



**UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO *PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY*
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES**

PENÉLOPE CAVALCANTE MONTEIRO

**A PRÁTICA DE ESCRITA DOS ALUNOS DO QUINTO ANO DA ESCOLA
MUNICIPAL PROFESSOR JAIR ALVES DE FREITAS: OS DIÁRIOS COMO
FORMA DE EXPRESSÃO**

**DUQUE DE CAXIAS
JUNHO DE 2020**

PENÉLOPE CAVALCANTE MONTEIRO

A PRÁTICA DE ESCRITA DOS ALUNOS DO QUINTO ANO DA ESCOLA
MUNICIPAL PROFESSOR JAIR ALVES DE FREITAS: OS DIÁRIOS COMO FORMA
DE EXPRESSÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em
Humanidades, Culturas e Artes da Universidade
do Grande Rio – UNIGRANRIO, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Humanidades, Culturas e Artes.

Área de concentração:
Educação, Linguagem e Cultura

Orientadora: Prof^a Dr^a Daniele Ribeiro Fortuna
Coorientadora: Prof^a Dr^a Jurema Rosa L. Soares

DUQUE DE CAXIAS
Junho de 2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

M775p

Monteiro, Penélope Cavalcante.

A prática de escrita dos alunos do quinto ano da Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas: os diários como forma de expressão / Penélope Cavalcante Monteiro. – Duque de Caxias, 2020.
123 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2020.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Daniele Ribeiro Fortuna
Coorientadora: Prof.^a Dra. Jurema Rosa L. Soares”.
Referências: f. 116-119.

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Escrita criativa. I. Fortuna, Daniele Ribeiro. II. Soares, Jurema Rosa Lopes. III. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. IV. Título.

CDD – 370

PENÉLOPE CAVALCANTE MONTEIRO

**A PRÁTICA DE ESCRITA DOS ALUNOS DO QUINTO ANO DA ESCOLA
MUNICIPAL JAIR ALVES DE FREITAS: OS DIÁRIOS COMO FORMA DE
EXPRESSÃO**

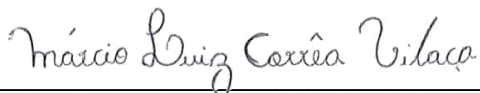
Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 29/06/2020

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Daniele Ribeiro Fortuna
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
UNIGRANRIO



Prof. Dr. Márcio Luiz Correa Vilça
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
UNIGRANRIO



Prof. Dr. Renato da Silva
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
UNIGRANRIO



Profª. Drª. Shirley de Souza Gomes Carreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Dedico esta caminhada à avó querida, Hilda de Carvalho Esteves (*in memorian*), exemplo de força, caráter e generosidade sem medida e ao meu tio amado, José Bezerra Cavalcante Sobrinho (*in memorian*) que partiu deixando muito mais que saudades.

Dedico, também, a todos os alunos da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, com a gratidão de poder aprender diariamente com eles.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da minha vida e guardião de todos os meus minutos, que me sustentou até esse momento e me carregou nos braços quando eu pensei que não teria mais forças para prosseguir.

Ao meu tio mais que amado, José Bezerra Cavalcante Sobrinho (*in memorian*) que foi o maior incentivador e admirador da profissão de professor, o adulto mais menino, a alma mais caridosa que eu já conheci e que partiu deixando um vazio imenso em minha vida.

À minha avó Hildinha (*in memorian*), de quem ainda sinto o perfume e o calor dos abraços, por ter me contado as melhores histórias e por acreditar que eu era “uma netinha muito boa”.

Aos meus pais, Célia Regina e Joildo, pelo incentivo constante, compreensão sem medida e amor sem limites, por todos os sacrifícios e pelo tanto que se doaram para que nada me faltasse, material ou emocionalmente.

À minha família que tanto compreendeu e acatou as minhas ausências, minhas falhas e me sustentou em orações.

Às minhas Orientadoras, Professora Dr^a Daniele Fortuna, por ser a serenidade de que eu tanto precisei, por atender sempre prontamente, pela atenção e paciência inigualáveis, e Professora Dr^a Jurema Lopes, pela paciência generosa e esclarecimentos precisos.

Aos Professores da banca de avaliação, Prof^a Dr^a Shirley de Souza, Prof. Dr. Marcio Luiz Corrêa Vilaça e Prof. Dr. Renato da Silva pela gentileza e zelo ao apontarem as melhores alternativas e pelas indicações precisas que foram luz ao meu caminho.

Às amigas da Subsecretaria Pedagógica da SME Caxias, pelo incentivo e carinho, em especial, as amigas de longa caminhada: Cláudia Viana, com sua sabedoria e fé, Tatiana Várzea, por me ceder sua visão de mundo sempre mais alargada que a minha, Giselle Teixeira, com quem eu aprendo a ser melhor todos os dias e Marise Ribeiro, exemplo de caráter e generosidade.

Às amigas da Coordenadoria de Leitura, SME/DC: Andressa Almeida, Beatriz Chamsim, Eliene Lopes, Eliane Mello, Fabiana Assis, Fátima França, Gabriela Viana, Marcia Oliveira, Marluce dos Santos, Viviane Teixeira e Valéria Angelo, por serem porto seguro em meio à tempestade, ombro amigo em meio à turbulência, compreendendo minhas falhas e me incentivando a prosseguir.

Ao corpo docente da Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas, pela acolhida e respeito, em especial à Professora Telma Rosa, da turma 501, por ser um exemplo de paciência, dedicação e sabedoria;

Às Dinamizadoras de Leitura da Rede Municipal de Duque de Caxias, pela oportunidade que me dão, diariamente, de aprender com elas.

A todos os amigos e amigas que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada, contribuindo para a realização desta pesquisa.

O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.

Jorge Luís Borges

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar de que forma o trabalho com a literatura, com ênfase em textos de diários, pode estimular os alunos à prática de escrita. Estabeleceu como campo de pesquisa uma unidade escolar do município de Duque de Caxias, situado na Baixada Fluminense. O estudo é orientado por uma abordagem qualitativa e caracteriza-se por ser uma pesquisa narrativa na perspectiva do paradigma interpretativo. A amostra deste estudo é formada por um total de 32 alunos participantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Duque de Caxias. A investigação está ancorada em conceitos fundamentais de alguns teóricos como Lejeune (2014), Arfuch (2010), Zilberman (1994) (2005), Coelho (2000), Gil (2002) (2008), Lüdke e André (2017) e Santos Filho e Gamboa (1997). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os diários escritos pelos alunos e os questionários aplicados. Os resultados constataam que o trabalho com a literatura em sala de aula, com ênfase em textos de diários, pode estimular os alunos à prática da escrita. Também foi possível evidenciar, nos diários escritos pelos alunos do quinto ano de escolaridade da Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas, elementos que denotam a relação entre os textos literários trabalhados e a representação de si mesmo. Identificou-se, da mesma forma, as funções do diário: expressão, memória, reflexão e prazer de escrever, descritas por Lejeune (2014), nos diários escritos pelos alunos.

Palavras-chave: diário; expressão; escritas de si; literatura; literatura infantojuvenil.

ABSTRACT

This research aims to analyze how working with literature, with an emphasis on diary texts, can stimulate students in the practice of writing. It took as a research field a school unit in county of Duque de Caxias, located in the Baixada Fluminense. This study is guided by a qualitative approach and is characterised by being a narrative research from the perspective of the interpretive paradigm. The sample of this study is formed by the quantity of 32 students from the fifth grade of the elementary school from a public school in the county of Duque de Caxias. The investigation is anchored in fundamental concepts of some theorists such as Lejeune (2014), Arfuch (2010), Zilberman (1994) (2005), Coelho (2000), Gil (2002) (2008), Lüdke and André (2017), and Santos Filho and Gamboa (1997). The data collection tools used were the diaries written by the students and questionnaires applied. The obtained results determine that working with literature in classroom, with an emphasis on diary texts, can stimulate students in the practice of writing. It was also possible highlight, in the diaries written by the students of the fifth year of schooling at the Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas, elements that denote the relationship between the literary texts worked and the representation of himself. It was detected, in the same way, the functions of the diary: expression, memory, reflexion and pleasure in writing, expressed by Lejeune (2014), in the diaries written by the students.

Keywords: diary, expression, writings of yourself, literature, youth literature.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Fotografia do Professor Jair Alves de Freitas	62
FIGURA 02	Vista frontal da E. M. Prof. Jair Alves de Freitas	62
FIGURA 03	Vista lateral da Creche Municipal Iracy Theodoro ..	64
FIGURA 04	Vista lateral do Ciep Brizolão 198	65
FIGURA 05	Turma 501 da E. M. Prof. Jair Alves de Freitas	67
FIGURA 06	Capa de <i>Guilherme Augusto Araújo Fernandes</i>	79
FIGURA 07	Caixa de lembranças utilizada na oficina literária ...	79
FIGURA 08	Capa do livro <i>Querido Diário Otário</i>	81
FIGURA 09	Capa do livro <i>Diário de um Banana</i>	83
FIGURA 10	Capa do livro <i>Diário de uma garota nada popular</i> ..	83
FIGURA 11	Capa do livro <i>Helena Morley</i>	84
FIGURA 12	Produção Coletiva da turma 501.....	85
FIGURA 13	Capa do livro <i>Quarto de Despejo</i>	86
FIGURA 14	Capa do livro <i>O Diário de Anne Frank</i>	87
FIGURA 15	Entrega dos diários aos alunos da turma 501	88
FIGURA 16	Diário de A 9	94
FIGURA 17	Turma 501 escrevendo diários	97
FIGURA 18	Mediação de histórias durante a oficina literária	97
FIGURA 19	Bilhete recebido de uma aluna da turma 501	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Quadro comparativo entre mediação e contação de histórias	71
QUADRO 2	Obras selecionadas para a realização das oficinas literárias	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SME/DC	Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PENSANDO A LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE DEFINIÇÃO, HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA	18
2.1	Afinal, o que é essa tal literatura?	18
2.2	Refletindo sobre a literatura infantojuvenil	26
2.2.1	Infância: que tempo é este?	27
2.2.2	Literatura infantil: um breve histórico	30
2.3	Literatura Infantil e Escola: formando leitores.....	34
3	O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO, AS ESCRITAS DE SI E OS DIÁRIOS: O HOMEM EM BUSCA DE SI MESMO	41
3.1	Foucault e as origens das <i>escritas de si</i>	41
3.2	O espaço biográfico de Leonor Arfuch	45
3.3	O diário sob a ótica de Philippe Lejeune	50
4	DELINEANDO E ALINHAVANDO A PESQUISA: A METODOLOGIA APLICADA AO ESTUDO	59
4.1	Aprofundamentos sobre a metodologia	59
4.2	Caracterização do lócus da pesquisa: o espaço escolar	61
4.2.1	A escolha pela Unidade Escolar	65
4.2.2	Os sujeitos participantes da pesquisa	66
4.3	A escolha pela literatura: saindo do vidro	67
4.4	A mediação de leitura como prática literária	69
4.5	Selecionando as leituras	72
5	CONSOLIDANDO A PESQUISA: AS OFICINAS LITERÁRIAS E A ANÁLISE DE DADOS	75
5.1	Analisando os diários da turma 501	89
5.2	Analisando os dados dos questionários	98
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE	120
	Apêndice A. Questionário inicial	120
	Apêndice B. Questionário final	121
	Apêndice C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	122
	Apêndice D. Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento	123

1 INTRODUÇÃO

Decidi redigir esse texto em primeira pessoa. Sei que não se trata de algo usual e tampouco de uma liberdade concedida em larga escala pelo meio acadêmico, mas julgo procedente, de antemão, a minha licença, digamos, poética, por se tratar de um estudo sobre diários. Sendo assim, nada mais justo do que dar voz à memória desta pesquisadora que vos fala. Confesso, sob pena de parecer piegas, que o curso de Mestrado marcou, sobremaneira, a minha vida profissional e, por que não dizer, pessoal. Retornar aos bancos escolares, desta vez como aluna, conhecer novas formas de pensar e enxergar o mundo e a realidade que nos cerca, debruçar-me sobre questões que me pareciam distantes, tudo isso foi fundamental para o meu crescimento enquanto profissional e ser humano. Entretanto, preciso, antes de tudo, ilustrar uma passagem que, no meu íntimo, marcou o início dessa caminhada que hoje se apresenta em forma de pesquisa.

O nervosismo podia ser sentido no ar. Quase palpável, como se espera de qualquer momento tenso de avaliação. A seguir o entrevistador pergunta, com a naturalidade de quem quer saber mais que o mínimo: “Para você, o que é literatura?” Uma pergunta tão óbvia e pertinente e ao mesmo tempo tão desconfortante. Como definir algo que já faz parte do cotidiano, que se sente pelos poros, mas que, ao mesmo tempo, de tão difícil explicação?

Revirei minhas memórias, mexi naquelas últimas gavetas para ver se saía de lá algo semelhante a uma definição à *la* Lajolo ou Zilberman, à altura daquele momento, mas tudo o que consegui foi uma lembrança. Algo que me contaram fazia poucos dias. Uma amiga próxima havia solicitado meu auxílio para elaborar um trabalho exigido em seu curso de pós-graduação. Sua professora pedira para associar uma temática exposta a alguma história infantil, e a minha sugestão foi: “Use Ruth Rocha, aquela série das *Coisinhas à toa...*”

Relembrei a conversa na qual minha amiga relatava, agradecida e empolgada, a “contação” da história. A turma de adultos, até então sisudos e compenetrados na medida em que um curso de pós-graduação exige, ao escutar as *Coisinhas à toa que deixam a gente feliz*¹ começou a sorrir e a evocar memórias, lembrando aqueles

¹ A *Coleção Coisinhas à Toa* é composta por quatro livros infantis, dois deles publicados em 1994 por Otávio Roth e outros dois escritos, posteriormente, por Ruth Rocha (à moda de Otávio Roth). Eis os títulos: *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*, *Outras duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*, *Novas duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz* e *Mais duas*

pequenos momentos de felicidade, idos e vividos, que fazem essa vida valer à pena. Respondi ao questionamento do entrevistador com algo semelhante a isso: “acho que literatura é algo que nos modifica.”

Logicamente, a pergunta não serviu, somente, como um recurso da seleção, mas, de fato, suscitou questionamentos que se instalaram em mim ao longo do tempo. Como no conto de Andersen², não adianta dormir sobre vinte colchões se há uma ervilha incomodando. Percebi que aquilo que eu almejava em um curso de Mestrado era muito, muito mais que um título acadêmico e sim a busca por um conhecimento que subsidiasse a minha prática profissional. Sentir-me “incomodada” fez com que eu percebesse a importância da pesquisa contínua, da teoria alicerçando a ação pedagógica e da revisão dos conceitos outrora tidos como certezas.

Acredito que na prática docente é preciso reinventar-se muitas vezes. Talvez seja este o grande desafio do professor do terceiro milênio: a busca por um conhecimento que se renova a cada dia. Iniciei a minha carreira no magistério muito cedo: aos dezenove anos, atuando em uma escola pública estadual na Baixada Fluminense. Pouco depois de um ano após a aprovação nesse primeiro concurso público, ingressei, também, na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. Os dois turnos de trabalho me permitiam cursar a faculdade de Letras na UERJ Maracanã tal qual malabarista em noite de espetáculo. Ganhei muitas responsabilidades com tão pouca idade, mas seguia certa de que estava na profissão que me fazia feliz e estudando aquilo que, desde miúda, havia se tornado minha paixão: a literatura.

Ao longo desses dezoito anos de magistério, procurei ofertar aos meus alunos todos os tipos de leitura: meus alunos da Educação de Jovens e Adultos tinham predileção pelas matérias dos jornais populares, com manchetes engraçadas e cheias de trocadilhos; já as crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental preferiam os clássicos da literatura infantojuvenil e os contos de assombração. Sempre acreditei na literatura como instrumento de transformação social e, por isso, a leitura literária foi tônica constante em minhas aulas.

Embora esta introdução tenha por objetivo situar o leitor no entendimento dos

dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz.

² “A princesa e a ervilha”, conto de Hans Christian Andersen.

propósitos da pesquisa, cabe, neste ponto, fornecer algumas informações importantes sobre a minha vida profissional, já que essa trajetória e a pesquisa se entrecruzam e se complementam. Hoje em dia, não atuo como professora regente de turmas regulares. Desde o ano de 2017, faço parte da Coordenação Dinamizadora de Leitura Literária da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, função que me possibilitou aprofundar experiências e conhecimento acerca do trabalho com a literatura no primeiro segmento do Ensino Fundamental nesta Rede de Ensino que me acolheu desde 2004.

Por acreditar que, dentre as mais variadas literaturas existentes, as escritas de si têm o poder de levar o indivíduo a refletir sobre as suas vivências, sobre si e, também, sobre a relação com o outro, é que escolhi essa vertente literária como tema da pesquisa. Além disso, as pesquisas sobre diários no Brasil têm se apresentado de forma escassa, sobretudo no que concerne a essa prática na infância.

Num contexto onde as telas de *smartphones* e *tablets* têm substituído o exercício da escrita, sobretudo a manual, onde a informação é cambiada, muitas vezes, pela desinformação “viralizada” nas redes sociais, onde o todo conhecimento científico sistematizado pode ser interpretado como posicionamento político-partidário e onde as vozes da periferia e da minoria estão sendo silenciadas, resgatar a prática da escrita diarística entre crianças e adolescentes oriundos de classes populares me pareceu uma forma de incitar, instigar e incentivar o exercício da reflexão e do autoconhecimento, tão desautorizados e desvalorizados pelo sistema em que estamos inseridos.

Assim, este trabalho reúne teoria e ação pedagógica. O questionamento que norteou esta pesquisa foi: de que forma o trabalho com a literatura, com ênfase em textos de diários, pode estimular os alunos na prática de escrita?

Com isso, o objetivo geral traçado foi: analisar como o trabalho com a literatura, com ênfase em textos de diários, pode estimular os alunos à prática de escrita. Quanto aos específicos: reconhecer nos diários escritos pelos alunos elementos que denotem a relação entre os textos literários trabalhados e a representação de si mesmo e identificar nos diários escritos pelos alunos as funções de expressão, memória, reflexão e prazer de escrever, descritas por Lejeune (2014).

Para tanto, organizei oficinas literárias, que foram realizadas junto a uma turma de quinto ano de uma escola pública de Duque de Caxias, Baixada Fluminense. A base de cada oficina consistia na leitura de um texto literário,

preferencialmente diários, junto à turma, objetivando incentivar os alunos a escreverem sobre si em seus próprios diários. Como as oficinas visavam diminuir a distância entre os alunos e a literatura, além de incentivá-los a serem protagonistas de sua escrita, os textos foram cuidadosamente selecionados, bem como a forma de apresentá-los através da mediação das histórias. Durante as oficinas, os alunos tiveram a oportunidade de se expressar, fosse por meio de sua escrita, pela fala a respeito da obra visitada ou sobre acontecimentos de sua experiência pessoal.

No que diz respeito à metodologia, o estudo está orientado por uma abordagem qualitativa, caracteriza-se por ser uma pesquisa narrativa na perspectiva do paradigma interpretativo e, como instrumento de coleta de dados, elaborei dois questionários, aplicados ao iniciar e ao finalizar a pesquisa. A amostra deste estudo é formada por um total de 32 alunos participantes do quinto ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas.

Como afirmei ao iniciar este relato, uma questão fundamental para mim, enquanto aluna, pesquisadora e professora, foi refletir sobre a teoria que alicerça a minha prática pedagógico-literária. Nesse sentido, procurei (re)pensar o conceito de literatura e, posteriormente, no que se constituem as escritas de si, sobretudo no que concerne à escrita diarística. Logo, na segunda seção, procurei reunir conteúdos elaborados pelos estudiosos da área de literatura e literatura infantojuvenil, como Nelly Novaes Coelho (2000) e Regina Zilberman (1994) observando, atentamente, suas análises e aliando a elas minhas impressões e experiências não somente enquanto ávida leitora, mas, também, como professora da rede pública de ensino. Refleti, igualmente, sobre a importância do ensino da literatura infantil no currículo escolar e, conseqüentemente, sobre o papel do educador como incentivador e formador de jovens leitores.

A terceira seção consiste numa reflexão mais aprofundada acerca das escritas de si, com foco voltado à escrita diarística, que é o ponto central deste estudo. O diário, um tipo de escrita que se insere entre a confidência e a literatura, figura como uma das manifestações mais populares do espaço biográfico. Nesse momento da pesquisa, busquei basear-me em Philippe Lejeune (2014), cuja obra acadêmica tem como foco o estudo do gênero e que fundou o conceito de pacto autobiográfico. Também me utilizo de conceitos criados, utilizados e revisitados por Leonor Arfuch (2010), que, de forma abrangente, compõe um estudo que vai para além da autobiografia, mas percorre todos os tipos de manifestações que, passando do foro

íntimo ao público, compõem o espaço biográfico.

A quarta seção é constituída pela descrição da pesquisa em suas minúcias: o *lócus* onde se desenvolveu o estudo, contemplando a análise do espaço escolar e seu entorno, como é composta a turma na qual realizei as oficinas literárias, e, por fim, a escolha pelo viés literário como fio condutor deste estudo.

A seguir, na quinta seção, descrevo o processo de realização das oficinas literárias junto à turma de quinto ano de escolaridade aliado à análise dos dados gerados na pesquisa, guiada pelos objetivos traçados ao iniciar o estudo.

Por fim, teço as minhas considerações, visando amalgamar a experiência vivida ao longo desse caminhar às conclusões e reflexões suscitadas. Aliando a contribuição dos professores que me orientaram durante a pesquisa às leituras diversas realizadas, procuro esclarecer se os objetivos propostos no início dessa jornada foram alcançados de forma plena ou parcial e as recomendações que ainda se fizerem necessárias a respeito da questão investigada.

Finalmente, cabe ressaltar que esta pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIGRANRIO, na reunião ocorrida em 28 de março de 2019, atendendo o previsto na Resolução 466/12 do CNS/MS, conforme o parecer nº 3.232.487 e que se encontra devidamente inscrita na Plataforma Brasil sob o título de “Práticas de Escrita Libertária: a Literatura Infantojuvenil como Incentivadora das Escritas de Si”. Contudo, no decorrer da pesquisa e, ao analisar as minúcias do estudo, julguei mais pertinente intitulá-la como “A prática de escrita dos alunos do quinto ano da Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas: os diários como forma de expressão”.

2 PENSANDO A LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE DEFINIÇÃO, HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA

Esta seção compõe, juntamente com a terceira, a base teórica do trabalho, e seu objetivo é rever conceitos. Primeiramente, elucidar o conceito de literatura e literatura infantojuvenil, refletindo, inclusive, sobre a importância do trabalho com a literatura na escola. Esse caminho se faz necessário não somente para alicerçar o estudo e conduzir as Oficinas Literárias realizadas junto aos alunos do quinto ano de escolaridade, mas, também, na busca da produção de conhecimento ajustado à prática da sala de aula.

2.1 Afinal, o que é essa tal literatura?

... a literatura existe. Ela é lida, vendida, estudada. Ela ocupa prateleiras de bibliotecas, colunas de estatísticas, horários de aula. Fala-se dela nos jornais e na TV. Ela tem suas instituições, seus ritos, seus heróis, seus conflitos, suas exigências. Ela é vivida cotidianamente pelo homem civilizado e contemporâneo como uma experiência específica, que não se assemelha a nenhuma outra.

Robert Escarpit

Do latim *littera*, que significa “letra”, a *litteratura* ou, hoje, literatura pode ser compreendida como uma dentre as várias manifestações artísticas dos seres humanos. Segundo o dicionário *Aurélio*, existem algumas definições para o que se convencionou por literatura, a saber:

S.F.1 – Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época. 3. Os homens de letras: *A literatura brasileira fez-se representar no colóquio de Lisboa*. 4. A vida literária. 5. A carreira das letras. 6. Conjunto de conhecimentos relativos às obras ou aos autores literários: *estudante de literatura brasileira; manual de literatura portuguesa*. 7. Qualquer dos usos estéticos da linguagem: *literatura oral* q.v. 8. Fam. Irrealidade, ficção: *Sonhador, tudo quanto diz é literatura*. 9. Bibliografia: *Já é bem extensa a literatura da física nuclear*. 10. Conjunto de escritos de propaganda de um produto industrial. (AURÉLIO, 2002, p. 470, grifo do autor)

Certamente, todas as definições do *Aurélio* são mais do que cabíveis e referendadas pelo uso social, servindo de norte para minha busca. Contudo, mesmo que estas definições sejam necessárias a qualquer pesquisa, acredito que conceituar

literatura esteja muito além do que o significado contido num verbete e, talvez por isso, seja tão custosa a ideia de reduzir à fria definição escolar algo que permeia grande parte das relações humanas cotidianas.

Dentre os vários questionamentos pertinentes ao tema, a primeira indagação é suscitada pela própria origem da palavra: *littera* ou letra. Letra é, por definição primeira, um caractere de um sistema alfabético de escrita. Logo, há relação intrínseca entre letra e grafia, existindo, então, na própria concepção da palavra *literatura* uma associação à linguagem escrita. Sabemos que na sociedade ocidental a palavra escrita ganhou força e que, durante muito tempo, possuir instrução e dominar a “arte das letras” era o mesmo que “possuir cultura”, por isso, conferia-se a estes privilegiados indivíduos o *status* de “letrados”.

Observando por esse prisma e admitindo que a literatura compreenda somente os registros escritos, como chamaremos, então, a arte de contar histórias sob a luz do luar e ao crepitar das fogueiras como nossos antepassados faziam? Ou mais, não seria literatura as tramas que davam vida às interpretações teatrais realizadas pelos artistas que alegravam a vida modesta dos camponeses na Idade Média? E as *Canções de Amigo* e de *Amor* entoadas pelos trovadores no Velho Portugal que, muito antes de serem registradas, foram cantadas e dançadas pelo povo de aldeia em aldeia? Ou ainda, como chamaremos as obras dos artistas de rua, com suas violas, que cantarolam repentes no Nordeste brasileiro desafiando as leis do tempo com suas ágeis rimas?

Nem sempre a escrita foi algo acessível às populações em geral. Por séculos, o domínio da leitura e da escrita foi um privilégio concedido, somente, aos nobres e abastados. Entretanto, mesmo sem possuir instrução sistematizada, em geral, o povo não se absteve de criar, de imaginar, de inventar, cantar e contar histórias. Fosse com o intuito de “moralizar” ou, simplesmente, para divertir, foi do imaginário popular que nasceram as grandes e boas histórias que povoam, até hoje, o repertório cultural de muitas sociedades. Nesse sentido, de acordo com Bosi (1994, p. 90):

A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos. Quando Sherazade contava, cada episódio gerava em sua alma uma história nova, era a memória épica vencendo a morte em mil e uma noites.

