol e os raios solares passando por entre os galhos e folhas criando um efeito fluorescente dos raios. Esse é o trecho mais brando da caminhada, um grande pedaço de baixada, pequenas corredeiras de água e um bom trilho, usado pelos mais antigos para caçar, por madeireiros (que retiravam dali dormentes para a linha férrea) e carvoeiros (1930). Hoje entre os pinheiros um cocho de sal do gado - pastagem. Seguimos em frente, o Vale do Paraíba está iluminado, mas a Serra da Mantiqueira já dá sinal de futuro aguaceiros ao acumular nos seus picos nuvens pesadas, haviam sido levadas pelo vento, mas foram trazidas de volta.

Para não descer no meio do pasto, pelos trilhos dos animais, seguimos beirando a grotta. A transição entre a mata e a pastagem é de grandes árvores longes uma das outras e entre elas uma grama verde e viçoso muito apreciada, principalmente, por cavalos e muars. Avistávamos uma casa de sítio e não demorou muito tempo passamos por ela. O cheiro de café e o convite para portar, foi irresistível aos primeiros que despontaram no morro e quando demos por conta tínhamos lotado a casa do Gê (Geraldo de José Frô, irmão de Firmina).

Tomamos o café (alguns de nós) e não resistimos seguir em frente sem levar dali mel, queijos minas artesanal e os doces

caseiros. Em seu quintal, criação de galinhas caipira, porcos, cavalos, vacas e uma horta com tudo natural. Nos explicava sua esposa Maria Rabelo que aqui do leite faz o queijo e seu derivado (soro) dá para os porcos. O esterco da galinha e da vaca vão para a horta, para o canavial e capineira, os restos das verduras e do capim vão para galinhas, porcos e vacas. Dizia o Gê “aqui na montanha o céu irriga a floresta com uma chuva de corda — a chuva peneirada³⁶. A chuva de pedra, se vier, fará uma zoadá que se escuta de longe e logo aparece o vento gelado. A garoa leva dias para passar, mas é a que mais molha a terra. Para quem planta é muito bom.”

Nos despedimos e seguimos para pousada, tendo maior dificuldade neste trecho em pular as pedras do rio. A pinguela havia caído com a chuva da noite do domingo anterior. Terminado esta travessia logo já avistamos novamente a pousada, e bem dizer, já estávamos nela. Nem chegamos em nossas acomodações, nos deitamos na grama do terreiro na frente da casa. Mas em seguida fomos tomar banho e pensar no almoço, afinal já passava bastante das 15 h.

Ao contrário do que parecia, as nuvens pesadas rodaram, rodaram pela montanha, mas não desceu a chuva

36 Chuva fina, garoa que com o vento cocha pra lá e para cá, parece produto se lançando da peneira — o peneirado.

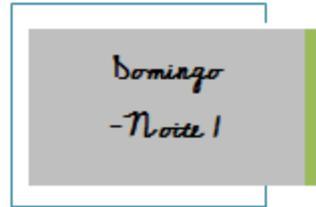
Corpo

Marina Marcondes:

Hoje começamos a conversa com Firmina às 19 horas, para as 20 e uns quebrados está prevista a janta.

Firmina Frã:

Recorro às ideias de Deleuze (2002) na obra intitulada *Espinosa filosofia prática*, para ir delineando o entendimento de corpo aqui presente. Assim, tudo o que vou dizer com relação às ideias de Espinosa terá sido feito por meio da lente Deleuziana. Espinosa um filósofo que se refere à mente da pessoa por meio da palavra espírito em vez de alma³⁷, enquanto Deleuze usa o termo alma frequentemente na obra acima mencionada. Assim aparecerão ambos os termos no texto, de qualquer modo, estarão se referindo ao pensamento.



37 DELEUZE, 2002, p. 73.

Bom, lembrar que a filosofia à época de Espinosa (1632 – 1677), século XVII, dada às circunstâncias históricas no que diz respeito à composição do poder real/ imperial mesclado ao poder religioso, quando não puramente religioso, caminhou bastante próxima à teologia e as preocupações se davam com relação ao conhecimento de nossa alma. Mas esse não era o pensamento ao qual Espinosa viria a se conformar. Ele se angustiou com essa questão e acabou sendo o primeiro filósofo a fazer outra proposta. Isso, além de ter que, por este motivo, passar por um rito de excomunhão; fugir do poder instituído para manter-se vivo e, claro, guardar o casaco perfurado pela faca de um fanático. Triste fato, mas que felizmente não o atingira de maneira suficiente para o calar. “Conta-se que Espinosa conservava seu casaco perfurado pela facada, para melhor se lembrar que o pensamento nem sempre é apreciado pelos homens.”³⁸

Para Deleuze, a proposta de Espinosa que vem à contramão do pensamento filosófico à época, era a de pensar o corpo. Para ele, estudar a alma, tentar se aprofundar nela sem saber, nem mesmo, de que um corpo pode ser capaz — inadmissível.³⁹

38 DELEUZE, 2002, p. 12.

39 Esta declaração de ignorância é uma provocação: falamos da consciência e de seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de dominar o corpo e as paixões – mas nós nem sequer sabemos de que é capaz um corpo (DELEUZE, 2002, p. 23).

Espinosa apostava na ideia de que, por meio do corpo, seria possível entendermos melhor a alma. Desencadeado este pensamento em Espinosa toma chão tempo afora de maneira que se é possível observar em Nietzsche, pelo menos, dois séculos mais tarde a afirmação de que “espantamo-nos diante da consciência, mas ‘o que surpreende é, acima de tudo, o corpo...’”⁴⁰

Segundo Deleuze, para Espinosa, o corpo excede o que dele conhecemos tanto quanto a alma. Para conhecer, essa última, precisaríamos investir no conhecimento do primeiro e assim, quem sabe, ir tecendo paralelos e produzindo conhecimento sobre a alma. Embora pareça estranho por ser um texto denso, começo a rir neste momento. Sinto esta parte engraçada, estou na sala e lá do quarto minha filha quer saber o motivo pelo qual estou rindo. Filosófico — eu respondo — claro! Este trecho em que Espinosa propõe a inversão — o estudo do corpo — entendendo que ele precede o estudo da mente. Parece aquela conversa lá da roça (no sudeste), ou lá de fora (no sul), em que um compadre vira para o outro e diz que ele está pondo a “carroça na frente dos burros”. Sempre acontece, principalmente quando somos iniciantes na labuta no sítio. Porém, no caso de Espinosa, ele era o iniciante se entendendo que o pensamento filosófico (a sra. Filosofia) já era, àquela época, nada menos que

40 DELEUZE, 2002, p. 24.

milénar, pensando com meus alunos, seria “uma tatatata...(não sei quantas vezes) tataravó, viva ainda hoje.

Até então, continua Deleuze, havia um pensamento corrente sobre alma e corpo como partes distintas de uma pessoa, distanciadas uma da outra, não atendendo aos mesmos interesses. Ambos, corpo e alma, tinham vontades próprias e para exercerem-nas sacrificavam-se um ao outro.⁴¹

Espinosa desenvolve a tese conhecida como *Paralelismo*, que não só nega a casualidade entre corpo e alma, como não hierarquiza um sobre o outro. Ele não partilha do pensamento tradicional vigente à época e que, de uma ou outra maneira, inclusive chega aos nossos dias “que se fundava na moral como um empreendimento de dominação da paixão pela consciência: quando o corpo agia, a alma padecia, dizia-se, e a alma não atuava sem que o corpo padecesse por sua vez. (...)”⁴² Mas pensava segundo uma ética, na qual, a ação na alma seria necessariamente uma ação no corpo e vice-versa.

Para Deleuze, Espinosa vê a consciência como “*um sonho de olhos abertos.*”⁴³ Entende que ela ignora as causas e recolhe apenas os efeitos. Para ele além da consciência criar ilusões ela é também inseparável do que ele chama de tripla ilusão: que são a

41 DELEUZE, 2002, p. 24.

42 Ibidem.

43 Ibidem., p. 26.

ilusão da finalidade (toma o efeito pela causa), a ilusão da liberdade (apontando, seu poder, sobre o corpo) e a ilusão teológica (lançando mão a um deus que, por meio de prêmio e castigo, atuará numa das duas causas anteriores). Para ele a consciência é passageira, transitiva com valor apenas informativo, não sendo ela propriedade do corpo, nem mesmo de um Todo.

A ética substitui a moral, essa última tem a ver com valores transcendentais. “A moral é o julgamento de Deus, *o sistema de Julgamento*. Mas a ética desarticula o sistema de julgamento”⁴⁴ Além disso, ela não tende a oposição bem ou mal, como o faz a moral, uma vez que ela se articula de forma qualitativa frente ao que é bom ou ao que é mau. Assim Espinosa pensava uma filosofia da vida,⁴⁵ buscava denunciar tudo o que entendia separar-nos dela, que incluía os valores transcendentais de orientação contrária a ela, que de uma forma ou outra estariam vinculados à ilusão de nossa consciência. Para ilustrar esta preocupação de Espinosa, podemos citar o fato dele ter interrompido a escrita de *Ética* para dedicar-se ao *Tratado teológico-político* em 1665, publicado anonimamente, que não adiantou muito, pois logo atribuíram-lhe a origem. Suas principais interrogações podem ser acompanhadas abaixo.⁴⁶

44 DELEUZE, 2002, p. 29.

45 Ibidem, p. 32

46 Por que o povo é profundamente irracional? Por que ele se orgulha de sua própria escravidão? Por que os homens lutam ‘por’ sua escravidão como se

Mas afinal, “Como Espinosa define um corpo?”⁴⁷ Um corpo qualquer para ele – segundo Deleuze – se define por duas situações simultâneas que seriam sua individualidade e sua potência. Com relação a primeira, temos que um corpo é composto de uma imensidão de partículas, qualquer que seja ele – grande ou pequeno. Não tendo sua individualidade definida por forma, ou função, mas por uma menor ou maior velocidade de suas partículas entre si. Da mesma maneira ocorre com a segunda, não se define pelas suas funções, formas, ou órgãos, mas pela sua potência. Potência essa, tanto para afetar, quanto para ser afetado. Assim temos que é pela capacidade de afeto⁴⁸ que definiremos uma pessoa ou um animal, bem como, um animal de uma espécie e de outra, e também animais de uma mesma espécie – ao exemplo de um boi de arado de coice e outro de dianteira, chamado também de boi de guia.

Dessa maneira, toda coisa é corpo, corpo e ideia simultaneamente. Enquanto o espírito seria um modo de pensamento por uma ideia, o corpo seria um modo de extensão. Assim, tem-se o espírito como ideia do corpo ao qual

fosse sua liberdade? Por que é tão difícil não apenas conquistar mas suportar a liberdade? Por que uma religião que reivindica o amor e a alegria inspira a guerra, a intolerância, a malevolência, o ódio, a tristeza e o remorso?” (DELEUZE, 2002, p. 15).

47 Ibidem, p. 128.

48 Ibidem, p. 129.

corresponde. E o que seria a ideia?⁴⁹

Assim, o corpo e a alma não são substância nem sujeito, mas modos, e modos de afetar e ser afetado. Espinosa pensa a necessidade de haver uma relação da pessoa com ela mesma. O pensamento dele reside no fato de que se haja interesse em nós de nos relacionarmos conosco mesmos. Não só de mim comigo mesma, como também de cada outra pessoa com ela mesma.

Se um corpo outro qualquer compõe com o nosso corpo nos alegamos, se ao contrário disso nos entristecemos. O mesmo ocorre com a alma, se uma ideia agrega ao que pensamos nos alegamos, mas caso contrário nos entristecemos. Porém, esta é uma situação que nos é dada, a qual estamos habituados, de recolher o que nos ocorre. Sendo uma ação do outro sobre nós, que é inclusive, apontada por ele como um dos disparadores de desavenças, revoltas entre pais e filhos. Mencionando o estado de insuportabilidade de um ser que sofre a ação do outro sobre si.

Para Espinosa, nosso corpo apresenta graus de potências

49 A idéia é representativa. Devemos, contudo, distinguir a idéia que somos (o espírito como idéia do corpo) das idéias que temos. A idéia que somos está em Deus, Deus a possui adequadamente, não simplesmente enquanto nos constitui, mas enquanto é afetado por uma infinidade de outras idéias (idéias de todas as outras essências que convêm com a nossa, e das outras essências que são causas das nossas, até o infinito). (...) As únicas idéias que temos nas condições naturais de nossa percepção são as que representam o que acontece com nosso corpo, o efeito do outro corpo sobre o nosso, isto é, uma mistura dos dois corpos: elas são necessariamente inadequadas (...). As idéias adequadas são completamente diferentes. São idéias verdadeiras que estão em nós como estão em Deus. São representativas, não mais de estado de coisas e do que nos acontece, mas daquilo que somos e daquilo que as coisas são. (...) (DELEUZE, 2002, p. 82).

para ser afetado, e é afetado quando uma força de afecção preenche tal potência, rompendo seu limite. Com relação a tais afecções entende haver duas espécies, sendo uma designada ação, de origem interna (a ativa) e outra paixão de origem externa (a passiva), e essa última dividindo-se em duas: sendo elas a paixão da tristeza e a paixão da alegria.

A paixão triste ocorre, quando de um encontro com outro corpo, o nosso interesse se choca — se decompõe. Podemos pensar, por exemplo, em um tropicão na calçada; uma comida que não nos fez bem; um encontro com determinada pessoa, frente a qual, nos sentimos mal; ou ainda, com relação às ideias de um livro que não nos acresce. A tristeza angustiava Espinosa, de maneira que, pensava que as pessoas não viviam, o que faziam era manter a aparência de vida, uma vez que pensavam apenas em evitar a morte — isso era triste. Essa preocupação era entendida, por ele, como um culto à morte.

A paixão alegre se dá quando os interesses se encontram, se abraçam — se compõem. Podemos trazer o exemplo de uma água fresca no calor do dia; uma comida quando se está com fome; encontros com pessoas, na presença das quais, nos sentimos bem; aquele livro, cujas ideias, nos fascinam e assim por diante. Somente as paixões alegres valem a pena, assim resta pensar como alcançar o máximo de paixões alegres.

Definição de um corpo para um espinosista,

resumidamente nas palavras de Deleuze, não seria definido por forma, por função ou por substância, mas pela longitude e latitude. Assim um corpo pode ser qualquer coisa um som, um animal, uma alma ou ideia, até mesmo um corpo social. Aqui, longitude seria o conjunto de ações de velocidade e de lentidão, repouso ou movimento entre as partículas que o compõe e a latitude o conjunto de afetos que preenchem o corpo a cada instante. Em suas palavras...⁵⁰

Percorrendo as Pistas 3 (Três) e 7 (Sete)

O trabalho se desenvolve orientado pelo método de pesquisa cartográfica. A origem dos trabalhos cartográficos se deu na geografia. Sendo um instrumento não estático como o mapa, mas

50 “Em suma: se somos espinosistas, não definiremos algo nem por sua forma, nem por seus órgãos e suas funções, nem como substância ou como sujeito. Tomamos emprestado termos da Idade Média, ou então da geografia, nós o definiremos por *Longitude e latitude*. Um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* lingüístico, pode ser um corpo social, uma coletividade. Entendemos por longitude de um corpo qualquer conjunto de relações de velocidade e de lentidão, de repouso e de movimento, entre partículas que o compõem desse ponto de vista, isto é, entre *elementos não formados*. Entendemos por latitude o conjunto de afetos que preenchem um corpo a cada momento, isto é, os estados intensivos de uma *força anônima* (força de existir, poder de ser afetado). Estabelecemos assim a cartografia de um corpo” (DELEUZE, 2002, p. 132).

dinâmico que busca compor as mudanças havidas nas paisagens, segundo o entendimento de Suely Rolnik (2011). A cartografia foi trazida para a pesquisa na área das humanas por Gilles Deleuze e Félix Guattari, e mais especificamente, seu conceito começa a se delinear na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol.* (1995).

Para melhor compreender a cartografia, lanço o olhar à duas pistas do método cartográfico, das oito propostas, na obra intitulada *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* dos organizadores Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009). Pistas essas que tomo “como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa — o *bódos-metá da pesquisa*.”⁵¹ Tendo escolhido, assim, a terceira pista (*Cartografar é acompanhar processos*) e a sétima (*Cartografar é habitar um território existencial*).

Pensar com a terceira pista a cartografia como método de pesquisa que visa acompanhar processos, me lembra Virgínea Kastrup, para quem a cartografia é um método *ad hoc*.⁵² “Todavia,

51 *Hódos-metá da pesquisa* está ligado à reversão do termo latino *metá-bódos* (métodos). Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento - um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado. Enquanto o termo *metá-bódos* em seu entendimento tradicional impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 13).

52 *Ad hoc* significa “para esta finalidade”, “para isso” ou, “para este efeito”. Trata-se de uma expressão latina usada para atribuir caráter temporário e

sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo.”⁵³

Apropriando-me dessa afirmação da autora, entendendo tratar-se de um método em aberto, assim ao término deste trabalho, será possível que eu tenha vindo a produzir outra pista do método cartográfico, ou não. Não só com relação a essa pesquisa, mas tantas outras que estão sendo produzidas por este viés metodológico no decorrer do tempo. Um exemplo, embora grosseiro, que me aproxima mais dessa ideia é pensar em uma receita de bolo X, que a depender do que se pretende (número de pessoas, dietas...), ou o que se tenha, é possível adequar com relação ao tempo, recursos, vasilhame, ingredientes e assim por diante. O produto final será o bolo X com seu ou meu toque de *chef*. Haja vista que não tenho menor pretensão de comparar uma receita de bolo com um método de pesquisa, me refiro apenas à dinâmica.

Pela perspectiva das autoras, Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, nesta terceira pista do método cartográfico, tem-se que a cartografia vem a ser acompanhamento de processos, assim, não trata-se de uma representação de objetos, mas tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento

destinação específica para um determinado fim.

53 PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 32.

de processos inventivos e de produção de subjetividades. Sendo assim, um campo que requer a habitação de um território. Não havendo isolamento de objeto, e sim, o traçado das linhas de forças presentes no processo.⁵⁴

Desta maneira, a pesquisa cartográfica se aproxima da pesquisa etnográfica lançando mão à observação participante, na qual o pesquisador mantém-se no campo participando das suas atividades, ocasiões, interesses e afetos em contato direto com pessoas e seu território existencial. Assim, o cartógrafo adentra território desconhecido como uma pessoa estrangeira que o busca habitar e vai procurando conhecer. Trata-se de um processo que envolve todos os sentidos, seja ouvir, olhar, cheirar, etc.. Não havendo aí uma busca de algo específico, mas uma procura, um estar em atenção de forma aberta. Não é algo dado, mas fruto de uma conquista, um processo no qual o desafio é estar aberto para encontros, num mergulho nas “intensidades do presente para ‘dar língua para afetos que pedem passagem.’”⁵⁵

Para melhor compreensão desta proposta as autoras relatam os procedimentos que adotaram na pesquisa havida no

54 Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 57).

55 ROLNIK, 2007, p. 23 apud PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 57.

Rio de Janeiro-RJ. Iniciam indagando referenciais teóricos para suporte e suas buscas de conhecimento prévio sobre o assunto, para aquele caso específico, lançaram mão a vídeos e a conversas. Assim, deram início ao trabalho de campo buscando contornar as dificuldades no percurso com estratégias inventivas. Após algum tempo de trabalho estão abastecidas de grande quantidade de material em áudio transcritos, imagens e anotações outras. As pesquisadoras leem, cada uma das páginas percebem nele situações que apresentam forças, porém entendem necessário mais um encontro com a comunidade para definição de uma estratégia de apropriação e tecitura daquele material em mãos.

Assim, nas vivências, conversas e entendimentos sobre a cartografia tem-se que as anotações não só colaboram na produção de dados de uma pesquisa mas “têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer.”⁵⁶ Desta forma, torna-se necessário anotar informações objetivas e relatos regulares que apontem dia, atividade, quem estava presente, quais os responsáveis e também informações mais detalhadas. Trazer à escrita questões que, por vezes, não se apresentam tão nítidas, como aquelas que estão “no plano intensivo das forças e dos afetos.”⁵⁷ Escritas que “Podem conter associações que ocorrem

56 PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 70.

57 Ibidem.

ao pesquisador durante a observação ou no momento em que o relato está sendo elaborado.”⁵⁸ Deste modo, o diário de campo se torna importante, bem como os agenciamentos coletivos das informações entre participantes e pesquisadores.

Com relação à escrita, as autoras advertem para se ter cuidado na hora da representação de pessoas para evitar generalizações e, também, com relação à filtragem dos fatos, alerta para que não se torne invisível a observação participante. “Daí a importância da adoção de procedimentos de escrita que deem visibilidade ao processo de construção coletiva do conhecimento, que se expressa num texto polifônico.”⁵⁹

Alerta para o fato de que os diálogos literais são bons recursos na construção do texto e, que ele precisa incluir contradições, conflitos, enigmas e questões que restam em aberto. Não sendo necessário e, nem desejável, que as conclusões constituam um todo fechado. Assim como, não se há lugar para o homogêneo, mas prima-se pela alteridade. De maneira que escrever é buscar não apenas trazer à vida o que o cartógrafo viu e vivenciou, mas ele trazer vozes e vivências outras daquele campo.

Passando pela Sétima Pista do método cartográfico, trabalhadas por Johnny Alvarez e Eduardo Passo, na qual

58 PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 70.

59 Ibidem, p. 71.

Cartografar é habitar um território existencial. Assim, o território é um lugar de morada e não apenas de ação e função. Tal morada vai se fundamentar no âmbito do comportamento, sejam instituições, afazeres, entre outros, ou no âmbito da cultura na qual se há valores, ideias, crenças, etc. Assim para eles, precisa ter em mente que “é pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam.”⁶⁰

Ao contrário de outras formas de pesquisas que de antemão se têm noção daquilo que se busca, ou ao fim que se quer chegar, a pesquisa cartográfica ganha consistência com o tempo à medida que se cultiva o território. Embora ao entrar em terreno, inicialmente, se tenha uma perspectiva mais receptiva, passiva, com o passar do tempo o cartógrafo vai fazendo seu caminho e tomando sua autonomia de habitante. Distinguindo aqui a diferença entre o estranhamento inicial daquele que está a instalar moradia da passividade obediente, pois “há uma distinção entre quem se deixa levar por passividade e obediência a determinadas regras e aquele que, por curiosidade e estranhamento, se lança a perder tempo com o cultivo de uma experiência.”⁶¹

A pesquisa cartográfica inicialmente tende a ser mais organizada e sistemática e parte também de um projeto inicial

60 PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 131.

61 Ibidem, p. 138.

“mais claro e com fundamentos mais precisos do que em seu desenvolvimento e conclusão.”⁶² Pois esta organização inicial aos poucos vão saindo do papel para o território e tomando rumos mais abstratos. Como entrar numa floresta com um possível caminho traçado inicialmente, sabendo que somente dentro desta é que encontraremos a possível trilha a ser percorrida, pois ali que encontramos os desafios (despenhadeiro, vegetação de difícil travessia, etc) e as provocações (riacho, a bromélia, os pássaros...) e vice-versa, que podem ou não fazer outros contornos no trajeto.