Ao ouvirmos uma boa história, somos todos como o Sultão *Shariar*: encantados com as tramas que nos envolvem os sentidos, relutamos em matar

Sherazade para não perdemos o luxo da narrativa, a companhia dos personagens, o prazer que ela nos proporciona. O “ouvir histórias” é, antes de tudo um prazer, mas também uma espécie de necessidade do ser humano e, por isso, é tido como uma marca cultural presente em diversas sociedades, no passado e, também, no presente. Impossível, portanto, ignorar a existência e, sobretudo, a importância de uma literatura oral que precede a esse conjunto de regras criado para normatizar, prescrever e descrever algo que já era feito com maestria pelos antigos e que, em muitos casos, continua pertencendo ao imaginário coletivo. Muito embora a humanidade tenha se valido do código linguístico para nomear os seres e as coisas e tenha conseguido, através do registro sistemático de sua cultura, ascender a um patamar intelectualmente superior ao dos demais seres vivos, é na oralidade que a Literatura ganha suas raízes.

Desconsiderar a existência de uma Literatura Oral ou, igualmente, reduzir sua importância ou validade é renegar a autoridade do texto cantado, recitado, de caráter teatral e transmitido “da boca ao ouvido” em detrimento do ritmo e das sonoridades significativas, considerando apenas a estrutura textual, legado da escritura. Considerando, inclusive, que a “palavra é viva”, é possível constatar que certos registros são como um aprisionamento destas narrativas, empobrecendo, em muito, a performance artística contida nestas manifestações orais.

Meireles (2016, p. 14) considera que “a palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenômeno literário.” Assim, entendo que, embora marcada pela quase obrigatoriedade do texto escrito, a literatura não se limita a esse aspecto. A tradição oral em muito contribuiu e segue fazendo parte da arte chamada literatura. Tantos contos de fadas, narrativas, folclores, parábolas e outras manifestações literárias estão vivas, espalhadas pelo mundo e ganhando morada nas ideias das pessoas. Logo, o primeiro ponto que pretendo questionar é essa ligação tida como obrigatória entre a literatura e a escrita, valendo repensar se essa desconfiança (por parte de alguns críticos) de tudo aquilo que não é escrito não envolveria, senão, outra questão: “sua impotência para lidar com qualquer coisa que [...] não tenha raízes cultas e nobres.” (LAJOLO, 1991, p. 32)

Compreendendo que oralidade e escrita não “competem” entre si ou “repelem-se”, ao contrário, complementam-se, adentro um pouco mais no propósito de conceituar literatura. Percebo que esta questão se mostra mais profunda do que

parece à primeira vista. O diálogo que busco aqui travar não é algo novo, tampouco original. Alguns estudiosos já elaboraram definições variadas sobre “o que é literatura”. Antes de tudo, é preciso entender este conceito como algo que se modifica de acordo com cada época; e foi, justamente, numa época bem distante da nossa, mais especificamente na Grécia Antiga, até onde existem registros, que os pensadores começaram a se questionar sobre a arte literária. Embora ainda não tivesse recebido o nome de literatura, provêm dessa época as primeiras reflexões sistemáticas sobre o tema. Segundo Santoro (2007, p. 5):

[...] a Poética de Aristóteles, menos do que um tratado de arte, de saber fazer e produzir o belo, é já uma investigação filosófica que implica, além de considerações sobre o fazer poético, a avaliação da inserção prática das artes na formação e elevação espiritual dos homens [...]

Dessa forma, o filósofo grego Aristóteles (2020), cerca de 335 a.C., elabora um conjunto de cadernos oriundos de suas reflexões a respeito do “fazer” artístico, abordando, de forma didática – estudiosos afirmam que essa compilação era destinada aos mestres que repassariam, posteriormente, esses conteúdos aos seus alunos – os gêneros cultuados pelos gregos, que vão desde o drama até a sátira. Nesse documento, no qual Aristóteles estabelece o cânone dos gêneros artísticos, ganha destaque a tragédia, considerada como o gênero mais completo.

A obra de Aristóteles (2020) ganha notoriedade pois, além de representar um dos primeiros registros sobre as reflexões acerca da literatura, ressignifica o conceito de *mimesis* introduzido anteriormente por Platão. Segundo Otto Maria Carpeaux (2008), o conceito de *mimesis*, eternizado pelos pensadores gregos, transcendeu à ideia de “imitação da natureza” estabelecido por Platão. Aristóteles reinaugura esse conceito, demonstrando que a Arte está para além da simples imitação, tratando-se da “técnica literária da transformação dos impulsos psicológicos do poeta em estruturas linguísticas.” (CARPEAUX, 2008, p. 79).

Assim, Aristóteles (2020) em sua *Poética*, redefine a *mimesis* como processo artístico sob a égide de uma concepção estética, que não correspondia puramente à imitação de um mundo exterior, mas fornecia possíveis interpretações do real através de ações, pensamentos e palavras de experiências existenciais imaginárias. Além disso, também introduz a ideia de *katharsis* ou *catarse*, “a purificação das emoções por sua ampliação máxima.” (LAJOLO, 1991, p. 55) A *Poética* de Aristóteles torna-se, portanto, marco fundamental das reflexões sobre

a literatura.

Antes de avançar na linha do tempo, reservo-me o direito de fazer uma observação: não se registram na História as opiniões oriundas do povo, em geral. Todas as definições de literatura – e de muitas outras matérias – que ganharam notoriedade e registro no tempo, pertencem a uma classe privilegiada, aqueles de quem se “pode considerar a opinião”, os que são, de certa forma, “importantes o suficiente” para não serem apagados pelo correr da História. Como alerta Lajolo (1991, p. 49): “Se muitos documentos registram o que Horácio pensava da poesia, onde estão os documentos que registram o que pensavam dela a mulher e os escravos do poeta?” Detentores de voz e representantes de seu povo, esses ilustres que se destacavam dentre a maioria não tinham acesso à opinião, na maior parte das vezes, do grande público, mas, de certa forma, o representavam (e representam) até os dias atuais.

Feita esta observação, posso retornar à minha busca. Atento para o fato de que nada na História é descartável. Ainda hoje é possível perceber e estudar os vestígios da civilização grega. Sua história, sua arte, sua maneira de enxergar e pensar o mundo permaneceram vivas durante muitos séculos. O Império Romano, que se alargou por quase todo o mundo conhecido à época, valeu-se inegavelmente da cultura grega, adaptando-a à sua maneira, de modo que reproduzisse as reflexões próprias daquele(s) povo(s). Ao contrário dos gregos, os romanos não possuíam a mesma “força de abstração” (CARPEAUX, 2008, p. 80) e, por isso, sua literatura constituía-se antes de tudo, numa adaptação dessa herança grega, amalgamada ao modo de ver, viver e sentir a realidade do mundo romano. Sobre isso, Carpeaux (2008, p. 80) assegura que o “material dessa literatura de segunda mão já não era a imaginação grega; era a própria realidade romana, literariamente idealizada.”

Com o advento do Cristianismo e com as mudanças originárias desse processo secular, é na Idade Média que podemos observar que a literatura passa a ter um papel diferenciado na vida das pessoas – tanto na da elite quanto na do povo: nas cortes, o poeta, sempre financiado por um mecenas, produzia uma literatura para poucos, enquanto nas ruas ganhava força a literatura oral, com suas encenações e cantigas moldadas pelas experiências dos mais humildes. (CARPEAUX, 2008, p. 174)

Antes que esta escrita se torne um histórico e não uma busca, convém alargar um pouco o passo. Vale registrar que o romance, popularizado nesse novo ciclo

cultural que se estabeleceu no mundo ocidental após a vitória política da burguesia, foi uma nova forma de expressão literária. Mesmo antes do século XVIII, a burguesia já lutava por espaço e reconhecimento e, com a Revolução de 1789, essa classe tornou-se o cerne dos cenários político e econômico europeus. Um dos reflexos dessa nova condição foi o desejo de se ver representada, também, nas expressões literárias, e o romance, convertido numa espécie de epopeia burguesa, transformou-se numa forma de refletir a visão de mundo e os valores dessa nova classe em ascensão. Aliado a isso, a nova literatura que se estabelecia estava desespartilhada da métrica, da rima, dos decassílabos, da linguagem inteligível por uma minoria, que dominou a Antiguidade Clássica. Logo, a literatura ganhou novos ares e, também, múltiplas funções e, conseqüentemente, definições diversas. (CASTILHO, 2014, p. 87)

Ciente de que o processo de constituição do que hoje chamamos por literatura não foi linear, tampouco homogêneo, sujeito a mudanças de acordo com a época, lugar e público para o qual se destinava, tomo como base a maneira como escritores de nossa época a definem. Ezra Pound (2006), por exemplo, em sua obra *ABC da Literatura*, conceitua a literatura como a “linguagem carregada de sentido até o grau máximo possível [...] como a novidade que permanece novidade.” (POUND, 2006, p. 33) Pound afirma que a poesia pode apresentar modalidades diversas, diferenciadas pelo predomínio de ideias, imagens ou musicalidade.

Alguns teóricos como Pound dizem ser literatura a expressão humana que confere tratamento artístico à palavra; a palavra em sua última forma. Lajolo, ao contrário, refuta essa hipótese:

Toda e qualquer palavra, toda e qualquer construção linguística pode figurar no texto e literalizá-lo. Ou, ao contrário, não literalizá-lo coisa nenhuma, apesar de todo pedigree literário que certas palavras e construções parecem arrastar atrás de si. Não é, portanto, o uso deste ou daquele tipo de linguagem que vai configurar a literatura. O registro coloquial, o parnasianês nativo da sonetolândia, as metáforas de palanque... nenhuma linguagem nem anula o literário, nem necessariamente o provoca. É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto. (LAJOLO, 1991, p. 38)

Logo, para Lajolo (1991), não está na palavra em si o poder de transformar o texto em literário ou não, mas sua relação com o contexto, com o leitor e com a época em que se lê ou escreve. Por exemplo, a palavra *pedra*, em si, nada carrega de literário, mas Drummond (2013), ao utilizá-la de forma repetitiva e coloquial em

seu poema mais famoso: “No meio do caminho tinha uma pedra/ Tinha uma pedra no meio do caminho/ Tinha uma pedra/ No meio do caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, 2013, p. 36) cria uma atmosfera poética, brinca com a palavra, retira-a de seu contexto habitual, causando estranhamento ao leitor e criando um dos marcos da poesia brasileira. Logo, não é a palavra em si que “literaliza” o texto, mas como e onde é utilizada, quem a escreve, a quem se destina e quais sentidos carrega por trás de seu véu.

Afrânio Coutinho (1978) explicita a relação entre a literatura e a condição humana:

A Literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo que possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. (COUTINHO, 1978, p. 76)

A literatura, tal como Coutinho (1978) a define, torna-se um instrumento de reflexão sobre os dilemas do cotidiano, as verdades inerentes à existência humana, caracterizada não como uma representação estanque da vida, mas como parte da própria existência humana.

Ao longo de minhas experiências pedagógicas e literárias, comumente escuto opiniões sobre a “literatura deleite” sob a alegação de que a leitura literária deve vir acompanhada, antes de tudo, de fruição, leveza e descomprometimento. Sobre esse aspecto, também há opiniões diversas.

O escritor português Valter Hugo Mãe (2019) afirma que um livro que serve apenas para entreter de nada serve ao leitor, além de fazê-lo gastar seu tempo de forma horrenda. A literatura, segundo ele, deve servir para que o leitor, ao contrário, ganhe tempo, deve lhe acrescentar alguma qualidade ou proporcionar o exercício da reflexão. Para o autor, que já recebeu os prêmios *Almeida Garret*, em 1999, *Saramago*, em 2006 e *Telecom de Melhor Romance do Ano*, em 2012, há sempre em seu processo de criação a expectativa de que seu livro seja tão importante na vida do leitor que o faça mudar de planos, como aconteceu com ele próprio. Analisando por esse viés, a literatura é, sim, algo que deve nos modificar, acrescentar, criar em nós novos sonhos, outras visões de mundo, outras perspectivas.

Antonio Candido (2004) concebia a literatura, antes de tudo, como um direito, conceito tido como revolucionário até os dias de hoje. Segundo ele, a literatura consiste em: “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos

os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. (CANDIDO, 2004, p.174)

Nesse sentido, Candido (2004) especifica que a literatura é um tipo de manifestação cultural inerente a todos os homens de todos os tempos. Acrescenta, ainda, que nenhum de nós poderia sobreviver sem algum tipo de fantasia ou fabulação. Seja na espiadela da novela, na história em quadrinhos ou jornal lidos no ônibus, no trajeto do trabalho ou na anedota que escutamos de um amigo, a ficção e a poesia estão ali, presentes, não como quem espera, sorrateiramente, um encontro furtivo, mas como algo que faz parte, de fato, do cotidiano. E se faz parte dessa rotina diária, constitui-se, portanto, numa necessidade. Sob a perspectiva de Candido (2004), a relação entre homens e histórias vai muito além do “gostar” e se configura no campo do “precisar”. Sendo, portanto, uma necessidade, deveria ser, antes de tudo, um direito.

O conceito de Candido (2004) retira a literatura do campo dos saberes dispensáveis e a eleva ao rol das necessidades primeiras. E nisso se dá o caráter original e revolucionário desse conceito, elevando-o ao ponto máximo dessa busca. Tratar a literatura primeiramente como um direito, põe em segundo plano as discussões sobre forma, estilo, linguagem, cânone e crítica, ressaltando a importância do acesso democrático à mais importante das artes (COELHO, 2000, p.10) como parte fundamental da formação integral a que todo ser humano deve ter direito.

A este ponto do caminho já é possível perceber, após pesquisar e me deparar com definições diversas de literatura, que a questão posta não se presta a uma única resposta. Como sintetiza Lajolo (2018, p.16): “perguntas permanentes, respostas provisórias.” Cada escritor, leitor, teórico ou estudioso conceitua literatura sob o aspecto que julga mais evidente. Não há martelo batido nesse caso. Há sinais. Há pistas. Há, talvez, uma definição para a qual um dos lados de nossa balança interior pende mais. Mas não há exatidão, como na Matemática ou na Física, por exemplo. Seja como a linguagem carregada à sua máxima potência, seja no estranhamento que a linguagem provoca no leitor, seja até na quase ausência das palavras, a literatura é diversa e se torna muito mais fácil apreender seu efeito do que, de fato, defini-la, afinal, talvez a arte não seja feita para ser explicada, mas para ser sentida.

Compreendo, portanto, que a discussão sobre o que é literatura não é fato novo, tampouco causa ganha. Há muito, estudiosos, pesquisadores e, até mesmo, escritores se debruçam sobre essa questão. Embasados em pesquisas e discussões anteriores, esse diálogo é constantemente retomado, refutado ou prolongado, amalgamando-se a ele novos conhecimentos. Nessa tentativa de conceituar literatura em poucas páginas, recordo-me de um livro muito comovente: *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 1995). Guilherme, personagem imortalizado pelas mãos de Mem Fox e Julie Vivas, buscava incansavelmente uma definição para “memória” e acabou por descobrir que seu significado tem muito mais a ver com a maneira como as pessoas enxergam e vivem esse sentimento do que com qualquer outra coisa. Creio, igualmente, que o conceito de literatura tem muito mais a ver com o seu contexto: tempo, local, por quem e para quem é feita. Por isso, cito Lajolo (1991, p. 25): “a literatura continuará a ser o que é para cada um, independente do que os outros digam o que ela é.”

Ao rever esses conceitos, descubro que essa busca não é só minha. Muitos antes de mim também se inquietaram. Acredito que esse seja um bom caminho, pois a construção do conhecimento se dá, antes de tudo, pela não aceitação das verdades prontas e dos conceitos pré-estabelecidos. Por isso, alongando-me nesse exercício de reflexão acerca de temas que me são caros, debruço-me, também, sobre o que denominamos literatura infantil e sobre sua importância no processo de formação do aluno.

2.2 Refletindo sobre a literatura infantojuvenil

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. [...] Mas, tecendo e tecendo, ela própria trouxe um tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado. (COLASANTI, 2004, p. 2)

Com certeza, qualquer um de nós ficaria curioso para descobrir o que acontece na vida da personagem: uma moça que, embora tenha o poder de tecer tudo aquilo que deseja e precisa para viver satisfatoriamente, numa bela manhã ensolarada, decide que precisa encontrar um bom marido. Quem será esse esposo?

Continuará sendo feliz ao desposá-lo? Terão belos filhos? Ou será que ele trará amargura ao seu coração? Seria um príncipe? Um herói? Um artista como ela? Ou um vilão a roubar-lhe a paz? A narrativa de Marina Colasanti (2004) serve para que possamos sentir, antes de entender, o poder que uma boa história manifesta sobre todos nós: o poder do encantamento.

E quem não se encanta com uma boa história? Quem delas não deseja extrair o néctar do sonho? Quem não deseja ser transportado para um mundo que não é propriamente o seu durante alguns momentos? Vibrar pelas conquistas e se decepcionar com os desencantos do herói durante a sua trajetória? Ou viver tantas outras vidas quanto aquelas que couberem nas páginas de um livro? Antonio Candido (2004) já preconizava que a literatura é uma necessidade e, por isso mesmo, todos temos direito a ela. Se todos temos direito ao sonho, ao devaneio, à fabulação, não seria diferente com as crianças.

Como o conceito de literatura infantil só se constitui a partir da ideia de *criança*, convém abordar a instituição dessa fase de vida que hoje denominamos *infância*. Para tanto, vali-me dos teóricos Philippe Ariès (1981) e Norbert Elias (1993) de maneira a aprofundar esse conhecimento, como demonstrado na discussão que se segue.

2.2.1 Infância: que tempo é este?

É muito comum ouvir, em conversas informais, relatos sobre os tempos de infância. As memórias afetivas sobre essa época evidenciam um saudosismo por essa fase da vida que é tida, para muitos, como um tempo livre das responsabilidades do mundo adulto, que incluem o trabalho, a necessidade de se manter economicamente, o cuidado para com os mais idosos e os filhos. De fato, o conceito de infância, nos dias de hoje, inclui uma série de direitos que foram pensados, ressaltado, muito recentemente por nossa sociedade. Mas importa saber que a infância, não a idealizada, mas a real, vivida por muitos brasileirinhos, pode ter múltiplos sentidos. Não somente o local e as condições socioeconômicas delimitam o sentido de infância para cada criança, mas, também, cada época carrega seu próprio sentido de infância, como registra a História.

Atualmente, a infância é compreendida como uma fase do desenvolvimento humano, composta de necessidades e características específicas, em geral, diversas

das dos adultos. Como já dito, essa concepção de infância é algo, relativamente, recente em nossa cultura e que foi historicamente construída ao longo do tempo.

Na Idade Média inexistia o sentimento da infância, ou seja, não havia o reconhecimento da infância como uma fase distinta da idade adulta, repleta de peculiaridades e particularidades. Tão logo a criança fosse capaz de viver sem a atenção e disponibilidade constantes da mãe, ingressava na sociedade dos adultos. Ambos compartilhavam dos mesmos eventos e se apropriavam dos mesmos conteúdos.

Se antes a criança, assim que passada a idade mais frágil, era inserida no meio adulto, aprendendo, na prática, seus ofícios e jogos, observa-se que, a partir do século XVII, ela começa a ser vista sob uma nova perspectiva. Embora mais próxima à ideia moderna de infância, a criança é, ainda, considerada como alguém a quem se convém instruir, corrigir e moldar, visando ao modelo cristão e racional.

Segundo Philippe Ariés (1981, p. 28) “a descoberta da infância começou sem dúvida no século XVIII.” Com o modelo de família burguesa que viria a preconizar valores próprios, como a primazia da vida doméstica, o casamento e educação dos filhos, o afeto entre seus membros e a privacidade do núcleo familiar restrito, é que se observam mudanças profundas na sociedade e na maneira de se olhar para a infância.

Norbert Elias (1993), em sua obra *O Processo Civilizador*, não discorre exclusivamente sobre a concepção de infância, mas aborda de forma ampla a teoria sobre o processo formador da sociedade moderna, localizando, através da análise histórica dos costumes compreendidos entre o feudalismo e a ascensão da burguesia, mudanças no desenvolvimento das personalidades e das normas sociais.

Para Elias (1993), a civilização deve ser compreendida como uma construção contínua e inacabada, fruto de processos como a padronização dos comportamentos, a moderação das emoções espontâneas e o controle dos sentimentos. Ora, se o processo civilizador se constitui numa dinâmica gradativa que atua sobre os homens e a partir deles, conclui-se que “nenhum ser humano chega civilizado ao mundo” (ELIAS, 1993, p. 15), devendo, portanto, adequar-se aos padrões comportamentais exigidos pela sociedade.

Elias (1993) nos faz refletir sobre o controle dos impulsos e a racionalização das emoções a que submetemos nossas crianças, procurando moldá-las de forma a se adaptarem às nossas concepções, maneiras de ser, de ver e de viver o mundo.

Se à escola, também responsável pela formação das crianças, cabe grande parte dessa tarefa, aos pais a responsabilidade se funde com o desejo de educar e moldar seus filhos da maneira mais eficaz possível, transformando-os em seres civilizados.

Ao contrário do que a palavra civilizado representa no senso comum, originada da dicotomia entre o ser “selvagem” e o “civilizado”, quando a utilizamos, segundo teóricos como Elias (1993), falamos de um conjunto de processos e tendências que levam os seres humanos a adequarem seus comportamentos aos da sociedade que integram. Como a conduta do indivíduo está interligada a do outro e, assim sucessivamente, formando uma teia de relações de interdependência, a tendência é que os seres humanos uniformizem seus comportamentos através da repressão de suas paixões e do exercício do autocontrole.

Conforme assegura Heywood (2004, p. 10) “somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós”. Por isso afirmamos que o conceito de infância é algo recente. Hoje, compreendemos a criança como um sujeito cheio de particularidades e com necessidades diferenciadas, pois nosso olhar, enquanto sociedade, modificou-se com relação a essa fase tão distinta e importante na constituição dos seres humanos. As crescentes pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia modificaram, em grande medida, nossa maneira de pensar essa fase da vida e, em decorrência disso, criamos mecanismos de defesa e proteção à infância, como os estatutos e as leis.

Sabe-se, entretanto, que embora as diversas políticas públicas e determinações legais corroborem que todas as crianças, independentemente de seu credo, etnia, classe social ou religião, têm os mesmos direitos, nota-se que, na prática, cada criança vivencia essa fase de forma muito particular e que, infelizmente, as condições socioeconômicas são preponderantes nessa experiência.

Se na Europa dos séculos XVII e XVIII, a “paparicação” e a preocupação com a formação e o afeto destinados aos pequenos eram restritos às crianças burguesas, enquanto os filhos da plebe ainda se exauriam pelas úmidas fábricas têxteis em troca de um parco valor que complementava a renda familiar (ARIÈS, 1981, p. 103), ainda hoje é possível observar, a cada parada no sinal de trânsito, a mesma infância perdida entre as responsabilidades do sustento e manutenção da casa. Se, os avanços tecnológicos ocorridos nos séculos que se seguiram, puderam beneficiar as crianças das classes mais abastadas, sobretudo nos países mais desenvolvidos,

houve, também, um sem-número de crianças que não tiveram a oportunidade de usufruir deles, nem dos avanços da Medicina, da informática e das demais áreas.

Pensamos a infância como uma experiência única, mas é impossível não considerar o fato de que uma criança periférica, provavelmente, não vivenciará as mesmas experiências ou ter acesso aos bens culturais e materiais que uma criança de condição socioeconômica superior, moradora de uma área privilegiada da cidade. Isso não significa que a criança abastada também não enfrente suas dificuldades, temores, anseios e necessidades ou que, semelhante à criança pobre, não esteja sujeita ao desafio, ao abuso, à negligência. Mas há um abismo absurdo entre as condições de cada criança num país de enorme desigualdade social como o Brasil.

Segundo dados recolhidos no site oficial do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), após um período de estabilidade e diminuição das taxas de mortalidade e miséria que atingiam as nossas crianças, compreendido entre 1990 e 2015, o Brasil voltou a apresentar aumento dessas taxas, sobretudo entre as crianças indígenas, negras, quilombolas e pobres. Podemos concluir, portanto, que essas crianças têm seus direitos negligenciados, em grande parte, passando por privações e que muitas, em decorrência disto, precisam trabalhar para ajudar na renda familiar, vivenciando um sentimento de infância bem diverso daquele que deveria ser inerente a todas.

Saliento que os direitos garantidos por lei à infância não são, na prática, vivenciados de maneira igualitária por todas as crianças. Se as condições de vida podem ser completamente diferentes entre uma região e outra, não se pode afirmar que todas as crianças vivenciam o mesmo sentimento de infância. Por isso, essa pesquisa constituiu-se numa tentativa de dar voz a esses alunos que, através da escrita em seus diários, puderam expressar seus sentimentos e experiências próprias dessa fase de vida que é tão singular e, ao mesmo tempo, tão importante para cada uma delas.

2.2.2 Literatura infantil: um breve histórico

Abordar um tema como a literatura infantil pode se tornar um caminho árduo para o pesquisador por dois motivos. Primeiro porque, como já discuti anteriormente, a literatura, por não se tratar de matéria exata, não se limita a um denominador comum. Há diversas opiniões que devem ser consideradas, mas que, nem sempre

convergem para um mesmo ponto. Segundo: há, na própria denominação de infantil afixada ao substantivo literatura, uma espécie de demarcação que causa estranhamento aos estudiosos do tema. Contudo, reservando para outro momento esse debate no qual já se interpuseram nomes como Drummond (2013) e Meireles (2016), utilizarei o significado de larga acepção: literatura infantil é aquela que se destina às crianças, assim como a literatura infantojuvenil abrange, também, os jovens leitores.

Sendo assim, pode-se afirmar que o nascimento da literatura infantil decorre da ascensão da burguesia e, portanto, do novo modelo de família e do *status* agora concedido à infância na sociedade e, também, da reorganização da escola. Sua emergência deveu-se, antes de tudo, à associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas de modo a servir às necessidades de instrução estabelecidas por esta. De tal modo, evidencia-se que a criação de uma literatura específica para as crianças consistia numa intenção formativa, informativa e, até mesmo, enciclopédica na maioria dos casos. (ZILBERMAN, 1994)

Como já foi dito, as origens da literatura se encontram na oralidade. Os contos mais famosos da literatura infantil, hoje conhecidos em suas mais diversas versões em várias partes do globo, foram, inicialmente, recolhidos da tradição oral com o intuito de preservar parte significativa da cultura popular e, com o decorrer do tempo, foram destinadas ao público de menor faixa etária. (COLOMER, 2017)

Embora alguns tivessem se antecipado ou realizado simultaneamente o mesmo trabalho de Perrault no que concerne à compilação desses contos populares, como Mademoiselle Lhéritier e Madame d'Aulnoy, na França do século XVII, foi ele que, em 1697, obteve maior notoriedade ao publicar algumas dessas narrativas para os jovens da realeza. Charles Perrault imortalizou e, após vestir as tramas narrativas populares com prosa e poesia (e “moral”, digamos de passagem), é possível também afirmar que assinou contos como “Chapeuzinho vermelho”, “A bela adormecida”, “O pequeno polegar”, “Barba azul”, “Gato de botas”, “Cinderela”, “Pele de asno”, entre outros.

Mais de um século depois, em 1802, os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm publicaram, na Alemanha, uma antologia de 210 contos populares reunidos de forma a preservar um patrimônio literário tradicional do povo alemão. Como os dois eram pesquisadores e filólogos, sua intenção não era distrair as abastadas crianças da corte, e sim tornar esses contos acessíveis a todos. Reunidos sob o título *Contos*

para o lar e as crianças, essas histórias apresentavam linguagem muito próxima da oralidade, buscando reproduzir a fala popular dos contadores que as reproduziam de cor durante anos. Nessa coletânea, identificamos “O alfaiate valente”, “Os músicos de Bremen”, “João e Maria”, “Branca de Neve”, entre outros.

Mas foi na Dinamarca, algumas décadas depois, que Hans Christian Andersen deixou sua marca própria no mundo da literatura. Porque além de apresentar uma outra compilação de contos, no mesmo modelo dos Grimm e de Perrault, Andersen assinou suas próprias histórias. Valendo-se dos modelos dos contos tradicionais, deu seu tom particular: criou novos personagens e uma escrita carregada de poesia e melancolia. São de sua autoria “O patinho feio”, “A roupa nova do imperador”, “Polegarzinha”, “A pequena sereia”, “O soldadinho de chumbo” etc. (COELHO, 2000, p. 95)

Diante do sucesso na empreitada de Andersen, Grimm e Perrault, muitos autores consagrados, posteriormente, aventuraram-se a criar obras especialmente destinadas ao público infantil, assim, como outros, também, recontaram-nas à exaustão, até que fossem largamente conhecidos pela maioria das pessoas.

No Brasil, as primeiras obras dedicadas ao público infantil chegaram no final do século XIX e consistiam em adaptações de obras destinadas ao público adulto ou traduções de obras estrangeiras. A adaptação já era recurso exaustivamente utilizado no Velho Continente, tanto que muitas obras conhecidas até hoje como infantis, não eram destinadas a esse público originalmente. Todavia, sofreram tantos e repetidos processos de adaptação que se perderam da ideia original. Carl Jansen, alemão radicado no Brasil, foi responsável pelas primeiras traduções de *Robinson Crusoe*, *As Viagens de Gulliver*, *As Aventuras do Celeberrimo Barão de Münchhausen* e *D. Quixote de la Mancha*, entre os anos de 1880 e 1890. (CUNHA, 1985)

A partir daí, a literatura infantojuvenil brasileira passou por vários momentos significativos e revelou diversos escritores. De Monteiro Lobato à Ruth Rocha, todos nós carregamos dentro de nós histórias que nos foram contadas ainda na infância, seja no seio familiar ou, mais comumente, nas salas de aula por *Uma professora muito maluquinha* (Ziraldo, 1995).

Quem não se lembra da geniosa boneca Emília e das travessuras da turma do Sítio? Por ter criado esses personagens, ainda hoje, consideramos José Bento Monteiro Lobato o “Pai da Literatura Infantil Brasileira”. Sua obra constitui-se de títulos que vão desde as adaptações de clássicos da Literatura Universal, passando

por obras escolares, até a criação do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, baseado nas reminiscências de sua infância em Taubaté.

Embora estreando na literatura escolar com Narizinho arrebitado, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar, fase essa expressa, geralmente, em um português já de si divorciado do que se falava no Brasil. (ARROYO, 2011, p. 281)

Lobato inaugurou uma série de características literárias próprias do seu jeito de pensar e enxergar o mundo. Segundo Machado (2016, p. 218) os autores que se sucederam herdaram, por influência, muitas das características de sua relação com a literatura, com a infância e com a cultura brasileira, elencando: o respeito à inteligência da criança e sua capacidade de compreender os desafios da trama, o estímulo para abordar temas próprios do Brasil, a naturalidade para transitar entre o real e o fantástico sem a necessidade de recorrer a objetos mágicos, a linguagem inteligível, mas não despegada da norma padrão, e, ainda, a certeza de que os temas atuais e controversos devem ser discutidos com a criança.

Ainda partilhando do legado de Lobato, não se pode negar que os anos 70 representaram o grande momento da literatura infantojuvenil brasileira. Grande parte desse fenômeno deve-se ao regime ditatorial instaurado no Brasil que teve sua fase mais severa em 1968, com a publicação do Ato Institucional nº 5, como afirma Machado (2016, p. 212):

Como o AI-5 trouxe um fechamento político e uma repressão muito acentuados, alguns dos intelectuais que queriam dizer alguma coisa [...] saíram em busca de brechas por onde pudessem tentar passar. Foram quase intuitivamente buscando gêneros alternativos, considerados menores, que não chamassem tanto a atenção das autoridades e que permitissem o uso de uma linguagem altamente simbólica, polissêmica, multívoca.

Por isso, as canções, as poesias de mimeógrafo e a literatura infantojuvenil desse período têm características muito distintas. Na literatura observa-se uma quebra com compromissos pedagógicos e uma temática antiautoritarista, emancipatória e questionadora, transbordada por uma linguagem poética cada vez mais impregnada de um fino senso de humor, de sofisticação literária, na pluralidade cultural e no comprometimento com as questões contemporâneas. Esses tempos

viram nascer a literatura de Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Ziraldo, Joel Rufino entre outros autores que são, ainda hoje, reconhecidos por suas características únicas e qualidade estética literária.

Já na década de 80, o ramo editorial, percebendo nessa expansão da literatura infantojuvenil brasileira uma grande oportunidade de mercado a ser abraçada, começa a se especializar no segmento, investindo na qualidade técnica e gráfica das publicações, bem como em novos autores e ilustradores.

Embora esse cuidado gráfico, olhar diferenciado para a ilustração, investimento em enredos de qualidade estética se mantivessem fazendo oposição, nas últimas décadas, ao grande número de publicações menos preocupadas com o valor literário das obras destinadas ao público infantojuvenil, percebe-se que o desafio enfrentado pela literatura, atualmente, é outro: a tecnologia. A respeito disso, Zilberman (2019) assegura que esse segmento tem se adaptado e desenvolvido de forma acelerada em outros suportes, além do livro. Se, por um lado, ela se associa ao cinema e aos *games*, por outro, ela se ajusta com facilidade e, satisfatoriamente, à produção digital. Por isso, Zilberman (2019) acredita que a literatura infantojuvenil avança, hoje, rumo a um novo terreno bastante promissor.

É fato que a literatura infantojuvenil, em nenhum dos seus aspectos, pode ser considerada um gênero menor. E, muito embora, ainda seja subsidiária da pedagogia na maior parte dos contextos nos quais se instaura, é possível evidenciar sua importância na formação de crianças e jovens brasileiros. No texto que se segue, abordei a questão da literatura infantojuvenil no contexto escolar, buscando aliar minhas vivências pedagógicas ao posicionamento de estudiosos do tema.

2.3 Literatura Infantil e Escola: formando leitores

Eu queria uma escola que lhes
ensinasse a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem
com clareza. [...]
Que lhes desse múltiplos meios de
vocês expressarem cada
sentimento,
cada drama, cada emoção.

Carlos Drummond de Andrade

No livro *Direitos do pequeno leitor* (AUERBACH, 2017), utilizado em uma das

Oficinas Literárias realizadas nesta pesquisa, a ilustração de uma chave aparece, praticamente, em todas as páginas. A figura da chave é emblemática. Na maioria dos contextos, significa uma passagem, a possibilidade de ultrapassar algum limite, sair de um aprisionamento imposto por alguém ou por alguma condição. O fato é que, como educadora, acredito na literatura como uma chave. A literatura possibilita ao leitor novas maneiras de compreensão de sua própria realidade, atuando como ponte para um mundo de fantasia e criação no qual o novo e os sonhos se instauram. Da mesma forma, a literatura para a criança é, igualmente, fonte de conhecimento e prazer.

Em um país onde o preço do livro, do teatro, do cinema e de outros bens culturais ainda os tornam inacessíveis à maioria de nossas crianças e jovens, a escola transformou-se num local de difusão cultural, sobretudo no que tange à democratização do acesso ao livro e à literatura. Um dado interessante de ser observado é que, segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4* (2016), realizada em 2015, a figura do professor aparece em segundo lugar no *ranking* daqueles que mais influenciaram o gosto pela leitura nos participantes. Concluo, portanto, que a escola é, hoje, espaço privilegiado para a formação de leitores e que cabe, também, aos educadores, a tarefa de despertar o gosto pela leitura literária.

Assim como nas demais áreas do conhecimento humano, também em educação se busca evoluir, pesquisar e adequar as práticas de ensino às novas necessidades de um mundo em constante transformação. Nesse bojo, estão as discussões e ações em prol da educação no Brasil. Ao longo da história da Educação em nosso país, diversas políticas públicas foram criadas a fim de reconhecer a importante contribuição da literatura no ensino. Com maior ou menor ênfase, neste ou naquele governo, e observando-se as variações regionais e suas particularidades, é possível evidenciar mais avanços que retrocessos nesse processo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, documento constituído em 1997 pelo Ministério da Educação, hoje disponível em sua versão digital na plataforma do próprio MEC, já reservava espaço de destaque para o texto literário no ensino da língua. Mesmo que subsidiária da Língua Portuguesa, a literatura ganha reconhecimento devido ao seu papel preponderante na formação de alunos críticos.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana

possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997)

Ainda sobre o texto literário, o documento assegura que:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997)

Evidencia-se claramente, neste documento, a importância atribuída ao ensino de literatura na escola, não como mero coadjuvante na transmissão de saberes gramaticais, ortográficos ou para fins “didáticos”, nem somente como fonte de fruição para o educando, mas como saber constituído e preponderante para a formação de sujeitos críticos.

A partir dessas diretrizes, implantou-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), neste mesmo ano. Com “o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2019), atualmente o PNBE distribui, para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, livros didáticos, literários e de formação pedagógica.

Houve, igualmente, distribuição de livros literários nos anos iniciais do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), instituído em 2013 e que tinha por objetivo apoiar os professores que trabalhavam, diretamente, com os ciclos de alfabetização, no intuito de proporcionar aos alunos a efetiva alfabetização ainda no primeiro ciclo do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Mais recentemente, em 2017, foi homologada a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Envoltos em muita discussão e conflitos, grande parte dos profissionais de educação não confere legitimidade a esse documento por afirmar que não houve participação popular e, também, da classe dos profissionais de educação na sua elaboração.

Não pretendendo analisar a conjuntura política, tampouco julgar o conflito

estabelecido entre a classe dos profissionais de educação e governo, cabe ressaltar que a BNCC, Base Nacional Curricular Comum, é “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo [...] da Educação Básica.” (BRASIL, 2019) Nela, o aspecto artístico-literário e, também, a oralidade são notadamente reconhecidos como fundamentais ao ensino de Língua Portuguesa, tanto que esta área de conhecimento se encontra organizada em cinco eixos, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação literária.

Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BRASIL, 2017)

Infelizmente, programas e políticas públicas tendem a sofrer incentivo ou supressão de acordo com a visão ou necessidade de cada governo. Por isso, ações determinantes podem ser excluídas ou desfalcadas numa determinada gestão, como algumas podem ser criadas ou implantadas em outra. Tal característica faz com que a manutenção e continuidade dessas ações sejam prejudicadas, implicando que resultados que poderiam ou deveriam ser alcançados a médio e/ou longo prazo, simplesmente, não ocorram.

E justamente pelo *modus operandi* dos gestores públicos brasileiros ter essa característica de descontinuar ações criadas em gestões anteriores à sua é que se ressalta o papel do educador em sala de aula. Embora o professor também esteja sujeito, como qualquer cidadão, às mudanças ditadas ou implementadas pelos diversos gestores governamentais, é no espaço da sala de aula que se dá a construção do saber. Na maioria das áreas nas quais o prato de comida é a necessidade primeira, é o professor que alimenta os alunos em suas outras necessidades. É ele que conduz, orienta e incentiva o aluno a desvendar os mistérios do texto literário. Por isso, o ensino de literatura não pode ser tratado como um conhecimento secundário ou sem relevância no currículo escolar.

São muitas as indagações e incertezas no campo educacional, sobretudo no que tange ao ensino de áreas que, durante muitas décadas, foram desconsideradas

pelos programas escolares. Disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, ainda na atualidade, são consideradas de maior peso no currículo que outras como Educação Física e Artes. Essa análise, embora rasa, justifica o porquê de, ainda nos dias de hoje, a escola apresentar dificuldade para lidar com a literatura.

Contudo, devido a diversos movimentos e pesquisas educacionais, torna-se mais latente a compreensão da necessidade de uma educação que privilegie a leitura literária como parte substancial de seu currículo. Reconhecida essa necessidade, uma questão importantíssima, talvez crucial, ainda permeia o campo do ensino da literatura: literatura infantil em sala de aula – intenção educativa ou artística? Pedagogia ou Arte? Dever ou deleite?

Não é privilégio somente da literatura infantil este polêmico questionamento. A própria literatura tem sua natureza discutida desde a Antiguidade Clássica: *utile* ou *dulce*? Ou seja, didática ou lúdica? Observo, então, que “instruir” ou “divertir” são contrapontos debatidos em várias épocas da literatura. Uma ou outra, em determinado período histórico, acentua-se, sobrepondo-se à outra. Mas o fato é que essa dicotomia se coloca, constantemente, como um desafio não só para aqueles que produzem literatura, mas também para aqueles que lidam diretamente com ela e que têm a função de educar as crianças.

Em consonância com o pensamento de muitos estudiosos, acredito que a leitura literária possibilita ao aluno desenvolvimento de várias habilidades importantes, sobretudo tem papel preponderante na formação do sujeito crítico e que, por isso, a escola não pode reverenciar o texto literário apenas em sua função utilitária e didática.

A leitura de fruição, de encantamento, descompromissada de um devir funcional desenvolve, nos alunos, o gosto pela leitura e a criatividade, possibilita que ele viva outras experiências simbolizando as suas próprias vivências e refletindo sobre elas ou, simplesmente, proporciona momentos de prazer e distanciamento de uma realidade, muitas vezes, de abandono, marginalização e negligenciamento de seus direitos básicos enquanto ser humano.

É importante, entretanto, que o ensino da literatura não que tange o seu caráter utilitário, não seja “demonizado”, como é possível observar em algumas falas ou práticas mais fundamentalistas. O caráter pedagógico do ensino de qualquer área não pode ser visto como algo prejudicial ao aluno, pois, dessa maneira, os educadores estariam negando sua função primeira e privando os alunos de um conhecimento que ainda precisa ser abarcado por ele. A respeito disso, Soares (2008) afirma que:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33)

Em nenhum momento, a autora exclui esta ou aquela função da literatura. Tanto tem importância a leitura literária quanto a informativa, afinal, não é na escola que o conhecimento de mundo é sistematizado? A leitura exercida somente como fonte de fruição e prazer retira da escola a responsabilidade e a função que lhes são próprias; encarando a escola como *lócus* de construção de conhecimento e acreditando que a leitura literária também tem grande importância na construção desse conhecimento, os educadores devem desenvolver atividades com o objetivo de formar o sujeito intelectual e eticamente mais humanizado. Como afirma Coelho (2000, p. 268), “[...] a literatura [...] é uma das portas de entrada para o desenvolvimento das habilidades intuitivo-criativas dos alunos, bem como de aquisição de consciência crítica. (COELHO, 2000, p. 268)

Portanto, reconhecendo a importância da leitura literária na educação brasileira e observando o fato de que os professores, via de regra, figuram entre os maiores influenciadores do gosto pela leitura e de que, também, a escola tem caráter formativo, faz-se necessário repensar as práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Importa tanto a leitura desprovida de compromisso pedagógico quanto a leitura informativa, utilitária. A escola ganha quando, tanto em uma quanto em outra, consegue delinear com clareza os seus objetivos e quando se utiliza de estratégias que não distanciem o aluno do texto, mas, sim, consigam despertar nele a curiosidade, o desejo de aprender e o gosto pelos livros. Nesse sentido, Lajolo (2018, p. 8) considera que “[...] o que se aprende nos livros não está necessariamente escrito neles: está nas entrelinhas e nos ecos que as linhas deixam nos leitores, durante e após a leitura.”

Portanto, é preciso que o aluno participe de uma escola na qual o processo de interação entre leitor e obra literária tenha espaço de destaque, facultando a ele novas experiências literárias, compreensão do significado do ato de ler, criação e ampliação do gosto pela leitura, possibilidade de refletir sobre o mundo que o cerca a partir da relação com a leitura. Da leitura guiada à leitura livre (COLOMER, 2017, p. 92) o papel da escola é preponderante, melhor dizendo, essencial. Não nos resta dúvidas de que

a leitura literária é parte fundamental na formação do indivíduo crítico e que a escola, por seu caráter formativo, vale-se dela nessa missão. O grande desafio é, portanto, articular práticas leitoras que sejam capazes não só de formar novos leitores, mas, sobretudo, leitores permanentes.

Neste capítulo, fiz um exercício de revisão dos conceitos com os quais venho trabalhando ao longo de alguns anos de atuação profissional. Amalgamando a eles novas ideias e reflexões, através do exercício da pesquisa e do estudo de teóricos da área, debruçei-me sobre o conceito de literatura e refiz o histórico da literatura infantil, mesmo que de forma sucinta. Permiti-me, inclusive, uma breve reflexão sobre o sentimento de infância, orientada por Elias (1993) e Àries (1981) e sobre a importância da leitura literária no atual contexto educacional. Finalizo acrescentando que, por acreditar na literatura como viés de transformação e ressignificação das experiências humanas, é que desenvolvi esse estudo. A seguir, busco aprofundar o olhar sobre as escritas de si, sob a perspectiva de Philippe Lejeune (2014) e Leonor Arfuch (2010), cujas obras me conduziram durante a pesquisa.

3 O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO, AS ESCRITAS DE SI E OS DIÁRIOS: O HOMEM EM BUSCA DE SI MESMO

A literatura contemporânea é composta por um sem-número de novas tendências e gêneros. Nesse contexto, observa-se grande número de narrativas em primeira pessoa com traços biográficos. A esse conjunto de obras semelhantes dá-se o nome de escritas de si. As escritas de si são um tipo de conceito guarda-chuva (VELASCO, 2015), abrangendo em seu bojo diversos gêneros que vão desde a autobiografia até os diários. Justamente por representar essa multiplicidade de gêneros que guardam semelhanças entre si, sobre os quais incide a dificuldade, por muitas vezes, de lhes atribuir contornos e limites, é que esse conceito tem se constituído tema de discussão para diversos teóricos.

Sob o olhar atento de diversos estudiosos, as escritas de si constituem-se, atualmente, num vasto campo de investigação e pesquisa, não somente pela dificuldade em demarcar seus limites, mas pela multiplicidade de gêneros a elas vinculados. Para efeitos do estudo que aqui se apresenta, o termo *escrita de si* caracteriza o registro em primeira pessoa, na qual o narrador se identifica como o autor biográfico, mesmo que descreva situações ficcionais.

Dentre os gêneros abarcados pelas escritas de si, encontram-se as biografias, autobiografias, romances autobiográficos, diários íntimos e ficcionais, entre outros. As escritas de si – sejam como forma de resistência, a partir do momento que representam e consolidam a superação de traumas e silenciamentos vivenciados pelos sujeitos, sejam como exercício de autorreflexão e autoanálise – conquistam, desde tempos longínquos, o gosto popular, justamente por não fazerem acepção de público ou autor.

Nesta seção procuro salientar enfoques sobre o assunto, alargando a discussão contida nesta pesquisa, buscando, não a validação de uma verdade única, mas valorizando os pontos nos quais os olhares e as interpretações dos estudiosos se entrecruzam. A seguir, procuro analisar, mesmo que de forma breve, as ideias relativas ao tema expressas pelos principais pesquisadores do assunto, construindo um caminho necessário à análise dos resultados obtidos neste estudo.

3.1 Foucault e as origens das escritas de si

Um dos filósofos mais influentes da contemporaneidade, Michel Foucault (1992), cujas obras versavam sobre os mais diversos aspectos da existência humana, sobretudo sobre as relações de poder que se estabelecem entre os homens, também dedicou parte de seus estudos às escritas de si. Em sua obra *O que é um autor?*, Foucault reserva um capítulo, *A Escrita de si*, para refletir sobre duas narrativas especificamente: o caderno de notas – *hypomnemata* – e a correspondência. Esse capítulo, em especial, faz parte de uma série de estudos acerca das *artes de si mesmo* na cultura greco-romana, entre os séculos V a.C. até os dois primeiros séculos da nossa era.

Analisando obras desse período, Foucault ressalta algumas características sobre a escrita de si mesmo, como a sua capacidade de atenuar a solidão: “o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha” (FOUCAULT, 1992, p. 130) Vejo, nesse entendimento do filósofo, similaridade ao pensamento de Lejeune (2014, p. 303): “o papel é um amigo”. Percebo, nesse sentido, que a *escrita de si mesmo* assume, também, uma função de desabafo: ao deitar suas reflexões sobre o papel, o autor estabelece diálogo como um interlocutor que, exercendo a função de confidente, auxilia em seu processo de expurgo de sentimentos e pensamentos. O que Foucault denomina como “meditação” (FOUCAULT, 1992, p. 133), Lejeune chama de “desabafo”. (LEJEUNE, 2014, p. 319)

O filósofo dedica-se, em especial, a dois tipos de narrativas. O primeiro deles é o caderno de notas ou *hypomnemata*. Como afirma Foucault (1992), os *hypomnemata* consistiam em livros que, à semelhança da agenda, eram comumente usados para registros do cotidiano. No decorrer do tempo, sua utilização assemelhou-se ao que conhecemos, modernamente, como caderno de notas, já que, diferentemente do diário íntimo, o *hypomnemata* poderia estar sempre à mão do escrevente ou ser emprestado a terceiros para fins de consulta, servindo, até mesmo, como um manual de conduta. Naquele espaço, registravam-se fragmentos de obras admiradas, testemunhos, reflexões, ou seja, “constituíam uma memória material das coisas lidas.” (FOUCAULT, 1992, p. 135)

De tão grande valia para os gregos, os *hypomnemata* passaram a acumular, de forma sistemática, ponderações sobre determinados temas. Alguns, de maior potencial, inclusive, firmaram-se como verdadeiros tratados a respeito de certos

assuntos. Foucault (1992) identifica, nesses cadernos de notas, algo que transcende à mera descrição do cotidiano de forma escrita, mas um exercício que, do verbo à ação, transfigura-se num manual de conduta e saber.

Reconhecendo que essa escrita está para além do registro textual, o autor salienta a função do “cuidado de si” (FOUCAULT, 1992, p.138) contida na elaboração e manutenção dos *hypomnemata*, ao passo que havia a necessidade de “retirar-se para o interior de si próprio, viver consigo próprio, alcançar-se a si próprio, bastar-se a si próprio, tirar proveito e desfrutar de si próprio” (FOUCAULT, 1992, p.138) para compor suas páginas. Dessa maneira, o caderno de notas grego constituía-se, terapeuticamente, num espaço de autoconhecimento e reflexão sobre o mundo e as pessoas, avizinhando-se das funções atribuídas ao diário por Philippe Lejeune (2014), que consistem na *expressão, reflexão, memória e prazer de escrever*.

Contudo, é o próprio Foucault (1992) que ressalta a impossibilidade do *hypomnemata* ser considerado uma vertente de escritas de si, pelo fato de não terem o objetivo de trazer à tona aquilo que se encontrava oculto no escrevente, não sendo, portanto, a expressão da natureza do escritor que emerge e transborda. Ao contrário, para o filósofo, o caderno de notas faz o movimento inverso: é “de fora para dentro”, do externo para o interno, é recolhendo o material que lhe vem ao encontro, seja ouvido ou lido, que o autor do *hypomnemata* elabora a sua escrita. (FOUCAULT, 1992, p. 137)

Cria-se, a esta altura, um ponto de conflito entre o senso comum e a perspectiva de Foucault. Se somos seres que se constituem a partir das experiências que vivemos, do que lemos, do que ouvimos, como defendido em ampla acepção, como não considerar a *hypomnemata* um tipo de escrita de si, já que esta se constitui num material fruto das indagações que se instauram no indivíduo a partir do que ele ouve, escuta e lê e que, além disso, possui funções muito semelhantes às de um diário, gênero reconhecidamente pertencente a estas escritas?

Segundo Foucault (1992), o caminho correto ao investigar os primórdios das narrativas de si deve se iniciar pelas correspondências e não pelos cadernos de notas, já que estes não tratam, exclusivamente, de quem os escreve. Ao contrário, constituem-se de reflexões acerca de material fornecido por outrem, ou seja, não correspondem a uma narrativa relacionada a si próprio, mas ao conjunto daquilo que se apreendeu do outro.

Por isso, nesse mesmo capítulo, Foucault (1992) analisa a correspondência, ressaltando, inicialmente, sua intersecção com o caderno de notas: tanto a correspondência quanto a *hypomnemata* se assemelham no ponto em que produzem, entre leitura e escrita, um exercício de entendimento e aprimoramento de si próprio no ato de auxiliar o outro.

A carta que é enviada para auxiliar o seu correspondente – aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo – constitui, para o escritor, uma maneira de se treinar: tal como os soldados se exercitam em tempos de paz, também os conselhos que são dados aos outros na medida da urgência da sua situação constituem uma maneira de se preparar a si próprio para eventualidade semelhante. (FOUCAULT, 1992, p. 147)

Dessa forma, remetente e destinatário encontram-se em processo de aprendizado. Se para o destinatário é possível, a partir de uma correspondência, receber qualquer tipo de consolo, conselho ou, até mesmo, pito, para o remetente também é possível, a partir do aconselhamento por qualquer um destes motivos, “armar-se”, valendo-se de seus próprios conselhos. Igualmente, absorvendo os conselhos do remetente, o destinatário fortalece-se e passa, com o tempo, a assumir a postura de aconselhador, tornando a troca de cartas à altura do debate e do escambo de ideias, que não se limita aos dois correspondentes, podendo, inclusive, alcançar terceiros que lhe vejam proveito na leitura.