Para se “construir um território exige um saber ‘com’ e não um saber ‘sobre.’”⁶³ Compreender que é um mundo amplo e diversificado no qual devemos abandonar a visão ampla e generalizada, uma vez que é no singular que se aprende.⁶⁴

Para os autores, habitar o território da pesquisa é o que faz com que se compreenda a diversidade e amplitude daquilo que se é estudado, uma vez que “conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distintas umas das outras.”⁶⁵

62 PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 141

63 Ibidem.

64 Nas palavras dos autores: A percepção geral e abstrata não é ponto de chegada de uma pesquisa cartográfica, mas pelo contrário marca a posição ingênua e preconceituosa de um aprendiz de pesquisador que pouco habitou e compartilhou com o campo que visa estudar. É no singular que aprendemos (Ibidem, p. 148).

65 Ibidem., p. 149.

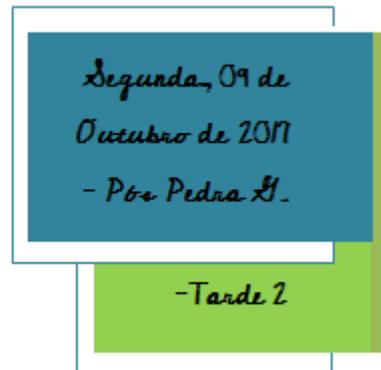
Desta maneira, o presente projeto de pesquisa trata de um território no qual pesquisador e pesquisado se encontram, de maneira que não prevalece o interesse de um sobre outro, o que requer cultivo, atenção e tempo.

Em termos mais precisos a diversidade e a amplitude desta pesquisa envolve turmas do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental da rede pública na cidade de Pelotas-RS, sendo uma da rede municipal e duas da rede estadual. Numa proposta de leitura literária em aula de maneira que se possa experimentar as afecções dos corpos.

Parte IV PENSANDO A LEITURA

Marina Marcondes:

O período da manhã, depois da Pedra Grande ontem, foi de descanso. Alguns dormiram, outros deram uma volta pelo terreiro, espaço contínuo da casa no qual secava ao sol os grãos de café. Uns e outros acompanharam Donana na sua horta e seu quintal, lugar onde pudemos conhecer várias flores, suas roseiras, lírios, dalias, margaridas, hortênsias, agapantos, entre outras. Também várias plantas medicinais, tais como hortelã, carqueja, losna, camomila, boldo, erva-cidreira, erva-doce... e as hortaliças.



São 16 horas, e reiniciamos neste momento a conversa

com Firmina e também a transcrição desta. Vamos começar com a leitura de um poema, que me prontifiquei em fazer.

Bocó

Quando o moço estava a catar caracóis e pedrinhas na beira do rio até duas horas da tarde, ali também Nhá Velina Cuê estava. A velha paraguaia de ver aquele moço a catar caracóis na beira do rio até duas horas da tarde, balançou a cabeça de um lado para o outro ao gesto de quem estivesse com pena do moço, e disse a palavra bocó. O moço ouviu a palavra bocó e foi para casa correndo a ver nos seus trinta e dois dicionários que coisa era ser bocó. Achou cerca de nove expressões que sugeriam símiles a tonto. E se riu de gostar. E separou para ele os nove símiles. Tais: Bocó é sempre alguém acrescentado de criança. Bocó é uma exceção de árvore. Bocó é um que gosta de conversar bobagens profundas com as águas. Bocó é aquele que fala sempre com sotaque das suas origens. É sempre alguém obscuro de mosca. É alguém que constrói sua casa com pouco cisco. É um que descobriu que as tardes fazem parte de haver beleza nos pássaros. Bocó é aquele que olhando para o chão enxerga um verme sendo-o.

*Bocó é uma espécie de sânie com alvoradas. Foi
o que o moço colheu em seus trinta e dois
dicionários. E ele se estimou.*
Manoel de Barros (2006)

Firmina Frô:

Na pele de um Bocó

Começou a aula.⁶⁶ Dia frio. Chuva fina. A professora distribui poema de Manoel de Barros (2006). As retirava de dentro de uma pequena caixa que parecia um relicário. Aleatoriamente, cada aluno escolhe uma poesia. Inclinei-me à leitura do *Bocó* inicialmente para ele não ficar abandonado. Talvez, pior, para que eu não ficasse com sentimento de culpa pelo seu abandono. Depois da distribuição dos poemas a professora exclamou perguntando: “Ninguém quis o Bocó!?” Puxa, além de ser Bocó, agora abandonado, foi o que pensei. Mesmo com a outra poesia na mão me atirei para pegar o Bocó. Ao lê-lo, em sua primeira parte, se assim posso dividi-lo, me senti como aquele

66 Seminário eletivo: Práticas de si e outras artes, ministrado pela Profa. Dra. Roselaine Machado Albemaz, no curso de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias (MPET) do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), campus pelotas-RS.

menino no que diz respeito ao que estava fazendo: o rio, os caramujos, as pedras em suas cores, formas e tamanhos variados e assim por diante. Até aí tudo dentro do que poderia se dizer normalidade.

Mas ao chegar na segunda parte da leitura, quando traz os significados de bocó, fui me dando conta do quanto os dicionários do menino me fizeram e fazem falta. A primeira definição me fez inteirar-me do caso, já na segunda concomitantemente passou pelo meu corpo, como se fossem comigo, gritos me chamando: — bocó. Era como se fossem meus colegas alunos e alunas no primário segundo ano (1973). Ser bocó naquele momento era brigar e ser bocó também era não brigar com um grupo específico de alunos e alunas de outras séries. Bocó era eu, ao subir no galho do abacateiro para balançar, também o era ao sofrer a sanção, pelos demais alunos e alunas, de não poder subir nele. O corpo experimentava uma sensação em que não tinha como deixar de ser uma pessoa bocó, ao juízo dos outros.

A partir daí outras ideias e sensações vieram fazendo uma varredura vida afora e desmanchando a dureza dessa palavra no meu corpo através do dicionário do menino. Quando, então, retornei ao presente dia, como se estivesse vagando num espaço não real, senti o peso do meu corpo na cadeira da aula e me lembrei que pela manhã alguém havia me chamado de bocó, de

maneira que comecei a rir e encontrar em mim outros significados para aquele assunto.

Fiquei amiga do menino do texto, imaginava o quanto aqueles trinta e dois dicionários estavam me fazendo falta. Parecia que, naquele instante, eram imensamente necessários. Trinta e dois para um menino, que genialidade, pensei. Assim, me apropriando das definições que ele trazia no poema, criei uma imagem de um menino. Daí eu ria enquanto ressignificava o bocó em meu corpo. Parecia que o menino levantava a cabeça e sorria em resposta ao meu sorriso. Desta maneira, passei a rir com ele. Bom, quando eu rio muito eu choro a ponto de intercalar riso e choro — chorei também.

A imagem e o riso do menino ficaram comigo, são muito vivos, mas não sei até quando ficarão. Uma imagem-força lançada em meu ser. Entendi ter meu corpo experimentado pela literatura, seria esta uma “literatura *menor*” pela qual eu acabara de estar me interessando? Senti a experiência passando pela pele, entendi que este texto literário veio a produzir efeitos em meu corpo. Esse processo vivido (e que ainda vivo) fez com que eu pensasse sobre as relações das forças e suas afecções. Uma vez que desde o choque epicêntrico havido com a leitura da obra, naquela tarde chuvosa em aula, continuo sendo sacudida por seus abalos e sensações.

A imagem do menino ainda ressoa em mim. As

características físicas muito similares às de meu clã. O que ele faz sozinho na praia? Não tenho ideia certa, porque sou da montanha. Mas penso, também, que por vez estou na praia, nunca vivi tão próxima do mar como hoje. Ainda estou em grande ebulição de sensações.

Como era o menino? Deveria ter no máximo cinco anos, tez branca, bochechas bem avermelhadas (o que é comum da região de onde venho por conta da altitude), olhos e cabelos castanhos, corte estilo exército. Usava camiseta de malha com colarinho, na cor branca com listras azuis largas (ia de um verde-água a um azul — ora mais claro e ora mais escuro), bermuda de brim na cor cáqui, com bolsos quadrados nas laterais. Não havia sujeira em sua roupa e nem em sua pele. Estava com os pés descalços na areia da praia, ao fundo estava o mar azul e, atrás desse, a montanha. Após, via-se o céu azul apresentando um ou outro aglomerado pequeno de nuvens brancas. Ora havia rastros dos pés enfileirados atrás dele na areia e ora não, como se a onda do mar tivesse acabado de varrer. Mas isto era feito por uma imagem ou outra e não por movimento.

Leitura-escuta

Após ter sido sacudida com a leitura do poema *Bocó* de Manoel de Barros (2006), cuja escrita sobre, originou o texto *Na pele de um Bocó*, fui repensando a leitura literária na escola, objeto de minha pesquisa. Claro que há aí uma construção de conhecimento que envolve os seminários eletivos tais como *Amizade, acontecimento e formação — Ensaaios com o sensível*⁶⁷; *Práticas de si e outras artes*⁶⁸ dos quais participei, bem como, a participação no grupo de pesquisa *Experimentações com Arte e Filosofia*⁶⁹ voltados para a linha da filosofia da diferença. Que não trata de uma filosofia para ser aplicada à pesquisa, mas uma filosofia da (ou para a) vida. Parafraseando Deleuze quando aponta que o modo de Espinosa pensar filosofia “Espinosa pensava uma filosofia da vida.”⁷⁰

No curso desta experiência eu não sabia direito em que lugar estava mergulhando, mas ao sair à margem do rio, pensava: o que estou fazendo com as práticas de leituras para meus alunos

67 Seminário eletivo ministrado pela Profa. Dra. Cynthia Farina, referente ao Curso de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Sul-Rio-Grandense – IFSUL, Campus Pelotas-RS, 2016.

68 Seminário Eletivo do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias – (IFSUL – Campos Pelotas), ministrado pela Prof. Dra. Roselaine Albernaz no primeiro semestre de 2016.

69 Grupo de estudos Experimenta! Participação do Alberto d’Ávila Coelho; Dr^a. Roselaine Machado Albernaz; Coordenação da Dr^a. Cynthia Farina, referente MPET – IFSUL, 2016.

70 DELEUZE, 2002, p. 32.

dos anos iniciais? Quero promover a eles vivências das quais possam brotar uma experiência com a leitura, para isso tenho trabalhado insistentemente. Mas e quanto a mim? Proíbo-me? Seria algo para uma pessoa de cinco anos e não para uma de cinquenta?

Assim, fui me permitindo, na verdade mais que isso, saí do entorno da permissão, desejei ser a leitora participante, num *devir-leitor*. Isso veio a inverter a leitura e a escuta, na sala de aula, e se tornou a inversão da inversão, dando um movimento próprio ao ler-escutar/escutar-ler com meus alunos. E mais que isso, pois se uniu a outro movimento, o de um professor que por vezes é aluno e um aluno que por vezes é professor e vice-versa, tornando-se um movimento simbiótico de leitura-escuta dos corpos, pensando corpos segundo Deleuze sob a égide da obra de Espinosa, então os corpos seriam professor, aluno, livro...

Das vivências em aula, lembrei-me que quando empunha um livro de conto oralizando a leitura para as crianças, elas não estavam apenas ouvindo-me, mas estavam, cada uma delas, fazendo suas leituras particulares daquilo que estão a ouvir. Ao terminar a leitura cada uma delas tinha ouvido o mesmo tom de voz, as mesmas nuances, mesmos fôlegos, olhadas, entonações, gargalhadas... Mas ao pedir o retorno da leitura elas contavam com suas palavras o que haviam entendido, de forma que se podia perceber as diversas leituras diferentes daquilo que foi ouvido

aparentemente de igual forma. Por outro lado, eu ao estar oralizando a escrita, também estava a ouvir o conto e a proceder minha leitura visual, auditiva... Até aqui estava refletindo em uma leitura-escuta de texto, mas não param aí as leituras em aula.

Isso porque quando lia o texto, lia também as crianças, ainda mais, quando levantava meus olhos em varredura de um lado ao outro da sala, ouvia-as em seus sorrisos ou semblantes fechados, trejeitos de corpo, expressões corporais diversas, ritmo cardíaco (quando estavam bem perto), podia escutá-las, ainda que, não tivesse voz pelo meio, mas tinha, elas falavam, amavam falar. Desta maneira, fui percebendo minhas leituras sobre o ouvido, o visto, o sentido — sobre elas. À medida que as crianças ouviam o texto, fazendo suas leituras sobre essa escuta, ao mesmo tempo, liam minha pessoa. Se era desconhecida essa leitura se dava, boa parte, em silêncio. Se conhecida delas, de alguma forma já me tinham lido, mas em havendo dado novo que as provocasse, ou entendessem que suas leituras estavam defasadas, ou ainda falhas, por um ou outro motivo, me experimentavam para obterem suas outras leituras. Elas além de lerem minha pessoa, liam meus movimentos e posturas. Desta forma, percebi não haver um movimento de eu ler oralizando o texto e elas ouvirem em aula, mas sim, ambos os atores se movimentam em leitura-escuta tanto de corpos textos, quanto de textos corpos.

Esse movimento leitura-escuta em aula não ocorre nessa aparente bipolaridade professor aluno, mas se alastra. Movimentos como uma abertura ou um fechamento de porta, sineta, lousa, as disposições das cadeiras, o arrastar delas, n (ene) leituras-escutas atravessadas entre alunos, professores outros, trabalhadores da educação, direção, sol, chuva... o barulho da rua, como carro, grito, tiro, sirene. E por aí vai.

Assim sendo, pensei numa leitura literária *menor* na escola como processo que se dá num movimento contínuo, simbiótico de leitura-escuta, entre professor aluno, que por vezes também se movimenta invertendo as características um professor que aprende, bem como, um aluno que ensina. Não para no ato de o professor poder oferecer uma leitura literária *menor*, mas tem sua continuidade quando podemos observar a leitura *menor* que as crianças procedem do um texto lido. Um processo de leitura-escuta

E foi a partir da experiência com a leitura de Bocó, poema de Manoel de Barros (2006), que tremi; um balanço deu movimento à minha leitura-escuta em sala de aula. Foi ao escrever a experiência que fui pensando e ressignificando os apêndices da vida com os quais o poema havia se enroscado, em um processo ainda em corcovos. Durante esta escrita lembrei-me que a minha prática de leitura literária na escola havia sido maravilhosa! Mas, pensando um pouco mais, entendi que ela poderia ter sido maravilhosa. Eu lembrava das crianças com

aqueles olhinhos brilhantes em minha volta, e das esperas intermináveis que iam de uma segunda-feira à outra. Porém, agora eu estava querendo saber, sem poder, o que — por acaso — sentira cada um daqueles alunos que visivelmente foram afetados pela leitura.

Percebi o quão discursivas foram as perguntas realizadas à época, tais como: gostaram da leitura? Qual a parte que mais gostou (ou não)? E a partir dali outras tantas, que tinham como foco a representação do que estava na minha mão – egoísmo!? - e não o que certamente estaria ardendo dentro do peito de cada um deles. Isso por que éramos do Grupo de Estudos de Leitura Literária (GELL)⁷¹ e daí imagino outras práticas de leitura na escola.

71 Grupo de Estudos, este, coordenado pela Prof. Dra. Cristina Maria Rosa, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS (FAE – UFPEL).

Leitura como arte

Ao pensar o termo leitura na história da alfabetização brasileira, no que diz respeito aos impressos para alfabetizar,⁷² teremos na *Cartilha maternal ou Arte de leitura*⁷³ do poeta português João de Deus, ano de 1878, na qual leitura é entendida como arte, de quebra, já estampado no título. Primeira década do século XX, a cartilha manuscrita do pelotense João Simões Lopes Neto, ano de 1907, intitulada *Artinba de leitura* também nos dá esta ideia. Aproximadamente uma década mais tarde, este entendimento, aparece na obra de Alfredo Clemente Pinto em 1915. Um pequeno fragmento da obra.⁷⁴

Anos 1930 o título *Queres ler? Primeiro livro* das autoras, ou melhor, das adaptadoras: Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza. Cujas autoria cabe ao professor uruguaio José Henrique Figueira. Para quem a leitura é um trabalho. “Desde seu início deve a leitura ser um trabalho inteligentemente feito e

72 SANTOS; ROSA, 2014, pesquisa essa, realizada no acervo bibliográfico do Grupo de Pesquisa Escritas, Leitores e História da Leitura (GPELHL) sob a coordenado da Profa. Dra. Cristina Maria Rosa na FAE- UFPel.

73 Cartilha Maternal ou Arte de Leitura, de João de Deus (1876), em Portugal, ainda hoje, é utilizada na alfabetização.

74 A leitura, meus amigos!... Sabeis vós bem o que é a leitura?! É de todas as artes a que menos custa, e a que mais rende. Há livros que, semelhantemente a barquinhas milagrosas nos levam pelo oceano das idades a descobrir, visitar, conhecer todo o mundo que lá vai, os povos antigos revivem para nós com todos os seus usos, costumes, trajes, feições, crenças, idéias, vícios, virtudes, interesses e relações... (PINTO, 1915, p. 5).

encaminhado (...).”⁷⁵ Já nos anos 40 a leitura passa a ser vista como técnica na obra *O Livro de Lili, Método global: Manual da professora de autoria* de Anita Fonseca.⁷⁶

A leitura é entendida como instrumento de não *bobificação* do homem, anos 50, no título *Segundas leituras na roça*⁷⁷. Anos 60 *Cartilha do Guri*, de autoria de Elbio Gonzales Rosa Ruschel e Flavia Braun, junta leitura e escrita trazendo o entendimento uno de libertadoras e explica: “porque homem analfabeto é homem escravo.”⁷⁸

Anos 1970, observa-se um estrangulado do entendimento de leitura, quando levada à condição de decodificação, como podemos constatar na obra das autoras Almira Silva, Lúcia Pinheiro e Risoleta Cardoso⁷⁹, entre outras. Este pensamento de leitura como decodificação, também pode ser observado em meado da década seguinte, segundo Paulo Almeida⁸⁰. No ano de 1990, a leitura aparece como operação lógica em Esther Grossi.⁸¹ Meados da década de 90, nos Parâmetros Curriculares Nacionais

75 ACAUAN & SOUZA, 1935, p. VII.

76 FONSECA, 1942, p. 7.

77 FLEURY, 1950, p. 26.

78 GONZALES, RUSCHEL e BRAUN, p. 2, 1969.

79 SILVA; PINHEIRO; CARDOSO, 1978.

80 ALMEIDA, 1985.

81 GROSSI, 1990.

(PCNs) em BRASIL⁸² temos a definição que, daí para frente, vem sendo adotada pelos autores deste campo de atuação. Nesta definição a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto.⁸³

Pensando nesta trajetória simplificada do termo leitura em impressos para alfabetizar produzidos no Brasil, percebe-se que temos a noção de uma escrita como arte, aquilo que fazem os literatos, enquanto a leitura foi perdendo seu status de arte entre os alfabetizadores a partir, aproximadamente, do final do primeiro terço do século passado. Perdemos de vista a leitura como arte, como o estético, como algo a ser experimentado. Levamos, historicamente, a leitura para uma decifração de código, operação lógica e assim por diante. Embora possa parecer um certo saudosismo falar da leitura como arte (início do século passado). Não o é. Penso no novo. No como poderia se tornar a leitura em aula para alfabetizandos, de maneira que se pudesse identificá-la como arte. Não por que eu ou fulano quer ou está dizendo, mas porque dela, da leitura, se emana.

Inquieta-me os modos de como a leitura tem sido

82 BRASIL, 1997.

83 A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador [...livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.], do sistema de escrita, etc. (...) (BRASIL, 1997, p. 41).

desenvolvida nos espaços escolares, e tem-se informações sobre tanto por meio de livros e artigos acadêmicos, quanto pelas vivências na escola. Assim, surgem alguns questionamentos que pontuo no que se segue. Como trabalhar a Leitura literária, na escola de forma que pudesse voltar os sentidos para a leitura de maneira a vê-la como arte e, assim, vir a ser um convite para se trabalhar o sensível num ambiente de alfabetização? Como trazer para a aula a potência e o sabor de uma literatura? Como entendo que as crianças pensam que deve ser uma leitura? Como vão se dando as vivências e experiências com as leituras? Como provocar as afecções de corpos (corpo/texto, corpo/pessoas, corpos-outros) frente a leitura literária?

Marina Marcondes:

Depois de um café retornamos.

Parte V

PREPARATIVOS PARA PROCEDIMENTO DE LEITURA

Firmina Frô:

Entre este ou aquele?

Pensando na escolha de obras, visando a cobertura de um período (ano/semestre/trimestre...), por vezes se pensa no objetivo que se deseja com a leitura.

Porém eu busco levar em conta o objetivo para o qual se construiu o livro. Tem-se os livros-jogo pelas suas especificidades não fazem parte

de minha lista. Não fazem parte, também, os livros de imagens sua especificidade estaria mais ligada à Educação Infantil. Outro que não está presente é o livro didático, cujo objetivo é ensinar,



*Segunda
- Noite 1*

ele atende às especificações curriculares vigentes no país (quando atualizado). E ainda outro, o paradidático categoria que têm por objetivo também ensinar, porém trata de temas específicos e aprofundamento destes. Penso neles mais como um certo coadjuvante no ensino.