Ao contrário, entretanto, dessa semelhança entre a correspondência a *hypomnemata*, a primeira não pode ser encarada como um prolongamento da segunda, já que na correspondência, os interlocutores se beneficiam por meio da troca de conhecimentos e lições de vida, ao passo que na *hypomnemata* evidencia-se, a priori, o “adestramento de si por si mesmo” (FOUCAULT, 1992, p. 132) a partir da escrita.

Sobre as correspondências, Foucault destaca pontos estratégicos, característicos do que podemos chamar de escrita com a relação a si mesmo, sendo: as notícias de saúde presentes nas missivas e o relato do cotidiano. Para o remetente tinha igual valia relatar os dias vulgares, a banalidade do cotidiano, dar conta das horas e suas atribuições ao destinatário quanto informar ao destinatário suas condições de saúde, tão detalhadamente quanto fosse possível.

Segundo Foucault (1992, p. 160), “No caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volta para si próprio quando se aferem as ações quotidianas às regras de uma técnica de vida.”

Retomo, neste ponto, a contribuição de Foucault (1992) sobre o *cuidado de si*: “ocupar-se de si mesmo”. (FOUCAULT, 1992, p. 156) Ao reavaliar, passar em revista o seu dia, o remetente nada mais faz do que ocupar-se de si mesmo, examinar pensamentos, sensações, elucubrações e, no intuito de relatar ao outro seu dia-a-dia, o remetente institui-se como o “inspetor de si mesmo”. (FOUCAULT, 1992, p.157)

O *cuidar de si*, tão ressaltado na análise foucaultiana, explícito na correspondência e na *hypomnemata*, correspondia ao modo de pensar vivenciado na Antiguidade Clássica. O advento do cristianismo rompe com esse modo de pensar: se para os gregos o cuidado de si era fundamental, para os cristãos tornou-se essencial renunciar a si para conhecer a Deus e, assim, alcançar a salvação. (KLINGER, 2012, p. 25)

Considero que a obra de Foucault (1992) seja, ainda na atualidade, imprescindível para compreender as escritas de si, servindo de referência, inclusive, para discussões levantadas pelos autores que o sucederam nessa pesquisa. A seguir, proponho uma reflexão acerca de pontos fundamentais da obra de Leonor Arfuch (2010), em especial, sobre os diários, que são o mote deste estudo.

3.2 O espaço biográfico de Leonor Arfuch

Diários, confissões, autobiografias, correspondências... um número relativamente extenso de gêneros, canônicos ou não, compõe um espaço considerável dentro da literatura para tentar dar conta de um desejo antigo da humanidade. Há muito o ser humano persegue a evanescência da vida, procurando eternizar seus dias, experiências, gostos, sentimentos, percepções. No ato de escrever sobre si mesmo, sua jornada, o ser humano busca a transcendência.

É lançando esse olhar sobre a multiplicidade de gêneros criados pelo homem para dar conta dessa necessidade de deixar marcas e vestígios que perdurem no tempo que Leonor Arfuch (2010) apresenta sua obra *O Espaço Biográfico – Dilemas da Subjetividade Contemporânea*. Outros gêneros que têm sua gênese na cultura contemporânea, como entrevistas, *reality shows*, perfis etc., também demandam seu lugar nesse espaço, alargado, para dar conta da vida íntima e da experiência que se

torna um núcleo de tematização. Da entrevista ao *reality show*, do diário ao testemunho, a vontade de eternizar-se, bem como o interesse por esse material, compõem uma rede interessante a ser pesquisada. Para Arfuch (2010), a coexistência de gêneros e formas tão diferentes de trazer o íntimo a público é a raiz do estudo por ela engendrado.

É essa tonalidade que eu quis indagar no espaço deste livro. Esse algo a mais que está em jogo não tanto na diferença entre os gêneros discursivos envolvidos, mas em sua coexistência. Aquilo comum que une as formas canonizadas e hierarquizadas a produtos estereotípicos da cultura de massas. O que transcende o “gosto” definido por parâmetros sociológicos ou estéticos e produz uma resposta compartilhada. O que leva repetidamente a recomençar o relato de uma vida (minucioso, fragmentário, caótico, pouco importa seu modo) diante do próprio desdobramento especular: o relato de todos. O que constitui a ordem do relato – da vida – e sua criação narrativa, esse “passar a limpo” a própria história, que nunca se termina de contar. (ARFUCH, 2010, p. 16)

O cerne da questão sobre a constituição do espaço biográfico não se limita à categorização ou à descrição dos gêneros que o compõem. Está além disso. Arfuch (2010) busca, antes, compreender as similaridades entre as diversas formas criadas e usadas para externar esse olhar que se volve para si mesmo. Em razão disto, toma como alvo o “horizonte de inteligibilidade” (ARFUCH, 2010, p.16), que se constitui pelas semelhanças entre as formas já “conformadas” de narrativas do *eu* e aquelas cunhadas na contemporaneidade.

Embora o conceito de espaço biográfico já tenha sido elucidado, logo inicialmente, pela autora em sua obra, Arfuch (2010, p. 16) assegura que a composição do espaço biográfico “se constituirá ao longo do caminho” e, iniciando esse trajeto, toma como ponto de partida uma forma clássica: a autobiografia. Contestando, inicialmente, a denominação de “espaço biográfico” composta por Lejeune (2014), assevera que, de forma “infrutífera” (ARFUCH, 2010, p. 22), o estudioso que a precede pretende reduzir o conceito de autobiografia a uma ideia nuclear da qual se ramificariam gêneros literários afins.

Para Arfuch (2010), mesmo que Lejeune (2014) tente dar conta das diversas formas canônicas do narrar a si mesmo e, inclusive, de um excedente literário que não é abarcado por elas, mas que têm, por fim, a mesma incumbência, acaba por instituir um conceito de espaço biográfico que consiste numa categorização de gêneros no qual “a autobiografia moderna é apenas um caso.” (ARFUCH, 2010, p. 22)

A autora preocupa-se em recuar no tempo para delinear, com maior clareza, “o ‘eu’ como garantia de uma biografia”. (ARFUCH, 2010, p. 35). Remontando à

consolidação do capitalismo e ascensão da burguesia, no século XVIII, vemos nascer um sentimento de individualismo típico do Ocidente, que se insere na dicotomia: corpo/espírito, homem/mulher, razão/sentimento, público/privado, modos de operar e pensar de uma sociedade que ali se organizava e estabelecia. O público se ocupava da dimensão social e política, enquanto o privado relacionava-se à esfera da intimidade, do doméstico, do secreto e, às vezes, do proibido.

Ao analisar esse momento histórico, caracterizado pelo controle mais severo das pulsões, emoções e dos pudores (ELIAS, 1993, p. 258), a autora ressalta a importância da prática das escritas autógrafas (ARFUCH, 2010, p. 40), fruto da nova relação dos homens com a leitura, a escrita e conhecimento acerca de si mesmo. Ancestrais das narrativas de si contemporâneas, nascidas com um novo estado possível – a solidão – os livros de razão, os cadernos de contas, os diários, as confissões e, também, as cartas, constituíram-se em novas formas de escrita nas quais os protagonistas não correspondiam a seres distantes, míticos, inalcançáveis, mas se encontravam próximos à realidade do leitor ou se tratavam dele próprio.

Fosse para dar conta da vida ideal, protagonizada por personalidades influentes da época, como políticos e intelectuais, ou fosse pela necessidade de um espaço para a autorreflexão, o fato é que as autobiografias, confissões, correspondências, diários íntimos, memórias, dentre tantas outras formas de narrativas de si, popularizaram-se a partir desse período e, atualmente, ocupam, dentre as mais variadas formas de expressão e vertentes artísticas, local de destaque.

Após revisitar as narrativas vivenciais próprias desse período, Arfuch (2010) retorna ao seu intuito de conceituar o espaço biográfico, ressaltando, novamente, que sua intenção está para além da categorização e exemplificação dos gêneros que o compõem, mas sim na busca de um “horizonte interpretativo capaz de dar conta da ênfase biográfica atual.” (ARFUCH, 2010, p. 58)

Sendo assim, o conceito de espaço biográfico não se resume a um bloco fechado de gêneros e formas de autorrepresentação, mas se assemelha, como a própria autora afirma, a um horizonte interpretativo, algo que seja possível avistar e compreender, mas que segue aberto à possibilidade do novo.

Arfuch (2010, p. 59) aponta que:

A simples menção do “biográfico” remete, em primeira instância, a um universo de gêneros discursivos consagrados que tentam apreender a qualidade evanescente da vida opondo, à repetição cansativa dos dias, aos desfalecimentos da memória, o registro minucioso do acontecer, o relato das

vicissitudes ou a nota fulgurante da vivência, capaz de iluminar o instante a totalidade. Biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências dão conta, há pouco mais de dois séculos, dessa obsessão por deixar impressões, rastros, inscrições, dessa ênfase na singularidade, que é ao mesmo tempo busca de transcendência.

Mas o espaço biográfico está para além das formas consagradas de narrativas de si. Do diário ao *reality show*, a atenção da autora volta-se, portanto, para a tematização dos elementos que compõem a vida e as experiências no cenário da cultura contemporânea, aliando às formas mais antigas de narrativas de si os fenômenos midiáticos da atualidade. Agregando essa multiplicidade de narrativas vivenciais, o conceito de Arfuch abriga, também, as entrevistas, testemunhos, *talk shows*, entre outras novas formas narrativas desenvolvidas na contemporaneidade, fruto do modo de viver e pensar o mundo na atualidade.

Certa de que o conceito de espaço biográfico de Leonor Arfuch constitui-se para além da simples classificação e categorização literária e artística, mas servindo para ampliar o horizonte que se alarga em torno das narrativas de si, facilitando sua compreensão e estudo, procurei ser mais específica no meu foco de análise. O estudo que aqui se apresenta é composto por uma pesquisa sobre diários. Portanto, interessa-me, sobretudo, a visão de Arfuch (2010) sobre esse gênero em particular, como procurei extrair de sua obra, ciente de que dificilmente a discussão acerca deste tema será encerrada, devido à sua densidade.

Sendo assim, é na seção *Diários íntimos, correspondências* de sua obra *O Espaço Biográfico* que Arfuch (2010) aprofunda a temática enfatizada nesta pesquisa. A autora inicia sua abordagem ao tema, delimitando algumas características do diário íntimo: “uma escrita desprovida de amarras genéricas, aberta à improvisação, a inúmeros registros da linguagem e do colecionismo [...] sujeita apenas ao ritmo da cronologia, sem limite de tempo nem lugar.” (ARFUCH, 2010, p. 143) Ainda, relacionando-o à autobiografia, ressalta que o diário faz um movimento contrário: enquanto a primeira se estende do íntimo ao público, o diário representa “a maior proximidade do eu.” (ARFUCH, 2010, p. 143) Ao diário basta a liberdade: espaço aberto à imaginação do escrevente, nele vale colecionar bilhetes, fotografias, vestígios que façam alusão à memória do vivido, escreve-se o que se quer, num tempo e local determinados, unicamente, pela vontade de quem escreve.

Há, contudo, aqueles diários que não estão reservados ao espaço íntimo da confissão, do secreto; ao contrário, com a intenção de publicá-los, o escrevente

submete-o ao crivo da crítica interna, da reescrita, do ajuste, da elaboração que faça jus ao íntimo que se torna público. Dentre os gêneros biográficos cunhados na modernidade, o diário é, provavelmente, o ancestral mais próximo da intimidade midiática, destravando a fechadura, possibilitando que o secreto viesse a público. Nesse sentido, para Arfuch (2010, p. 145), “Como um lugar da memória, o diário se aproxima do álbum de fotografias – a outra arte biográfica por excelência –, cuja restituição da lembrança, talvez mais imediata e fulgurante, solicita também um trabalho à narração. Mas há ainda diários que são como tábuas de salvação [...]”

Por ser um produto livre das amarras literárias e estéticas, originário da imaginação e necessidade do escrevente, delimitar as características do diário e suas funções torna-se tarefa incerta, pois, se para alguns, o diário representa o narrar de uma situação de resistência, para outros pode ser um relato menos comprometido, nos quais figuram experiências mais leves da vida cotidiana. Citando outra análise acerca de diários íntimos, a autora assegura que, em determinados casos, o diário é a tentativa de resgate de um *eu* que se perde no cotidiano; é através do registro diarístico que o escrevente refaz os caminhos do dia-a-dia, reencontrando-se e reconstruindo-se. (ARFUCH, 2010, p. 144)

O desnudamento do *eu*, “a proximidade, a profundidade, o som da voz, o vislumbre do íntimo, a marca do autêntico, a pista do cotidiano” (ARFUCH, 2010, p. 145) seduzem tanto o leitor crítico quanto o leitor comum de diários. Ali, imerso em uma narrativa que não é a sua, mas que guarda relações de proximidade e relação com a sua própria intimidade, o leitor do diário íntimo busca, numa atitude detetivesca, decifrar o escrevente e lhe desvendar a intimidade.

Segundo Arfuch (2010), o diário se ocupa do excedente, daquilo que não poderia ser expresso em outros lugares, mas que pela necessidade de transbordar no papel a sobrecarga do cotidiano, encontra refúgio nesse gênero. A autora encerra a abordagem sobre diários indagando sobre as intenções do escritor corrente de um diário íntimo: “É a possibilidade de estar sozinho com a fantasia, de levar vidas substitutas, de apanhar tanto o excesso como a perda, de não deixar o tempo simplesmente passar?” (ARFUCH, 2010, p. 146)

É fato que não há respostas únicas tampouco certezas para estas questões. Pelo fato do diário ser fruto da individualidade, do íntimo, escrita nascida da subjetividade, é muito provável que cada um tenha seus próprios motivos para iniciar, manter, romper ou encerrar um diário, já que ele é proveniente de um desejo

particular. Seja pela real necessidade de se recompor através da escrita, seja buscando transcender, imortalizar-se, deixar rastros, as variáveis são prováveis, mas, assim como o próprio gênero, individuais.

A discussão de Arfuch (2010) engloba aspectos essenciais e fundamentais das escritas de si. O conceito de espaço biográfico, elaborado por ela, dá conta de um excedente contemporâneo, constituído pela multiplicidade de gêneros que correspondem a uma necessidade antiga do homem: falar e pensar sobre si mesmo, lutando contra a efemeridade da vida. Embora o estudo engendrado por ela seja posterior ao de Lejeune (2014), não empreguei, nesta pesquisa, o critério cronológico. Julgo os conceitos de Foucault (1992) e Arfuch (2010) imprescindíveis à pesquisa, mas é Lejeune que apresenta uma discussão mais aprofundada sobre diários e, por isso, minha pesquisa encontra-se mais alinhada à temática por ele trabalhada. Por isso, a seguir, ocupo-me de Philippe Lejeune (2014) guiando-me pela obra *O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet*.

3.3 O diário sob a ótica de Philippe Lejeune

Philippe Lejeune (2014) reuniu, ao longo de mais de trinta anos de pesquisa sobre autobiografia e gêneros afins, diversas publicações que, hoje, servem como norte para aqueles que se interessam pelo assunto. Criador do conceito de pacto autobiográfico, Lejeune (2014) é, também, fundador da APA – *Association pour l'autobiographie et pour le patrimoine autobiographique*³. Se os estudos de Lejeune (2014) se iniciaram pela análise de obras autobiográficas de autores renomados, com o passar do tempo, deslocaram-se para as formas mais simples de discurso, abarcando, também, as escritas dos homens comuns: “Democratizei-me: passei a me interessar pela vida de qualquer um e pelas formas mais elementares e também mais comuns do discurso e da escrita autobiográfica.” (LEJEUNE, 2014, p. 9)

Observando que as formas de autoexpressão são diversas e variadas, Lejeune (2014) amplia seu foco de estudo, passando a se interessar por diferentes áreas da autorrepresentação. Seu interesse pelo diário, que, inclusive, é o ponto de maior interesse para o embasamento teórico de minha pesquisa, transcorre em grande parte

³ Associação para Autobiografia e para o Patrimônio Autobiográfico.

da obra analisada, sendo tratada de forma minuciosa e, em boa parte, refletida na maneira como Lejeune (2014) descreve a sua experiência como autor e diarista.

Antes, contudo, seria impossível abordar somente o cerne da questão diarística, omitindo um dos pontos principais da obra de Lejeune: o pacto autobiográfico. Ressalto, antes, que o conceito de pacto autobiográfico é revisitado, ao correr dos anos, pelo próprio autor em suas diversas publicações, assim como os conceitos de autobiografia ensaiados por ele. Em linhas mínimas, o que interessa ressaltar é que o pacto autobiográfico se cunha na autenticidade: autor, narrador e personagem principal possuem a mesma identidade. Como o próprio estudioso afirma, “O pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, dessa identidade, remetendo, em última instância, ao nome do autor, escrito na capa do livro.” (LEJEUNE, 2014, p. 30)

Por isso, autor e leitor firmam um pacto, que gira em torno da veracidade da assinatura do texto. Cabe ao leitor, em atitude quase detetivesca, procurar semelhanças e diferenças entre o fato narrado e a vida do autor, mas, de forma alguma, cabe a ele duvidar de sua assinatura, assim como, cabe ao autor, seja na escolha do título ou nas seções iniciais do texto, deixar claro de que se trata de uma escrita autobiográfica.

Embora considere temas como o pacto autobiográfico, bem como como as demais ideias exploradas por Lejeune (2014) acerca da autobiografia, de suma importância para qualquer estudioso que queira se debruçar sobre as escritas de si em suas diversas manifestações, neste momento, acredito que seja um campo muito extenso e difícil de abraçar em um espaço tão reduzido. Se a obra de Lejeune (2014) reúne reflexões de mais de trinta anos de pesquisa e vivências, aqui poderia me estender, somente, por algumas páginas e creio que a tentativa de reduzir as deduções e conclusões do autor seriam frustradas. Por isso, dedico-me à questão do diário, extensamente abordada por ele e que, a meu ver, é essencial à pesquisa realizada.

Por que escrever um diário? Por que manter um diário e para que ele serve? Na tentativa de esclarecer questões como essas, Philippe Lejeune (2014) figura como um dos principais pesquisadores sobre o tema. Essa escrita, considerada fragmentária e sigilosa, ocupa lugar de destaque na atualidade, sobretudo ao assumir novos suportes: do caderno ao computador, o diário transita entre a prática secreta e a autoexposição na internet. Busquei, orientada pela leitura de Lejeune (2014),

relacionar os conceitos abordados por ele à pesquisa desenvolvida com os alunos do quinto ano de escolaridade da Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas.

A quarta parte da obra *O Pacto Autobiográfico, de Rousseau à Internet*, assinado por Lejeune (2014) trata, com exclusividade, do tema em questão. No capítulo intitulado “Um diário todo seu”, o autor traz, logo de início, uma definição de diário. Embora compreenda que a tarefa de definir qualquer coisa, sobretudo em literatura, demonstra-se sempre complexa e, possivelmente, perigosa, considero importante delinear alguns limites de forma a tornar o estudo viável. Para Lejeune (2014, p. 299), o diário “é uma escrita cotidiana: uma série de vestígios datados.” Percebo que o autor trata da questão da definição de forma simples e direta, quase didática, ao contrário de muitos outros autores que complexificam as discussões em torno da forma, do grau de subjetividade e, até mesmo, da periodicidade. Lejeune (2014), ao contrário, deixa explícito ao longo de seu texto que não há receitas complicadas para quem deseja escrever um diário: necessita-se de uma folha de papel (ou tela de computador), coloca-se a data e ali se escreve o que foi feito do dia ou suas impressões sobre determinado assunto. Mais à frente, como de forma a complementar o conceito, o autor assevera:

É muito simples, no papel, no computador, escrevemos a data, o que estamos fazendo, sentindo, pensando. Nenhuma forma é imposta nenhum conteúdo é obrigatório. É livre. A própria palavra “diário” é simples. Na pior das hipóteses, implicamos com o adjetivo “íntimo” que, em geral, lhe é justaposto – mas é apenas para evitar a confusão com a imprensa quotidiana. (LEJEUNE, 2014, p. 327)

Como é possível analisar, Lejeune (2014) chega a relacionar a simplicidade da palavra *diário* à economia de regras do gênero, como se dissesse que o diário é simples desde a sua acepção até sua forma. Entretanto, mesmo reconhecendo que o diário não possui regras rígidas com relação à forma e ao conteúdo, é possível identificar nesse tipo de escrita, alguns traços recorrentes, como a necessidade de datação.

Aliás, essa é a única regra explicitada por Lejeune (2014, p. 300), já que, segundo afirma, “a base do diário é a data.” Ao iniciar sua escrita, a primeira ação do diarista é registrar a data, pois é esta que demarca aquele instante em que se escreve, que garante a autenticidade do momento. Sem ela, o diário se resume a uma mera anotação solta em folha de papel, a uma caderneta ou rascunho.

Em geral, os diários são manuscritos, revelando o que de mais individual tem o escrevente: sua caligrafia; por vezes, o diarista, numa tentativa de controlar o tempo, coleciona vestígios, como bilhetes, flores e objetos, em geral, “arrancados à vida quotidiana e transformados em relíquias” (LEJEUNE, 2014, p. 301), bem como, ilustrações e desenhos. Tal qual uma obra de arte, o diário é um vestígio de exemplar único, pois mesmo a sua publicação posterior, editada, revisada, ampliada e modificada, não fará jus ao original.

Retornando no tempo e analisando a evolução histórica do diário, Lejeune (2014, p. 302) afirma que, no fim do século XVIII, “o diário se pôs a serviço da pessoa.” Como já visto em Foucault (1992) e Arfuch (2014), é com a consolidação do capitalismo e a ascensão da burguesia e, conseqüentemente, com a mudança das relações sociais, a crescente alfabetização e o deslocamento e a nova noção de público e privado, que o diário passa a ser visto como um registro da intimidade e da vida privada.

O autor delimita algumas utilidades, a partir de então, para a escrita de um diário, que serão acrescentadas, a seguir, pelas suas finalidades. Em primeiro lugar, *conservar a memória*: “é para si que se escreve um diário: somos nossos próprios destinatários no futuro.” (LEJEUNE, 2014, p. 302) O diário é a constituição de uma memória, um caminho. Quem escreve um diário escreve-o para si mesmo, no porvir, efetuando marcações precisas no tempo, à espera de um interlocutor futuro, que, neste caso, é o próprio escrevente.

Depois, escrevemos um diário com a finalidade de *sobreviver*. O diário é uma insistência do homem em vista de um futuro desconhecido, na busca por imortalizar-se e estancar o tempo vivido. Como garrafa lançada ao mar (LEJEUNE, 2014, p. 303), a escrita do momento presente é a pequena contribuição do homem à memória coletiva. Na incerteza do porvir, o registro do agora é a tentativa de fixar-se no tempo e na existência.

Desabafar também é uma das finalidades do diário. “O papel é um amigo. Tomando-o como confidente, livramo-nos de emoções sem constranger os outros.” (LEJEUNE, 2014, p. 303) Tanto como espaço de refúgio quanto de acolhimento, o diário assume o papel de amigo confidente, servindo para que o escrevente desague nele suas emoções, sentimentos e experiências.

Dentre as utilidades listadas por Lejeune (2014), *conhecer-se* também é uma delas. “O papel é um espelho.” (LEJEUNE, 2014, p. 303) Projetando nossa imagem

no papel (nossos sentimentos, impressões e reflexões), tomamos certa distância de nós mesmos. O escrevente passa a ser, por alguns instantes, espectador de si mesmo, o que só se torna possível a partir do distanciamento. Muito embora essa imagem refletida no papel seja valiosa, servindo como uma radiografia do momento, ela é efêmera, já que as mudanças na forma de pensar, reagir e entender o mundo são naturais a todo ser humano.

A seguir o autor lista *deliberar*, também, como uma das utilidades do diário. Deliberar é, praticamente, um ato em continuidade ou resultante do *conhecer-se*. A partir das conclusões e geradas pelo processo de autorreflexão desencadeado pela escrita do diário, o escrevente pode tomar atitudes ou, ao contrário, hesitar. O fato é que, como consequência desse processo, o autor do diário pode planejar e deliberar em favor de si mesmo.

Pensar é outra utilidade do diário. O diário é um espaço livre para a criação. Sem regras rígidas a serem respeitadas, a escrita diarística torna-se um campo amplo de reflexão sobre o cotidiano e, por consequência, de registro desses pensamentos. Assim, “a forma do diário desloca a atenção para um processo de criação, torna o pensamento mais livre, mais aberto a suas contradições, e comunica ao leitor a dinâmica da reflexão tanto quanto seu resultado.” (LEJEUNE, 2014, p. 305) Para o autor, o diário pode ser considerado um método de trabalho, sobretudo nas ciências humanas.

Outra utilidade descrita por Lejeune (2014) é *resistir*. Muitos diários são iniciados ou têm a duração de um período conturbado da vida de alguém. Para suportar uma prova a que se está sendo submetido, o foro íntimo passa ser um campo de defesa: o diário serve como um aliado ou um local de revigorar as forças. A escrita de um diário em momento difícil da vida torna-se, para seu autor, um lugar privilegiado de reflexão, de (re)construção de identidade e, sobretudo, de resistência. Resistência porque, ao narrar a sua dor, “as feridas secretas não precisam mais ser guardadas e negadas, passam a ser explicitadas e (re)organizadas no mundo que nos cerca. Em outras palavras, trata-se de um lugar de empoderamento.” (SOUZA; BALASSIANO; OLIVEIRA; 2014, p. 13)

Quando o escrevente evoca as memórias dolorosas, silenciadas em sua maioria, a escrita passa a ser uma forma de enfrentamento e resistência ao trauma. Ao lembrar e, corajosamente, expor, como no caso de uma publicação posterior, a intenção de muitos é “que não se repita com ninguém”. A escrita se torna, antes de

uma vocação, uma necessidade de gritar ao mundo que apesar de tudo, ainda se está vivo. Nesse caso, são as histórias das grandes dores, como as do holocausto, das guerras, das privações de liberdade.

Por fim, Lejeune (2014) afirma que *escrever* é uma das utilidades do diário. “Mantém-se enfim um diário porque se gosta de escrever.” (LEJEUNE, 2014, p. 305) Agrada-me o tom poético e, ao mesmo tempo, direto e objetivo com que o autor faz essa afirmação: o diarista gosta de escrever. Seja para qualquer uma das utilidades listadas acima, a escrita do diário só se faz possível porque o diarista vê na escrita um prazer. Do contrário, fosse para qualquer finalidade, encontraria uma outra forma de manifestar ou expressar seus sentimentos. Por isso, o gosto pela escrita perpassa todo o campo de discussão acerca do porquê se inicia ou se mantém um diário.

Após descrever as utilidades do diário, Lejeune (2014) empreende uma discussão acerca de como terminam os diários. Um diário pode ser terminado de quatro maneiras: por interrupção, por destruição, por releitura e por publicação. Ao contrário do ritual de iniciação de um diário, quando o escrevente se ocupa de nomear, apresentar-se, realizar pactos e demais inscrições, o fim de um diário, na maioria das vezes, foge à observação e, às vezes, à reflexão do próprio diarista. Para melhor esclarecer a questão do fim de um diário, Lejeune (2014, p. 312) destaca três dimensões: “o fim como horizonte de expectativa [...], o fim do ponto de vista de sua relação com a finalidade [...] e o fim como realidade”.

No *fim como realidade* elencam-se os diários que são iniciados próximo à morte. Muitas pessoas, sabendo da proximidade de seu fim, iniciam a escrita de um diário como uma tentativa de negar a própria finitude ou, também, como forma de resistir ou de suportar, tornando-se o diário um registro dos dias de provação. O diário é encerrado quando o escrevente perde as forças para prosseguir ou quando morre.

Já o *fim como horizonte de expectativa*, apesar de contraditório, livra o diário da ideia de fim. Mesmo que não se escreva mais, existe sempre a expectativa de um porvir, existe sempre a possibilidade do amanhã e, portanto, a oportunidade de um novo registro, de uma nova entrada, de um novo dia a ser escrito.

Segundo Lejeune (2014), existem 4 funções principais para se manter um diário por um certo período de tempo. Findada essa necessidade do escrevente, o diário poderá ser encerrado. O autor chama a atenção para a possibilidade de um mesmo diário pode reunir mais de uma função simultaneamente. São elas: *expressão*, *reflexão*, *memória* e *prazer de escrever*. Na verdade, essas funções se confundem,

em parte, com as utilidades já enumeradas anteriormente, mas representam, de maneira mais sucinta e, até didática, o pensamento do autor que, com o intuito de discorrer sobre o *fim do diário do ponto de vista de sua relação com a finalidade*, acaba por retomar essas funções de forma mais detalhada.

A função de *expressão* abarca duas outras: a do *desabafo* e a da *comunicação*. No desabafo, o papel recebe “o peso das emoções e dos pensamentos”. (LEJEUNE, 2014, p. 319) Com intuito de descarregar os sentimentos que traz consigo, o diarista escreve, registra. Alguns têm o intuito de destruir futuramente aquele registro, como forma de purificar-se, expurgando o passado e se liberando para o porvir. Na comunicação, por sua vez, o papel (ou tela) é visto como um amigo, um confidente, para o qual o íntimo é confidenciado e, por isso, alguns diários recebem, inclusive, nomes, como, por exemplo: “Querida Kitty”, em referência à maneira como Anne Frank introduzia seus registros em *O Diário de Anne Frank* (2019).

Quanto à função da *reflexão*, o autor também enxerga uma bifurcação. De um lado, *analisar-se*, de outro, *deliberar*. O diário, como já dito, proporciona ao escrevente a possibilidade de afastamento de si mesmo e das experiências vividas para que, com olhos de espectador, dê-se a análise sobre si próprio. Como efeito de conclusão, o escrevente é capaz de, tendo refletido sobre si, deliberar o porvir.

Já a função da *memória* está associada à fixação do tempo. Segundo o autor, “construir para si uma memória de papel, criar arquivos do vivido, acumular vestígios, conjurar o esquecimento”. (LEJEUNE, 2014, p.320) Escrever um diário é como uma tentativa de fixar o tempo vivido, guardando – por vezes colecionando, inclusive, vestígios concretos, materiais, como bilhetes, flores secas, medalhas – lembranças que remetam ao diarista as sensações da experiência vivida que se evanesceu.

Por último, o *prazer de escrever*. O diarista escreve porque gosta, tem prazer neste ato, porque é interessante construir uma escrita em que ele possa reconhecer-se enquanto autor e protagonista. Muitas vezes, um diarista, aproveitando a pulsão pela escrita, aventura-se em terrenos diversos, sendo bem sucedido em outros gêneros, e este fato só se torna possível porque o gosto pela escrita antecede sua relação com o diário.

Sobre os diferentes tipos de suporte que o diário pode ter, Lejeune (2014) faz uma análise interessante. Contrapondo o contínuo, representado pelo caderno, e o descontínuo, pelas folhas avulsas (o suporte computador será abordado mais adiante em sua obra), o autor afirma que os diaristas que preferem a primeira forma, em geral,

buscam a unidade, a continuidade, a fusão das irregularidades da escrita e da vida, como se o caderno representasse um “seguro de vida”, como uma “promessa mínima de unidade”. (LEJEUNE, 2014, p.338) Já o diarista da folha solta é visto sob a luz de Heráclito: “nunca nos banhamos duas vezes na mesma folha.” (LEJEUNE, 2014, p. 339) Usando de ironia, o autor cita o filósofo para se remeter à impossibilidade de uma pretensa unidade. O caderno, em oposição à folha avulsa, obriga o diarista a obedecer, cartesianamente, o ritmo do cotidiano, do peso dos dias. Já a folha em branco, solta, avulsa, é a liberdade e a oportunidade do recomeço sem a obrigação de se preocupar com o texto já iniciado.

Quanto à tela, o computador também faz as vezes do amigo e confidente. Lejeune (2014, p. 370) chega a afirmar que o computador “é um organismo vivo que se acende e se apaga”, enquanto o caderno é “inerte, insípido, inanimado...” Logicamente, o autor desejava fazer uma comparação entre o caderno, constituído de papel, portanto, inerte, e a tecnologia, que toma proporções espetaculares a cada dia, como se o computador, pelas suas múltiplas funções e pretensa interação com o ser humano, guardasse semelhança às criaturas animadas.

Na obra de Lejeune (2014) são abordadas, como já dito, várias outras especificidades da escrita diarística. Seguem-se muitas discussões acerca desse gênero, essa forma tão particular de registro, de vestígio *no* e *do* tempo. O autor não nos poupa de detalhes, vieses e nuances. O diário, visto com certo preconceito e desconfiança, recebeu, em seu favor, a publicação de *O Diário de Anne Frank* (2019) em 1947. Ao retratar, visceralmente, a resistência e a tentativa de se construir e reconstruir enquanto ser humano de uma adolescente vivendo sob condições extremas, *O Diário de Anne Frank* (2019) tem grande importância na ruptura desse preconceito, mostrando o quão valiosa pode ser a escrita do íntimo que se torna público.

Nesse sentido, Lejeune (2014, p. 309) afirma que:

O diário é simplesmente humano. Tem suas forças e suas fraquezas. E as formas que assume, as funções que preenche são tão variadas que é bem difícil tratá-lo como um todo. Um dos objetivos desse livro é acabar com os preconceitos, que se baseiam muitas vezes em um conhecimento livresco, pouco extenso, e, às vezes, em inquietações provocadas em cada um de nós por nossa própria interioridade e pelo vertiginoso escoamento do tempo.

Embora se trate de um trabalho acadêmico, não posso deixar de manifestar a minha admiração por essa passagem de Lejeune (2014). O autor consegue, aqui,

resumir a principal característica, de forma até poética, do diário: simplesmente humano. Livre das amarras da estética, da forma, do suporte e, até mesmo, gramaticais, o diário se constitui na liberdade de poder registrar o mundo, o tempo e a si mesmo com a maior liberdade possível. Nada importa mais do que o olhar que se volve para si mesmo. Seja para se constituir, reconstituir ou resistir, seja pelo simples prazer da escrita, ou seja, para refletir sobre o porvir, o diário é, simplesmente, humano.

Compreendendo que o caminho teórico empreendido até esse momento serviu de esteio para a implementação da pesquisa, encerro, aqui, a fundamentação teórica a respeito das escritas de si e dos diários, ocupando-me, na seção que se segue, das questões relativas à metodologia aplicada ao estudo.

4 DELINEANDO E ALINHAVANDO A PESQUISA: A METODOLOGIA APLICADA AO ESTUDO

Esta seção destina-se à descrição da metodologia aplicada à pesquisa, assim como à caracterização da instituição na qual ela se realiza, objetivando não somente a análise das estratégias e instrumentos utilizados, mas, também, assegurar a cientificidade da investigação. O texto está organizado em etapas, visando a melhor organização e elucidação das ideias presentes nesta pesquisa. Sistematizando este conteúdo, é possível refletir sobre os diversos aspectos do estudo realizado, bem como analisar os dados gerados com maior clareza e segurança.

Inicialmente, abordo aspectos essenciais à pesquisa: a metodologia utilizada para conduzir o estudo, a caracterização do *lócus* da pesquisa – o espaço escolar – e os sujeitos participantes. Conhecer o ambiente físico e a comunidade escolar é imprescindível para compreender o contexto no qual se realiza o estudo. A seguir, apresento outros pontos importantes, como a escolha da literatura e da mediação de histórias como fio condutor das oficinas realizadas, bem como os critérios de seleção dos títulos trabalhados.

4.1 Aprofundamentos sobre a metodologia

Visando alcançar o objetivo geral proposto nesta investigação, que consistiu em analisar como o trabalho com a literatura, com ênfase em textos de diários, pode estimular os alunos na prática de escrita, estabeleceu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme Lüdke e André:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos [...]. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas [...] há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 12).

Assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se com a relação direta entre pesquisador e a situação investigada, procurando enfatizar a perspectiva dos sujeitos

envolvidos no estudo. Ela opera com um conjunto de significados, motivações, anseios e convicções que não podem ser meramente quantificados devido à sua natureza subjetiva e, justamente por isso, faz-se necessário que o pesquisador realize uma análise interpretativa dos dados coletados. Nesta pesquisa, elegi como instrumentos de coleta de dados questionários que foram aplicados no início e ao final do estudo, compostos por perguntas abertas e fechadas, conforme é possível observar nos Apêndices A e B. No que concerne aos questionários, Gil (2008, p. 121) assegura que constituem “uma técnica de investigação [...] com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

Como método investigativo, o estudo realizado corresponde a uma pesquisa narrativa, pois os objetivos propostos perpassam pelo entendimento da experiência dos sujeitos por meio de suas narrativas. As narrativas permitem ao investigador adentrar num campo, ao mesmo tempo, concreto e subjetivo, constituído pelos textos produzidos pelos sujeitos que, no caso desta pesquisa, compuseram-se dos diários escritos pelos alunos do quinto ano. Cada diário guarda experiências, vivências, impressões, visões de si e do mundo, possibilitando ao sujeito, resgatar memórias e refletir sobre si e oportunizando, inclusive, um espaço de formação identitária, como afirma Sousa (2012, p. 46): “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade.”

A narrativa constitui-se como o ato de contar e desvelar a maneira como os sujeitos concebem e vivenciam suas realidades, cabendo, também, ao investigador – sentipensante – papel fundamental ao extrair os significados constituintes dessas narrativas. Tendo como base a compreensão das experiências como histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa tem como intuito a interpretação das dimensões humanas e pessoais para além de esquemas cartesianamente recortados, destacados e quantificáveis.

Destaco, ainda, que a opção pela pesquisa narrativa na perspectiva do paradigma interpretativo deu-se pela compreensão de que tanto o sujeito participante quanto o pesquisador são influenciados pelo estudo e pelo contexto social em que se encontram inseridos. Segundo Santos Filho (1997, p. 27),

Os objetos das ciências humanas não são entidades físicas ou processos externos, mas manifestações da mente. A tarefa do pesquisador nas ciências sociais não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa das mentes daqueles que são parte da pesquisa.

A pesquisa narrativa se vale da experiência humana em seus vários aspectos, revelando sentimentos, formas de agir e pensar. Ao pesquisador cabe a busca pela compreensão das vivências narradas, já que a matéria de seu estudo é constituída, justamente, de matéria pessoal, subjetiva, não-quantificável.

Ressalto, ainda, que no que tange à identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, mantive seus nomes em sigilo, preservando suas identidades e garantindo a segurança das informações confiadas a este estudo. Como forma de distinguir os diários escritos por eles, usei a seguinte identificação: A, relativo a aluno, seguido por numeração. Portanto, serão nomeados da seguinte forma: A1, A2, A3, A4 e assim por diante.

A seguir, busquei abordar outros meandros da pesquisa, como a caracterização no espaço em que o estudo foi desenvolvido: a escola e seu entorno. Por compreender que a escola não é um espaço à parte do bairro, ao contrário, constitui-se como parte integrante da comunidade, permeada, renovada e em constante troca com as pessoas que ali residem e que, ainda, compõe uma rede de atendimento a essas pessoas, julguei pertinente realizar algumas pontuações, como as demais unidades escolares situadas na localidade, por exemplo.

4.2 Caracterização do lócus da pesquisa: o espaço escolar

A escola está para além de seus muros: nas comunidades brasileiras menos privilegiadas e, também, nas mais afastadas dos centros culturais, esse ambiente torna-se espaço de criação e difusão de cultura e conhecimento. Consideramos, portanto, a escola como um local privilegiado para a formação, também, de sujeitos-leitores. Visando analisar a relação entre o trabalho com obras literárias propostas e o interesse dos alunos do quinto ano pela escrita, em especial, a autobiográfica, imergir no espaço escolar, conhecer seus meandros, seu cotidiano e as relações que ali se dão, mesmo que parcialmente, é o primeiro passo para elucidar o problema posto na pesquisa.

A Unidade Escolar escolhida para a realização da pesquisa situa-se no primeiro distrito do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, a cerca de dois quilômetros do Centro desta cidade e presta, no nome, homenagem póstuma a um professor que atuou proeminentemente neste município entre as décadas de 1960 e

1980 – Jair Alves de Freitas.

Figura 1. Fotografia do Professor Jair Alves de Freitas



Fonte: Arquivo da escola, 2005.

O prédio de dois pavimentos onde se situa a escola é composto por treze salas de aula, sala de leitura, laboratório de informática (que também é utilizado como sala de multimeios), refeitório, cozinha, pátios interno e externo, quatro banheiros exclusivamente para alunos, secretaria, sala dos professores, sala da direção, pequena sala de estudos contígua ao refeitório, vestiário para funcionários, banheiro de professores, portões principal e lateral e, atualmente, possui 22 turmas divididas em dois turnos, a saber: 2 de Educação Infantil, 4 de 1º ano, 4 de 2º ano, 4 de 3º ano, 4 de 4º ano, 2 de 5º ano e mais 1 turma de Classe Especial de Deficientes Visuais e 1 turma de AEE – Atendimento Educacional Especializado. O primeiro turno funciona de 7h30 às 11h30 da manhã, e o segundo turno, das 13h às 17h, totalizando quatro horas de aula por turno, com intervalo para recreio dos alunos de quinze minutos em cada.

Figura 2. Vista frontal da E.M. Professor Jair Alves de Freitas



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O corpo docente da escola é formado por 18 professores, uma diretora eleita por meio de consulta pública no ano de 2017 e reeleita no ano de 2019, três orientadoras, sendo uma pedagógica e uma educacional, duas inspetoras de alunos, três merendeiras, dois porteiros e quatro auxiliares de serviços gerais. O corpo docente, em sua maioria, possui vínculo afetivo com a escola, pois atuam há mais de quinze anos nesta unidade, conhecendo a vida cotidiana da vizinhança onde se localiza a escola, bem como a comunidade que a rodeia.

Embora localizada no bairro Prainha, a Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas também atende aos bairros Engenho do Porto, Vila Ideal, Parque Vila Nova e Bar dos Cavaleiros. Logicamente, a maior parte do alunado reside na comunidade do Prainha⁴, totalizando o número de 437 alunos. Por ser uma escola de Primeiro Segmento e Educação Infantil, a faixa etária dos alunos fica compreendida entre quatro e quinze anos de idade.

O bairro onde se localiza a escola é o retrato das desigualdades que permeiam a nossa sociedade. As casas mais próximas ao centro de Duque de Caxias abrigam famílias com maior concentração de renda, fato refletido nas construções de suas moradias. À medida que se adentra no bairro e, conseqüentemente, se distancia do centro, as construções evidenciam a baixa renda das famílias ali abrigadas, até o momento em que, no limite do bairro, já na área fronteira ao município de São João de Meriti e às margens da Linha Vermelha⁵, constata-se a existência de um quadro ainda mais doloroso: moradias estruturadas com tábuas, tapumes e outros materiais alternativos à alvenaria, esquecidas pelo poder público em todas as suas instâncias – saneamento, fornecimento de água potável e energia elétrica, segurança pública e demais serviços. Essa região é conhecida pelos moradores como “favelinha” ou “FICAP”, e o alunado da Unidade Escolar em questão provém, também, dessa área.

⁴ A área, atualmente ocupada por famílias de baixa renda, pertencia à Marinha do Brasil e foi, paulatinamente, ocupada por pessoas de menor poder aquisitivo nas décadas de 1960 e 1970. Recebeu o nome de Prainha devido aos constantes alagamentos no terreno, quando se formavam pequenos lagos, onde os populares costumavam recrear. Com cerca de dezoito mil habitantes, pertencem ao bairro do Prainha as favelas da Manágua, Morro do Caladão e Dique da Prainha. O bairro faz divisa com os bairros Lagunas e Dourados, Engenho do Porto, Bar dos Cavaleiros e o Parque Analândia, sendo que, este último pertencente ao município de São João de Meriti.

⁵ A via expressa Presidente João Goulart, mais conhecida como Linha Vermelha, foi inaugurada na década de 1970, visando “desafogar” o trânsito de outras vias de tráfego. Em sua primeira fase de construção, ainda em 1978, a Linha Vermelha ligava os bairros da Cidade Nova e São Cristóvão, no Rio de Janeiro. Já em sua conclusão, em 1994, transformou-se em uma via intermunicipal, ligando o centro da cidade do Rio de Janeiro à Baixada Fluminense, passando pelo município de Duque de Caxias e ligando-se à Rodovia Presidente Dutra, no município de São João de Meriti.

Bairro eminentemente residencial, abriga famílias de classes C e D, em sua maior parte trabalhadores, e convive, como na maioria das áreas menos privilegiadas, com uma rotina de violência proveniente do tráfico de drogas instalado nesta comunidade, sendo rotineiros os relatos de alunos e responsáveis a respeito do tema. Medo e admiração são sentimentos conflitantes, mas ao mesmo tempo, comuns aos moradores daquele bairro no que se refere ao poder paralelo instaurado pelos traficantes da região.

Como alternativa ao tráfico e à violência que arregimentam e, também, arrebatam crianças e jovens da comunidade em questão, estão os únicos “braços” do poder institucionalizado presentes na região: duas escolas públicas, sendo uma municipal (a escola em que a pesquisa foi realizada), outra estadual e uma creche municipal. A creche, que recebe o nome da mãe de um deputado estadual influente na localidade, atende a crianças entre um e três anos de idade, e as vagas são alvo de “disputa” anual pelas mães da comunidade que precisam de um local para deixar seus filhos ao irem trabalhar.

Figura 3. Vista lateral da Creche e Pré-escola Iracy Moreira Theodoro



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Já a Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas é responsável pelo alunado de pré-escola (quatro e cinco anos de idade) e do primeiro ao quinto ano de escolaridade, enquanto a escola estadual abrange os anos de escolaridade do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio Noturno na modalidade EJA.

Figura 4. Vista lateral do Ciep Brizolão 198 – Professora Roza Ferreira de Mattos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Já tendo atuado como professora na Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas e, também, no Ciep Brizolão 198, e, por isso, conhecendo a comunidade em questão, observo que, para a maioria dos alunos atendidos pelas escolas do bairro, as experiências vivenciadas dentro do ambiente escolar são, de certa forma, o único de meio de transgredir essa realidade de violência e falta de acesso aos bens de cultura e lazer.

Nos tópicos que se seguem, procurei esclarecer os motivos pelos quais escolhi a Unidade Escolar em que realizei a pesquisa, assim como a turma na qual realizei as oficinas literárias.

4.2.1 A escolha da Unidade Escolar

A escola, enquanto espaço privilegiado para troca de saberes e construção de conhecimento, tem papel preponderante na formação dos sujeitos críticos, sobretudo se estiver situada em áreas periféricas da cidade, nas quais os moradores têm mais dificuldade para acessar os aparelhos do estado. Penso que as transformações sociais passam pela conscientização dos indivíduos, resultante das vivências que estes experimentam através, também, da escolarização, assim como também acredito na importância da afetividade como fator preponderante para um processo de aprendizagem bem sucedido.

Portanto, na seleção desta unidade escolar como lócus da pesquisa, considere, em muito, a minha experiência enquanto professora desta escola, entre os anos de 2014 e 2016 e, simultaneamente, como professora na outra escola, a estadual, também no bairro, o CIEP Brizolão 198 – Professora Roza Ferreira de Mattos.

Além de ter atuado como educadora nas duas escolas do bairro, tenho, em minha trajetória de vida, muitas histórias que perpassam por esse lugar. Moro no

bairro vizinho há mais de dez anos e, mesmo antes disso, tive familiares que residiram no Prainha. Por isso, esse local marcou a minha infância e adolescência. Vi, ano a ano, as casas se multiplicando e as ruas “nascendo”, assim como também se avolumaram a pobreza e a violência na região. Vi políticos sendo reeleitos sistematicamente, sustentando promessas de melhoria das condições de vida daquela população, assim como também vi as mesmas promessas se desfazendo nos olhos dos meus alunos e ex-alunos que buscaram, na criminalidade, o meio de sustento.

Por acreditar, verdadeiramente, que a literatura liberta e que, como preconizava Antonio Candido (2004), ela é um direito, sempre busquei utilizá-la em minhas aulas (ou fora delas), incentivando meus alunos na prática da leitura e escrita. Hoje, ainda educadora, mas trabalhando em outra esfera educacional, percebo que deixei raízes nesta escola e que, por isso, necessitava retornar para realizar um trabalho literário junto aos alunos, com o mesmo olhar afetivo, mas tomando um distanciamento por retornar enquanto pesquisadora e não mais como professora regente da unidade escolar.

4.2.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

A turma selecionada para a realização da pesquisa é composta por 32 alunos, sendo 15 meninas e 17 meninos. O grupo é bastante heterogêneo, situando-se entre as faixas de dez e 12 anos de idade, além de dois alunos inclusos com 13 e 15 anos. A turma caracteriza-se por apresentar comportamento tranquilo e, embora os alunos sejam bastante falantes, não apresenta problemas sérios de disciplina. São concentrados, gostam de ouvir histórias e interagir no decorrer da contação. O trabalho com literatura não é fator totalmente novo para os alunos, já que a escola possuía, até meados do ano de 2019, Professor de Sala de Leitura.

Figura 5. Turma 501 da Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas



Fonte: A Pesquisadora, 2019

Na imagem acima, um registro fotográfico feito por mim, do momento em que os alunos escreviam os seus diários, durante uma das oficinas literárias realizadas, para que fosse possível observar o tamanho da sala, a disposição das cadeiras e a organização do espaço. Ressalto que, para fins de preservação da identidade dos alunos, ocultei a imagem de seus rostos.

Dentre os anos de escolaridade que a escola possuía, resolvi optar pelo quinto ano, o último ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que ele agrega o conjunto de todo o trabalho pedagógico realizado nessa etapa de ensino. Além disso, os alunos desse ano de escolaridade já se encontram em fase de consolidação da alfabetização, possibilitando maior capacidade de escrever com autonomia e, também, pela faixa de idade, teriam mais condições de observar e analisar seus próprios sentimentos e questões internas, indispensável para o trabalho com escritas de si.

Esclareço que, havendo na Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas, duas turmas de quinto ano de escolaridade, uma no turno da manhã e outro no turno da tarde, utilizei alguns critérios de seleção. O mais relevante foi: a turma que apresentava o grupo mais heterogêneo, pois considerei que retrataria, mais fidedignamente, o cotidiano das salas de aula dessa Rede de Ensino, com sua diversidade e pluralidade. A turma 501, composta por 32 alunos que, em sua maioria estudavam na unidade escolar desde o primeiro ano de escolaridade, possuía alguns alunos com histórico de retenção, alunos inclusos e, também, alunos atendidos por Sala de Recursos (Atendimento Educacional Especializado), caracterizando-se, portanto, como a turma ideal para a execução da pesquisa.

Após caracterizar o espaço no qual se desenvolveu o estudo e os motivos pelos quais optei em realizar a pesquisa com turma 501, procurei elucidar, no item que se segue, as razões pelas quais invoco a literatura como viés de pesquisa.

4.3 A escolha da literatura: saindo do vidro

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a
gente cabia nos vidros.
E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Ruth Rocha

Ruth Rocha (1986) escreveu, ainda na década de 1980, uma história chamada “Quando a escola é de vidro”. Com conhecimento de causa, a escritora e pedagoga descreve o cotidiano de uma escola muito parecida com a de nossos tempos, com problemas bem semelhantes: retenção ao final do ano letivo, desinteresse pelas aulas, sensação de inadequação ao espaço escolar, entre tantos outros.

A autora conta que, logo no início do turno, ao adentrarem no espaço da sala de aula, os alunos eram colocados em vidros por seus professores. Todos, sem exceção, eram acondicionados em seus recipientes, não importasse o tamanho, gênero ou desconforto causado pela pressão e pouco espaço dos invólucros. Certo dia, matricularam um aluno novo. Fosse por não se enquadrar ao perfil da escola ou por ter sido matriculado após o início do ano letivo, o fato é que não houve vidro para esse menino, que era considerado “favelado” e “que não pagava a escola”. Enquanto todos os ou demais alunos tinham que permanecer apertados em seus vidros, o aluno novo gozava de toda a liberdade que o espaço lhe permitia.

Observando esse aluno “fora do vidro”, as demais crianças começaram a se rebelar e a não entrarem, também, em seus respectivos vidros. Instaurou-se, então, uma revolução na escola e, a partir daí, a Era dos Vidros tem seus dias contados. Ruth Rocha (1986, p. 16), ironizando, escreve:

Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. E então os grandes diziam que tinha sido sempre assim; ia ser assim o resto da vida. Uma professora, que eu tinha, dizia que ela tinha usado vidro, até pra dormir, por isso é que ela tinha boa postura.