Aqui precisa tomar cuidado, tendo em vista que, nas escritas direcionadas às crianças há muitos títulos paradidáticos. São, por vezes do estilo de conversa faça isso, faça aquilo; limpe a orelha, o pé... Parafraseando Dora Alonso⁸⁴ diria que “(...) Detesto a ‘pseudoliteratura’ que quer transformar a criança em um animal adestrado: ‘Faça isso, não faça aquilo...’”⁸⁵

Paradidáticos também contam historinhas. Outro dia estava folheando um desses que contam história, cuja intenção, era trabalhar a questão do bullying na escola. Cada duas três páginas tratava um assunto diferente. Lembro-me de ter lido sobre a menina dos óculos fundo de garrafa. Óh! “E todos olhavam para ela, assim... assado...e acontecia isso... e acontecia aquilo...” de maneira que se eu fosse criança e usasse óculos desejaria jogar o autor morro abaixo, mas nem isso não dava: ele sofria de isenção de autoria. O livro, de certa forma, ensinava a prática de bullying, expunha as crianças entendias, por ele, como foco diverso. Fico sempre de olho porque a cada política pública

84 Doralina de la Caridad Alonso Pérez (1910-2001), escritora cubana — Prêmio Nacional de literatura — pseudônimo Dora Alonso.

85 ALONSO, apud HILLESHEIM, 2006, p. 23.

nova os paradidáticos proliferam. Não estou dizendo que só tenha livros paradidáticos com problemas e que como professora não faça uso deles. Estou voltando o olho para qualidade deste material para leitura literária na escola não me apetece.

Tem também os livros cujo objetivo é levar embora o rico dinheirinho das pessoas. Para se ter ideia, em 2014 eu estava em estágio em uma escola da rede pública, quando esta recebeu um pacote de livros infantojuvenil/ infantil. Livros estes, que havia acabado de adquirir. No pacote tinha cerca de 80 exemplares diferentes, destes passou em meu critério de seleção oito – estes eu leria para meus alunos ou indicaria a leitura. Se fosse pensar só em livros literários, os oito reduziriam pela metade. Costumava pensar que estes ditos livros eram lixo (hoje penso nauseabundos, como este exemplo que citei no parágrafo acima). Mas ao refletir sobre a casca da banana vendo-a na lixeira e perceber que ela já cumpriu seu papel cobrindo o fruto por toda sua existência, entendi que chamar estes ditos livros de lixo seria elogio e eu não quero elogiá-los. Como há muita produção de livros destinados à criança, assim há obras interessantes também.

O ramo editorial anda, “meio que”, correndo dos direitos autorais e, desta forma, contratam pessoas para escrever, ainda mais frente ao atendimento rápido às demandas de políticas públicas. Nesta esteira vêm livros sem autoria, sem revisão, livros propostos para trabalhar a socialização do aluno que na verdade

acabam se tornando, de certa forma, promotores de bullying, de exclusão e etc. Livros que se propõem falar sobre hábitos e costumes de etnias específicas iniciando uma primeira página a contar a história de jogos que se dão com sementes em tabuleiro de madeira, na segunda (onde os olhos apressados do consumidor não alcançará) quebram a especificidade da abordagem e as sementes desaparece em detrimento de ficha e a madeira é engolida pelo plásticos mostrando claramente que alguém esqueceu que estava fazendo uma adaptação, ou pesou-se estar pronto e não estava. Por fim penso esta questão com Peter Hunt⁸⁶, que diz, em entrevista à *Revista Língua Portuguesa*, que o problema da literatura infantil no mundo é a predominância das pessoas do marketing e do dinheiro.⁸⁷

Para leitura na escola busco pelos livros que me proporcionem uma leitura literária. Entendo como literário o texto capaz de produzir efeito estético, bem como, provocar a

86 Peter Hunt, professor emérito e criador do Curso de Literatura Infantil da Universidade de Cardiff Universidade da Grã-Bretanha.

87 “O problema da literatura infantil no mundo é a predominância das pessoas do marketing e do dinheiro. No Reino Unido, mais de 90% dos livros infantis são ‘comissionados’, isto é, os publishers decidem o que deve ser escrito e então alugam autores para escrever essas obras. Essa é a razão pela qual todo publisher tem os mesmos tipos de livros em suas listas. Há milhares de ‘clones’, imitações de outros livros tentando fazer dinheiro em cima da mesma fórmula. (...) Um livro deve lucrar em seu primeiro ano, e então ser substituído por um novo, daí até bons autores serem forçados a escrever mais livros do que deveriam. Novos autores também têm poucas chances de ver seus livros publicados. Uma coisa boa é que há mais publishers menores, assim alguns livros pouco usuais e individuais estão sendo publicados” (MURANO, 2010).

sensibilidade do leitor/ouvinte. Entre as obras literárias que penso servir ao público infantil, busco escolher, ainda, numa literatura *menor*, aquelas obras cujo coeficiente de desterritorialização está presente; suas reverberações políticas e seus enunciados coletivos.

A leitura em aula me ajuda a fazer isso. Até ler *O patinbo feio* de Hans Christian Andersen⁸⁸ em aula, não havia percebido seu potencial desterritorializador, político e seu enunciado coletivo, pelo menos, não da forma em que pude observar. Ele fala com a criança e fala pela criança. Por vezes o adulto acaba se esquecendo das questões de criança – falo por mim. Claro que certamente variará de uma turma para outra. Por isso mesmo falo de potência. Alguns exemplos seriam o poema *Bocó* de Manoel de Barros⁸⁹; A poesia *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meirelles⁹⁰; *O patinbo feio*, conto de Hans Christian Andersen⁹¹, *João e Maria* de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm⁹²; *O pato a morte e a tulipa* de Wolf Erlbruch⁹³; *Gato que pulava em sapato* da Fernanda Lopes de Almeida,⁹⁴ entre outras.

88 ANDERSEN, 2010.

89 BARROS, 2006.

90 MEIRELLES, 1990.

91 ANDERSEN, 2010.

92 GRIMM, 2010.

93 ERLBRUCH, 2009.

94 ALMEIDA, 2008.

Inicialmente, dá para pensar em duas categorias. Os livros a serem lidos para crianças e livros que elas próprias vão explorar. Enquanto o último pede cores, desenhos, espessuras, materiais adequados, o anterior não precisa ter desenhos, nem adequações de espessura e materiais, precisam ter história. Pode ser poesia, poema, contos, entre outros. Também não precisa estar carimbado como “literatura infantil”, ou “literatura infantojuvenil”. Precisa ser literário e servir a este público específico. E haja especificidade, porque se pensar na criança desde o nascimento até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental teria uma trajetória que vai de zero a dez/onze anos. Dividindo por etapas escolares, seriam quatro categorias: primeira, de zero a três anos (Educação Infantil — creche); segunda, de quatro a cinco (Educação Infantil — pré-escola); terceira, de seis a sete anos (Ensino Fundamental — 1º e 2º anos); quarta, de oito a dez/onze anos (Ensino Fundamental — 3º, 4º e 5º anos).

Pensando sobre fragmentos de uma obra

Há livros que são literários e também destinados a crianças, mas não atendem as especificidades, porque são escritos por adultos, com visão de mundo, de adulto. Para melhor visualizar pensei em trazer fragmentos de um texto anônimo. Esta condição visa evitar possíveis entendimentos de cunho pessoal — estarei falando de uma obra. Assim, prefiro que entendam — de uma obra qualquer. Claro que para se aprofundar num pensamento sobre, seria interessante ter noção da obra em sua totalidade, mas não comportaria aqui.

Fragmento 1º):

(...) Lembrei dos meus amigos proibidos de me visitar,
 Disparei:
 — Eu tenho vergonha de você!
 O pai me olhou como se estivesse machucado. Com dor.
 Mesmo assim gritei:
 — quero morar com a vovó! (...)

Fragmento 2º):

(...) Mas os dois começaram a discutir.
 A maior parte das vezes, eu nem entendia o motivo. Se ele falava azul, ela respondia verde. Era chato ficar no meio. O papai passou a sair sozinho nos sábados. Depois também aos domingos. Eu e a mamãe íamos para o apartamento da vovó. Eu ficava no computador enquanto as duas falavam sem parar. Mesmo sem ouvir eu sabia qual era o assunto: o papai! (...)

Material interessante, o conheci em 2016, pensando em tempo escolar, ele já estava iniciando o Ensino Fundamental (6

anos de idade). Ficção, aborda um assunto importante, ilustração cativante, material gráfico de qualidade, não deve ser barato.

No primeiro fragmento trata-se de um menino que se sente, segundo o texto, com vergonha do pai, desencadeada pelo fato de seus colegas terem sido proibidos (pelos seus respectivos responsáveis), de irem à sua casa por causa de seu(s) pai(s). Melhor, pela vivência de seu pai em união estável homoafetiva. Penso que os amigos (colegas de escola) estarem proibidos de irem à casa do menino, se torna motivo para ele sentir-se humilhado com relação aos colegas e até com vergonha em relação a eles – sentindo-se envergonhado. Ter vergonha do pai penso ser outra coisa.

Em meu ponto de vista estaria tangendo mais o relacionamento entre ambos, pai e filho, no que diz respeito a uma pouca presença, ou possível ausência, de diálogos, conhecimento, segurança, enfrentamentos, confiança, companheirismo, etc. Penso que o menino poderia estar se sentindo humilhado perante a turma e com vergonha da situação de sua família perante os colegas, mas não vergonha do pai - “Eu tenho vergonha de você!” (1º fragmento, 2ª linha). Daí o berro deveria ser o seguinte: estou envergonhado por sua causal! Se o texto tivesse trabalhando com ideias/pensamento/reflexão genuinamente infantis passaria “Eu tenho vergonha de você!” (ibidem), a criança pensante não teria maturidade para

diagnosticar o que estava passando com ela, então me faria sentido. Mas tratando-se de uma reflexão adulta (em voz de criança) não dá coerência à ideia, mesmo sendo uma obra de ficção, pelo objetivo claro a que se propõe, precisaria fazer sentido na vida. Ter vergonha do pai e estar com vergonha frente a sociedade é diferente.

Outro ponto, no primeiro fragmento — pergunto: que idade teria esta criança (personagem) para distinguir nos olhos do pai a machucadura, a dor (1º fragmento, 2ª linha) - ele sabe que está ferindo quando diz: “mesmo assim gritei...” (1º fragmento, linha 3) Esta elaboração de pensamento é de adulto e não de criança. Pensando, a depender do meio social, cultural, econômico a que se pertença a pessoa o desenvolvimento da criança se diferencia. Um adquire a capacidade de operar pensamentos abstratos mais cedo e outros mais tarde. Em média tem-se que pelos 11 anos a criança consegue ter formada esta habilidade. Então trata-se de pensamento de adulto, escrito por adulto (na voz de um personagem menino) para a criança. Para que/qual criança? Apesar da identidade visual do livro (tamanho do livro, das letras — apesar de não serem letra bastão-, espaçamentos, figuras) parecer destinar-se às crianças penso se adequaria melhor da pré-adolescência para frente, que teria condições de trabalhar com raciocínios abstratos. Mas imaginei um adolescente com um livro com jeitão infantil na mão. Ele iria

ficar vermelho de vergonha. Noutras palavras, este público que poderia se interessar passaria longe.

No segundo fragmento, vê-se uma discussão de pai e mãe relatada pelo personagem criança que diz que “Era chato ficar no meio” (2º Fragmento, 3ª linha). Penso na história do peixe, na qual dizem ser ele o último a saber que está no aquário. Isto para ilustrar a ideia de que quando se está no problema, por vezes, não se percebe. Parafraseando, a história do peixe no aquário, com relação à frase “Era chato ficar no meio” tem-se que o último a saber que está no meio teria sido a criança. Põe último nisso, para fazer ideia é só lembrar do passado. Quem pensa que a criança está no meio é o olhar adulto. Não é conversa de criança - não faz sentido para ela.

Vê-se no texto sequência de datas repetitivas importantes para o entendimento do desenrolar da história. Um casal em desavença, “O papai passou a sair sozinho nos sábados” (2º Fragmento, 3ª linha). A frase “Sair sozinho no sábado (em todos)” é a mesma coisa aos olhos de um adulto, de um adolescente e de uma criança? Em seguida há uma ordem de intensidade “Depois também aos domingos”(íbidem, 4ª linha). As crianças com as quais trabalho não têm noção desta sequência repetitiva de intervalo de tempo – todo dia tal (ao exemplo: de sábado a sábado) só vai começar a fazer sentido para elas de meados dos anos iniciais do Ensino Fundamental I para frente.

Nem a relevância do dia (ser sábado), nem a significação do termo sozinho para alguém neste contexto (casado). Nem ainda a intensidade (agora não mais só os sábados mas também os domingos o pai está ausente). A criança pode escutar, pode entender as palavras, mas não opera com o raciocínio sobre o conjunto de significações delas, que além de ser abstrato envolve conhecimentos culturais da vida adulta.

Em sendo uma operação com raciocínio abstrato precisa que haja maturidade intelectual, ter atingido um grau de desenvolvimento cognitivo que permita. A criança de seis meses anda sozinha? Não! Seu desenvolvimento físico não está pronto para tal. Operações cognitivas também de forma semelhante. Estamos trabalhando com a idade de onze anos (em média) para atingir a capacidade de operação cognitiva abstrata. Pensando em anos escolares, seria por volta do quinto ano, e estou me referindo ao ensino público. Não porque seja inferior ao privado, mas porque abraça as classes mais desfavorecidas do nosso país – abraça fome e miséria. Para entender ajuda um roteiro turístico à periferia da cidade. Lá onde mães abandonadas com seus filhos (por vezes graças ao abandono estão vivas, porque a violência impera) juntam do lixo o que se pode para se alimentarem e terem moradia.

Outro aspecto que me salta aos olhos, neste 2º fragmento, é o machismo no qual se assenta o texto, perdoem-me, mas ele

pula e dança aos meus olhos. Primeiro, na terceira linha do segundo texto o fragmento “Se ele falava ‘azul’, ela respondia ‘verde’”, mostra-me uma mulher implicante (uma mulher apresentada na voz de um menino e pelo intelecto de um homem). Para perceber-se disso pode-se inverter a frase mudando os papéis e sentir como fica esquisito “Se ~~ele~~ ~~ela~~ falava ‘azul’, ~~ela~~ ~~ele~~ respondia ‘verde’. O relacionamento entre cônjuges quando chega a este ponto um implica com o outro e não a mulher se implica com. O mínimo necessário para o equilíbrio de gênero nesta frase seria arrematá-la com o termo vice-versa.

Parece que o menino nem faz parte daquela família de mulheres (mãe e filha), ele está no computador (idealização de um homem – branco europeu...). Seguindo o texto “As duas falavam sem parar” (2º Fragmento, linha 5), quem puder me convencer que isso não é frase jargão de homens para qualificar as mulheres como faladeiras, convença-me — por favor. Ainda arremata o parágrafo com um menino que mesmo sem ouvir o que elas (mãe e filha) conversavam, tem ciência de que o assunto que estava sendo tratado era o pai – coisa de machismo, o papel feminino é definido e age em função do masculino. E, além, afirmação masculina sobre atitudes femininas dadas por certas sem exame de verificação. O autor coloca o personagem do pai como o único possível assunto da mulherada. Opa, tem alguma coisa errada aí!

Vou refazer um trecho desta conversa para pensar (2º Fragmento, linhas de 4 a 6):

Eu e a mamãe* mãe **íamos para o apartamento da vovó*** vó. **Eu ficava** mais **no computador** que em outro lugar na casa **enquanto as duas** minha mãe e minha avó (ou elas) trabalhavam** o dia todo e, quando estavam juntas, conversavam bastante ~~falavam sem parar. Mesmo sem ouvir~~ Eu, concentrado nos meus jogos, não ouvia direito o que estavam conversando, mas pensava que ~~sabia qual era o assunto: o papai*~~ que estavam a falar era meu pai e, por vezes, observei que era mesmo! (Legenda)⁹⁵

Bom, dois fragmentos pequenos que nos dão um pouco de noção do teor da obra. Uma ideia de adulto, escrita por adulto para criança. Idealizada para o público infantil e/ou infantojuvenil com características cognitivas, de conteúdo, de uma pré adolescência para cima. Assim, não se adéqua ao público

95 Legenda:

Negrito — texto original;

Normal — acrescentei;

~~Tachado~~ — apaguei;

* vovó, papai, mamãe são termos usados por criancinhas, não se trata de material para a pré-escola, vó, pai, mãe seriam termos melhor empregado.

** Uma mãe que trabalha fora — informação constante no referido livro. Uma avó que está a cuidar de um neto certamente trabalha todo o dia para dar conta. Assim, dizer que elas trabalham o dia todo não se trata de um asco feminista, mas informação do texto.

infantil por exigir capacidade cognitiva abstrata, tão pouco ao juvenil pela infantilização gráfica, de termos e de certas abordagens. Possui um tom um tanto misógino. Livro para pais, que ao encontrá-lo na prateleira das livrarias irá folheá-lo entender todo seu conteúdo e achar que é um tesouro do qual estava necessitado. O tomará com sede e se sentirá aliviado. Como são pais que compram livros e não as crianças há um público consumidor promissor.

Parte VI

ATO DE LER

Marina Marcondes:

Hoje, vamos à cachoeira do Macuco. Uns quarenta minutos para subir e uma meia hora pra retornar, mais algum tempo para apreciar o local. Dificuldade média para baixa, dois quilômetros distantes daqui da pousada. São 9 h da manhã, já tomamos o café e demos uma volta nas jabuticabeiras com a Donana, as jabuticabas acabaram de amadurecer e aqui pode-se escolher entre as de casca fina ou grossa (branca, corôa, rajada, grumixama), além dos olhos estarem nos galhos da árvore eles

*Terça, 10 de
Outubro de 2011
- Macuco.*

- Manhã!

também foram para o pé. Tem um gambá que fez sua morada no oco do pé de uma delas. Ele estava lá. Mais daqui um pouquinho sairemos para a cachoeira — os monitores Sedekis e Jorge, nos acompanharão. Não há informação de que haja piscina natural ao pé da cachoeira, não tem muitos animados em roupa de banho. Devido à proximidade não há necessidade de lanche, voltaremos para o almoço aqui na pousada.

Logo que saímos do quintal, passamos pela Estrada Municipal e pegamos o caminho do Sítio Vertentes da Mantiqueira, parte dele coberto de brita e parte em bloquete. Passamos do lado da casa da Firmina no pé do morro que tínhamos para subir. Assim que viramos a curva da estrada passamos pelo valo. Dos dois lados dela uma vala de dois metros de largura por 2 de profundidade que vão embora terreno afora. Há alguns que dizem ter sido trincheira na Revolução de 1932, mas a informação que temos é que teria sido limite de chiqueirão dos porcos do avô (do Sedekis)- criação de porco em grande área de terra. Depois havia sido o pasto do Burrico (um jumento), animal que precisava manter separado de outros.

Passamos também pelo bambuzal, uma sombra extensa que o gado gosta de ficar no meio do dia, e depois pelo bananal até chegar ao fim do caminho vertentes. Aqui pensamos ser o fim da linha, mas embrenhamos mata adentro pela trilha seguimos em frente e, não muito distante dali, encontramos água possível de se

passar, sem molhar os pés, com um grande pulo – para alguns. Passamos seguimos uns trinta metros para frente, voltamos acompanhando a curva da trilha que agora segue em zigue-zague mato acima até a cachoeira. Debaxo do mato tem bastante samambaia que fecha bastante as vistas laterais. Em determinado ponto para frente pode-se ouvir o barulho da água. Era ela, a Cachoeira do Macuco que despencava seu filete d'água montanha abaixo.

Chegou a hora de sentar para descansar da subida. Olhar a cachoeira para cima, o mato, a laje para baixo até onde os olhos alcançaram. Apreciar as borboletas que borboleteiam para cima e para baixo próximo aqui da cachoeira. A bromélia agarrada ao braço da árvore. De frente com a cachoeira, somos banhados por um vento cheio de gotículas de água que espirram do impacto da caída d'água com as pedras embaixo. O vento que sopra a Mantiqueira, por vezes e quando não esperamos, leva umas rajadas de água a alguns metros de distância de seu centro de queda. Mesmo sem roupa de banho, já estamos todos banhados, então a maioria de nós se lançou debaixo d'água. Depois de algum tempo, molhados resolvemos voltar para pousada. Mas a intenção era prosseguir até a casa da Neu, que não fica muito longe. Queríamos colher morangos na horta, mas ficou para outra hora.

Seguimos a trilha abaixo, com frio da água gelada na

roupa, inventamos de correr, alguns de nós. Os guias alertaram para o perigo. O problema não era correr montanha abaixo, era conseguir parar. Geralmente se para quando outra parte do corpo toca o chão além do pé. Como a descida era menos íngreme que em volta da cachoeira conseguimos parar, com a ajuda de uma árvore próxima da trilha, na qual nos agarrando, para quem está bastante embalado é o momento do tranco, mas é melhor que capotar ladeira abaixo. Apenas um dos que conosco estava correndo não conseguiu se firmar na árvore que paramos e tendo passado esta segurou em outra, mais à frente, esbarrando a mão no espinhos. Assim teve um trabalhinho bom para tirar os espinhos – pela agulha da Neu.

Bom, isso sem falar da gritaria. Porque quando embalados morro abaixo sem saber como parar foi um grito só. Um monte de cada um. Aí gostamos, terreno mais plano, emendamos a correr de novo e os gritos que cochamos naquele alto não foram poucos até que avistamos a casa Donana. Como é bom gritar! No gramado ali na ponta do morro nos sentamos - a perna tremia do morro descido à galope. Ali esperamos os que não correram e vinham atrás com o Jorge – não correram mas gritaram. Quando nos alcançaram prosseguimos.

Agora almoçaremos, e às 16 horas nosso encontro com o ato de ler com a Firmina no Galpão da Donana.

Firmina Frô:

Ler

Com relação aos alfabetizandos, ler para o primeiro ano é um pouco diferente de ler para o segundo ano. A leitura para o primeiro ano começa na capa instigando-os a pensar em que lugar está localizado o nome do livro, o nome do autor. Quando foi escrito e neste quesito não adianta informar o ano, precisa trazer à compreensão deles comparando com idades. Seja deles, de parentes ou de muitos parentes no caso do pai/mãe, avô, bisavô ou alguém próximo da criança que o professor possa ter conhecimento.



Ao fim do primeiro ano e início do segundo, parte dos alunos, já têm noção de soma, é possível somar idades de pessoas para entender tempo, por exemplo, juntar a idade da criança mais a do colega. Sendo um título não muito longo, ao ser perguntado tem-se a resposta. Vão tentar ler e leem. É uma alegria poder saber o nome da história por conta própria.