Por metáfora, a autora faz o leitor refletir sobre temas pertinentes à Educação: que escola é essa que tenta padronizar comportamentos e não é capaz de promover o aprendizado através de experiências significativas para os alunos? O que realmente desejam os alunos? O que suas vozes têm a dizer?

É fato que o ensino sistematizado deixou e ainda deixa muitas marcas nas vidas das pessoas. Graças aos avanços da Pedagogia e das pesquisas em Educação, já conquistamos outros olhares e maneiras de ensinar, mas ainda há uma longa estrada

a ser trilhada, sempre na busca contínua pela educação pública de qualidade. Por isso, acredito que a literatura é o “sair do vidro”, é um caminho privilegiado para conduzir o indivíduo a simbolizar suas experiências e conferir sentido ao que se vive. É através do trabalho com a literatura em sala de aula que possibilitamos ao aluno construir uma atitude reflexiva e consciente perante o mundo que o rodeia e sobre si mesmo. É no ouvir, contar, recontar e escrever histórias que os alunos “quebram os vidros” que os aprisionam e podem se expressar com liberdade. E foi, justamente, por acreditar na literatura como meio de transformação pessoal e social é que optei pelo viés literário nesta pesquisa.

É fato que muitas escolas ainda têm dificuldade para lidar com os alunos que não se adaptam aos vidros. Entretanto, vive-se numa nova época, em que os vidros não têm mais sentido (se é que um dia tiveram), e os educadores buscam, também, diversificar suas aulas, adequar-se às novas tecnologias, buscar saídas alternativas para os entraves do cotidiano escolar.

Muitas são as formas de inovar e quebrar os vidros que aprisionam tanto alunos quanto professores, e a literatura é um exemplo disso. O contato com as histórias, o lúdico e a fantasia faz com que o aluno seja capaz de ressignificar sua própria experiência através das trajetórias dos personagens, seus dilemas e anseios, como afirma Petit (2008, p. 28):

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.

Segundo Petit (2008), o ato da leitura não é passivo. Ao contrário, transcende a hipótese do leitor solitário com seu texto em punho. A leitura enseja um diálogo entre o autor e o leitor, conseqüentemente, entre o leitor e o texto. Aquele que lê atribui novos sentidos ao que está escrito, pois relaciona o que leu às suas próprias experiências de vida e ideias de mundo. Entretanto, também, é modificado pelo o que leu, já que se defronta com outras formas de pensar, sentir e enxergar a realidade que são próprias daquele texto ou autor. Assim, para cada leitor, existe um novo texto e uma multiplicidade de novos significados, somatório desse diálogo fecundo entre leitor e texto.

Logo, a escolha pelo trabalho com a literatura na realização dessa pesquisa é fruto da certeza de que seu caráter social e formativo ultrapassa os muros da escola,

contribuindo para a construção do cidadão crítico, consciente, protagonista de sua história de vida e impactando, de forma positiva, a realidade na qual está inserido.

Existem muitas formas de trabalhar com a literatura no contexto escolar. Creio que todas elas são importantes e é preciso, como toda ação pedagógica, analisar as possibilidades e planejar, observando apuradamente, o público-alvo e os objetivos que se pretende atingir. No item a seguir, discorro sobre a forma como apresentei os textos literários à turma selecionada para a pesquisa.

4.4 A mediação de leitura como prática literária

É na oralidade que a literatura se inicia, ganha corpo e se difunde entre os povos. Se nossos antepassados costumavam reunir-se *ao pé das fogueiras acesas*⁶ para transmitir conhecimentos aos seus pares, contar seus feitos nas caçadas e disputas territoriais ou, simplesmente, divertirem-se com as fabulações repassadas de geração a geração, é possível que os melhores oradores, aqueles que conseguiam amalgamar à verdade alguns toques de magia, mistério e encantamento tivessem, primitivamente, aperfeiçoado as técnicas para prender a atenção da plateia.

Atualmente, existem diversas técnicas de contação de histórias. Cada contador se valerá de seus recursos preferidos, adaptando-os à história, à plateia ou ao local, aliando à contação, também, a sua marca pessoal. Existe, entretanto, diferença entre *contação* e *mediação*. É certo que no ambiente escolar há espaço para ambas as práticas, mas é interessante diferenciar uma da outra. Segundo Grossi (S.I.):

O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor. (GROSSI, S.I.)

Utilizando-se de recursos como expressividade e interpretação, o diferencial do contador é que ele precisa saber as histórias de cor, tê-las guardadas de memória e, com extrema habilidade de improvisação e interpretação, adaptá-las ao público, ao tempo, aos recursos disponíveis, entre outras situações. Já o mediador

⁶ Ao pé das fogueiras acesas é o título de um livro de Elias José, publicado pelas Edições Paulinas, no qual o autor reconta fábulas recolhidas da narrativa oral.

necessita do livro para realizar a leitura da história e, pautado nisso, precisa respeitar o texto do autor, tal qual foi concebido.

Cavalcanti (2002, p. 73) constitui, a esse respeito, um quadro comparativo entre as duas modalidades: a mediação e a contação.

Quadro 1. Quadro comparativo entre mediação e contação de histórias

CONTAR HISTÓRIA COM LIVRO	CONTAR HISTÓRIA SEM LIVRO
1. Conhecer o texto com profundidade	1. Conhecer o texto com profundidade
2. Sensibilizar o grupo para o momento da escuta	2. Sensibilizar o grupo para o momento da escuta
3. Criar "ambiência", convidando para entrar no mundo do "faz-de-conta"	3. Criar "ambiência", convidando para entrar no mundo do "faz-de-conta"
4. Depois de estabelecida a confiança e a intimidade, iniciar a contação	4. Depois de estabelecida a confiança e a intimidade, iniciar a contação
5. A história não é pretexto, ela é o texto	5. A história nunca é pretexto, ela é o texto
6. O livro deve ser apresentado ao grupo. Dizer o título, autor; editora. Mostrar a capa	6. A voz deve ser bem impostada
7. Segurar o livro aberto sobre as mãos, com cuidado e carinho, denotando respeito (relação com o universo sagrado da palavra)	7. Procurar teatralizar por meio da voz (ritmo, timbre, pausas, sonoridade)
8. Ler, pausadamente, mas demonstrando intimidade com o texto e entusiasmo pela leitura	8. Teatralizar por meio de movimentos (mãos, face)
9. Pontuar corretamente, prestando atenção no tom, ritmo, volume	9. Os movimentos devem ter intensidade, mas nunca impulsos exageradamente agressivos
10. Evitar gestos e expressões faciais exagerados, como recursos de narração. Pois, quando se lê a história, a carga de tensão deve estar contida na própria relação das palavras, frases	10. Usar a criatividade para dar "vida" às personagens. Ser, absolutamente, espontâneo
11. A voz deve ser bem impostada, mas nunca "dramatizada" com exageros	11. Prestar atenção nas expressões dos ouvintes, criando sinergia com o grupo
12. A cada página virada, deve-se mostrar aos ouvintes as imagens (ilustrações/desenhos/palavras)	12. Ir adaptando a "interpretação do texto" de acordo com o que se percebe no grupo. Exemplo: se, nas partes mais tensas da história, os ouvintes apresentarem expressões muito angustiadas, então o contador deve aliviar o nível de tensão sem perder o nível de intensidade
13. Relacionar o dito oral com o dito escrito	13. Não se perder do texto, "inventando" situações que não pertencem à história
14. Durante a leitura, procurar não interromper a narrativa	14. Agir com naturalidade e repassar a emoção, são fatores de sucesso no momento da contação
15. Ler com entusiasmo e atenção, mas não esquecer que a leitura está sendo realizada para outros, portanto é necessário que, entre um parágrafo e outro, o contador dirija o olhar para o grupo, perceba o movimento, o nível de tensão, a atenção. Que seja um momento compartilhado	15. O contador de história é alguém que deve ter capacidade de interpretação como também de provocar o imaginário do ouvinte. É, portanto, um "ator". Alguém capaz de usar a <i>persona</i> sem perder o contato, o olhar, a ternura, o encanto próprio ao fabulador
16. Ficar sensível às reações dos ouvintes. No final, fechar o livro com respeito e permitir que os ouvintes expressem seus sentimentos com relação aos diversos aspectos do texto	16. Ao final da narração utilizar-se da tradição popular que, em geral, conclui as narrativas "Entrou por uma perna de pinto, saiu por uma perna de pato, seu rei mandou dizer que você contasse quatro..." ou "na ladeira do escorrega..."

Fonte: Livro *Caminhos da literatura infantil e juvenil*, 2002

O quadro comparativo não deve ser tomado como uma regra a ser seguida cartesianamente, pois o universo da leitura literária é múltiplo em seus diversos aspectos e, tanto a contação como a mediação guardam as suas surpresas, particularidades, necessidades de adaptação etc. Entretanto, Cavalcanti (2002) aponta semelhanças e diferenças entre as duas práticas de forma clara e, reunindo pontos interessantes de serem avaliados.

Os mediadores de leitura são pessoas que, dotadas de sensibilidade literária, oportunizam condições para tornar possível o encontro entre um leitor e um livro, como pontes entre a história e o destinatário. Frequentemente, as crianças têm os pais como seus primeiros mediadores de leitura, quando estes se encarregam de ler para os pequenos, decifrando os códigos de encantamento aos filhos e os introduzindo no mundo da leitura literária.

Embora contar histórias para crianças possa parecer, para a maioria, uma tarefa simples, asseguro que a criança é uma das plateias mais exigentes que um contador ou mediador pode ter, exatamente pelo fato de a criança ser espontânea. Ao contrário do adulto que, com maior experiência, consegue dissimular emoções e disfarçar reações, a criança, mais interessada no prazer que a história pode proporcionar e mais suscetível à fabulação, ao encantamento e ao imaginário, não camufla emoções. Justamente por isso, a plateia infantil requer redobrada atenção e preparo do contador ou mediador de histórias.

Particularmente, utilizo a mediação com recorrência, pois acredito na importância do contato do aluno com o exemplo do adulto que lê. É importante que ela veja o adulto munido de um livro, que possa analisar a capa, as ilustrações, as cores e o tipo de fonte utilizadas, o livro valorizado em todos esses aspectos. Por isso, na pesquisa realizada junto aos alunos do quinto ano de escolaridade, optei por fazer a mediação de leitura, oportunizando o contato dos alunos com os livros previamente selecionados e, também, com alguns títulos solicitados por eles, como esclareço o processo de seleção dos livros trabalhados junto à turma.

4.5 Selecionando as leituras

Existe, hoje, no mercado editorial, uma quantidade expressiva de livros destinados ao público mais jovem. Muitas obras possuem valor estético incomparável, outras nem tanto. É importante ressaltar que, buscando atender uma

fatia de consumidores expressiva, formada por crianças e adolescentes com diversas preferências literárias, encontramos uma ampla variedade de títulos.

Entretanto, diante das múltiplas possibilidades de escolha, tive que estipular critérios alinhados ao estudo realizado, buscando alcançar os objetivos norteadores da pesquisa e, também, procurando compreender e atender ao interesse dos alunos com os quais realizei as oficinas literárias.

Tracei, portanto, alguns critérios que me auxiliaram na seleção das obras que foram trabalhadas junto à turma, a saber:

- a) obras do gênero autobiográfico, mais especificamente, diários;
- b) obras nas quais os personagens guardassem semelhança com os alunos, sobretudo quanto à faixa etária, buscando estabelecer uma identificação entre leitor e personagem, a partir da abordagem dos dilemas próprios dessa fase de vida;
- c) obras literárias, que não tivessem, *a priori*, intenção pedagógica;
- d) obras que auxiliassem no processo de sensibilização dos alunos para as temáticas a serem trabalhadas.

Para melhor entendimento e visualização dos livros trabalhados junto à turma 501 através das oficinas literárias, elaborei o quadro a seguir, como forma de sistematizar as informações:

Quadro 2. Obras selecionadas para a realização das oficinas literárias

Obra	Autor	Editora	Ano da publicação	Objetivo no contexto da pesquisa
<i>Direitos do Pequeno Leitor</i>	Patrícia Auerbach	Companhia das Letrinhas	2017	Sensibilizar os alunos para a importância da leitura literária.
<i>Guilherme Augusto Araújo Fernandes</i>	Mem Fox	Brinque-Book	1995	Apreender o que os alunos entendiam por "lembranças" e "memórias".
<i>Querido Diário Otário: É melhor fingir que isso nunca aconteceu</i>	Jim Benton	Fundamento	2012	Apresentar escritas diarísticas que dialogassem com o cotidiano dos alunos: o ambiente escolar, a convivência familiar, os conflitos próprios da pré-adolescência, escritos de forma atrativa e divertida.
<i>Diário de um Banana</i>	Jeff Kinney	V&R Editoras	2008	
<i>Diário de uma garota nada popular</i>	Rachel Renée Russell	Verus Editora	2012	
<i>Helena Morley - Minha vida de menina</i>	Hekena Morley	Companhia de Bolso	2018	Aprofundar a questão da escrita diarística apresentando um diário íntimo, não ficcional, de uma pessoa de faixa de idade semelhante a dos alunos.
<i>Quarto de Despejo - Diário de uma favelada</i>	Carolina Maria de Jesus	Editora Ática	1993	Apresentar uma escrita diarística de resistência e demonstrar a importância do diário como via de expressão, desabafo e planejamento.
<i>O Diário de Anne Frank</i>	Anne Frank	Pé da Letra	2019	Apresentar uma escrita diarística de resistência e demonstrar a importância do diário como via de expressão, desabafo e prazer de escrever./ Sensibilizar os alunos com a o diário íntimo de uma pessoa de idade semelhante a deles, que vivenciou situações de vida extremas.
<i>O Diário de Anne Frank (em quadrinhos)</i>	Anne Frank (adaptação de Ari Folman e David Polonsky)	Editora Record	2019	

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020

Ressalto que, embora os títulos tivessem sido pré-selecionados, obedecendo a tais critérios, houve, em alguns momentos, a necessidade de reavaliar e reformular essa escolha, pois a partir da recepção da turma procurei atender às preferências dos alunos.

Na seção a seguir, procurei relatar, da forma mais fidedigna possível, como se deram as oficinas literárias realizadas junto à turma 501 da Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas e realizei, amparada pelos objetivos traçados para essa investigação, a análise dos dados gerados.

5 CONSOLIDANDO A PESQUISA: AS OFICINAS LITERÁRIAS E A ANÁLISE DE DADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise dos dados coletados durante a pesquisa e, como forma de proporcionar o melhor entendimento destes, descrevi o processo das oficinas literárias realizado junto à turma 501, bem como os questionários aplicados aos alunos, ressaltando as falas dos participantes, registrando as minhas impressões e reflexões enquanto pesquisadora e relacionando os dados obtidos entre si e, também, contrastando-os com o referencial teórico presente neste estudo. Os dados foram organizados em textos narrativos, após pesquisa bibliográfica que se constituiu como fonte de dados secundários.

Como forma de alcançar o objetivo geral proposto para essa pesquisa, que é analisar como o trabalho com a literatura, com ênfase em textos de diários, pode estimular os alunos à prática de escrita, realizei oficinas literárias junto à turma 501 da Escola Municipal Professor Jair Alves de Freitas. Para tanto, estabeleci dois objetivos específicos, de maneira a auxiliar na condução do estudo, que consistiram em reconhecer nos diários escritos pelos alunos elementos que denotem a relação entre os textos literários trabalhados e a representação de si mesmo e identificar nos diários escritos pelos alunos as funções de expressão, memória, reflexão e prazer de escrever, descritas por Lejeune (2014).

A estrutura de cada oficina foi relativamente semelhante, já que procurei criar um protocolo de execução destas. Primeiramente, eu iniciava uma conversa com o grupo sobre a leitura que seria feita. Em algumas, busquei criar um certo “suspense”, escondendo a capa do livro, fazendo perguntas que tivessem relação com a temática ou com as vivências próprias da idade dos alunos ou perguntando “se tal situação acontecesse com você?” Em outras, contava detalhes sobre a personagem ou sobre a narrativa antecipadamente, procurando criar sempre um clima de curiosidade em relação à história.

Logo após essa conversa inicial, eu dava início à mediação da história. Para tal, foram utilizados alguns recursos, como objetos diversos, diferenciação da voz para representar este ou aquele personagem, cuidado com a entonação, gesticulação adequada, entre outros. Ressalto que, antes da leitura, houve vários ensaios técnicos para que eu me apropriasse da história e pudesse mediá-la da forma mais agradável possível. Buscava proporcionar aos alunos uma experiência de leitura prazerosa

através de práticas de mediação alicerçadas na valorização da relação afetiva com a leitura, pois a literatura sensibiliza, convida à reflexão, reanima e realinha as ideias, levando o leitor a simbolizar sua própria existência a partir do que lê.

Em seguida à mediação, iniciava, junto à turma, uma Roda de Conversa, que, segundo Moura e Lima (2014, p. 101), “consiste num método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo”. Assim, os alunos tinham a oportunidade de se expressar com liberdade, expondo seus pontos de vista a respeito da história e do que lhes fosse pertinente. Escutar a voz dos alunos, saber suas opiniões, modos de ver o mundo e observar como se davam as relações no contexto de sala de aula, proporcionou-me uma chance de me aproximar dos sujeitos participantes, coletar informações oportunas para o estudo e, também, de analisar a recepção deles quanto às oficinas.

Após a leitura dos textos e a Roda de Conversa, os alunos eram estimulados a registrar suas impressões, sentimentos ou relatos em um diário. Este fecundo material, que ficou sob a minha responsabilidade para análise, possibilitou que os alunos, sem a necessidade de se importar com regras ortográficas, pudessem se manifestar de forma livre e criativa.

Dividi minha atuação junto à turma em nove encontros semanais, sendo, sete desses encontros, destinados à realização das oficinas literárias e, dois deles, destinados à sensibilização e encerramento, conforme serão descritos no decorrer do texto. Cada oficina literária teve duração de, aproximadamente, 1 hora, e, em alguns casos, fez-se necessário uma extensão de 30 minutos. Procurei respeitar esse limite de tempo para não alterar mais a rotina escolar da turma.

Devido ao limite de tempo, cabe esclarecer que a maioria das obras não foi lida integralmente, junto à turma, exceto *Direitos do pequeno leitor* e *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Das demais obras, houve uma pré-seleção dos trechos que seriam lidos, procurando temas variados e que pudessem despertar maior interesse dos alunos. Também, na quase totalidade das oficinas, os alunos costumavam me pedir para ler algumas passagens além daquelas que eu já havia lido, o que denotava que a turma estava se interessando pelas obras. Em seguida, era solicitado aos alunos que escrevessem em seus diários. A escrita era livre, cada um escrevia sobre aquilo que tivesse vontade.

Logicamente, o planejamento dos encontros sofreu adaptações em razão do

andamento das próprias oficinas, bem como do funcionamento da unidade escolar, evidenciando o caráter flexível de todo planejamento pedagógico e, também, proporcionando a oportunidade de reorganizar, estrategicamente, os encontros de acordo com a necessidade.

Antes de iniciar a pesquisa efetivamente, estabeleci um diálogo com a Direção da Unidade Escolar e com a professora regente da turma selecionada para a realização do estudo e, prontamente, tive minha solicitação acolhida e pesquisa abraçada. Após esse passo, esclareci aos pais e responsáveis os objetivos da pesquisa e como ela se daria, solicitando a autorização destes para que os alunos participassem das oficinas.

No primeiro encontro com a turma, após uma breve apresentação por parte da professora regente, esclareci aos alunos o porquê de minha presença na sala e no que consistia, em linhas gerais, a pesquisa. Conversamos sobre amenidades, suas preferências, onde residiam, o que desejavam aprender na escola, quais eram as suas idades, se tinham irmãos, entre outras perguntas que me permitiram estabelecer um primeiro contato com os participantes da pesquisa. Também respondi as perguntas que os alunos me fizeram, em geral, de ordem pessoal: se tinha filhos, quando eu havia trabalhado naquela escola, se eu já conhecia a professora deles etc.

Após esse primeiro momento, propus a leitura de uma obra intitulada *Direitos do pequeno leitor* (AUERBACH, 2017). A história fala sobre os direitos cabíveis aos jovens leitores e foi inspirada no célebre *Como um romance* (PENNAC, 1993), no qual o autor enumera dez direitos inalienáveis do leitor. Por se tratar de um livro que fala sobre literatura, sobre os direitos do jovem leitor e sobre encantamento das histórias infantojuvenis, a história serviu para que eu pudesse conversar com os alunos sobre o estudo que estava realizando.

Em seguida, apliquei um questionário de sondagem (apêndice A), composto por doze perguntas, abertas e fechadas, elaborado a partir de linguagem simples e objetiva, de fácil compreensão e com uma extensão que não viesse a causar cansaço nos respondentes. A análise deste questionário foi realizada de forma a auxiliar na compreensão dos hábitos leitores e preferências literárias dos alunos para melhor composição das oficinas e demais objetivos da pesquisa.

Percebi que a recepção por parte dos alunos foi, em geral, bastante positiva. No início, quando cheguei à sala de aula, demonstraram certa ansiedade e curiosidade. Após os primeiros esclarecimentos, percebi que ficaram empolgados ao

saber que haveria mediação de histórias. Alguns chegaram a se manifestar, afirmando que adoravam ouvir histórias. Relembrei, instantaneamente, Abramovich (1989, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que mais as narrativas provocam em que as ouve - com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.

Portanto, gostar de ouvir histórias foi algo que considerei positivo, sobretudo por ter planejado trabalhar com leituras que suscitariam sentimentos tais quais os elencados por Abramovich (1989) e que deveriam se refletir na escrita dos diários, conforme objetivos propostos para a pesquisa. Entretanto, também evidenciei, pelas falas dos alunos, que poucos conheciam obras do gênero autobiográfico, tampouco tinham predileção por elas, conforme relatei, mais especificamente, na análise dos questionários aplicados.

Na semana seguinte, realizei a primeira oficina literária – Descobrimos Memórias com *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. O livro escolhido para sensibilizar os alunos nesta oficina conta a história da amizade entre um menino e uma idosa que “perdeu a memória”. Muito longe de ser uma narrativa enfadonha ou carregada de tristeza e melancolia, a trama se desenrola num ritmo leve e agradável, sem se pretender um manual de convivência entre diferentes gerações. Com ilustrações de Julie Vivas e autoria de Mem Fox, Guilherme Augusto Araújo Fernandes (FOX,1995) recebeu o selo de “altamente recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Na narrativa, o menino Guilherme Augusto de Araújo Fernandes tenta compreender o que é uma memória e, nessa busca, ouve opiniões de vários amigos sobre o que seria, de fato, uma memória. Reunindo todas as respostas, o menino inventa uma estratégia para ajudar a amiga a recuperar cada uma das memórias perdidas.

Figura 6. Capa do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1995)



Fonte: Google Imagens, 2019

Percebi, ao mediar a história, que a turma se emocionou bastante. Os alunos riram quando mudei o tom de voz para interpretar esta ou aquela personagem, arregalaram os olhos, curiosos, para saber o que havia dentro da caixa de sapatos que levei para encenar parte da trama e, no final, vibraram pela amizade de dona Antônia e Guilherme e, também, pelas memórias da idosa que foram encontradas, uma a uma.

Figura 7. Caixa de lembranças utilizada na mediação da história



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Meu objetivo ao levar esta história aos alunos foi sensibilizá-los para a questão da memória, fazendo-os refletir sobre o que, de fato, é uma lembrança. Como iniciar um trabalho com diários sem proporcionar uma reflexão sobre memórias? Então, após a leitura do livro e uma roda de conversa sobre o tema, cada aluno recebeu a seguinte

pergunta, impressa: “O que é uma memória?”

Notei que os alunos, de uma forma geral, compreendem o significado de memória e que, cada qual ao seu modo, conseguiu explicar o sentido da expressão. Cito, aqui, algumas respostas que refletem o pensamento elaborado pelos alunos:

Memória é lembrança e passado. Coisas boa é coisas ruin. (A 12)

Lembranças Boas e ruins também. (A 15)

Relembra das coisas que aconteceu na sua vida. (A 4)

Memória para mim é uma coisa que as pessoas grava na cabeça e lembra até certa idade. (A 28)

São lembranças de antigamente que são boas e outras ruins. Minha melhor lembrança foi quando eu e minha (família) viajamos e minha pior foi o dia que meu pai morreu. (A 22)

Percebi que os alunos, prontamente, associaram memória às lembranças de fatos ocorridos na vida pessoal. Há uma associação clara das memórias como algo acontecido num tempo passado, mas que, de alguma forma, ainda têm valor na vida presente. A escrita de A 28 também chamou a minha atenção, pois evidenciei que existe a noção de que as memórias nem sempre são eternas. Há a possibilidade do esquecimento, sobretudo quando chegamos à “certa idade”, segundo o próprio aluno cita. Provavelmente, o aluno já tenha se deparado com alguma situação semelhante à do protagonista da história mediada: conhecer alguma pessoa idosa que tenha “perdido a memória” e a busca de Dona Antônia, do livro, tenha feito com que ele relacionasse literatura e vida real.

Outro aspecto interessante a ser analisado foi o fato de os alunos reconhecerem que não somente os bons acontecimentos compõem a teia de nossas memórias, como na escrita de A 12, A 15 e A 22. A vida é composta de fatos, escolhas, renúncias, ausências, ganhos e perdas e, os alunos fazem questão de explicitar que os acontecimentos ruins também fazem parte das nossas memórias. Da mesma forma que a personagem de dona Antônia recorda os momentos bons e ruins vividos, A 22 deixa a emoção fluir, recordando de uma passagem bastante dolorosa para ela: o falecimento de um ente querido. Embora a pergunta não solicitasse um exemplo de memória e, sim, o conceito de memória, A 22 aproveita a oportunidade para, estabelecendo relação com o texto, dar margem a algo que precisa ser dito, um sentimento que faz parte de sua história e que vem à tona. Também recorda de uma

viagem feita com toda a família, afirmando ter sido a sua melhor lembrança. Alegria e tristeza compõem essa malha de lembranças, do vivido, de algo que nos deixa marcas. Relembro, literariamente, os versos de Drummond (2013): “mas as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão”. Só é possível reter as lembranças que, de certa forma, tenham significado para nós, sejam essas passagens boas ou ruins, como demonstrou A 22, claramente, ao exemplificar dois extremos: um momento de muita felicidade e um de profundo choque, ambos fazendo parte de um conjunto denominado memória.

Na segunda oficina literária, utilizamos o livro *Querido Diário Otário* (BENTON, 2012) que faz parte de uma série de diários ficcionais dirigidos ao público pré-adolescente. A personagem principal, *Jamie Kelly*, encara os desafios dessa fase intermediária entre a infância e a adolescência. A série baseia-se em questionamentos sobre relacionamentos amorosos, de amizade e entre pais e filhos que, sob o olhar de uma “pré-adolescente” (como o senso comum costuma classificar essa fase), são escancarados ao leitor da maneira mais engraçada possível.

Nessa oficina literária, realizei a leitura de duas passagens do diário de *Jamie*: um que tratava da brincadeira entre a autora e seu cachorro, o Fedido, e o outro sobre o dia em que a protagonista quase ganhou um apelido na escola – Pesseguilda. Interessante notar que os fatos contados por *Jamie* são bem semelhantes aos dos alunos dessa faixa de idade, transitando entre o simples cotidiano, como uma brincadeira com o animalzinho de estimação, por exemplo, até conflitos maiores, como o medo de “passar vergonha” no colégio.

Figura 8. Capa do livro *Querido diário Otário* (2012)



Fonte: Google Imagens, 2019

A turma gostou da mediação de *Querido Diário Otário* e pediu que a leitura se

prolongasse por mais dias. Aproveitei o interesse pelo diário ficcional permitindo que o livro – e outros da mesma série *Querido Diário Otário* que levei para a escola naquele dia – circulassem pela sala de aula, para que os alunos que tivessem interesse, pudessem ler, sozinhos, alguma passagem, observar ilustrações, entre outros detalhes.

Na Roda de Conversa, surgiram alguns questionamentos e apontamentos dos alunos, que registrei para analisar posteriormente. Em geral, surgiram falas e perguntas relacionadas à escrita diarística e muitos exemplos de situações semelhantes às experimentadas pela protagonista, que os alunos já haviam vivenciado. Depois de algumas falas dos alunos, chegou-se à conclusão de que no diário não poderia faltar a “data” e, também, outras falas como as que destaco, a seguir:

Um diário é onde a gente escreve o que se está passando na vida. (A13)

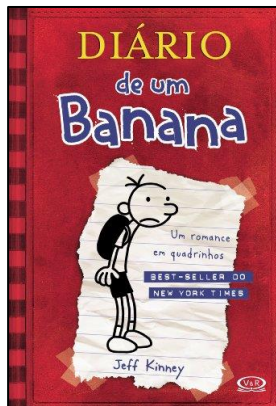
O diário é onde pode se escrever um sentimento. (A3)

Ao escutar falas semelhantes a essas, pude constatar que os alunos já haviam iniciado o processo de compreensão sobre a escrita diarística, entendendo que ela tem características e funções próprias. Foi interessante observar que os alunos formularam uma ideia muito clara sobre uma das funções do diário, segundo Lejeune (2014), a função do desabafo. Quando o aluno verbaliza que o diário é o local no qual se escreve “um sentimento” ou aquilo que “se está passando na vida”, já assimilou que o diário é o local no qual relatamos as nossas preocupações e angústias, descarregando “o peso das emoções e dos pensamentos no papel.” (LEJEUNE, 2014, p. 318). Evidenciei que esses alunos, provavelmente, já possuíam algum tipo de informação sobre diários e, a partir da leitura do livro e das ideias compartilhadas durante a oficina, puderam elaborar, com bastante propriedade, suas opiniões sobre o assunto. Após a conversa, os alunos deram início ao processo de escrita. Cada participante recebeu uma folha de papel com linhas em branco para que se expressasse com liberdade, escrevendo sobre o seu cotidiano, suas memórias ou sobre o que lhe conviesse.

O livro utilizado na terceira oficina literária foi um *best-seller* adolescente – *Diário de um Banana*. O sucesso chegou graças aos milhares de fãs enlouquecidos com o diário ficcional de um menino chamado *Greg*, que, com muita ironia e bom-humor, revela o cotidiano de um adolescente, digamos, meio azarado. Cabe ressaltar

que a obra não tem nenhum comprometimento com o politicamente correto, tão em voga nos dias de hoje, e talvez o sucesso da série se dê, justamente, por conta disso.

Figura 9. Capa do livro *Diário de um Banana* (2008)



Fonte: Google Imagens, 2019

Foi surpreendente perceber como a turma gostou da leitura do *Diário de um Banana*. Muitos disseram que conheciam a obra e outros que já haviam assistido ao filme baseado no livro. Riram das trapalhadas de *Greg* e de seu amigo *Rodrick* e, depois dessa oficina, os alunos pediram, insistentemente, que eu lesse histórias dos outros livros da série. Tanto que, na oficina seguinte, escolhi um livro que seguia o estilo dos diários ficcionais adolescentes – *Diário de uma garota nada popular*.

Nesse livro, a autora *Rachel Russell* conta a sua busca desenfreada para recuperar seu diário perdido na escola. Com o passar dos dias, *Rachel* estabelece um diálogo com o leitor, ensinando como fazer um diário: o que escrever, lista de coisas que gostaria de conquistar, como analisar os fatos que acontecem no dia-a-dia etc. Na verdade, esse livro é um misto de histórias divertidas com um manual de escrita diarística.

Figura 10. Capa do livro *Diário de uma garota nada popular* (2012)



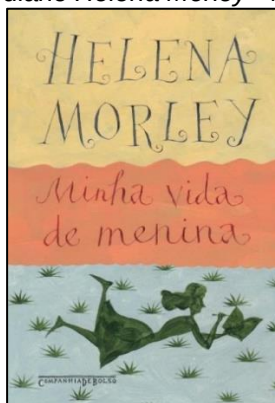
Fonte: Google Imagens, 2019

A turma gostou do diário de *Rachel*, achou divertido e engraçado, mas, durante a Roda de Conversa, fizemos, juntos, duas análises: faltava um diário escrito por um brasileiro, genuinamente nacional e... *Diário de um Banana* era muito mais engraçado! Os outros que se seguiam pareciam cópias desse, como se quisessem imitar o estilo.

Como em resposta ao questionamento sobre a falta de um diário escrito por “alguém aqui do Brasil” (como os alunos disseram), a oficina que se seguiu teve *Helena Morley* como convidada. *Helena Morley: Minha vida de menina* (2016) é o diário de uma menina perspicaz e inteligente, nascida no Brasil de 1880. A obra retrata o cotidiano e as impressões de uma adolescente ansiosa pelo novo século que viria. *Helena Morley*, pseudônimo de Alice Brant, viveu até 1970 e teve seis filhos.

Antes da leitura do diário, conversei com a turma sobre a vida de Helena Morley e sobre como era o Brasil em que ela nasceu. Já durante a leitura, percebi que a turma achou muito diferentes as palavras usadas pela autora e a maneira dela se expressar, além de terem estranhado alguns fatos contados por ela. Lemos dois dias de registros de Helena em seu diário: um sobre a vizinha que roubava as galinhas da menina e outro sobre o primeiro dia dela na Escola Normal. O episódio do roubo das galinhas causou muito espanto. Um aluno falou que naquela época “não existia o carro do ovo! 30 ovos por dez reais!” (fala de A 16) Os alunos deram muitas gargalhadas, e expliquei que a vida era muito diferente naquela época. Mas que nem tudo era tão diferente. Por exemplo, ainda é muito comum que os alunos, independentemente da idade, sintam-se ansiosos no início de um ano letivo, como na outra passagem lida com a turma. Os alunos concordaram e disseram que eram como Helena: “assim que começavam as aulas, passava um tempinho, já queriam férias!” (fala de A 27)

Figura 11. Capa do diário *Helena Morley - Minha vida de menina* (2016)



Fonte: Google Imagens, 2019

O transcorrer da Roda de Leitura, durante essa oficina, estendeu-se bastante,

pois os alunos gostaram de comentar as diferenças do “nosso tempo” e da época em que Helena Morley viveu e escreveu. Nesse dia, devido a contratempos que afetaram a rotina escolar, decidimos fazer uma produção coletiva sobre “diários”. Julguei uma excelente oportunidade para observar se os alunos, a este ponto da pesquisa, compreendiam as funções da escrita diarística e quais seriam suas impressões sobre ela. O resultado foi o seguinte:

Data: 18/11/2019, 2ª feira

O diário é como se fosse um amigo. Um amigo no qual podemos confiar.

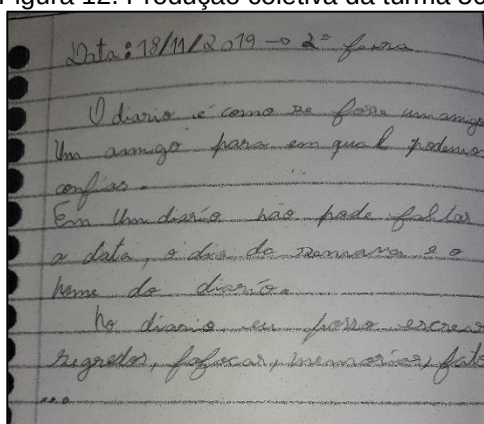
Em um diário não pode faltar a data, o dia da semana e o nome do diário.

No diário eu posso escrever segredos, fofocas, memórias, fatos...

(Produção coletiva da turma 501)

Os alunos se organizaram sobre o que julgavam imprescindível escrever sobre o diário e eu atuei como escriba da turma. Após a produção coletiva, cada um copiou o texto que, embora ainda não suspeitassem, serviu como contracapa de um diário que os alunos receberam ao final da pesquisa.

Figura 12. Produção coletiva da turma 501



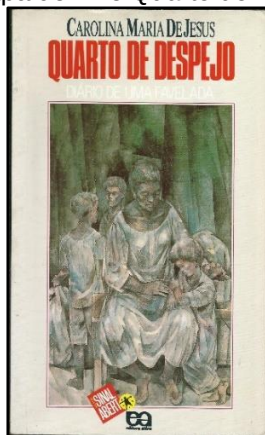
Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Ao analisar o texto coletivo produzido pela turma, constatei que os alunos apresentavam ideias bem definidas sobre as características e funções de um diário, segundo Lejeune (2014): considerar o diário como um amigo, a necessidade de situar no tempo o registro que se tece e a não regularidade ou padronização das informações inscritas nele.

Ao iniciar esta pesquisa, planejei apresentar os títulos para os alunos em ordem de densidade e profundidade. Por isso, inicialmente, os diários trabalhados apresentavam situações rotineiras e, muitas vezes, cômicas. Helena Morley foi uma linha divisória, pois não se tratava de um diário ficcional e retratava situações reais na

trajetória de vida de alguém. A partir daí, observando que os alunos ensaiavam suas próprias reflexões sobre o gênero, decidi levar *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1993).

Figura 13. Capa do livro *Quarto de Despejo* (1993)



Fonte: Google Imagens, 2019

A história de Carolina impressionou os alunos. As dificuldades, a pobreza, a falta de direitos básicos relatados no diário fizeram com que eles relacionassem algumas situações de vida, próprias e de pessoas próximas, com aquelas enfrentadas por Carolina. Um dos alunos, A 11, fez a seguinte observação: “naquele tempo era tudo mais difícil, mas, hoje, tem pobre que tem até notebook” e outro, A 29, citou o exemplo de uma pessoa em situação de rua, conhecida pelos moradores do bairro, que vive através de doações da vizinhança, finalizando “deve ser muito ruim não ter ninguém”, referindo-se ao fato dessa pessoa não ter familiares.

O diário de Carolina demonstrou, naquele momento, que outra linha divisória havia sido ultrapassada. Embora o diário de Carolina não fosse ficcional, assim como o de Helena Morley também não o era, há uma diferença grande entre os registros de vida das duas. O contexto em que os fatos vivenciados por Carolina se dão, suas condições de vida, as dificuldades enfrentadas no cotidiano, a dimensão da miséria que assolava a autora e sua família em nada lembram a vida de Helena Morley. Embora haja uma diferença temporal entre os dois diários, Helena relatava aspectos de uma vida relativamente confortável, sem grandes privações, na qual, inclusive, gozava de direitos, como o de estudar, por exemplo, que, no fim do século XIX, sequer fazia parte do cotidiano da maior parte dos brasileiros da mesma idade que a sua. Carolina, ao contrário, convivia com a fome, com as agruras decorrentes da miséria. Prossegui, assim, no aprofundamento das obras que foram trabalhadas: do ficcional

ao real, do cômico ou trivial aos temas mais densos.

Portanto, na última oficina literária realizada com a turma, li trechos de *O Diário de Anne Frank* (2019). Levei duas versões da obra: uma com edição que guarda, esteticamente, semelhanças com o diário original e outra edição adaptada para quadrinhos. Escolhi levar, também, essa adaptação da obra, pois a turma havia sinalizado, no questionário inicial (APÊNDICE A), sua predileção por histórias em quadrinhos e, como havia uma edição de qualidade gráfica e que respeitava o texto original, achei que seria interessante para a turma apreciar essa versão.

Figura 14. Capa do livro *O Diário de Anne Frank* HQ (2019)



Fonte: Google Imagens, 2019

Os alunos gostaram muito da obra e se interessaram bastante pela história da guerra e dos fatos ocorridos naquela época. Também houve curiosidade sobre fatos da vida cotidiana, como qual era o tamanho do esconderijo da família *Frank* e sobre como as pessoas escondidas faziam para se alimentar. Também quiseram ver fotos de Anne Frank e família e, como nos exemplares que eu tinha levado havia essas imagens, os alunos se detiveram por alguns minutos observando-as e fazendo comentários em pequenos grupos.

A história de Anne Frank impressionou os alunos. Embora muitos estejam inseridos numa realidade, também, de violência, são contextos bem diferentes. Os alunos pareciam, por vezes, não acreditar ser possível viver nas condições que Anne viveu e ficaram, ainda, mais curiosos e tristes ao saber o “final” da história da adolescente e de sua família. Lembro que A 23 me questionou sobre quem havia encontrado o diário de *Anne* e, como um dos livros tinha um apêndice que tratava justamente disso, li um trecho para a turma. Foi possível perceber que os alunos se sentiram solidários à dor de *Anne*, e, alguns alunos disseram já ter visto filmes que

retratam a época vivida pela menina.

Figura 15. Entrega dos diários



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

O último encontro com a turma foi marcado por uma surpresa muito especial: cada aluno recebeu um diário confeccionado por mim e que continha, na contracapa, o texto coletivo produzido pela turma e já descrito anteriormente nessa pesquisa. Cada diário tinha a capa customizada e personalizada com o nome do aluno e foi embrulhado tal qual um presente.

Antes da entrega, contudo, conversei com a turma, agradei a participação deles na pesquisa, bem como à professora que acolheu a pesquisa e cedeu o tempo necessário à realização do estudo. Além disso, os alunos preencheram um questionário final (APÊNDICE B), contendo cinco questões, abertas e fechadas, como forma de avaliar a oficinas realizadas.

Houve certa comoção durante a entrega dos diários. Tomo a liberdade de registrar, aqui, que a emoção tomou conta durante a entrega dos mesmos. Como os diários eram personalizados, cada um aguardou ansioso para escutar seu nome sendo chamado. Entregava cada diário fazendo um suspense: “esse diário é do (a) ...” ao que eles recebiam, com pequenas manifestações de ansiedade ou gratidão. Foi um momento, sem dúvida, muito emocionante para todos os envolvidos neste estudo e, com certeza, ficará marcado em minha memória. Despedi-me dos alunos dizendo que, assim como *Anne*, *Carolina* ou *Helena*, cada um poderia ter, a partir de agora, o seu próprio diário, porque, assim como cada uma delas, a história de vida deles merecia ser vivida, sentida e contada, com suas alegrias e tristezas, ansiedades e dúvidas, quedas e conquistas.

5.1 Analisando os diários da turma 501

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar como o trabalho com a literatura, com ênfase em textos de diários, pode estimular os alunos na prática da escrita. Visando alcançar esse objetivo, delimitei outros dois, específicos, sendo: reconhecer nos diários escritos pelos alunos elementos que denotem a relação entre textos literários trabalhados e a representação de si mesmo; e, identificar nos diários escritos pelos alunos as funções de expressão, memória, reflexão e prazer de escrever, descritas por Lejeune (2014).

Após a leitura de cada um dos diários, elaborados ao longo das oficinas literárias desenvolvidas, identifiquei três temáticas recorrentes nas escritas: relações familiares, vida escolar e amizades, e sonhos. Ressalto, contudo, que essas unidades de sentido, apesar de aparecerem de forma mais central na escrita, também se interpõem, respeitando, somente, o ritmo do pensamento e das reflexões do escrevente. Compreendemos que família e escola são os primeiros grupos de convívio dos quais as crianças e adolescentes participam e que, por isso, suas principais relações interpessoais se dão nesse contexto. Por esse motivo, são temas comumente abordados em seu universo de escrita pessoal.

Dentre essas três categorias de unidades de sentido, aquela que pôde ser mais nitidamente observada nos diários da turma 501 foi a que tratava das relações familiares. O cotidiano de pais e filhos e suas nuances, a convivência com os irmãos e a teia de relações que se tece no seio familiar é retratada abaixo, na transcrição de quatro diários:

Data: 11/11/2019

Meu diário Secreto

Ontem eu fui no shopping aí meu irmão pagou tudo tudo mesmo.

Quando eu e minha família fomos embora quando eu cheguei em casa minha madrastra perguntou quem pagou?

O meu irmão pediu pra não falar que foi ele/ Então eu disse que foi meu padrasto." (Diário de A 26)

Data: 07/11/2019

Querido diário Bem Chato

Teve um dia que eu quebrei o brinquedo do meu irmão

Ninguém sabia que foi eu então botei aonde já estava parecido que estava bom mais não tava

Quando ele pegou todo mundo pensou que foi ele

O brinquedo era novo. (Diário de A 28)

Data: 11/11/2019

A mentira das paçocas

Era uma vez eu estava em casa minha mãe chegou do mercado com uma caixa de paçoca
 As paçocas eram para vender mas eu estava com muita vontade de comer mas minha mãe estava perto
 Entam esperei ela vacilar comi 10 paçocas de uma vez
 Eu coloquei os papeis das paçocas de baixo da cama mais minha mãe viu que estava faltando aguas paçocas ela mi pergutou
 Eu falei que não sabia de nada mais ela estava fazendo um limpe e ela achou os papeis de paçoca e ela me perguntou de novo
 E eu falei que foi meu irmão mas minha mãe já sabia por que meu irmão estava na escola e nem queira saber o resto da história.
 (Diário de A6)

Data: 11/11/2019 Segunda-feira
 Querido diário Legal,
 A pior coisa que já aconteceu foi que meu pai morreu, quando eu soube eu fiquei paralizada porque não e sempre que agente recebe uma notícia dessas né ainda mais se for seu pai o mãe alguém da sua família né (Diário de A22)

Como é possível perceber, todos os diários acima transcritos possuem datação, o que me fez traçar um paralelo com Lejeune (2014, p. 300): “a base do diário é a data. O primeiro gesto diarista é anotá-la acima do que vai escrever.” Compreendo que os escreventes realizaram a datação por terem assimilado, através da escuta das obras trabalhadas nas oficinas literárias, que essa seria a *regra* para se começar a escrita íntima: registrar o tempo em que se escreve.

Outra característica interessante de notar é que a maioria dos alunos atribuiu um vocativo ao seu diário: “Querido diário Legal”, “Querido diário Bem Chato”, “Meu diário Secreto”, demonstrando que, ao nomear o diário reconhece-se ali um interlocutor, assim como *Anne Frank* (2019, p. 19), ao escolher um nome para o seu: “Por tudo isso é que escrevo um diário. É para eu fazer de conta que tenho uma grande amiga. A este diário, que vai ser minha grande amiga, vou dar o nome de Kitty.”

O ato de nomear o diário é um reconhecimento, quase que intuitivo, de que o diário é uma companhia e de que ali ocorrerá um diálogo. Evidenciando que os alunos compreendem que “o papel é um amigo” (LEJEUNE, 2014, p. 303) e que é “mais paciente do que os homens” (FRANK, 2019, p. 18), observo, também, que eles reconhecem no diário a função de expressão, seja, simplesmente, para comunicar um evento cotidiano, ou seja, para desabafar, contando algum fato que somente a paciência e o anonimato do papel podem escutar sem julgamentos. Esses registros compreendem, como se pôde analisar, uma mentira: para a mãe, no caso do diário de A 6 e para a madrastra, no caso de A 26. Ou, ainda, a culpa que se carrega pela consequência de uma mentira, em “...todo mundo pensou que foi ele. O brinquedo era novo”, no diário de A 28.

Embora, em ampla acepção, o diário seja associado a uma forma de atividade secreta, o diário de A 6 se propõe, nitidamente, ao atribuir um título à sua narrativa (“A mentira das paçocas”), a contar uma história para alguém que o lerá. Conforme Arfuch (2010, p. 144), “o diário poderá substituir, com vantagem, a autobiografia, consignar fatos memoráveis e avançar mais um passo em direção ao íntimo talvez menos biográfico”. Isso não quer dizer que não haja, entretanto, o intuito de realizar um desabafo através da escrita, mas significa que, semelhante aos diários ficcionais lidos nas oficinas literárias, que contêm títulos que introduzem o leitor no contexto da história que se delineará, o diário de A 6 também reconhece que essa história poderá despertar o interesse de algum outro leitor, que não ele mesmo.

O diário de A 22 retrata uma situação mais profunda: a perda de um familiar. Observando que, ao relembrar, exatamente, sua reação ao receber a notícia do falecimento de seu pai – “paralisada” –, classificando esse fato como “a pior coisa que já aconteceu”, a escrevente, trazendo ao papel a memória desse fato, analisa a si própria e tece considerações sobre o peso daquele acontecimento em sua vida. Identifico, portanto, duas funções do diário delimitadas por Lejeune (2014): memória e reflexão. Pontuar e registrar um acontecimento que, provavelmente, foi doloroso para essa pessoa, faz com que ele se fixe na memória, reconstituindo o vivido. Outrossim, percebo que essa reconstituição do vivido evoca emoções sentidas no momento da perda: “paralisada”. A escrita no diário oportuniza não somente a reconstrução do momento vivido em sua memória, mas propicia a reflexão sobre si mesma, suas reações e emoções.

Outra unidade de sentido analisada nos diários da turma 501 foi vida escolar e amizades. Como é próprio dessa faixa etária, muitas amizades são cultivadas no contexto escolar, cunhadas na convivência diária e na aproximação por afinidades. Por isso, acredito que são assuntos indissociáveis, como verificado na maioria dos diários nos quais se observou a temática. A seguir, destaco alguns desses registros:

Data: 03 de dezembro

Estou muito ansiosa para ver se eu passei de ano e também para comprar os meus materiais escolares eu sei que vai demorar um pouco estou um pouco triste porque não vou ir para mesma escola dos meus amigos mas irei ficar muito feliz a quem passar de ano. (Diário de A 18)

Data: 03/12/2019 3ª feira

Estou com medo de ficar em recuperação e repetir de ano e essa semana eu fui para o sítio do Amapá no domingo e na sexta passada a gente todo mundo fez uma festa surpresa para o professor do [...] e ficou tudo muito lindo!! (Diário de A17)

Data: 21 de outubro de 2019. 2ª feira
 Diário Adolescente,
 teve um dia que meu amigo caio da cadeira fui ajudar mais ele saio correndo no caso e [...] deram gargalhada e isso foi bem chato e vergonhoso para ele. Um dia a professora iria fazer uma brincadeira de perguntar problemas matemáticos. Aí ela perguntou '9X9?'. Já estava na mente '81', mas falei '90' porque estava pressionado com tantas pessoas olhando para mim. Isso me deixou em estado de tensão. (Diário de A 19)

Data: 12/10/2019
 Eu estava pintando um desenho que a [...] deu. Então ela chegou até mim e disse estranho você ta pintando de preto o desenho. Todos olharam pra mim por que eu disse que tava bonito. Fiquei envergonhada de mim. (desenho de olhinhos com lágrimas) (Diário de A 9)

Constatei, nos diários destacados acima, que os escreventes expressam, trazendo à memória fatos acontecidos ou manifestando ansiedade pelos vindouros, suas angústias com relação à vida escolar. Incertezas, ansiedade, nervosismo, empolgação e vergonha são sentimentos muito conhecidos pela maioria dos estudantes de qualquer segmento ou etapa de ensino, por toda a trama de relações e acontecimentos próprios desse contexto, assim como lemos, também, em Helena Morley (2016, p. 25):

Faz hoje três dias que eu entrei para a Escola Normal. Comprei meus livros e vou começar vida nova. O professor de Português aconselhou todas as meninas a irem se acostumando a escrever, todo dia, uma carta ou qualquer outra coisa que lhes acontecer. [...] Ainda não comecei a estudar e já estou pensando nas férias. [...] Vou deitar-me e pedir a Nossa Senhora que me ajude a estudar e abra mesmo minha inteligência, para não desapontar meu pai, vovó e tia Madge.

Como no trecho de *Minha Vida de Menina* (Morley, 2016), os escreventes também vivenciam a ansiedade pela vida nova: comprar materiais e conhecer uma outra escola, deixando para trás as antigas amizades, mas compreendendo que isso é um processo normal e inerente a todos os escolares, como no diário de A 18, que chega a escrever que ficará feliz pelos colegas que forem promovidos também. Há, igualmente, o medo de não ser aprovado, como no diário de A 17.

Reconhecemos, na escrita de A 18 e A 17, duas faces de uma mesma função do diário preconizada por Lejeune (2014): analisar-se e deliberar, ambas interligadas à reflexão. Ao refletir sobre o ano letivo que se finda, o escrevente analisa sua trajetória enquanto aluno, revê, na interioridade, os pontos nos quais pode ter falhado, suas fragilidades enquanto aluno e, também, aqueles nos quais foi bem sucedido, gerando a dúvida sobre sua aprovação (promoção). Realiza, como fruto dessa

autoanálise, planos e projeções, expressões de desejo pelo futuro, organizando o porvir, deliberando após examinar as escolhas que deve fazer.