Trabalhei na alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tinha um aluno que me contou a festa que fez quando chegou à loja que procurava, no Centro de Pelotas, sem

perguntar a ninguém. Ele havia lido a fachada. No dia seguinte ele me informava que pulara de alegria na rua – contava com estranheza de quem não tem habito de fazer – nunca havia pulado de alegria, nunca havia lido (35 anos). As pessoas à sua volta não sabiam porque ele vibrava, ele dava pulinhos pela rua. Ele pulou na sala de aula para me contar, pulou a aula inteira. Não ficou parado pulando num lugar só. Ele fez os trabalhos propostos com muita alegria e pressa para otimizar o tempo e aprender mais. Ele levantava para o intervalo pulando, ia levar o caderno onde eu estava pulando, voltava sentar pulando. Como a gente explica uma felicidade dessa? A criança também vibra ao ler a capa do livro.

Havendo desenho no livro, desejarão muito ver. Sempre ao término da página antes de virá-la, voltar a face de leitura para eles. Não viro antes de terminar porque ao chegar no fim vão querer ver de novo e vai trancar um pouco a leitura - informo que é no fim e eles aguardam. Para mostrar figuras estando eu em pé no meio da sala, na frente deles, estendo o braço à direita e faço um movimento de meia lua até à esquerda vagarosamente de forma que todos vejam. Ver figura é de longe, mas que dê para as imagens serem visualizadas e fazerem sentido. Não se vê com a mão, isso informo várias vezes. Quando a figura é pequena não importante não mostro. Se pequena e importante precisa fazer algumas meias luas (na frente, no meio da turma) com o braço

para alcançar todos, ou pensar outro recurso no momento a depender do que se tenha. Há livros que a leitura que eles fazem da imagem é que dá o tom da leitura no ambiente. Pude ter esta experiência com um livro *Assim assado* da Eva Furnari, Figura 07.

Figura 07: Assim assado de Eva Furnari



Fonte: Site Minha Escola Web⁹⁶

Cada leitor tem seu jeito próprio de ler e isso é importante preservar. Busco ler em voz alta e devagar, porque facilita a

96 FURNARI, 2014, p. 14 e 15, disponível em: <<http://www.minhaescolaweb.com.br/CONTOS/FIGURAS/ASSIMASSADO/007.jpg>>. Acesso em 10 nov. 2017.

compreensão. Tirar de vez em sempre os olhos da página em atenção aos olhinhos que estão ávidos para ver/ler os do leitor tenho sempre como necessário. Ao ler gosto de reproduzir os sons do ambiente como uma porteira que range, alguma coisa que cai, um galo que canta...; da natureza como o vento, o trovão, a chuva...; voz de algum personagem interessante, não em toda extensão de sua fala — uma pitadinha apenas. Nuances nas entonações de voz no decorrer da leitura dá um brilho de contação de história ao texto lido, bem-vindo.

Ainda neste quesito tenho, que a leitura para criança envolve, por vezes, um trabalho simultâneo de adaptação da obra. Assim me preocupo em conhecer bem o texto antes de proceder sua leitura. Não sinto ter êxito na leitura de um texto se ali aparecerem palavras que claramente não faz parte do léxico da criança. Se estou na roça, a depender de onde, e leio ao pé da letra a palavra asno espero que parte da turma tenha entendido, mas se estou em perímetro urbano já se torna mais difícil. Então substituo aquele ponto de atrito (asno), que tem sua importância no desenrolar da história, por outro mais conhecido.

Outra forma de facilitar o entendimento do texto seria pronunciar a palavra asno (o atrito) seguido de outra(s) mais conhecidas (burro/ cavalo). Por que cavalo? Por que trata-se de um animal doméstico de montaria mais aproximado e conhecido das crianças. Bom, a depender do texto que se está lendo, e da

idade escolar do aluno para o qual se lê, este recurso de substituição também levo, por vezes, às frases.

Explicações pequenas, mas que penso serem bem-vindas na leitura. Ao dizer ferreiro, cocheiro, alforje, etc., numa leitura para alfabetizados, por exemplo, vou dizer “o cocheiro do Rei — aquele homem que conduzia a carruagem do rei — já estava no portão esperando!”

O silêncio

O silêncio no momento da leitura é importante, por vezes, quase impossível. Uma das técnicas que me ajudam neste momento é transformar aquele ambiente, no qual estão, em ambiente de escuta. Para isso todos os materiais devem ser guardados. Não inicio a leitura enquanto não ver cada criança sentada em sua cadeira com a mesa limpa — sem nada. Isso diferencia o ambiente escolar ao qual estão habituados (mesa ocupada) e os impede de mexer nos materiais e derrubar, fazer barulho e tirar a atenção dos demais. Isso não rouba a atenção de um aluno, mas de todos. Também levo em consideração que estão a fazer uma tarefa e olhar para o material os apressa, preocupa-os.

Outro recurso é utilizar ambiente próprio, quando tem, a sala de leitura. Tomo cuidado nestas salas para envolver os alunos. Seis anos de idade, estatura pequena geralmente sentados no chão. Assim terão dificuldade de acompanhar a leitura de um adulto em pé. Também não é interessante estar muito baixo, sentado no chão, com eles. O aluno que fica atrás nas fileiras terá dificuldade para ver, se tem figura ele ficará desesperado e se não tem muito provavelmente sua atenção se disperse rapidamente. Para encontrar um meio termo, por vezes, já li de joelhos. Quando se encontra uma cadeira melhora bem.

Embora se busque acercar-se de técnicas para desempenhar a leitura desde a escolha de livros, a oralidade da leitura em aula, por vezes, precisa trabalhar com o inusitado. Ele pode ocorrer de forma individual e ou coletiva. Até espero por ele, para não ficar meio sem ação - surpreendida. Mas quando dá de ocorrer é o inusitado. Recordo-me do dia em que saindo da sala após a leitura, como de costume, dois alunos (7/8 anos) foram para a porta, fecharam-na e queriam que não fôssemos⁹⁷ embora. Rapidamente outros alunos entenderam a intenção daqueles e fez-se uma bola de alunos na porta. Mas isso não ocorre em silêncio, ordenado, foi no alvoroço. Enfim negociamos, junto com a professora da turma, a nossa saída.

97 Nós, eu e a Profa. Dra. Cristina Maria Rosa (Cristina Rosa)- trabalhávamos em dupla nas escolas (2013). Projeto de Extensão, Ensino e Pesquisa de Leitura Literária na escola, coordenado pela Profa. Dra. Cristina Maria Rosa na FAE-UFPEL.

Esperávamos por isso? Não! Ocorreu numa situação favorável? Sim, de certa forma, foi um agradecimento, um reconhecimento de nosso trabalho, um elogio. Com atitude. Com corpo. Consigo!

O inusitado

Bom, não é sempre que o inusitado nos é favorável como na situação que trouxe acima. Por vezes pode ser ainda mais perturbador. Nesta mesma turma, tempos antes, não conseguimos ler o conto que havíamos escolhido. Uma história que acho triste de dar dó: *A Pequena Vendedora de Fósforos* de Andersen (2010). De frente para a turma, líamos e parávamos pedindo silêncio, por vezes. Já estavam falando, mas nas paradas queriam falar mais e perguntar e todos de uma vez. Ordenávamos as oportunidades de fala: um por vez, levanta a mão e aguarda ser chamado para poder falar – isso para que pudéssemos ouvir. As crianças foram trazendo suas questões, algumas relataram que elas mesmas resolviam suas comidas no fogão. Quase todos tinham hábito de usar o fósforo.

Por fim, muito barulho foi feito, muito silêncio pedido, muitas histórias deles ouvidas. Todos continuavam insistindo em falar ao mesmo tempo. Houve um momento que deixamos claro

que aquele era o último pedido de silêncio. Se não vigorasse íamos embora. E vigorou? Não. Juntamos os trens e zarpamos. Naquelas semanas houve feriados seguidos caindo no dia em que líamos lá. A cada semana que não aparecíamos se tornava angustiante para eles – informou a professora. Porque no dia seguinte, ao da leitura interrompida, haviam feito uma carta coletiva enorme, num envelope maior ainda, pedindo desculpas e solicitando nossa volta. Inusitado? Sim. Primeira e última vez, até hoje, que saí sem terminar de ler o texto.

Situação inusitada com aspecto individual me ocorrera no segundo ano, de uma escola pública. Ao entrar na sala, como de costume, todos queriam saber o título da história a ser lida. Mas fiz segredo. Primeiro distribuí um botãozinho infantil em formato de sapo e por desconfiança de que alguém poderia levar à boca havia colocado uma fitinha de cetim (dupla face verde, em torno de 25 cm) e amarrado ambas as pontas juntas, isso em cada botãozinho. Dei instrução para que todos fechassem os olhos e estendessem as mãos aberta à frente. Assim que o fizeram informei-os que ia colocar alguma coisa sobre a mão deles e que aguardassem de olhos fechados para todos verem juntos. O que fizeram, porém havia um aluno que não conseguia fechar o olho por medo e gritava:

— É aranha! É aranha!

Se referindo ao que possivelmente eu iria colocar naquelas

mãozinhas estendidas. Não entendi até hoje se aquela atitude era por medo de pegar uma coisa desinteressante ou para por medo nos colegas, por que pensar de olhos fechados na possibilidade e colocarem uma aranha na mão é medonho.

Esse episódio do dia já estava bom, quando ocorreu o inusitado. O menino da aranha eu já estava esperando, este comportamento já se manifestara antes. Ao terminar a distribuição, chegou o momento de abrir os olhos, então disseram-me que era um sapo e arriscaram apostar que eu leria a história da Princesa e o sapo, na minha versão, *O Rei Sapo* dos Irmãos Grimm.⁹⁸ As carteiras já não tinham material, mas eu esperava que guardarem os sapinhos para começarmos a leitura. Olhei lá da frente no fundo da classe à minha direita estava um aluno que beijava, beijava, beijava o sapinho e recuava-o uns vinte centímetros do rosto olhava fixamente para ele, por um tempo, e repetia o gesto. Até que se desanimou, derrubou o semblante falando:

— Não vira nada!

Eu disse:

— Não vira, João⁹⁹, é um sapinho de plástico comum.

Ele não gostou muito dessa ideia, ficou desgostoso com o negócio. E repetia “não vira nada” de tempos em tempos. Meu

98 GRIMM, 1989.

99 João: nome fictício.

coração cortou. E cada hora que eu levantava o olhar, da leitura que se iniciara, em varredura à sala meus olhos batiam com os dele me vinha um sentimento muito ruim. Eu nunca tinha visto aquele menino sofrendo daquele jeito.

Eu desejava muito fazer um “Ctrl+Z” para desfazer, e não ter aparecido com os sapinhos naquela sala, mas vida real não tem este recurso. Ao mesmo tempo um “Ctrl+Z” também desmancharia, na frente de meus olhos, cada sorriso que recebi naquela tarde quando abriram os olhos sobre o sapinho. Queria fazer algo para movimentar o coração daquele aluno em outro meio, para que enfim, ele pudesse esquecer aquilo que tanto o machucava. Poderia ser a expectativa de que o sapo se tornasse em gente de verdade (e aposto mais nessa hipótese), como passara na televisão à época. Talvez mais simples, um brinquedo que vira outro. Ou ainda, uma lembrança triste da qual eu nem suspeitava. Eu sabia de uma coisa, a tristeza originara segundos antes e a partir da frase: Não vira nada! Aí tinha azedado. Se vier acontecer novamente, uma situação dessas, penso que ainda não sei lidar com ela.

O elemento mágico

Elemento mágico, o que é isso? Objeto qualquer representativo da história que se pretende ler. Alguns professores-leitores têm por hábito levar um desses consigo para efetuar a leitura. Entendem que ajuda a envolver a criança na história, melhor, funciona como uma espécie de ponte a transportar a criança para a história – imaginações. Um objeto qualquer que possa fazer parte da história. Leva-se um objeto no intuito de que todos o vejam, ou vários com intenção de distribuir para os alunos. Sendo a história de um rei eu pensaria num cetro, numa coroa, num anel real...; uma bruxa? Uma vassoura, um chapéu... João e Maria? Um pedrinhas brancas.

Lembro-me que quando lia com a Dra. Cristina Rosa, ela levava ervilhas quando foi lida a história da princesa e a ervilha de Hans Christian Andersen.¹⁰⁰ Penas de ganso quando se tratava da história do Patinho Feio. Particularmente, não faço questão de levar, penso que as crianças têm imaginação de sobra para entrar e sair do conto no momento que quiserem. Só lá de vez em quando me aventuro num. Dá-se mais pelo fato de entender que as crianças se sentem valorizadas, do que mesmo, reconhecê-lo como uma ponte, um facilitador, um introdutor da criança na história.

Busco, nestes momentos, tomar cuidado para tratar a

100 TATAR, 2004.

todas as crianças de forma semelhante. Quando em quantidade, visando distribuir, levo número suficiente para todos, caso contrário, não levo. Um dia levei mini-cachecóis, ia ler a história *Gato que pulava em sapato* da Fernanda Lopes de Almeida¹⁰¹. Então dei um para cada aluno. Queriam vestir o cachecol do gato e era mini, não servia para ninguém — ficou em torno do pescoço —, outros colocaram na mão.

Lembro-me do Juliano¹⁰², educador apaixonado pelas leituras literárias na escola, levou uma pedra de um formato interessante. Disse que era do seu reino, que “era poderosa, poderosa, poderosa” (não dizia menos de três vezes) e ele era/é grandão, gostava/gosta de se vestir de preto e lançava uma capa vermelha nas costas, punha uma coroa na cabeça e de cetro na mão ia ler para as crianças todos os dias de leitura na escola. A pedra era uma só e as crianças queriam-na. A solução que ele arranhou foi deixar, a cada semana, a pedra ficar na casa de um aluno. Durante o ano letivo a pedra ficou circulando. Quando ela retornou para a mão dele, ele me deu – tenho a pedra poderosa! A pedra do rei – ReiMundo¹⁰³ - ele dizia. Quando leva um objeto apenas (ou número reduzido deles – dois três) é no intuito de ser

101 ALMEIDA, 2008.

102 Juliano Moraes, Professor de Francês, Graduando em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, à época bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) participava, entre outros projetos de Ensino Pesquisa e Extensão, no de Leituras Literárias na Escola.

103 ReiMundo – tudo junto – insistia ele.

observado. Se uma criança conseguiu pegar na mão então penso interessante que todas tenham esta oportunidade.

Paramentar-se

Por falar em vestimenta (outro assunto que rende), não de conhecimento de livros, mas das vivências tanto nas escolas, quanto nas academias. Observar educadores que entendem interessante vestir-se de personagem para proceder a leitura literária para crianças, outros que pensam bobagem, entre esses, os radicais que lançam na caixinha do ridículo (parece que não, mas estou falando de educadores), para esses a leitura é a leitura, e ponto. Há, ainda, aqueles que acham interessante lá de vez em quando fazer uso de um ou outro personagem. Estou nesta última categoria. Uma vez ou outra não cansa o professor que dá aula todo dia, muda o ambiente de leitura e mexe com o coraçãozinho das crianças de forma diferente. Épocas de festividades na escola acabam sendo um bom momento, por exemplo. Necessariamente não precisa esperar por ela, fazer ela acontecer em um dia qualquer é interessante.

Os trabalhos que acompanhei de professores que se paramentavam de personagens, eram o personagem e não os

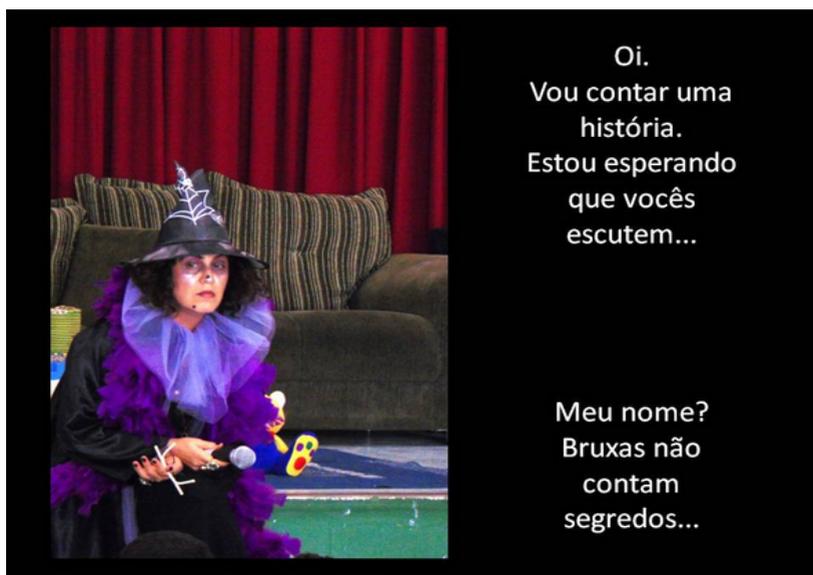
vários que saem do texto como as leituras teatralizadas que participei, agora em 2017, com o ator Diego Carvalho¹⁰⁴. A professora paramentada de bruxa, por exemplo, assumia a condição de bruxa dentro daquele personagem. Lia o texto com a voz esganiçada, tremida em meio a gargalhadas espalhafatosas de vez em quando e pausas de suspense. Era o personagem. O Rei empolava o peito e suas palavras eram de ordem, seus gestos magníficos. Assim a fada, a bailarina..., cada um à sua maneira. Isto não significava que a bruxa não pudesse falar com a voz e respiração de um porquinho correndo do lobo mau, se esta ação tivesse sendo lida, mas a versão desta imitação seria da bruxa.

Exposto na escrita parece-me que empobreci um pouco este trabalho, não é verdade, trata-se de um rico trabalho. Algumas imagens com diálogo ocorrido na Festa Literária (20 a 24 de Outubro de 2014) no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)¹⁰⁵, poderá me ajudar nesta tarefa (figuras 08, 09, 10 e 11).

104 Ator, graduado em Licenciatura em Teatro pela UFPel. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional de Educação e Tecnologias (MPET) do IFSul, Campus Pelotas-RS.

105 Sob a organização de Débora Amaral, diretora do CAIC, pedagoga pela Universidade Federal de Rio Grande (UFRG).

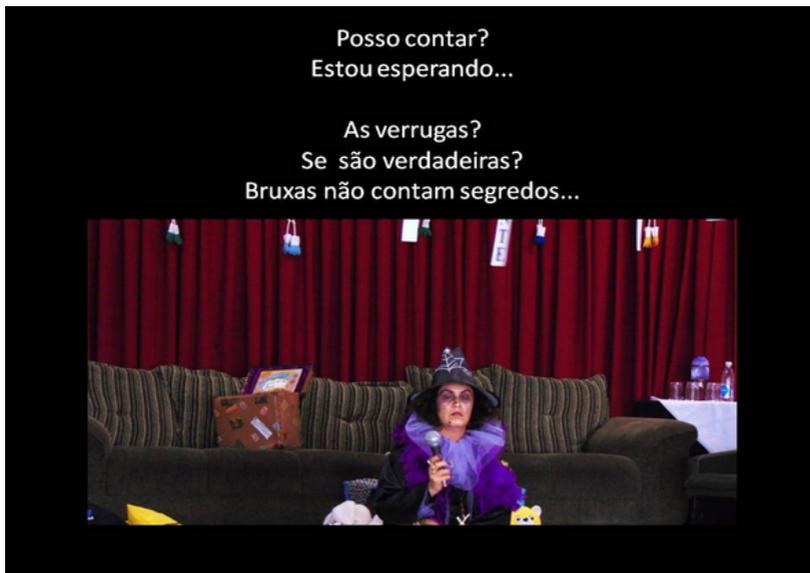
Figura 08: Festa literária no CAIC (aguardando silêncio num auditório lotado)



Fonte: Blogue Alfabeto à Parte¹⁰⁶

106 Na foto, Dra. Cristina Maria Rosa, docente da Faculdade de Educação da UFPEL. Disponível em: <<https://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/11/festa-literaria-2014.html>>. Acesso em 18 nov. 2017.

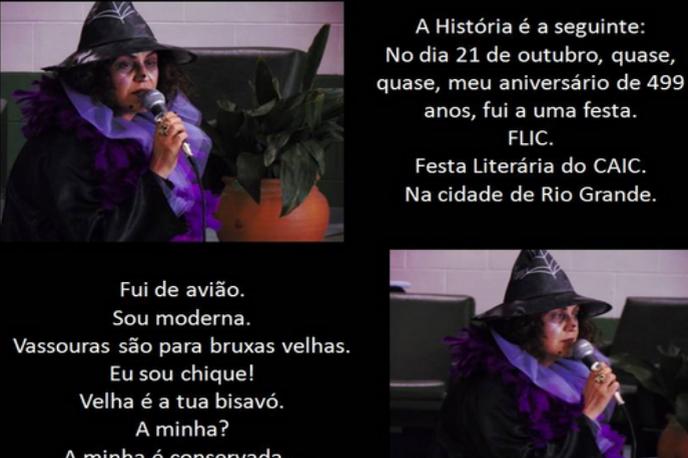
Figura 09: Festa literária no CAIC (resposta a alguma curiosidade da plateia)



Fonte: Blogue Alfabeto à Parte¹⁰⁷

107 Na foto, Dra. Cristina Maria Rosa, docente da Faculdade de Educação da UFPEL. Disponível em: <<https://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/11/festa-literaria-2014.html>> . Acesso em 18 nov. 2017.

Figura 10: Festa literária no CAIC (queriam ver o voo da bruxa na vassoura)



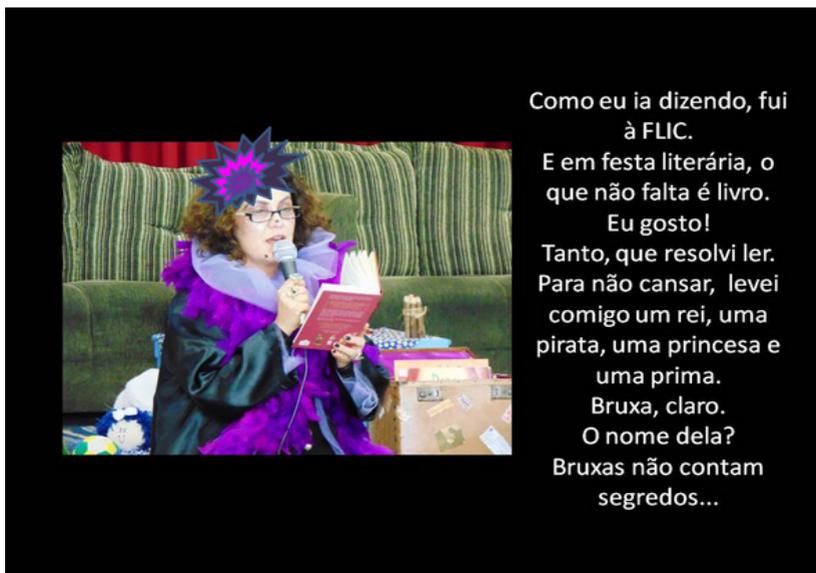
A História é a seguinte:
 No dia 21 de outubro, quase,
 quase, meu aniversário de 499
 anos, fui a uma festa.
 FLIC.
 Festa Literária do CAIC.
 Na cidade de Rio Grande.

Fui de avião.
 Sou moderna.
 Vassouras são para bruxas velhas.
 Eu sou chique!
 Velha é a tua bisavó.
 A minha?
 A minha é conservada...

Fonte: Blogue Alfabeto à Parte¹⁰⁸

108 Na foto, Dra. Cristina Maria Rosa, docente da Faculdade de Educação da UFPEL. Disponível em: <<https://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/11/festa-literaria-2014.html>>. Acesso em 18 nov. 2017.

Figura 11: Festa literária no CAIC (apresentação de personagens outros)



Fonte: Blogue Alfabeto à Parte¹⁰⁹

109 Na foto. Dra. Cristina Maria Rosa, docente da Faculdade de Educação da UFPEL. Disponível em: <<https://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/11/festa-literaria-2014.html>>. Acesso em 18 nov. 2017.

Aposto na ideia de que o educador, ao se paramentar para uma leitura está também a realizar-se de alguma forma. Ninguém vai pesarosamente vestir uma roupa, por vezes maquiar-se, para tal. Assim, escolher um personagem que converse com a gente promove melhor resultado. Tentaram (os recursos tentou) me transformar numa fada no Projeto de Extensão, na verdade era o que sobrara no cabideiro, numa festividade que surgira de uma hora para outra, para mim, que acabara de ser concursada/selecionada para a vaga. Não deu certo! Que fada esquisita! Nem gosto de imaginar. Fotografias? Que pesadelo! Ainda tem uns amigos que guardam – maldade isso. De pirata me saí melhor. Não consigo pensar em outros possíveis personagens que me deixariam confortável, mas sei exatamente aqueles que não iam dar certo comigo. Por exemplo, a bruxa, a bailarina, o palhaço, entre outros. O que me conforta é entender que saber o que não convém já se torna, pelo menos, cinquenta por cento do caminho andado.

Pensando em personagens, até hoje não encontrei um professor louco o suficiente para encarar *A Contadora de Filmes* (Maria Margarita) de Hernán Rivera Letelier¹¹⁰. Não, não! Quando trabalhei com teatro no Gomerl (1995 – 2000) em Guaratinguetá-SP, visando o turismo naquela região, tinha não menos que 60 chapéus diferentes (três deles da Nova Guiné) e

110 LETELIER, 2012.

um closet com seis metros de cabideiro cheio de roupas para compor personagens. Com um desses, hoje, daria para começar a pensar a respeito. Porque para continuar pensando precisaria de alguém para carregar o baú de roupas, porque o de livro que carregamos já é bem pesado.

Por fim, a proposta de leitura literária na escola que balança meu coração não está vinculada a trabalhos pedagógicos. A leitura quando pensada, quando trabalhada (quanto trabalho e quanto pensamento tenho tecido até aqui e ainda tecerei?), por si só movimenta a imaginação, as ideias, os sentidos, a criatividade, o sonho... Deixar ela chata cobrando trabalhinhos sobre trabalhinhos para quê? Esse período de alfabetização penso tempo propício das crianças se apaixonarem pela leitura. Ouve-se por aí que a professora do primário a gente nunca esquece, comigo ocorre assim. Intriga-me pensar na leitura! As leituras do primário aonde se encontra em nós (em mim, em você)? Cadê? Porém, entendo ser melhor, para a pessoa, sofrer sua ausência na infância de que angariar uma birra, um ódio, uma rejeição com relação a ela.

Parte VII

APRENDENDO NO CAMPO

Marina Marcondes:

Estamos no Galpão, mas o vento está a nos expulsar daqui. Achamos melhor parar por hora, tomar um café, nos agasalhar melhor e continuarmos a conversa com Firmina na cozinha do casarão.



Firmina Frô:

Escrever para quê?

Trabalho com a leitura literária em aula desde 2013 e

cada dia tenho a oportunidade de aprender mais sobre. Cada leitura executada pode se tornar uma experiência nova quando se coloca à espreita de forma aberta, receptiva. A vivência em aula com a leitura literária quando refletida, pensada, por vezes, se torna uma experiência. Quando falo de experiência estou a comungar com Kertész que entende que “a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa, minha personalidade.”¹¹¹

Tenho hábito de escrever, não é de hoje, as minhas vivências. Escrevo para visualizar, entender, aprender, questionar, buscar compreender... Escrevo não porque sei. Escrevo para saber. A escrita preferida de Máximo Daniel Lamela Adó, entre as duas vertentes que entende possíveis: escrever porque se sabe e; escrever para saber.¹¹² Não é diferente com as leituras literárias que faço em aula. Escrevo-as. Desta maneira, vou vislumbrando, destacando da vivência a experiência. Não significa que só desta forma me encontro com uma experiência. Mas que a escrita traz à luz a experiência, até então, pouco ou quase nada observada. Assim, entendo que experiência se assemelha, por vezes, a leitura de um livro cuja compreensão não é imediata, bem como a participação em uma aula, como Deleuze que dizia ser os

111 Kertész apud LARROSA, 2015, p. 48.

112 CORAZZA; OLLIVEIRA; ADÓ, 2015, p. 64.

melhores alunos os que perguntavam uma semana mais tarde.¹¹³

Pensando em Deleuze/Guattari e suas leituras de Kafka. Feito uma relação dessa com a leitura que faço das (e com as) crianças. Suas inferências no texto. Suas criações sobre o percurso da história ouvida. Suas imaginações. As crianças veem nos textos, quando têm liberdade para tal, aquilo que não vemos. Sendo objeto da apropriação delas. Leio uma história e sempre volto para casa com várias outras histórias perpassando, tangendo, circundando, brotando (Cartografia de um conto). Crianças cartógrafas/artistas!¹¹⁴ Vejo as crianças (com pouca exceção) entrando no texto com fome voraz de encontrar ali não apenas o que está aparente e me pergunto, estariam as crianças produzindo uma leitura *menor* como Deleuze e Guattari fizeram com as obras de Kafka?

Bom, se existe uma fraqueza na educação, para o educador Máximo Adó, seria andar atrás do evidente, sistemas definidos e cartilhas de fazeres.¹¹⁵ Então, me encorajo na busca de

113 “(...) Se você não entende algo, pode ser que entenda depois. Os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde. No final, eu tinha um sistema inventado por eles, não por mim: eles me mandavam notas sobre a semana anterior. Eu gostava muito. Eles diziam: “Temos de voltar a esse ponto.(...)” (DELEUZE, 1988-1989, p. 84).

114 CORAZZA, 2013, p. 20.

115 “(...) se existe uma fraqueza na educação, ela está, justamente, em se entregar aos domínios do conhecimento, no qual se impera o evidente, o repouso de sistemas definidos, as cartilhas dos fazeres, a verdade dos dados e fatos imediatamente associados à presença; aos automatismos do intelecto” (CORAZZA, OLLIVEIRA; ADÓ, 2015, p. 64).

escritas, registros, pensamentos que possam me ajudar a evidenciar o que tenho sentido, pensado sobre a leitura literária na escola. Não tenho pretensão de que seja algo novo a ser falado. Tenho medo, tenho insegurança, de que o que vou dizer seja o novo. Preciso me encorajar, sim! Tive/tenho Descartes nos meus poros que me tolhe nas empreitadas, vivenciei e continuo vivenciando pensamentos aristotélicos, verdades universais que são um grude não querem sair de mim. Tenho resistido. Vivo em guerra comigo para poder falar o que penso, por imaginar que pode ser novo.

Encorajo-me pensando sempre que nem fazer arroz (que é uma tarefa simples para quem faz, quando não, quase todos os dias) é um conhecimento adquirido, por vezes, não dá certo. Não apenas quando feitos por mim. Conheci um ajudante de cozinha idos anos 80 (restaurante no grande no miolo de São Paulo Capital) que dizia ser a estratégia do cozinheiro, sempre recorrer ao caldo de limão, para ajudar na finalização do arroz, quando esse não dava certo (arroz de cozinheiro também empapa). Não sei se funcionava no arroz (sua eficiência) ou se era relativo ao cozinheiro (em pensar ter lançado mão em tudo o que se podia). Nem para os profissionais o feito de arroz é conhecimento adquirido. Preciso me lembrar disso para me encorajar a ver/escutar/sentir/degustar/cheirar uma leitura literária na escola com aquilo que sou e dizer sobre. Abandonando, de certa forma,

as verdades contempladas, decalcadas, recozidas, juntadas, esquentadas. Botando-as, de certa forma, à prova questionando-as, pensando-as de outro jeito.

Comungo com a ideia de Corazza quando olha para a criança evidenciando nela sua potencialidade imaginativa e suas capacidades de transformação. Uma criança cartógrafa, impessoal e artista.¹¹⁶

O bicho papão chamado leitura

Nas vivências com a leitura literária pelo Projeto de Extensão (2013), nos primeiros encontros para proceder a leitura literária, ao chegar na aula foi possível perceber medo nos olhares, nos corpos, nos comportamentos das crianças. Foi-me bastante evidente esta situação. No início achei estranho, chegava a ser constrangedor, não sabia lidar com aquilo, de certa forma,

116 Após o pavor que o encontro inicial com o Feiticeiro do Pensamento da Diferença provocou, tudo muda na Educação. A começar pelas próprias crianças, que não mais se pensam ou são pensadas como embriões originários do ser humano cognitivo e psíquico, nem como fontes da sociedade e da cultura, mas se anunciam como cartógrafas, impessoais e artistas. Cartógrafas porque exploram os meios das aulas, escolas, parques; fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças das ruas, campos, animais; traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados (CORAZZA, 2013, p. 20).

pensava ser minha presença (nossa - eu e profa. Cristina Rosa), por ser estranha aquele ambiente. Ali ia uma vez por semana. O tempo foi passando e os alunos se acostumando com minha forma de ler, de maneira que, aquele medo já não se via mais. Pelo contrário, ouvia os professores dizendo que ao acabar de ler e sair porta afora, já estavam perguntando quando voltaria novamente. Todos os dias da semana perguntavam se era dia de leitura.

Tendo eu dado por satisfeita com a ideia de que o medo era de mim, a professora-leitora, me alegrei com seu desaparecimento, não demorou muito tempo e o encontrei novamente, mas o entendi de forma diferente. Fui à escola, li o livro escolhido numa das classes e fui para outra, nesta, depois de lê-lo, já me despedindo para ir embora, a professora me pediu o livro emprestado para ler para eles com fim de fazer trabalhos. Informou-me que fazia tempo que procurava por aquele título, mas não o havia encontrado. Conversávamos, eu estava de costas para a lousa, ela à minha frente e as crianças atrás dela. Essa posição me possibilitava vê-los e, como no primeiro dia de leitura literária, novamente vi um apavoramento subir nos olhos e corpos dos alunos, que olhavam uns para os outros, e se eu usasse o termo “desespero” para identificar o que sentiam, não estaria exagerando.

Havia mudado a atmosfera da sala, novamente eu me

sentia constrangida, como se tivesse voltado às primeiras leituras. Entendi que com relação a mim/nós, professoras-leitora, as crianças eram curiosas, porém o medo residia na leitura, mais exatamente no que vinha depois dela, com os exercícios propostos, que poderia incluí-los ou excluí-los do grupo inteligente da turma, que, muitas vezes, valoriza ou desmerece a atenção dada ao que foi lido, também anular/matar ou dar vida ao que lhe é importante. Pior que não ler para crianças é provocar nelas a angústia do medo em acertar ou errar a respeito da leitura e seu idealizado correto entendimento.

O museu

Um das leituras feitas na escola, para um primeiro ano, ocasião e que fora escolhido o conto *A princesa e a ervilha* de Hans Christian Andersen¹¹⁷ no qual, ao final da história, o autor dá uma saída inusitada para a ervilha, dizendo que fora guardada no museu e deve estar lá até hoje. Ao término da leitura uma aluna, de seis anos, queria falar sobre nossa leitura, mas tudo o que ela nos dizia era “museu”, disse várias vezes esse termo, ora com

117 TATAR, 2004

entonação no “u” primeiro da palavra, ora no último, ou ainda, no “e” e em seguida pronunciava vogais outras prolongadas, sem sentido, como se tivesse formulando o pensamento. Por vezes parava e de mãos estendidas para frente gesticulando, em movimento de estar ainda falando, mas permanecia em silêncio e quando cobrada pelos colegas, retomava a palavra dizendo “museu” nas variadas entonações de suas vogais. Ela pulava para falar. Ela dizia com o corpo bem ali na nossa (eu e a Profa. Dra. Cristina Rosa) frente.

Nós a aguardamos com atenção em sua fala, mas seus colegas estavam ficando irritados com aquilo – eles também queriam falar. Interferimos pedindo licença, para ela, para ouvir outros alunos, informando que depois a ouviríamos novamente. Demos a vez da fala para alguns outros, mas perguntando se conheciam algum museu, uma vez que era o assunto que a menina queria desenvolver – pensando que isso a ajudaria a pensar/falar. Depois de algumas falas voltamos a ela a palavra, que conseguiu dizer-nos que tinha ido ao museu e que a ervilha estava lá.

Nas conversas pós-leitura dava para entender que a história lida para ela parecia ser só o museu, era como se ela tivesse esquecido ou não ouvido o restante. Refletindo sobre isso percebo que o museu a tocara de forma marcante, de maneira que foi ali na história que ela resolveu se demorar imaginando-a. Isso

nos aponta para o fato de que ela se deliciou com a leitura e não que ela não tenha acompanhado a leitura. Ela poderia não ter efetivamente acompanhado a leitura se esta parte do conto tivesse sido logo no início da história, pois ela estaria intensamente ocupada em imaginar e não poderia mesmo dar conta de tudo. Neste ponto, trazendo a ideia da jabuticabeira, estaria ela satisfeita com esta parte (museu) entre tantas, que seria a maior, a mais deliciosa jabuticaba daquele pé.

A professora-leitora, aqui, confessa que ainda pensa sobre, e não conseguiu entender se a emoção da garota residia no fato da ervilha estar lá no museu que ela fora – assim ela teria, de certa forma, participado da história, ou se revelava a reflexão sobre a hipótese de que tinha mais coisas importantes naquele museu, que ela não tinha visto, como, por exemplo, a ervilha. Penso que para ela a informação do livro era verdadeira, bem como o museu teria sido aquele que ela visitara. Isso não só pela sua idade, mas soma se o fato da alfabetização anteceder o entendimento espacial, geográfico, e temporal; e também por se tratar de uma escola da rede pública na periferia.

Cavar contos outros

Pensando ainda no conto *A princesa e a ervilha* de Hans Christian Andersen¹¹⁸, esta mesma menina, ou outra criança qualquer, poderia ter ouvido falar da princesa batendo no portão e imaginar uma porteira de tábua (talvez), um chão de terra clara (ou não), varrido (ou não), e lá a princesa, e assim, parar neste local observando (a porteira, o chão de terra, a princesa...), e se apercebesse insatisfeita com a cor da roupa da princesa que inicialmente imaginara. Poderia pensar em outra e ir mudando – azul para azul-claro, verde para verde-claro, rosa para rosa-claro. Mais claros ou mais escuros — bem como, mais longo, ou mais curto. Também, se seria vestido, saia ou calça. Poderia imaginar, quem sabe, o cabelo da princesa: seu comprimento, cor, penteado, com coroa ou tiara, e estas com pedrarias ou não. As ideias se articulam como passe de mágica, com o sumir e o aparecer instantâneo de objetos. Assim, estando a criança satisfeita com a aparência da princesa, poderia pensar em dar movimento imaginando-a andando. Se este andar tivesse meio grotesco, para o que ela teria como adequado para uma princesa, iria elaborar passos diferentes até chegar na melhor experimentação.

Quando penso nestas vivências imaginárias, criativas diante da leitura, entendo que embora a imaginação seja mais

118 TATAR, 2004.

rápida que a narrativa, leva-se tempo. O conto lido pelo professor e o imaginário da criança podem concorrer na linha do tempo de forma a se desmembrar em uma narrativa da outra de uma vez, ou posteriormente até virem a se encontrar e caminhar juntas, como um rio, em um movimento confluyente. Vejo contos outros brotando do conto lido, sempre. Ouvir as crianças no pós-leitura de forma aberta com relação ao tempo, ao pensamento, acatando as ideias e pensando sobre, observa-se esta formação

Falando sobre *literatura menor*, Deleuze e Guattari¹¹⁹ trazem a ideia de que o autor/escritor desta literatura cava sua própria língua na língua maior. Penso que a potência imaginativa da criança, quando não exposta a impedimentos (sejam eles medo, regras, comunicação, entre outros), conseguem cavar seu próprio conto no conto dado. Representado pelas figuras de 12 a 20.

No primeiro ano observei este processo imaginativo de construção de suas próprias histórias no conto dado de forma individual — um processo um tanto solitário. Já no segundo, observei história coletiva brotar e caminhar junto ao conto lido. Para isso precisa de liberdade. Entendo que se o aluno — no momento da leitura — não pode se mover em sua cadeira, aos olhos do professor, para observar um mosquito passando, então não haverá possibilidade. Mas se o professor-leitor flexibiliza a

119 DELEUZE; GUATTARI, 1977.

leitura, no sentido de que, em havendo um movimento diferente tenha disponibilidade para vir a fazer uma pequena pausa, um respiro maior entre os pontos, então entendo ser possível poder observar a criação imaginativa da criança. Adição de um ponto no lugar que não existe, pequena pausa, retomada do parágrafo de um lugar em que retome o sentido poderá facilitar o surgimento da história coletiva em aula.

A história coletiva de alguns alunos em aula se deu quando eu lia, para um segundo ano, o conto dos irmãos Grimm *O Rei Sapo*, na tradução de Tatiana Belinsky¹²⁰. Naquele dia cheguei na escola, li no primeiro ano e em seguida fui para o segundo. Achei que o primeiro ficou um pouco cansado com a leitura das sete páginas de letras miúdas do conto, mas o segundo estava difícil. Parecia que entrei na sala e eles já estavam cansados. Comecei a ler e aquelas carinhas amuadas olhando para mim me dava vontade de atirar o livro longe e sumir dali. Ainda mais que eram minhas primeiras leituras.

Insisti, e o ambiente foi mudando, já dava para vê-los mais animados. Em um certo momento, a leitura passou pela carruagem atrelada a seis cavalos brancos enfeitados com pluma na cabeça,¹²¹ os olhinhos riram olhando uns para os outros. Veio em seguida a frase “O fiel Henrique cocheiro do rei... aquele que

120 GRIMM,1989.

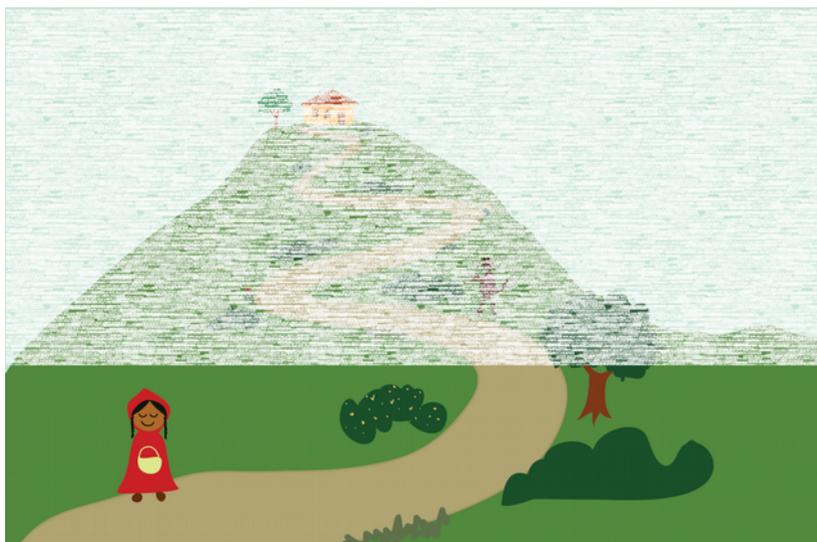
121 Ibidem, p. 12.

conduzia a carruagem do rei...” Dois alunos apontaram para o Henrique da sala. Riram — eu também. Meu sorriso, minha paradinha (extra) na leitura lhe proporcionou ambiente receptivo para que levantasse as duas mãos alcançando as rédeas do cavalo que conduzia personificando o Henrique — fiel cocheiro do Rei. Com a mão chamou o irmão, que estava do lado, para mais perto e ambos de costa ereta conduziam a carruagem enquanto a história do livro seguia — junto. Três alunos outros levantaram (em silêncio) e se puseram atrás da carteira deles — Eram os conduzidos. Um logo ficou com vergonha (ele ficou vermelho) e voltou para o lugar e os outros dois seguiram a viagem. Com acenos ligeiros, assobios sem som (para não fazer barulho) foram dando volume a esta imaginação, produziram uma outra história, dentro da que eu estava oralizando, na qual participavam ativamente.

Vejo um primeiro ano procedendo leituras outras sobre o conto ouvido/lido de maneira individual, também o segundo ano que, além ter uma produção individual, consegue fazer conexões com outros. Assim entram na obra, com vontade, em leitura passeiam nela fazendo percursos únicos. Encontram-se em desejo de explorar cada pedacinho da leitura que sobressai aos seus olhos. O fazem de forma livre, imaginativa, criativa, atemporal e, quando da oportunidade, compartilham. Param em determinados pontos apreciam suas possibilidades para além do que é dado,

para além do que é delimitado pelas palavras, para além da hermenêutica, já no campo do indizível — O museu era indizível. Pergunto-me, seria esta uma leitura *menor*? Deleuze e Guattari procederam sobre as obras de Kafka uma leitura *menor*. Assim, puderam trazer a existência uma literatura *menor*, por meio do conceito e delimitação de suas características. Entraram na obra de Kafka andando não pelos limites aparente das palavras, frases e parágrafos, mas em sede, em desejo de explorar, de maneira que, viesse a esgotar todas as possibilidades. Não apenas no que diz respeito à linguagem, mas também por aquilo que se é indizível — forças, afecções.

Figura 12: Percurso da história se construindo com a leitura do professor



Fonte: Criação de Angelina e Carolina Monteiro¹²²

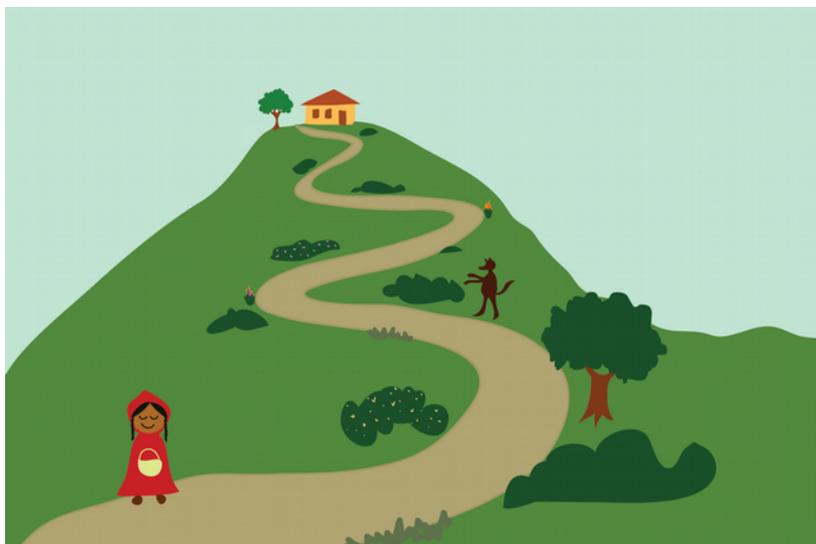
Legenda:

Estrada: percurso da leitura da obra

Paisagem: representação da história que está se desenrolando com a leitura (no caso, A chapeuzinho)

122 Carolina Monteiro Alves ilustradora.

Figura 13: Desenrolar da história construído com a leitura do professor



Fonte: Criação de Angelina e Carolina Monteiro

Figura 14: Percurso da história construído pela 1ª criança (linha laranja)



Fonte: Criação de Angelina e Carolina Monteiro

Legenda:

Linha laranja: representada seria uma outra paisagem.

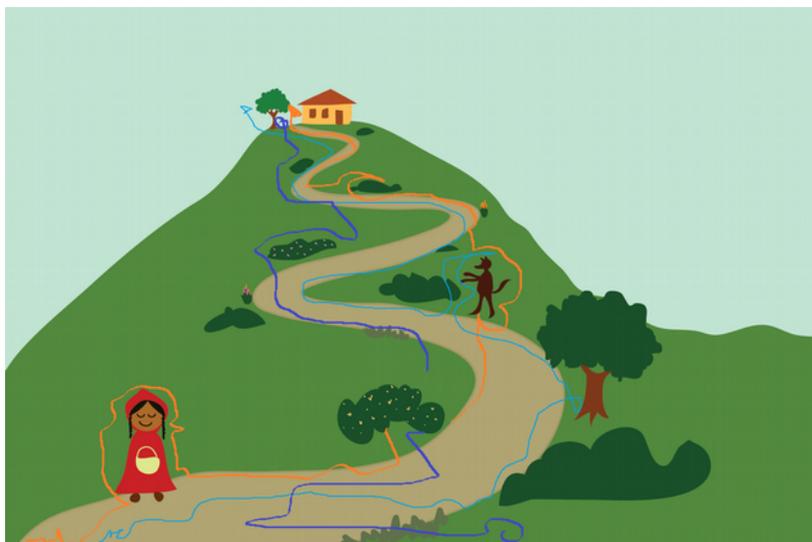
Leitura da linha laranja: A criança pegou a estrada de início com o professor (esquerda abaixo), se demorou em torno da Chapeuzinho (a linha em torno de) com quem ela brincou, pulou e comeu doces. Voltou para a estrada e, depois de algum tempo, saiu novamente para pegar as flores dos arbustos, junto às flores ela acha uma amora e se perdeu (linha apagada) da construção da história pensando na merenda (não está no caminho, nem explorando a paisagem da história, tudo que ela queria agora era estar no refeitório da escola - ela tem fome. Mas o caminho continua sendo trilhado pelo professor, está ali em torno dela, e ela embarca novamente nele. Ao retomar a estrada aparece o lobo mau ela sente medo, está em operação mental árdua cortando volta dele pelo campo, e só consegue pegar o texto lá na curva de cima. Na beira do caminho aparece uma tartaruga e ela depois de sentar no pasto e olhar por um longo tempo aquele animal (e ela olhava nos olhos!) Acenou com a mão para ele e correu para o caminho e seguindo-o até o fim, mas por vezes ainda pensava seria a Tatá! Seria?

Figura 15: Percursos da história construído até a 2ª criança



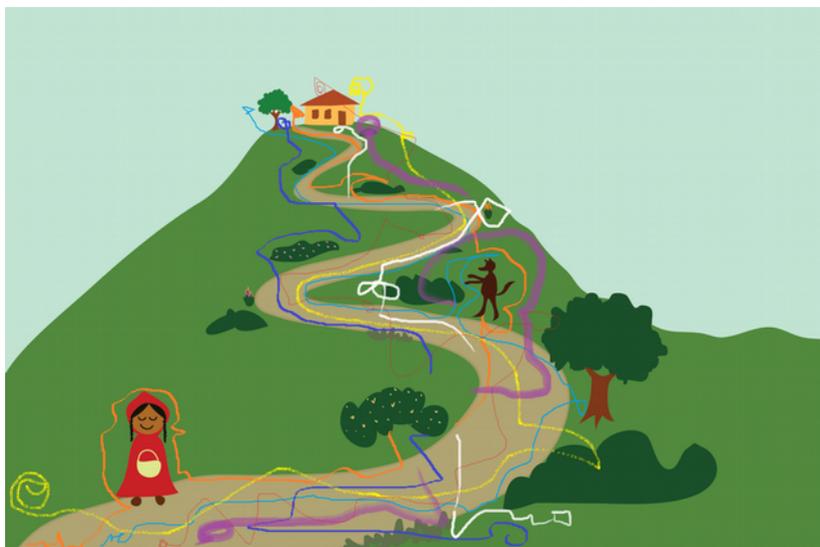
Fonte: Criação de Angelina e Carolina Monteiro

Figura 16: Percursos da história construído até a 3ª criança



Fonte: Criação de Angelina e Carolina Monteiro

Figura 17: Percursos da história construído até a 7ª criança



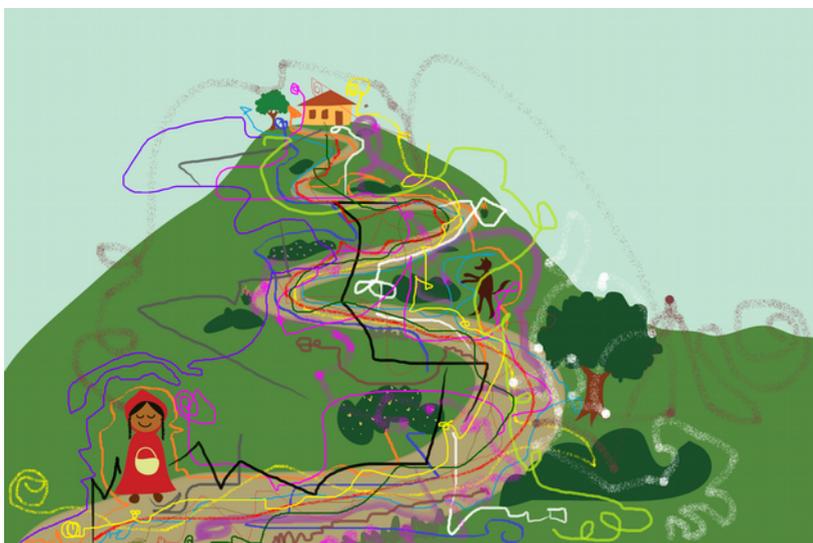
Fonte: Criação de Angelina e Carolina Monteiro

Figura 18: Percursos da história construído até a 12ª criança



Fonte: Criação de Angelina e Carolina Monteiro

Figura 19: Percursos da história construído até a 20ª criança



Fonte: Criação de Angelina e Carolina Monteiro

Figura 20: Os percursos da história se constroem simultaneamente



Fonte: Criação de Angelina e Carolina Monteiro

Parte VIII

OLHANDO PARA AS FORMAS DE LER

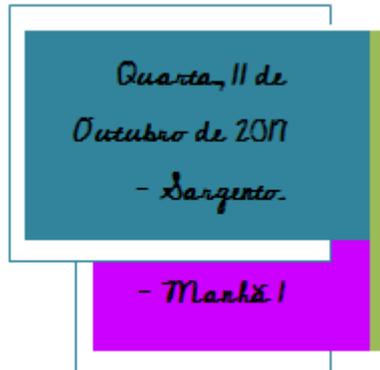
Marina Marcondes:

Temos um dia ensolarado, depois de ir à Pedra Grande ontem e hoje passeado com Donana aqui no quintal, estamos desejosos de tomar banho no rio.

Aqui na montanha o que não falta são nascentes, córregos, cachoeira e piscinas naturais.

Podemos escolher entre os rios maiores, como o da Pirutinga, o do Macuco, o Cór'go

Grande¹²³. Iremos ao Poço do Sargento¹²⁴. Há duas maneiras de



123 Cór'go Grande, seria no sotaque predominante o Córrego Grande.

124 Recebeu este nome por conta de uma possível história trágica. Idos finais do século XVII estava um sargento, visita na fazenda, tomando café na cozinha quando ouvindo um barulho e saiu na janela para ver. Era uma vara de

chegar ao poço: Uma margeando a mata ciliar, caminhando na divisa da mata com a pastagem e outra pelo leito do rio sobre um lajedo de pedra desembocando direto no poço. Há uns 50 metros é possível sentar na laje e fazer dela uma espécie de tobogã da margem ao poço. Porém, precisa ir com roupa de brim para não machucar a pele caso não resista fazer da laje uma tobogã – geralmente não resistem informou os guias.

Trata-se de uma trilha de intensidade média para leve. Porém a depender do trilho que escolhermos a dificuldade pode aumentar um pouco (indo ou voltando pela laje). Mais ou menos uma hora de caminhada, sendo meia para ir e meia e pouco para voltar e mais a quantidade de tempo que desejar permanecer no local e desfrutar da piscina natural (poço) de águas um tanto fria.

Decidimos aventurar rio abaixo em vez de seguir pela graminha em torno da mata que cobre o rio. Assim, depois de pôr a roupa de banho e, por cima desta, calça de brim e camiseta para enfrentar o mato nas trilhas, pegamos o protetor solar e saímos. Já no quintal da Donana fomos agraciados por uma festa dos

porcos do mato, queixadas, que passava por aquela banda, largou o café, passou a mão na espingarda e foi atrás. Mas ele não voltou. Foram procurar. O que acharam foi sua espingarda e chapéu no poço (que passou a chamar Poço do Sargento) e nenhum outro vestígio. Até hoje trata-se de um mistério o desaparecimento do sargento. Pensam que sem a arma ele não iria embora dali, então teria morrido e desse modo como, a questão fica em aberto por não haverem encontrado nenhum outro vestígio. Enquanto outros pensam que sem pelo menos ter conseguido atirar em um porco no meio da manada ele não teve coragem de voltar para a casa onde se hospedava, tomou rumo para a cidade. Sequer deu notícias.

gansos que estavam se banhando nos três lagos, no início de nossa trilha, ao lado do grande casarão. Foi um revoado de um lago para outro e uma algazarra tremenda. Pareciam nos desejar bom dia. Houve alguns entre nós que até respondeu.

Sáimos do quintal, entramos no pasto dos cavalos. Para quem atende romarias que desce de cavalo à Aparecida-SP, como a Donana, precisa ter vários pastos para este fim — nos explicou os guias. A depender do animal, um não pode ser colocado junto com outro – se matam. Passamos a cerca de tábua de um lado do potreiro, percorremos o pasto até outro lado, onde novamente passamos no vão das tábuas e seguimos no pasto das vacas até adentrar em uma faixa pequena de mata ainda misturada com bastão¹²⁵ e em alguns minutos já estamos sobre o lajedo de pedra. No encontro de dois rios, o Macuco e o Cór’go Grande, a laje destes acaba formando um.

Nos primeiros trinta metros, na parte mais aberta da mata, o sol incide sobre a laje de pedra. Apenas num pequeno pedaço (três metros) precisamos passar dentro da água – hora de molhar os pés. Há aí uma piscina natural que preferimos, por orientação dos guias Sedekis e Jorge que nos acompanham, não fazer hora/brincar porque a menos de dez metros há uma cachoeira e qualquer descuido a correnteza das águas pode levar. É perigoso. Assim, caminhamos sobre a pedra seca e ao chegar na beira

125 Bastão, bastãozeiro é o Lírio-do-brejo, mas não conhecem aqui por este nome.

de cima da cachoeira, amarramos uma corda no pé de uma árvore, fazendo um corrimão, e descemos até a parte debaixo onde nos deparamos com uma escada de rocha, os degraus grandes e outros pequenos.

Coberta pelas árvores o lajedo agora é úmido. Uma área coberta por musgo verde e liso, outras cheias de folhas — um filme perfeito na vida real. Algo misterioso e encantador, parece que descobrimos um vale encantado. Para todo lado que se olha muito verde. Uns quatro metros de largura a rocha coberta pela água corrente. Dos lados paredes de pedra de uns cinco metros de altura, e sobre elas as copas das árvores, que no filete de terra sobre a rocha, arrancaram força para uma vida.

Passamos por outro lago natural e com o apoio da corda, descemos outra escadaria de rocha feita pela natureza. No fim desta, avistamos o Poço do Sargento. O lugar em que estamos já é possível escorregar sentado na laje junto com a água e cair dentro do poço — mas haja coragem! O sol ilumina tudo, uma clareira na mata (laje de pedra que dificultam o crescimento de árvores grande porte), possibilita entre 10 h até umas 15 h ter os raios do sol incidindo diretamente sobre a água, ambiente desejado para o banho.

Esta é a hora também das borboletas darem vida, cor, movimento ao lajedo. Elas se instalam em revoadas por aqui, por conta do sal que se acumula nos brejos, que por vezes, se formam

em decorrências da chuva. Elas cobrem o ambiente um movimento que sobem e descem no ar (girando em espiral), não se importando muito com a presença nossa ali. Nos acomodamos sentando na rocha para observar o movimento delas.

O poço é relativamente fundo, a depender da época, dois metros e meio de profundidade no miolo, as bordas são rasas. Hora de tirar as camisetas e calças que vestimos para passar no mato, e de roupa de banho, partir para o mergulho. Para os menos aquáticos os moradores deixam toras de bananeira na água, porque servem de boia. Se alguém deseja ir mais para o fundo e tem medo se auxilia de boia natural. Se agarra ao pseudodeiro e se manda. Mas é tanta novidade que até quem enfrenta a água no braço deseja experimentar o poder da bananeira de não afundar-se.

Nas águas rasas, do poço, tem duas pedras enormes, que parecem pão italiano gigante. Onde sentamos batemos um papo, enquanto alguns ainda disputavam a bananeira na água. A água fria, um ventinho subindo a Mantiqueira, entendemos que era tempo de voltar para a pousada. Assim, pelo lado esquerdo de quem olha o rio acima, entramos no trilho da mata um trecho de subida num trilho zigue-zague, deste chegamos às gramíneas pegamos o caminho das vacas pasto acima até chegar à crista do morro. No espigão, em cinco minutos estávamos no ipê-amarelo florido e já avistamos a pousada – logo ali, pertinho.

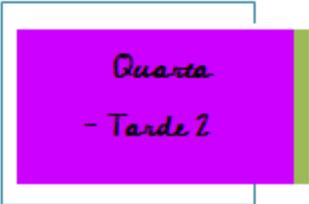
Donana. Banho. Almoço. Descanso e lá pelas 16 horas teremos nosso papo com Firmina

Firmina Frã:

Na companhia de Diego Carvalho

Boa tarde para vocês... Como foi o Poço do Sargento?

Este ano (2017) fui ler na companhia de ator Diego Carvalho. Como educadora havia trabalhado e acompanhado, até então, leituras de pedagogos na escola. Compor a leitura em aula com um ator foi novo para mim. No primeiro dia desta parceria lemos *E o dente ainda doía* de Ana Terra (2012). É uma história que vai repetindo as falas no decorrer da leitura, as crianças chegam a fazer corinho pronunciando juntos as frases que guardam. Gosto de iniciar trabalhos com ele, entendo que ele promove participação na leitura, agrega. Lemos juntos. Abre caminho de diálogo – nos une. Eu dei início a leitura e enquanto lia o Diego fazia caretas (jacaré, coelho, coruja, tatu, pato... o que ia saindo do livro). Ele estava sentado numa cadeira ao meu lado olhando



*Quarta
- Tarde 2*

para as crianças sentadas no chão da sala de leitura, eu não o observava, estava lendo o livro e olhando para as crianças. Até que uma menina disse bem alto:

— “Gostei mais dele”!

Se assustou com o que tinha falado, mas não recuou. Falou de novo. Essa fala me fez pensar que ela estava esperando a leitura dele. Então passei o livro para ele, ele lia um cadinho e me devolveia e eu da mesma forma, além de passarmos as figuras diante deles para que pudessem ver, no gesto de braço em meia lua. Com isso a leitura fluía e parava, fluía e parava. Também todos ríamos muito e precisávamos respirar as pausas ficavam maiores e as crianças queriam saber. Fazer suas inferências.

Suas perguntas? Crianças perguntam sem medo! Ainda não estão enquadrados nas caixinhas do crescimento que impede os indivíduos de perguntarem. Medo de parecer ingênuo, sem noção, idiota... na frente do grupo de pertencimento. Vergonha de perguntar é uma coisa medonha, horrível, que resolve surgir nas pessoas em torno da pré-adolescência. E surge! Ensino Fundamental II vai só crescendo. Ensino Médio já se torna uma coisa criada. Graduação fica inflado. Só começa a murchar no mestrado, quando começamos a valorizar o retorno das perguntas.

Quando a leitura é cortada seguidamente pelas crianças, por vezes, entendi como falta de hábito de leitura, falta de

formação do aluno leitor. Observei a partir deste dia, que para a criança cada pedacinho lido é um mundo. Elas querem explorar como se ele fosse o único. Se por um lado a leitura fragmentada nos possibilita observar por quais caminhos as ideias das crianças (daquelas que conseguem falar a depender de tempo, disposição, desejo) estão seguindo. Por outro, uma vez que ela lança sobre o adulto/professor o que pensa, acaba aguardando pela inferência dele. Desta maneira, o processo criativo de pensamento dela funcionará de forma diferente de quando há um tempo mais prolongado de leitura e percorrem este caminho do pensamento sozinhas. Há algo errado com uma leitura extensa (toda a obra) ou com a fracionada pelas inferências? Não. Não é questão de certo ou errado. Levo em conta a diferença no processo criativo das ideias, bem como o fato de que nem todos falam, por vezes, só os mais tagarelas.

Com relação ao primeiro, embora me sinta angustiada com a pergunta “se a criança vai pular do barranco (e como) ou vai esperar auxílio,” e queira dar uma resposta, entre as possíveis, percebo que devolver a pergunta é poder provocar uma angústia (que está em mim) na busca de uma saída. Essa angústia é a dor, a dor do aprender. Nem precisa devolver exatamente para o lugar de origem tem outras respostas, diferentes da minha e viáveis. Bom, também não significa que não respondo, por vezes também é poder colaborar. Existe uma margem bastante tênue que precisa

ser observada. Tem a pergunta do eu quero saber e confio em ti para me dizer e a pergunta eu estou te experimentando. Esse experimentando também é importante é um jeito de se firmarem em confiança, querem confiar em mim.

Com relação ao segundo, exige do professor firmeza. Busco ter acesso aos mais reservados, não é porque não se encorajam para falar que não desejariam. Se dá-lhe a vez de fala e a criança sacode a cabeça que não, mas sorri gostoso. Ali tem um desejo. Sempre oportunizar que em algum momento vai sentir-se encorajada. Isso é realização. Aquele que não riu também não significa que não o queira, mas que há ainda uma barreira maior a ser quebrada; e é quebrada em conjunto, aluno/professor. Aos tagarelas, por vezes parece impossível reter a fala. Tem um silêncio aguardando o encorajamento de um determinado aluno o tagarela está se retorcendo na cadeira de vontade de falar. E fala, fala até porque esquece, então precisa lembrar a criança. Aquele é momento de ouvir, ouvir o silêncio do outro. Por fim, tenho que, para oportunizar a vez a todos numa aula com mais de vinte alunos, a cada página virada se torna inviável. Precisa haver aí o bom senso, parar menos ou oportunizar rodadas diferentes de participação por vez.

No segundo ano já embarquei de primeira numa leitura em dupla - uma página minha e outra do Diego. Me aderi, fizemos bastante caretas. Houve menos inferência cortando a

leitura. Já começa a despontar um desejo de explorar o texto mais amplo. Os alunos já participaram mais das leituras (2º ano). Perguntei, ao final, o que haviam sentido? Uma e outra resposta. A própria palavra “sentir” não parece fazer parte do universo rotineiro deles, houve estranheza. Pelo menos estranhamento no fato de que alguém esteja interessado ao que eles tenham sentido. Não insisti e nem esperei muito por respostas, uma vez que, era primeiro dia, muita novidade para aqueles recém-alfabetizados e alfabetizando. Mas das poucas respostas havidas, apesar do estranhamento, me emocionou ouvir o garoto afirmar ter sentido o corpo tremer quando o jacaré mordeu o pedregulho (figura 21). Eu falei por semanas sobre esta fala do menino. A sensação de o corpo tremer que eu havia perdido da memória de meu tempo de criança havia tomado vida com aquela fala.

Figura 21: Morda este pedregulho!



Fonte: Blogue Dobras da Leitura¹²⁶

Maio de 2017, havia me decidido oferecer a leitura da obra *O Pato, a morte e a tulipa*, tradução de José Carlos Macedo, criação e ilustração de Wolf Erlbruch.¹²⁷ Estava apreensiva pelo fato de que tinha a notícia, por fonte segura, de que o livro havia sido lido para uma turma de alfabetizandos, parte havia amado a leitura de paixão e parte odiado de paixão. O que mais me

126 Páginas 12/13 de E o dente ainda doía obra da gaúcha Ana Terra (2012). Disponível em: <http://dobrasdaleitura.blogspot.com.br/2013/03/dez-menos-sete-jacare.html>. Acesso em: 29 nov. 2017.

127 ERLBRUCH, 2009.

assustava não era esta fala sobre a reação das crianças. O que me assustava era a informação de que o professor-leitor precisou buscar ajuda profissional, por meses a fio, para desfazer-se das angústias que lhe abateram após leitura. O professor já conhecia o livro e também já havia lido para crianças outras vezes.

Com um número reduzido de alunos, porque quando chove na cidade de Pelotas as ruas ficam cheias de água, as salas praticamente vazias promove-se a união de salas: o primeiro e o segundo anos e assim por diante. Eu e o Diego lemos juntos. O Diego de forma teatral arrancava do fundo da garganta a voz da morte, arqueava as costas e dava umas tossidas, batia com as mãos no peito e de seus pulmões atirava um chiado de asfixia que fazia arregalar os olhos da criançada. Só não arregalavam os meus porque imediatamente dava voz ao pato, ao narrador: “Quác, quác” (prosseguiu ele na leitura).¹²⁸

O texto em forma de diálogo que se abrandava na figura do pato e tomava proporções mais tétricas com a morte. As

128 (...)

Fazia tempo que o pato sentia que algo não ia bem.

— Quem é você, e por que fica andando atrás de mim?

— Ainda bem que você finalmente percebeu — disse a morte — eu sou a morte.

O pato levou um susto.

E não era para menos.

— Você veio me buscar agora?

— Estou por perto desde que você nasceu, por via das dúvidas?

— Por via das dúvidas? — perguntou o pato.

— É caso te aconteça alguma coisa, uma gripe forte, um acidente, nunca se sabe. (...) (ERLBRUCH, 2009, p. s/n).

sensações pareciam pular das folhas do livro para dentro daquela sala. O livro tem a cada página uma ilustração grande que passávamos à frente dos olhos das crianças numa braçada de meia lua a cada nova virada de folha. Confesso que ao ouvir a voz trepidante de um menino anunciando “estou ficando com medo”, diante da leitura, lembrei das assombrações dos contos ouvidos na infância do Gomerl. Senti angústia, vontade de chorar. Uma mistura de saudade com alguma coisa indefinível que subiu no meu ser. Observei que aquele menino havia informado e outros sacudindo a cabeça para ele concordando. Assim, alguns lançaram a mão à do colega que estava próximo para sentirem juntos. A parada para mostrar a figura da obra, a mudança leitor aliviava tensão – o medo de sentir medo.

Neste dia estava resfriada, fanha e não quis fazer algumas vozes de personagens, que por vezes me acostumo fazê-lo. Também pensava que um pouco de tensão e imaginação comporia bem esta leitura. Até que fui severamente cobrada por uma aluna decepcionada porque eu não estava fazendo a voz do Pato. Informei que desejava que imaginassem a voz dele. Ela refutou a ideia. Então arrisquei a voz num pato prolongado, esganiçado o que eu conseguia naquele momento. Não tardou para que manifestasse sua insatisfação. Não estava bom para ela! Reclamou que o meu pato não estava certo. Ela queria dizer que a voz estava fina para um pato. Então o Diego perguntou: todos os

patos falavam de mesma forma? Que pergunta difícil para criança da cidade. Ou nós? - Reformulou ele. A contragosto ela concordou que falamos diferente e que meu pato poderia ser daquela maneira.

Esta fala, esta decepção externada na forma de exigência, de uma garota de seis anos, me fez refletir sobre a dramatização e a não dramatização da leitura. Primeiro verifiquei, trazendo à memória, as leituras que faço e as de outros educadores que presenciei. Entendi que a leitura isenta de dramatização não havia aparecido. Sempre ela tem apresentado uma certa dose de dramatização. Às vezes mais e às vezes menos, mas sempre apresentam.

Na leitura de pedagogos vi manifestar numa porteira que range; numa música (parte da obra lida); num vento; num trovão; e também em personagens da história. Não todos. Um ou outro (é pinçado), e por vezes também, não se mantém em toda fala daquele personagem no texto. Funciona num efeito surpresa interessante em alguns pontos aleatórios no decorrer da leitura. Para sintetizar esta ideia pensaria em uma leitura à Maneira de um Educador Pedagogo que vou representar por Leitura-MEP.

E conhecendo um pouco a leitura feita por profissionais da dramaturgia observei a porteira ranger, o pato fazer quác quác, a morte vira os olhos, se encurvar empolando a corcunda, tosse-tosse-tosse e arranca do fundo do peito um chiado de asfixia

parecendo quase já a se convulsionar. Todos os personagens da história têm trejeitos e voz própria. Não só a música, ou os elementos da natureza, mas até as sensações têm gestos e sons. O som do medo por exemplo que repica a batida do coração seguido de um uivo do vento (entre outros). Os leitores, mesmo não caracterizados, viram personagens, e estes vão saltando do texto e tomando vida ali na sua frente. Nesta vivência observei que para as crianças não são professores, nem pessoas comuns, são personagens (mesmo sem estar caracterizados). Fomos por eles nomeados: Diego, *Don Diego de La Mancha* (Zorro) e eu, virei a Angelina Laranja, porque gosto muito de bergamotas. Sintetizando esta ideia pensaria em uma leitura à Maneira de um Educador Ator (Leitura-MEA).

Veios da leitura

Tomo emprestado da geologia o termo veio¹²⁹ para refletir sobre a leitura em aula. Penso num veio de leitura-MEP e também um de Leitura-MEA, são diferentes entre si e provocam sensações de formas diferentes. Também se diferenciam das

129 Veios, designa corpos foliares nas rochas, de materiais distintos. Apresentam, por vezes, espessura milimétrica e pode ser formação mineral de valor econômico, tais como ouro, prata, cobre...

leituras corriqueiras que podem ser observadas na escola, mas dentro da qual está de certa forma encaixado – daí veio. Não estou dizendo que esse ou aquele veios são superior ou inferior um do outro, nem melhor ou pior.

Percebo que a proposta da leitura-MEA desloca um pouco a atenção do público da história oralizada para o personagem. Ela abre outras possibilidades de sensações, empoderamentos e imaginações. Se sou um pato e falo como pato e movimento meu corpo como um pato, a criança também se sente livre para ser um pato. Uma leitura-MEP trabalha um pouco mais com o intelecto à medida que a criança precisa lançar mão a seus recursos imaginários e conhecimento de vida para acompanhá-la, para produzir nela e com ela.

Seria uma diferença, para mim, semelhante à existente entre ler o livro de uma determinada história e assistir o filme (reservada as suas proporções). Enquanto o primeiro lhe dá, de certa forma, pronto, o segundo exige suas elaborações de pensamentos para tal. Sensações, percepções diferentes. Para melhor visualizar detalhes destas observações elaborei uma tabela (figura 22).

Figura 22: Observação dos veios de leitura (MEP e MEA)

Respostas visíveis dos alunos frente as formas de leitura (MEP e MEA)		
TURMA E ANO	2º Ano Ensino Fundamental Público (2014)	2º Ano Ensino Fundamental Público (2017)
OBRA LIDA	O rei sapo	A história dos três ursos
AUTOR	Irmãos Grimm (GRIMM, 1989)	Anônimo (PERRAULT, 2010)
LEITURA	Leitura-MEP	Leitura-MEA
PROFESSOR	Narrativa oral	Narrativa corporal
OS ALUNOS	Fizeram brotar uma nova história;	Se encontraram na história;
	Acompanharam a vazão da história lida acrescentando seus detalhes;	Acataram a proposta da história dando os seus detalhes;
	Construíram uma outra história com o corpo – por meio de si	Deram vida ao personagem da história com o corpo – por meio de si.
	Contaram a história junto com o livro;	O livro contava a história deles.
	Imprimiram na história lida os seus rastros – de si para o livro;	A história lida imprimiu os seus rastros neles – do livro para si.
	Criaram uma espécie de defluente da história e foram caminhando juntos, de maneira que, percebo um trabalho profícuo de imaginação;	Tornando-se parte viva da história na pele do personagem, receberam prestígio do meio, percebo um empoderamento.

Fonte: produzida a partir de anotações da observação de campo.

Em aula lá na escola, na semana seguinte à bronca pelo meu pato esganiçado, apareci com o livro do Erlbruch, *O pato a morte e a tulipa*. Tirei-o da maleta e informei:

— Hoje vamos ler este livro aqui!

Um aluno já reclamou que aquele livro nós já tínhamos lido.

— “Já lemos?” - perguntei.

— Sim, já lemos – responderam.

Houve mais umas falinhas aqui, ali. Quando perguntei:

— “Ah! Se li, então contem-me o que foi lido!”.

Alguns falaram frases curtas “o pato” “o pato a morte”, “a morte”. Houve um menino que me contou a história resumidamente:

— “O pato morreu!

— Morreu? - perguntei.

— Éhhh! O pato morreu... e a cruz até empurrou o pato na água.”

Pedi para repetir, ele havia falado rápido demais. E eu precisava testar se era esta mesma a versão dele e ele repetiu a fala de mesma maneira.

A obra ilustrada mostrava a morte fazendo o funeral do pato, cujo desfecho final havia sido ela dando uma empurradinha no corpo do pato sobre a água (Figura 23). O menino relacionou a figura da morte com a cruz. Estou ainda pensando sobre a cruz

e o pato. Naquele momento, na escola, guardei o livro que já havia lido e combinei que leríamos em outra ocasião, tendo em vista que ele havia sido lido para poucos alunos no dia da chuva e os demais desejaram ouvir a história.

Figura 23: O funeral do pato



Fonte: fotografia de acervo pessoal da obra de ERLBRUCH, 2009, p. s/n

Lemos então a história dos três ursos, no segundo ano. Quando o texto apresentou os personagens, logo um menino apontou um colega dizendo que ele era o urso grande, o aluno era um dos maiores da sala. Momento em que houve um sorriso de

quem viu e a pessoa apontada gostou do assunto, ergueu os ombros e empolou o peito, deu um rugido e embarcou no personagem. O que no começo me parecia passageiro foi tomando consistência. Apareceu o urso médio e o urso pequeno – o Miúdo.

O movimento teatral do professor arrancando do livro o urro do urso, seus passos, seus jeitos de urso encoraja as crianças neste meio social (escola) a dar vida ao texto. Ainda que em casa a criança possa ser o urso, o robô, o cavalo, o vizinho, o cachorro, o cabrito e etc. e tecer vários outros personagens, na escola vai se tornando difícil a medida que o tempo passa. Imitar livremente um urso, não é imitar o urso, mas é poder trazer o conforto da casa para a escola, poder sentir liberdade, sentir-se outro em si mesmo e à frente de outros. Claro que guardadas as proporções, tendo em vista que para cada um a casa é sentida de forma diferente, por vezes, até não ser o lugar desejável. Mas falo do lugar de experimentações saborosas e de liberdade para tal.

Na companhia de Gabriel Nogueira

Falando de um veio de leitura-MEA, nas minhas andanças aqui e ali acompanhando leituras literárias na escola, tive a oportunidade esse ano (2017) de vir a conhecer dos trabalhos do Gabriel¹³⁰ referente à leitura e contação de história numa escola da rede privada de Educação Infantil (creche e pré-escola) na cidade de Pelotas-RS. Observei que, como o pedagogo, ele dava atenção à autoria, ao título da obra, etc. e também, naquele momento ainda não havia parado para refletir sobre maneiras de educadores lerem para crianças (MEP ou MEA). Mas observava, no entanto, que com o corpo ele contava ou lia a história para as crianças, por vezes, a história era contada/realizada em grupo. No primeiro encontro, junto com as crianças, o ator com o corpo foi dando movimentos às estações do ano, fui tecendo o pensamento de que seu trabalho, desenvolvido tanto na creche quanto na pré-escola, reúne técnicas de teatro, de leitura, de contação de história e brincadeiras de roda.

Dando início aos movimentos da estação do ano, o grupo fica em pé no meio do ambiente (sala), Gabriel dá início explicando como funciona sua atividade e lança a pergunta:

— Que tempo é este?

Em seguida as crianças foram também perguntando umas

130 Gabriel Almeida Nogueira licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

às outras, por vezes todas juntas. Daí a pouco ele responde:

— É verão! - imaginando aquele sol direto no olho que precisa proteger com as mãos. As crianças também anunciavam o verão – com as mãozinhas a proteger a visão.

— O que faz no verão? — Perguntava ele – elas também querem saber e perguntaram o que a faz no verão.

— Faz calor! — Respondia Gabriel -

Seguia-se as respostas delas se abanando e se mostrando muito encaloradas e reclamando ainda do calor. Segue a pergunta do Gabriel:

— O que gostamos de fazer no verão? — Todos perguntam até que a resposta vem. O Gabriel:

— Ir à piscina!

Assim, mergulhavam, nadam com braçadas largas de dar gosto.

Vai seguindo a história... Depois do verão vem o quê? Outono! O que acontece no outono? Caem as folhas! Cada criança representa uma árvore e vai sacudindo e lançando de si folha — eles riem. Depois vem o inverno que é o tempo do frio (bateram o queixo de frio, perninhas trêmulas) e de tomar chocolate quente (haja assopro para esfriar). A primavera... então, inspiravam o ar puxando com vontade para dentro de si, era o perfume das flores, que alcançavam do arbusto com um pulinho, de uma perna só, quando passeavam no campo.

Gabriel, o ator, além de fazer leituras-MEA, contação de história para as crianças gosta de imaginá-las e propõe para a turma experimentações com as histórias que cria. Assim foi o *Show de Talentos*. Todas as crianças foram convidadas para participar do Show de talentos, porém era longe o local, então tiveram que pegar o ônibus. O ônibus (imaginário) tinha Gabriel como motorista. Ele parava para pegar os passageiros (as crianças) e à medida que elas entravam no ônibus foi formando duas filas atrás do motorista. Por vezes se ouvia a buzina, a queimava pneus com a frenagem, e o ronco do motor era a junção das vozes VRUMm, vrum. Até que se pode chegar no local do Show. Lá o motorista para, desce apressado, se torna o apresentador do Show. As crianças sentam numas almofadas e dá-se início ao espetáculo. Uma apresentação curta do evento em voz de locução de rádio/TV. Em seguida apresenta os candidatos, que abrem um sorriso ao ouvir o nome:

- Com vocês o fulano! — recebido com palmas.
- Vai imitar o quê neste show de talentos?

Cada candidato convocado foi escolhendo seus animais preferidos para imitar. Quando trocavam ou erravam as vozes ou os animais, eram ajudados. Para as crianças que alegria fora estar à frente de uma plateia, desenvolver uma atividade e aguardar o reconhecimento do público (os demais participantes – alunos, professores...) manifesto no aplauso. As crianças, por vezes, com

desembaraço não mediam esforços para deixar uma imitação mais similar possível ao real, outras têm vergonha e são animadas. O papel dela é importante para o grupo, estão esperando e esperam até que a criança se sinta encorajada para ir. Caso contrário, dão a vez para outra, mas sempre até o término voltam sempre oferecendo a oportunidade e geralmente se há o aceite e também uma realização ímpar, um sorriso depois da conquista, desafio que vale a pena.

Em outro dia participei de uma leitura de Gabriel, lia um texto no qual a história tratava do tempo, tempo para se fazer o quê? Ao entardecer o sol se escondia, a lua saía e era hora de dormir. As crianças deitaram a cabeça nas almofadas encenando o ato de dormir com Gabriel e enquanto se falou da noite as crianças bocejaram de mentira e dentro de muito pouco tempo passaram a bocejar de verdade e alguns faziam-se dormindo – roncando em sono profundo. Já estavam mais para lá de que para cá na linha do sono, quando a lua foi embora e o sol despontou no céu. Se o sol apareceu, era hora de brincar, e as crianças acordam. Neste momento elas precisam acordar quase que de verdade, porque pelo sussurro da noite elas entraram mesmo no desejo de dormir. Parar de bocejar e despertar deu um certo trabalho para alguns. Assim, Gabriel lendo histórias ou contando-as o faz com o corpo.

Gabriel é o primeiro graduado com Síndrome de Down

no Brasil. A diretora da Escola de Educação Infantil na qual Gabriel exerce atividades relata com orgulho sobre a importância de seu trabalho naquele local. Hoje (2017) tem em seu quadro de alunos duas crianças com autismo e uma surda. No ano passado havia uma criança com Síndrome de Down, que era sua filha, cujos avanços em seu desenvolvimento, ela não tem dúvida, está associado à atuação do Gabriel na escola com as crianças.

O ator Gabriel é apaixonado por teatro, por contação de história, por leitura. Guarda todos os seus livros desde a infância de maneira que tanto procede leituras do acervo da escola, quanto de seu acervo pessoal. Seus dias são intensamente ocupados (os meus ficaram com vergonha dos dele): segunda, atividades na escola de Educação infantil; terça, além do ensaio de dança participa do Projeto de Extensão Núcleo de Artes Linguagens e Subjetividade (NALS)¹³¹ e do Taekwondo; quarta, atividades na escola de Educação infantil, bem como, participação na reunião do Projeto Novos Caminhos¹³²; Quinta, ensaio de dança, projeto NALS e Taekwondo; sexta participa do projeto novos caminhos com oficinas de teatro. Final de semana gosta de ficar em casa ou sair com a família, por vezes participa de apresentações de dança, mas atualmente está participando da gravação do Longa

131 Coordenado pela Profa. Dra. Denise Bussoletti na FAE-UFPe

132 Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão que visa alfabetização de Jovens e adultos com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, coordenado pela Professora Gilsenira Rangel FaE/UFPe

Metragem, em construção (maio 2017), intitulado **A escola que eu quero e a escola que eu tenho**, com direção e roteiro do Prof. Dr. Josias Pereira¹³³.

O convite

Junho de 2017, fui convidada para levar a leitura literária a um primeiro ano – escola pública. Escolhi para aquela tarde *O gato de Botas*, não havia lido esta obra, ainda, para crianças. Eram crianças de 6 anos, dessa vez como outras tantas no trabalho com crianças, foram elas que trouxeram-me outros sabores da leitura. Primeiro me surpreendi com a reação deles perante as trapaças do gato. Um ar de reprovação jornadeava a sala, sem uma palavra - o corpo reprovava. Há umas tantas da história um deles não resistiu. Em meio a leitura, num momento em que levantei os olhos do texto o vi de pé indo de um lugar para outro e sacudia a cabeça e os braços, viu-me olhando-o e exclamou:

— Mas esse gato! Heim?

Recebi esta fala como ato de reprovação às insistentes malandragens do gato. Foi interessante um estilo não repressor, ou enraivecido com ele, mas voltado para sentido de deixar para

133 Prof. Dr. Josias Pereira da Silva docente do Centro de Artes da UFPel

lá, como se dissesse: com esse gato não dá para lidar. Eu adulta, que conhecia a obra, já havia lido algumas vezes por aqueles dias, havia naquele leitura em aula, sei lá porquê, me enraivecido um pouco com o gato. Cheguei a pensar posteriormente se não teria sido a voz que dei a ele. Se bem que para estas coisas não precisasse de motivos. Mas penso ser pacífica, então me foi/é motivo de estranhamento. Pegar aquele gato! E Óh!

Depois, foi o meu encontro com o sensível presente na infância que me fez pensar a vida e deu-me vontade de formatar-me para livrar da caixinha do crescimento. Áh! Caixinha! Naquele dia ao terminar a leitura perguntei algumas coisas, entre elas, queria saber se tinham gostado e o que haviam sentido.

— Eu gostei! — disse um menino.

Você gostou, então?— Perguntei confirmando, porque a palavra falada de maneira rápida na voz da criança o “gostei” e o “não gostei” ficam, por vezes, indistinguíveis.

— Gostei sim! — repetiu ele.

— Estava tão bom que chegou uma hora que me deu até um soninho — acrescentou!

A professora riu, eu também. Fui para casa pensando no menino, no sono, na leitura e no nosso riso. Os quarenta minutos de caminhada foram momentos importantes de angústia. Angústia para saber, para conhecer, para entender o não dito. O que levava o menino a escolher a reação de seu corpo (ficar com

sono) como testemunha de que gostara mesmo da leitura/história. Primeiro pensei que não me lembro de ter evocado reações de meu corpo como testemunha de algo que posso ter afirmado — aí já me senti boba perante o menino. Percebi que na caixinha do crescimento, existe algo que excluí como o sem valor, o vergonhoso, o desnecessário, o sem importância, o sem sentido... Quando na verdade deveria ser tomado como principal preocupação: as reações sentidas em meu corpo perante as forças — as afecções. O que sinto, o que — de certa forma — constitui-me como pessoa no mundo tem sido justamente o que nego. Sendo só comigo já seria motivo de sobra para preocupar-me, mas não sou só eu que experimento o mundo desta forma — roubada de mim mesma —, trata-se de uma maneira de pensar inerente à cultura a que pertencço e outros tantos indivíduos.

Pensei como fora gostoso ter sido embalada para dormir com histórias. Mas fazia tempo que eu nem lembrava mais disso. Pelo contrário, tenho tido a ideia, dentro de minha caixinha do crescimento, de que o que cansa, o que é chato, o que não está bom, te dá sono. Trata-se de uma visão de adulto, para o mundo adulto. Com a criança não funciona assim. Pegar qualquer história e ler para criança embalar no sono não funciona. Num rol de umas cinquenta obras, quantas atenderiam este fim? Penso poucas. Entre os atributos necessários do enredo da história

imagino ser o que acalmar; que dá sensação de confiança, segurança; o que mantém um certo ritmo sem viradas bruscas...

Esse pensamento me fez lembrar do comportamento de alguns pássaros. A calopsita, por exemplo, não dorme perto de pessoa estranha. Quer fugir dela, mas se não é possível ela espera a pessoa ir para longe para se entregar ao sono. Com os dias ela vai se acostumando com a presença, então chega o momento em que ela vai fechar um olho e manter outro aberto (já está mais segura). Não sei se ela está experimentando a reação da pessoa, na frente de um pássaro dormindo, ou se o animalzinho dorme mesmo com um olho fechado e o outro aberto para te apavorar ao estilo “estou de olho em você!”.

Marina Marcondes:

Pausa para o café.

Parte IX

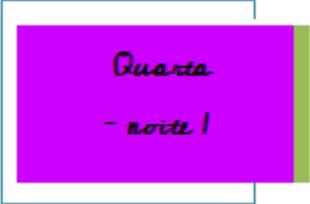
CORRENDO O PENSAMENTO SOBRE

Marina Marcondes:

Depois da conversa vamos andar pelo quintal, a lua vai brilhar cedo e vamos fazer um passeio noturno...

Firmina Frô:

Entendo que as crianças procedem, sim, uma leitura *menor* sobre as obras literárias ofertadas em aula. Para isso busco olhar a leitura em Deleuze e Guattari entender seus procedimentos de degustação dos trabalhos de Kafka



*Quarta
- noite I*

que veio, inclusive, a frutificar na obra *Kafka por uma literatura menor*. Entendo que mergulharam na obra em sede, em desejo de explorar, de maneira a esgotar todas as possibilidades. O limites das palavras, frases e parágrafos não os parou, ultrapassaram o que eu pensava e entendia por leitura, chegando ao campo o indizível, e sobretudo, conseguindo dar expressão de alguma forma ao que “não se diz”. Guardada as proporções, entre adultos e crianças, formação consolidada e início de formação, faculdades potenciais e faculdades em exercício. Por fim, crianças em suas leituras, em seus pensamentos e criações, não têm medo de fazer rizoma. Pensando com Corazza crianças são artistas, cartógrafas e impessoais.¹³⁴

Como poderia deixar de pensar a leitura literária na escola como arte? Não posso! Sendo a arte uma atividade humana com manifestações de ordem estética a partir de percepções, emoções e ideias, como dizer que a leitura que o professor-leitor (tanto em um veio de leitura-MEP, quanto em um de leitura-MEA) não seria uma arte? Ao observar as crianças ouvindo, fazendo suas inferências criando suas fissuras no conto lido, e fazendo brotar dali sua criação, um conto outro, como não entender que estão elas a fazer arte? Ainda que para caracterização da arte venha a ser necessário a apreciação alheia, para mim, as crianças continuam fazendo arte. Penso ser

134 CORAZZA, 2013, p. 20-21.

necessário sensibilidade, atenção do professor para poder visualizar este processo, caso contrário tenderia à injustiça porque só aquele aluno que foi alcançado pelos olhos, ouvidos, sensibilidades do professor seria “um diplomado”.

A arte está ali, não é porque foi observada que ela passa a existir. Tanto quanto vejo que a literatura *menor* para a criança se processa de uma outra maneira que a literatura *menor* para o adulto. O que balança o adulto nem sempre balança a criança ou vice-versa? Por vezes, o que desterritorializa uma criança também não desterritorializaria um adulto. Não é uma regra, pode vir a coincidir de desterritorializar ambos. Porém, os coeficientes de desterritorialização na obra são diferentes, tendo em vista, especificidade do público.

Como trazer para a aula a potência e o sabor de uma literatura? Penso não haver uma receita pronta de como se faz. Escolas são diferentes, turmas, pessoas. Há alguns caminhos abertos, por vezes servem, por vezes não. Chega-se em momentos que precisa de forjar trilhas.

Pelo tempo que desenvolvo esta atividade já fiz muitas escolhas de caminhos, por vezes trilhando lugares não muito explorados – carafá no peito. Não porque seja algo já conhecido, mas porque há desejo de conhecer. Penso a escolha da obra de grande importância por entender que o coeficiente de potência tem a ver com a obra, assim está ligado à escolha.

Tenho também que a potência pode ser canalizada tendo-se em vista os resultados desejados. Numa leitura-MEP ou leitura-MEA. Ou até mesmo em uma leitura de Maneira mais Carregada de Didatismo (leitura-MCD), não sendo esta última um veio de leitura mas corpo maior na qual os veios estão incrustados. Claro que a leitura-MCD, por vezes é necessária, pois o professor alfabetizador vai ensinar a ler, entender o texto, propor trabalhos que ajudem os alunos nesta tarefa. Excluindo a sobrecarga, não vejo problema, o problema que vejo é ficar nisso.

Também levo em consideração que estou tratando nesta pesquisa com uma idade escolar de primeiro e segundo anos, os bebês do Ensino Fundamental. Bebês precisam de leite e não de pratão de comida sólida – não vão digerir, vai fazer mal. O que seria o “leite” da leitura? O sensível, a criação sobre, o gosto, a desvinculação da obrigatoriedade... E a criança vai para o terceiro, quarto ano e para de tomar leite? Óh! Não. O pratão acaba sendo duas vezes ao dia (período de 12 horas), o restante do tempo são outras coisas das quais a criança se alimenta. Leite está presente logo na primeira alimentação do dia. Penso no hábito alimentar de uma cultura e daí estou a trazer observações para o ato de ler em aula.

Quando penso em sabor da leitura, a primeira imagem que vem à mente é as crianças se alimentando e se lambuzando dela, nela. Tenho lutado contra esta imagem. Ela tem procedência

uma vez que reflete o que se dá em aula, mas chega a ser falsa, porque é apenas parte do que ocorre. Isso dificulta percebermos que se trata de informação duvidosa. O sabor da leitura começa no professor, muito envolvido com as crianças, com a escolha da obra – ele vai conhecer, saborear. Esse sabor continua na figura do professor na leitura (oralização em aula), experimentou a comida na escolha, agora ele senta para comer com os demais convidados – se banquetear; o professor vai terminar sua aula e vai para a casa com ele as percepções do encontro – o que funcionou (ou não), o que foi inesperado, as inquietações havidas, as manifestações eloquentes, as perguntas, os sorrisos, os faniquitos, as tristezas havidas, as decepções, as apatias...

O que tenho escrito aqui continua sendo o sabor da leitura em aula. E quanto tempo faz isso? Pensando no ato de comer o alimento e ao terminar o sabor na boca tem-se em mente se é gostoso, salgado, doce... Só perguntar para alguém o que acha do jiló, do sorvete, do melão, da batata frita. O sabor fica registrado pelo nosso corpo, há alimentos pelos quais o registro é de impedimento (não gosto – não como), de consentimento (não gosto muito – mas como), de trivial (gosto – estou habituado) de desejo (gosto muito – Hum! Que delícia. Onde tem?). Então daí comer e se lambuzar de uma leitura não é privilégio das crianças e se não passar antes pelo professor é duvidoso que envolva a criança. E se este professor não estiver implicado, conectado,

plugado com as crianças, como fica?

Com relação à criança o sabor da leitura inicia-se antes dela ser executada em aula. Quando trabalhava no Projeto de Extensão de leitura literária na escola e na escola íamos (a dupla) ler uma vez por semana – na segunda. As crianças esperavam por nós já no dia seguinte (na terça), até que se encorajavam e perguntavam, para a professora titular, se era o dia da leitura e ela informava que não e, no dia seguinte se repetia e, de novo... Esta espera, para mim, já tem muito de sabor de leitura. Ao terminarmos de ler, queriam sempre saber qual seria a próxima leitura. Sempre dávamos esta informação. Frente a um título de obra, esperando por uma semana (que para a criança é comprida) quantas inferências e quantos sabores esta criança já está a experimentar?

No dia da leitura, elas que estavam esperando e haviam esperado toda a semana, ao receberam a notícia, de que aquele era o dia, se ouvia de um frio na barriga, de outros risadas desengonçadas, de outros ainda vontade de beber água... de fazer xixi. E os ouvidos ficavam pregados à campainha. Cada vez que está tocava disparava uma criança da sala para ver e levar a notícia se éramos nós. Quando entrávamos naquela sala, cada olhinho curioso, sorridente olhando para a gente. Corpos que não cabiam na cadeira de felicidade (Nem havíamos lido ainda, e quanto sabor!). A espera pela leitura é importante, também tem a ver

com sua potência, com a força e é regada de sabores.

Provocar as afecções de corpos frente a leitura literária me leva a pensar o corpo e faço isso com Deleuze quando se refere ao entendimento de Espinosa, para quem o corpo pode ser qualquer coisa, assim “pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* lingüístico, pode ser um corpo social, uma coletividade.”¹³⁵ Dessa maneira tenho pensado nas afecções dos corpos (corpo-texto, corpo-pessoa, corpos-outros) frente a leitura literária.

Tenho que a leitura-escuta se torna base para o surgimento das afecções resultado dos afectos e perceptos – pacotes de sensações que uma leitura literária pode abrir. A leitura-escuta se dá no movimento em aula de professor que por vezes aprende e alunos que por vezes ensinam. Isso concomitantemente com movimento de leitura que as crianças e que o professor procede em aula.

As crianças estão a ouvir a oralização do texto pelo professor, e a proceder suas leituras sobre, e não só, porque estão a ler o que os seus sentidos estão a captar naquele ambiente, como as vozes outras de corpos outros em aula (o professor, o colega, o armário, o livro, a porta, a lousa...). O professor lê o texto oralizando-o para as crianças enquanto procede também leituras das expressões corporais de seus alunos, as suas falas, os

135 Deleuze, 2002, p. 132.

corpos outros em aula (seja a cadeira, a lapiseira, a sirene...). Movimento de leitura-escuta, a escuta com o corpo (não apenas com o ouvido) um estar em atenção aos sentidos (audição, visão, gustação, olfato e tato) temos aí um processo de leitura-escuta.

Sempre busco me lembrar que a criança ainda traz em si muito de sua capacidade de comunicação corporal que nós (os adultos), possuidores da caixinha do crescimento, esquecemos que existe. Quando bebê uma criança se comunica por meio de palavras? Não! Se comunica com a mãe? Sim! Se fazem entender – comunicação corporal.

Maior dificuldade que tive na infância de minha filha foi desenhar o poder da palavra não. Você fala não para aquele rostinho cativante sorrindo ele não funciona. Aí fala de cara fechada, insiste que em algum tempo vai surgir efeito O corpo pode talhar o poder da palavra falada para a criança. Assim, a linguagem do corpo fala mais claro com a criança que a palavra desfechada sobre ela. A criança na alfabetização (nas escolas de rede pública) vive um período de sua capacidade de formação da pronúncia das palavras, ou com ela recém-formada, lugar em que ainda há muito da comunicação corporal. Então as crianças escutam, procedem uma leitura sobre o que se ouve bem como procede leituras do que se vê. Ler um conto triste rindo, muito feliz da vida, leva a criança a qual entendimento? Ler um conto alegre cheio de tristeza como fica?

As crianças têm ideia de como deve ser uma leitura em aula? Esta é uma questão que me afligia, me aflige. Porém entendi necessário reformulá-la, tendo em vista que, o que eu disser sobre, o que ela pensa, será uma interpretação minha de atitudes dela. Assim, reformulei: como entendo que as crianças pensam que deve ser uma leitura literária na escola? Um bip em mim me chamava a atenção para o teor de universalização desta questão (operar nesta língua-pensamento da filosofia da diferença não é fácil!). Deste modo, busquei delimitar melhor: Como entendo que as crianças de uma turma específica, numa determinada escola pública, na cidade de Pelotas-RS, no ano de 2017, pensam que deve ser uma leitura literária em aula?

Nas vivências em aula percebi que elas desejam que haja leitura, se evidenciou, entre outros momentos, quando um grupo de crianças em certo dia tentavam trancar a porta da sala de leitura para que a professora demorasse para entrar e eu lesse para elas uma pilha de livros que estavam ali no armário. A maneira de como elas pensam como deve ser a leitura se torna um tanto difícil de aquilatar, pelo fato de que a leitura é como uma loja de roupa pronta, o que tem está à mostra. Não há, neste momento, como criar a estampa para o tecido e dele fazer a roupa. Se a criança fosse a costureira e tivesse o tecido que achasse maravilhoso, ela não teria a máquina para costurar, que é a capacidade de saber ler (trabalhando com alfabetizando). Assim

ela pode fazer ideia de como, mas esta ideia está vinculada a oferta.

Assim a partir do que oferecemos, uma leitura-MEP e uma leitura-MEA, foi possível observar o coraçãozinho bater pela leitura-MEA de forma mais forte de que pela leitura-MEP. Isso começou a despontar na manifestação do desejo de que eu tirasse da garganta os melhores vozes de patos do texto, e que continuasse ao longo da caminhada de leitura, entre outras situações que apontaram para tal. Essa passagem mostrou a importância do profissional dramaturgico na escola. Não que o professor não possa se esforçar bastante para proceder a uma leitura corporal e ter bons resultados, mas penso em uma sobrecarga. O fato de que, quando se trabalha as sensações de forma bastante direta com a leitura-MEA precisa-se de fôlego, isso tanto para o educador quanto para o aluno. Quando o leitor-MEA é professor titular da turma como proceder uma quebra? Cada qual vai se virar sozinho com o sensível lá no pátio! Fim da aula? Para casa! Penso interessante manter o grupo em aula, passar a sala para outra regência.

Venho compartilhando desde o início de nossa conversa as vivências e algumas experiências em aula com a leitura literária. Penso na importância de cada leitura acontecer como singular.

Por fim, tendo isso exposto, quero em poucas palavras, considerar com vocês alguns pontos havidos nas falas desses dias

na montanha, para pensarmos sobre. Antes, porém, quero externar meu agradecimento. Meu muito obrigada pela escolha deste Roteiro Turístico Histórico na Montanha. Sinto-me honrada pela escolha e presença de vocês e por termos tido a oportunidade de passear pelas trilhas do Gomerl, pelas trilhas da vida e pelas trilhas das leituras literárias na escola.

Lembre-mos que a degustação de uma leitura literária começa na pessoa do professor quando da escolha da obra — degustação —, continua com a oralização, em aula, na qual ele se banqueteia com os alunos e permanece nele. Com relação a criança, o degustar de uma leitura inicia na espera por ela, se intensifica na realização dela e a acompanhará vida afora.

Na escolha da obra penso em um texto literário, que sirva à criança, primando para uma literatura *menor*, pensando com Deleuze e Guattari, uma literatura na qual se possa observar desterritorialização da língua, ramificação do individual no imediato-político e agenciamento coletivo de enunciação.¹³⁶

Entre a produção de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental penso nos veios, tais como a leitura-MEA e a leitura-MEP, ambas a trabalhar o sensível de forma diferente. Sendo a Leitura-MEA a apontada como favorita pelas crianças de um primeiro e um segundo anos de uma Escola Pública Estadual em Pelotas-RS.

136 DELEUZE; GUATTARI, 1977.

Em aula há o movimento de leitura–escuta essencial para que os alfabetizandos possam construir suas leituras *menores* dos textos lidos. As crianças cavam um conto outro em um conto dado. Assim o ato de ler também é poder produzir arte.

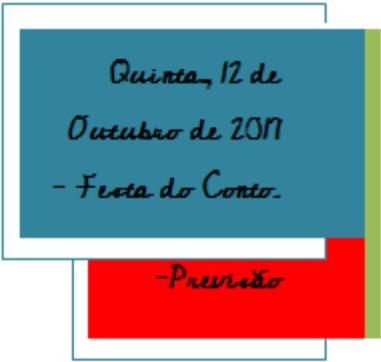
Por fim, mais algumas discussões que vocês queiram trazer ao pensamento e queiram manifestar neste momento?

Marina Marcondes:

Temos o passeio noturno, mas ninguém quer sair da pousada neste momento, é o último encontro nosso com a educadora. O passeio vai ficar para mais tarde um pouco.

Depois de amanhã (sexta) encerraremos nossa estada por aqui. Amanhã é feriado e tem início o Festival de contação de história — Não vamos perder! Este é o segundo festival do ano. O

primeiro ocorre no inverno — o Festival da Truta. E agora em outubro o de Contação de História. Há muitos candidatos, uma

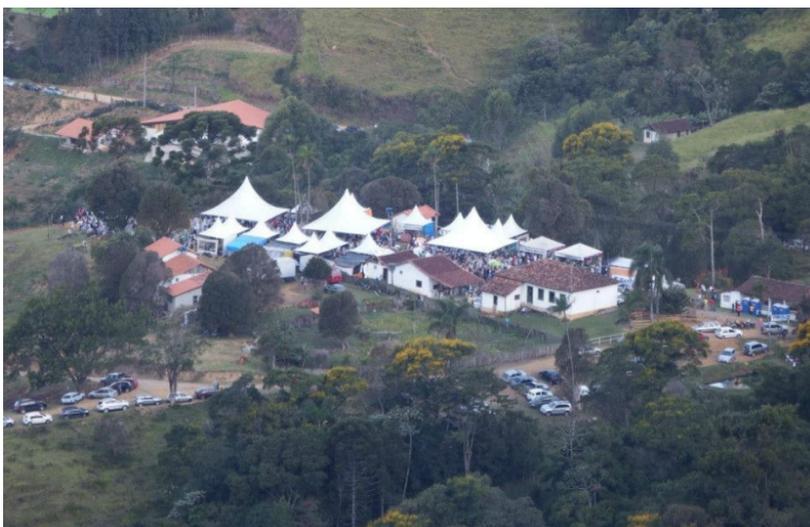


*Quinta, 12 de
Outubro de 2011
- Festa do Conto.*

-Previsão

seleção prévia. Da família Frô, Donana vai contar a história do Rei Grilo; o Zé vai contar causos do Pedro Malasartes. A Firmina vai contar história, lendo-as, para as crianças. Os Cirilos, contarão histórias de assombração. Os Rabelos, história das topas no morro acima e morro abaixo rumo à Minas. Os Bentos, vão nos matar de rir com as histórias de pescador. Os Chiaradias contarão história para crianças. Não para por aí a festividade, há muita comilança. Pode-se optar por um almoço, por uma janta ou escolher um café colonial. Tudo regado à muita jabuticaba, que vai d'um licor, d'uma geleia até o saborear da fruta *in natura* pendurado no galho das árvores centenárias aqui existentes.

Figura 24: Festival no Gomerál (dia)



Fonte: Turismo com sotaque caipira¹³⁷

137 Disponível em: <<http://www.meon.com.br/variedades/turismo-e-gastronomia/turismo/turismo-com-sotaque-caipira>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

Figura 25: Festival no Gomerál (noite)



Fonte: Foto de Rogério Rabelo da Encarnação/Associação de Amigos do Gomerál¹³⁸

138 Site Gomerál, Guaratinguetá-SP: **Festival da Truta do Gomerál**. Disponível em: http://gomerál.org.br/?page_id=30>. Acesso em: 30 nov. 2017.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **Gato que pulava em sapato**. 19ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **A ciência e a arte da Alfabetização: Método lúdico de alfabetização**. Editora saraiva. São Paulo, 1985.

ANDERSEN, Hans Christian. A princesa e a ervilha. In: TATAR, Maria (org.). **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. (Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. A Pequena Vendedora de Fósforos. In: PERRAULT (et al.). **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Apresentação: Ana Maria machado. (Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. O patinho feio. In: PERRAULT (et al.). In: **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Apresentação: Ana Maria machado. (Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

ANÔNIMO. A história dos três ursos. In: PERRAULT (et al.). **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros.** Apresentação: Ana Maria machado. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BARROS, Manoel. Bocó V. In: **Memórias inventadas: a segunda infância.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2016.

CARPEAUX, Otto Maria. **A história concisa da literatura alemã.** São Paulo: Faro Editorial, 2013. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5489407/a-historia-concisa-da-literatura-alema--otto-maria-carpeaux>> acesso em 08/10/2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre-RS: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara; OLLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Orgs.). **Biografemática na educação: Vidarbos.** Porto Alegre-RS. UFRGS; Doisa, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** (Trad. de Peter Pál Pelbart). São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Espinosa filosofia prática.** (Trad. de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins). São Paulo, Escuta, 2002.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos** (A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-

1989). Disponível em:
<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. (Trad. de Júlio Castañon Guimarães). Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol 1. (Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Disponível em:
<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2016/04/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2016.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. (Trad. de Aurélio Guerra Neto et al.) . Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-gilles-guattari-felix-mil-platos-vol-03.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2017.

DEUS, João de. **Cartilha maternal ou Arte de leitura**. Lisboa: Imprensa nacional, 1878. Disponível em:
 <<http://purl.pt/145/1/index.html#/6/html>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

ERLBRUCH, Wolf. **O pato a morte e a tulipa**. (Trad. de José Carlos Macedo; ilustração de Wolf Erlbruch). São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FURNARI, Eva. **Assim Assado**. 3ª Edição. São Paulo: Moderna, 2010.

GRIMM. O Rei sapo In: **Os contos de Grimm**. (Trad. de Tatiana Belinsky, ilustração de JanszGrubianski), 4ª ed. São Paulo: Editora Paulus, 1989.

_____. João e Maria. In: PERRAULT (et al.). **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Apresentação: Ana Maria machado. (Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**, vol. I. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

HILLESHEIM, Betina. **Entre a Literatura e o Infantil: Uma infância**. 2006. 136f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Faculdade de Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <

<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4772/1/000385853-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. (Trad. de Cristina Antunes; João Wanderley Geraldí). Belo Horizonte: autêntica, 2015

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. (Trad. de Pedro Soares). São Paulo, Companhia das letras, 1997

MEIRELLES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Disponível em: <<http://zezepina.utopia.com.br/poesia/poesia128.html>> Acesso em: 14 nov. 2017.

MELVILLE, Herman (1819-1891). **Bartleby, o escrivão**. (Trad. Irene Hirsch; Posfácio Modesto Carone) São Paulo: Cosac Naiy. 2005.

MURANO, Edgard. A infância sem clichês. **Revista Língua Portuguesa**. São Paulo: Segmento, n. 62, dez. 2010. Disponível em: <<http://revistalingua.uol.com.br/textos/62/artigo248984-1.asp>> Acesso em: 29 abr. 2016.

NETO, João Simões Lopes. **Artinha de leitura**. Manuscrito, 1907.

"O ANJO LOURO" ou por que razão os ciganos roubam crianças. Gaiane Khanova. In: **Rádio Voz da Rússia**, 22 out. 2013. Disponível em: <http://br.sputniknews.com/portuguese.ruvr.ru/2013_10_22/anjo-loiro-ou-por-que-os-ciganos-roubam-criancas-5774/>. Acesso em :19 mai. 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PINTO, Alfredo Clemente. **4º livro de leitura, 2ª série das leituras escolhidas**. 22ª ed. Porto Alegre. Selbach & Cia, 1915.

ROCHA, Edmundo Ferreira da. **História resumida de Campos do Jordão**. 2004. Disponível em: <<http://www.camposdojordaocultura.com.br/camposeobrigadeiro.asp>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

_____. **Nome correto e origem**. 2004-A. Disponível em: <<http://www.camposdojordaocultura.com.br/camposdojordao.asp>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SANTOS, Angelina Monica Monteiro dos; ROSA, Cristina Maria. A leitura em impressos para alfabetizar: 1878-2014. In: **Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE)**, 2014, Porto Alegre. Anais do 20º encontro da Asphe. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 117-131. Disponível em: <<http://asphe.blogspot.com.br/2015/08/view-20-asphe-anais-on-scribd.html>>. Acesso em: 06 out. 2017

SEQUEIRA, Alexandre Romariz. **Entre Lapinha da Serra e o Mata Capim. Fotografia e relações de trocas simbólicas**. 2010. 121f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/JSSS-8CMMP3/disserta__o_alexandre_sequeira__entre_lapinha_da_serra_e_o_.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 dez. 2017

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques e CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha** – Guia do mestre. 10ª ed. São Paulo: Companhia editorial nacional 1978.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía**. São Paulo: DCL, 2012.