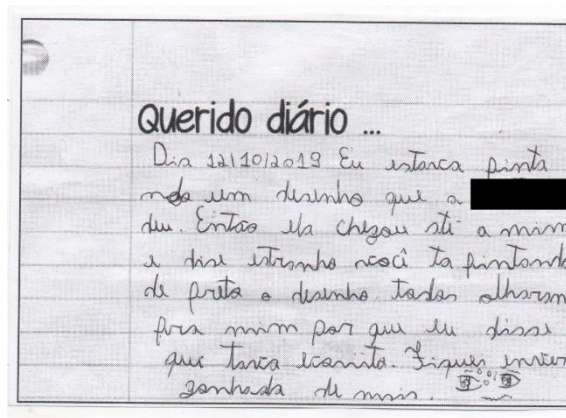
Nos diários de A 19 e A 9, os pensamentos sinalizam outros tipos de reflexão. Aqui a preocupação não é o futuro escolar, mas sentimentos relacionados à vergonha. A vergonha, em geral, está associada a uma sensação de ter suas incapacidades e fracassos expostos ao olhar dos outros e é muito comum na pré-adolescência, onde o sentimento de inadequação ao grupo é sentido com maior intensidade. Ao se refugiar na escrita do diário, o escrevente analisa e medita sobre o ocorrido (LEJEUNE, 2014, p. 320), como A 19, que teve a oportunidade de refletir, não somente sobre a sua própria condição, mas sobre a do amigo que caiu e se sentiu constrangido pelas risadas dos colegas. O papel, nesse caso, proporciona um distanciamento da situação ocorrida, de si mesmo e, também, do outro, permitindo que o diarista veja o corrido sob outra perspectiva, mas reconstituindo, ainda, a memória do vivido. Escrevendo e refletindo sobre o acontecido, o aluno pôde demonstrar empatia pela situação do amigo: “isso foi bem chato e vergonhoso para ele.” (Diário de A 19) Nesse caso, em específico, percebe-se que o diário também se propõe a pensar o outro e as relações que nutrimos.

Como Lejeune (2014, p. 320) afirma: “O diário oferece um espaço e um tempo subtraídos às pressões da vida”, por isso, A 19 revela, através da escrita, também uma situação em que se sentiu “pressionado” e “em estado de tensão”, provavelmente, com o intuito de deixar sobre o papel algo que lhe angustiasse, um evento marcante. Ser convidado a responder, publicamente, alguma pergunta, pode causar verdadeira angústia para alguns adultos e, com as crianças e adolescentes, não seria diferente. Por isso, o escrevente relata esse momento em que se sentiu tão pressionado que, sequer, conseguiu responder corretamente à questão feita pela professora. O desabafo, nesse caso, serviu como um meio de expurgar algo que lhe incomodava e que, mesmo que não tenha sido uma situação agradável, ficou marcada na memória do diarista. No processo de escrita, o diarista não só reflete sobre o ocorrido, mas tem a oportunidade de desabafar.

Assim também acontece com A 9: ao relembrar um fato no qual foi interpelada sobre a cor que utilizou na pintura do desenho, sentiu-se envergonhada. Não se parece com uma memória que se queira reter e que, por isso, registra-se em um diário. Ao contrário, ao escrever, a necessidade se assemelha ao expurgo, algo que, somente a compreensão silenciosa do papel pode acolher e dar vazão. A vergonha,

nessa fase da vida, é algo muito característico. O sentimento de não pertencimento ao grupo, de ser e pensar de forma diferente da maioria, permeia boa parte dos pensamentos da infância e da adolescência e, provavelmente, por isso, seja um tema tratado em diários.

Figura 16. Diário de A 9



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Outro detalhe que convém notar é que A 9 faz um desenho ao final da escrita: dois olhinhos marejados (figura 16). Como afirma Arfuch (2010, p. 143): “tudo pode encontrar lugar em suas páginas: contas, bilhetes, fotografias, recortes, vestígios, um universo inteiro de ancoragens fetichistas” referindo-se às páginas de um diário. De fato, o que A 9 guardou daquela situação pôde ser expressa, também, através de um desenho. A imagem refletida de seu sentimento transfigura-se em desenho tal qual fotografia de si mesmo, após distanciamento provocado pela escrita. O desenho, expressão materializada de seu estado de espírito, coube ali, como recordação que se guarda de um fato que nos marcou profundamente.

A terceira unidade de sentido a ser analisada nos diários da turma 501 está relacionada aos sonhos. Os escreventes sonham, fazem planos, projeções e deliberações para o futuro próximo e para a vida adulta também, como veremos nos diários transcritos abaixo:

Data: 03/12/2019 Terça-feira

Querido Diário amigo...

Quando eu crescer eu quero virar uma professora porque eu amo vê a tia [...], a tia [...] e a tia [...] Enfim eu amo estudar por isso eu quero virar uma professora!!!! (escreveu o nome de três professoras e ilustrou com estrelas) (Diário de A 20)

Data: 04/11/2019

Querido diário

O meu sonhar e ser jogador de futebol ter uma mansão da uma fazenda para meu pai. (Diário de A 8)

Data: 16/10/2019

O meu sonho no futuro e ser rico e ajudar o pesoal de rua. (Diário de A 19)

Data: 03/12/2019 3ª feira Eu [...]

Diario do Flash

querido Diario quando eu crece eu quero ser um desenhista, bom eu sempre gostei de desenhar e sempre vou gostar na verdade, ano passado minha mãe me colocou em um curso de desenho eu fiquei uma semana fazendo ele depois eu sai porque o dia de eu ir era o mesmo dia da minha ima ir para o curso de inglês aí ficava dificio de ir ne essa coisa ta mais para sero a esquerda na verdade com isso eu lembrei de umas piadas bem ruins. Qual e a parte mais rápida da casa o corredor entendeu. Agora vou desenha aqui. (desenho de um rosto) (Diário de A 16)

“O diário está voltado para o futuro.” (LEJEUNE, 2014, p. 304) Assim compreendido, o diário é um diálogo que o escrevente estabelece com o seu eu vindouro. Nele, cabem não somente as angústias do tempo vivido, mas os desejos e as incertezas do porvir. Assim como “garrafa lançada ao mar” (LEJEUNE, 2014, p. 303), ao escrevente de diário também cabe o direito ao sonho. Logo, os alunos do quinto ano sonham: com uma profissão, em ser jogador de futebol, em ser rico, em poder ajudar a família e os amigos.

A análise do tempo presente, como em A 20, que observa e admira o comportamento das professoras, ou como em A 8 e A 19, avaliando a situação econômica da família e conhecidos ou, ainda, em A 16, que reflete sobre os motivos pelos quais não pôde seguir com seu curso, abdicando em favor da irmã, motivam planejamentos e deliberações.

Os sonhos transitam, em geral, pela necessidade e pela preocupação não só consigo mesmo, mas pelo desejo de oportunizar melhores condições de vida para familiares e amigos, como em A 8 e A 19, em que o sonho se traduz em poder financeiro visando proporcionar um estilo de vida totalmente diferente para si e para os seus: “dar uma fazenda para o meu pai”, “ajudar as pessoas de rua”. Interessante pensar que o escrevente se reconhece, nesse caso, como parte integrante de um todo e o espaço da subjetividade do diário, transforma-se numa possibilidade de pensar o outro e, também, deliberar em favor dele, como no caso do diário de A 16, no qual vemos, claramente, a sua intenção de preservar o tempo atribuído à irmã para realizar seu curso: o seu sonho pode esperar, mas o da irmã não.

Ter uma profissão, também, é um desejo que se manifesta na escrita dos

alunos: “ser professora” ou “ser jogador de futebol”, embora estejam em patamar de reconhecimentos bem distintos dentro da sociedade atual, ainda permeiam os sonhos das crianças e adolescentes. Observo que nessas escritas a função de deliberar é mais evidente. A análise de si mesmo, de seus desejos e aspirações, resulta numa tomada de decisões ou de, pelo menos, um planejamento para o futuro, uma deliberação.

Mesmo que os processos de exame de consciência e autorreflexão possam fazer com que o escrevente hesite, decline em alguma decisão ou tomada de atitude, nos diários analisados vemos uma clara intenção de realização futura. Nesse caso, o diário torna-se um espaço onde se planeja uma ação, “para examinar as escolhas que devemos fazer” (LEJEUNE, 2014, p. 320) e idealiza-se um futuro no qual se pode observar, também, a figura do outro.

Considero que cada diário compreende o mundo de um aluno: suas reflexões, análises, pensamentos sobre si mesmo e sobre as relações que mantém, sobre os acontecimentos vivenciados e sobre o futuro que sonha e deseja ter. As características das funções de um diário apontadas por Lejeune (2014): expressão (desabafo e comunicação), a memória, a reflexão (análise e deliberação) e o prazer de escrever podem ser observadas, de forma mais destacada ou simultaneamente, na maioria dos registros da turma 501. Mas convém ressaltar que não se escreve um diário com uma intenção formatada, cartesianamente. A emoção flui e o diarista, seja como forma de se expressar, desabafar, reter, expurgar, hesitar, demandar ou, somente, pelo prazer de registrar, escreve.

Por isso, ao propor uma análise desses diários sob a luz das funções categorizadas por Lejeune (2014), minha intenção não foi a de listar, simplesmente, o que seria identificado nos diários dos alunos, mas, antes, possibilitar a escrita fluida, autorreflexiva e livre dos alunos, de forma a incentivá-los à prática da autoanálise, ao prazer pela escrita e, também, mostrar o quanto são capazes de se expressar enquanto protagonistas de suas histórias.

Figura 17. Turma 501 escrevendo diários



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Naturalmente, houve alunos que se envolveram de forma mais participativa e aprofundada na pesquisa, descobrindo o diário como um novo espaço no qual poderia escrever sem julgamentos ou censuras e com liberdade. Houve quem não quisesse escrever em determinada oficina, o que foi respeitado, sobretudo pelo prazer de escrever, tal qual enumerado por Lejeune (2014) como uma das funções do diário. O aluno tem que vivenciar a escrita do diário como algo prazeroso e fazê-lo porque gosta de escrever. Se esse ciclo não puder ser vivenciado dessa forma, se a escrita for, meramente, mecânica, para preencher um papel, o sentido da pesquisa torna-se esvaziado. Ademais, o diário é livre e “seu valor se deve justamente à seletividade e às discontinuidades.” (LEJEUNE, 2014, p. 342). Não houve, portanto, nenhum tipo de imposição, já que o diário é um gênero que só deve tributo à liberdade.

Reconheço, também, que o trabalho com a literatura foi de grande valia para o enriquecimento do estudo. Os alunos tiveram conhecimento de um gênero pouco abordado no contexto escolar e puderam, a partir daí, estabelecer elos entre os personagens, as vidas retratadas e a representação de si mesmo.

Figura 18. Mediação durante oficina literária



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Como observado durante as oficinas literárias, os alunos apreciaram as obras

mediadas, riram e se identificaram com o cotidiano dos personagens dos diários ficcionais, lembraram de situações semelhantes ocorridas com eles mesmos e também sentiram o desconforto da vida narrada por Carolina de Jesus (1993) e as dificuldades dos tempos de guerra, descortinadas por Anne Frank (2019). Além disso, descobriram muitas diferenças e, também, as semelhanças entre as suas vidas e a de Helena Morley (2016), cada qual à sua época. E foi entre observações, análises, correlações, contextualizações que os alunos da turma 501 tornaram-se, além de ouvintes, protagonistas de suas próprias escritas, escreventes de seus próprios diários, nos quais evidenciamos fatos narrados à semelhança das obras trabalhadas, mas, também, pensamentos, reflexões e deliberações próprias.

A seguir, realizei uma análise dos questionários de sondagem (APÊNDICE A) e final (APÊNDICE B) visando entrelaçar os dados obtidos a partir das respostas dos alunos e os objetivos propostos para esta pesquisa.

5.2 Analisando os dados dos questionários

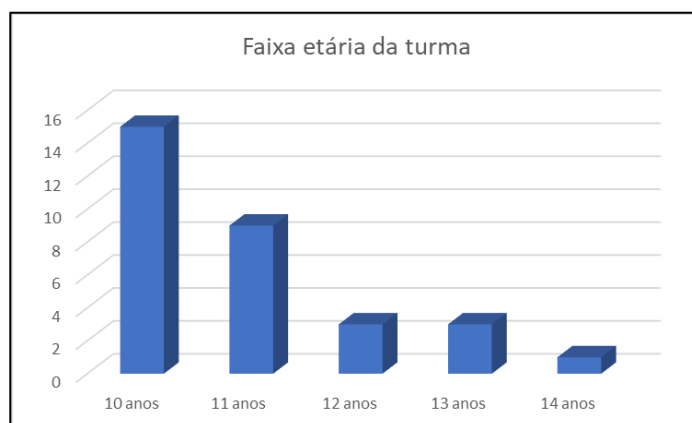
Considerando a coleta de dados fator imprescindível para a pesquisa realizada, elaborei dois questionários: um para a fase inicial do estudo e outro para a fase final. Embora a pesquisa seja de natureza qualitativa, os dados quantitativos auxiliaram na compreensão do contexto em que se dá a pesquisa, bem como os hábitos leitores dos alunos. Cabe ressaltar que, antes da aplicação do questionário, quando este ainda estava em fase elaboração, submeti as questões à apreciação de três professoras da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias que atuam, diretamente, com a leitura literária em suas práticas pedagógicas.

Quanto à escolha do questionário como instrumento de coleta de dados foi utilizado o critério de Gil (2008) que define o questionário como uma técnica de investigação que tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

O primeiro questionário, aplicado na fase inicial da pesquisa, foi constituído por três blocos de perguntas abertas e fechadas, totalizando 12 questões. Ressalto que, embora a turma seja composta de 32 alunos, na data da aplicação do questionário, estavam presentes 31 alunos. Também convém salientar que, conforme normas éticas de pesquisa, os sujeitos participantes desse estudo não foram identificados com seus nomes na análise dos dados gerados.

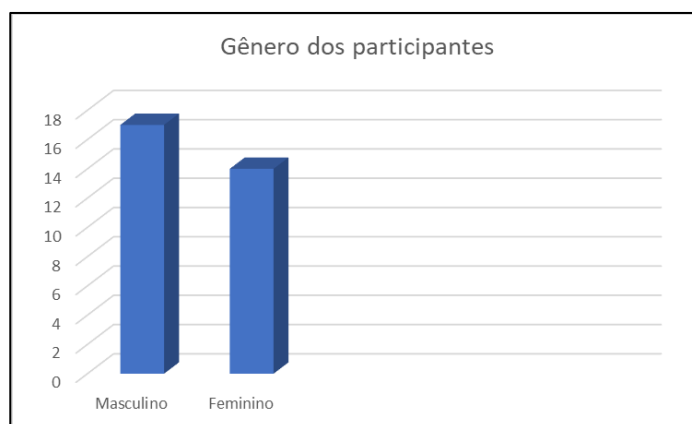
O primeiro bloco tinha como objetivo caracterizar a turma e foi composto por duas informações a serem coletadas: idade e gênero dos alunos, visando auxiliar na identificação do grupo que participaria do estudo.

Gráfico 1. Faixa etária da turma



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Gráfico 2. Gênero dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Como é possível perceber a partir da análise dos gráficos, o grupo é bastante heterogêneo, composto por meninos, em sua maioria, e com alunos entre 10 e 14 anos. A maioria da turma encontra-se na faixa etária considerada ideal para cursar o quinto ano de escolaridade, entre 10 e 11 anos de idade. Pressupõe-se, portanto, que a maioria destes alunos não teve experiência de retenção nos anos de escolaridade anteriores que, no caso desta rede de ensino, somente poderia acontecer ao final do terceiro ano (último ano do ciclo de alfabetização) ou por número excessivo de faltas

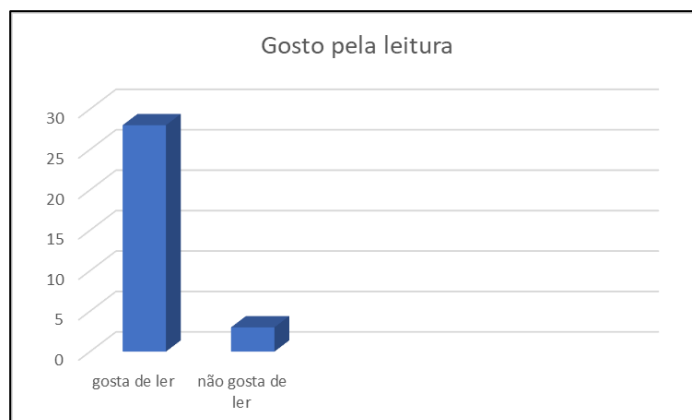
(em qualquer ano de escolaridade)⁷. Também se pode notar que há um pequeno percentual de alunos em situação de distorção série/idade. Segundo informações colhidas na secretaria da Unidade Escolar, dois desses alunos são oriundos da Classe Especial da própria escola e os demais recebem, tanto na sala de recursos, quanto por parte da professora regente, atenção individualizada no intuito de sanar as dificuldades ainda existentes no processo de aprendizagem.

O segundo bloco do questionário inicial foi composto por sete questões que visavam traçar o perfil leitor do grupo: se gostavam de ler, quantos livros costumavam ler, em quais suportes e quais as suas preferências literárias. A representação visual, através dos gráficos elaborados a partir das respostas dos alunos, teve a finalidade de facilitar a compreensão das informações.

Indagados sobre se gostavam ou não de ler, os alunos responderam, em sua maioria, que gostavam de ler, conforme gráfico abaixo. Relacionando as respostas dos alunos à observação realizada no momento das oficinas literárias realizadas, percebi que muitos alunos se interessavam por folhear os livros após a mediação de leitura e muitos deles, detinham-se por alguns minutos, na leitura de algum trecho do livro que julgavam mais interessante, ressaltando alguma passagem engraçada ou comentando, em pequenos grupos, sobre algo que chamou a atenção no livro. Mas percebi, também, que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades para ler, de fato, ou o faziam com o auxílio de um colega próximo ou de forma a decodificar as palavras sem, no entanto, apreender o sentido delas.

⁷ A retenção escolar na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias pode se dar, no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da seguinte forma: ao final do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, quando o aluno ainda não se encontra com a alfabetização concluída; ao final do quinto ano de escolaridade, por não ter alcançado os objetivos propostos para o anos finais do Primeiro Segmento; ou, em qualquer ano de escolaridade, caso o número de faltas exceda o limite de 25% dos dias letivos.

Gráfico 3. Alunos que gostam e que não gostam de ler



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Aliando a observação dos alunos durante as oficinas literárias aos dados coletados através do questionário, pude inferir que a experiência com a leitura literária para a maioria desses alunos constitui-se em algo agradável, o que considerei positivo. Nesse sentido, concordo com as afirmações de Zoara Failla, segundo a qual:

[...] a leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. A leitura transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos. É a principal ferramenta para a aprendizagem e para a educação de qualidade, e condição essencial para o desenvolvimento social de uma nação. (FAILLA, 2016. P. 21)

Por isso tornam-se importantes as iniciativas formadoras de leitores, sobretudo em localidades menos privilegiadas, onde o acesso aos bens culturais é dificultado. Se a literatura nos humaniza, como afirma Failla (2016), é fator imprescindível para a tomada de si mesmo como protagonista de sua história e como agente de transformação social no meio em que se está inserido.

Sobre a importância da leitura como fator de transformação social, Michèle Petit (2008) adverte, a partir de sua experiência de trabalho junto às classes menos privilegiadas colombianas, que em bairros periféricos, comumente conhecidos, aqui no Brasil, como comunidades ou favelas, não somente as moradias e construções se encontram em condições precárias, antes disso, “é [...] o tecido social que pode estar em dificuldade. Para muitos que vivem ali, também está danificada a capacidade de simbolizar, de imaginar e [...] pensar um pouco por si próprio, em si próprio e ter um papel na sociedade. (PETIT, 2008, p. 72)

Ainda buscando delinear o perfil leitor da turma, suas preferências e hábitos

de leitura, perguntei qual o tipo de leitura (texto) preferido de cada aluno, ao que estes responderam da seguinte forma:

Gráfico 4. Tipos de textos preferidos pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Ressalto que diferenciar os tipos e gêneros textuais, bem como sua intencionalidade entre outras características, pode ser um fator de dificuldade, até mesmo, para estudiosos da área. Portanto, relembrei com os alunos, de forma geral, como era cada um desses tipos e não me opus a responder às dúvidas que eles, porventura, manifestassem no momento de responder o questionário.

Logo, conforme é possível visualizar no gráfico, o número de respostas ultrapassa o quantitativo de alunos. Este fato se deveu a um questionamento feito por um grupo de alunos que, ao se depararem com variadas respostas no questionário, sentiram-se contemplados em mais de um tipo das leituras listadas. Interessante notar que um grande percentual de alunos afirmou gostar de histórias em quadrinhos, seguido pelas lendas e pelos *memes*⁸.

Ao me deparar com essa preferência expressiva pelas histórias em quadrinhos, senti a necessidade de trazer alguma obra que se utilizasse dessa linguagem. Por isso, ao realizar a oficina literária com *O diário de Anne Frank* (2019), achei válido levar para a sala de aula uma edição em quadrinhos, recém lançada em 2019 pela Record.

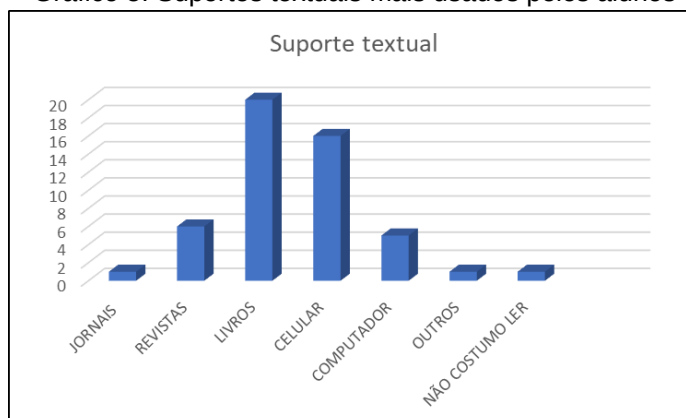
Também constatei que, em seis questionários, os respondentes assinalaram a

⁸ Os memes constituem-se num fenômeno da atualidade. Caracterizam-se por serem um tipo textual totalmente inovador, composto, geralmente, de uma figura retirada de seu contexto original e, a ela, acrescida alguma frase que corresponda à expressão facial/corporal do personagem contido na imagem. Os memes têm durabilidade de poucos dias na web mas, devido ao seu apelo humorístico, atingem larga abrangência pela sua fácil propagação através das redes sociais.

opção “outros”, provavelmente por não se sentirem contemplados com todos os tipos de leitura listados. Dentre os “outros”, foram citados: “aventuras” (1), “histórias” (1), “música” (2), “histórias de graça” (1) e “anime em mangá” (1).

Na questão seguinte, perguntei aos alunos em quais suportes eles costumavam ler suas histórias, ao que os respondentes expressaram:

Gráfico 5. Suportes textuais mais usados pelos alunos

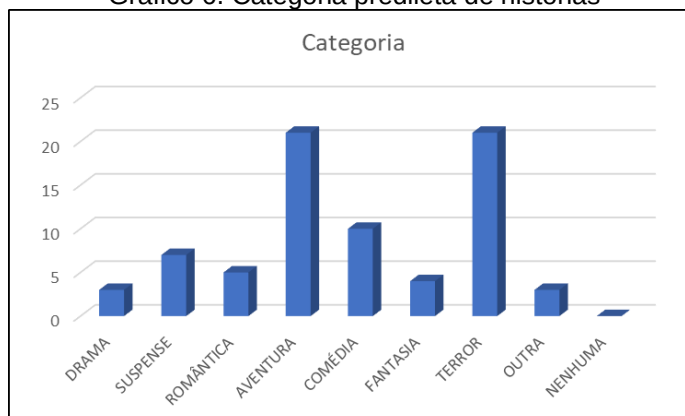


Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Pude perceber que os principais suportes textuais utilizados por estes alunos são os livros e o celular, marcas bem características da contemporaneidade, na qual os *smartphones*, a cada dia mais acessíveis, tornaram-se praticamente indispensáveis ao cotidiano. Os livros, entretanto, ainda figurando entre as aquisições mais caras da atualidade, perdem cada vez mais espaço para outros suportes, tornando-se acessíveis, na maioria das vezes, dentro espaço escolar.

A pergunta que se seguiu era sobre a categoria predileta de histórias do aluno. Assim como em outras questões, os alunos se sentiram contemplados em mais de uma resposta. A seguir, o gráfico que registra as categorias preferidas:

Gráfico 6. Categoria predileta de histórias

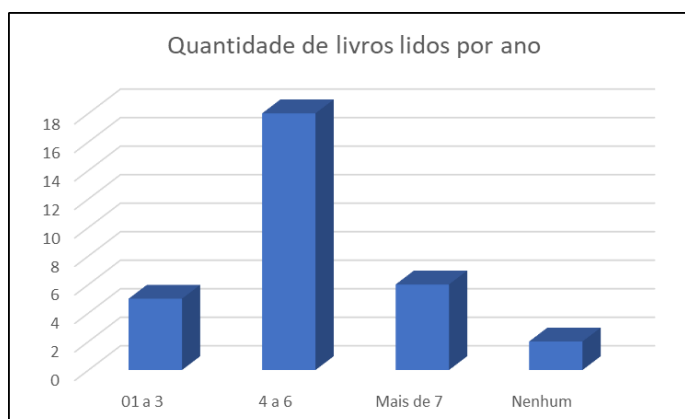


Fonte: Dados da pesquisa, 2019

De acordo com os dados analisados, os alunos demonstraram ter predileção pelas histórias de terror e de aventuras, sendo expressiva a diferença em relação às demais categorias. Considerei, entretanto, satisfatório notar que todas as opções foram escolhidas, mesmo que por um menor número de alunos, significando preferências bem diversificadas e que, ainda, outras opções, além das listadas, apareceram entre as prediletas, a saber: “novela e série”(1), “tubarão” (1) e “animais demoníacos”(1), em função, provavelmente, de alguma história que o aluno estivesse lendo naquele momento ou que tenha marcado, positivamente, sua trajetória leitora.

Na pergunta seguinte, o aluno deveria responder quantos livros lia no período de um ano e as respostas foram assim quantificadas:

Gráfico 7. Número de livros lidos no período de um ano



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Ao fazer essa pergunta, minha intenção foi a de situar os alunos entre leitores e não-leitores, não questionando, inclusive, o tipo de livro lido, se foi lido de forma parcial ou por inteiro e como ou onde se deu o contato com os livros lidos. Como a referência utilizada foi a pesquisa nacional *Retratos da Leitura no Brasil 4*⁹, na qual é definido como leitor aquele que leu, nos três meses anteriores à pesquisa, um livro, fosse inteiro ou em partes e já que a pesquisa reflete uma média nacional, optei por seguir esse critério. Portanto, constatei que a maioria da turma é leitora e que a média de livros lidos por ano fica entre quatro e seis obras.

⁹ Retratos da Leitura no Brasil 4 é uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro e publicada em 2016 pela Editora Sextante, cujo objetivo é estudar o comportamento leitor brasileiro e contribuir para a tomada de políticas de incentivo à leitura no país. O objetivo da pesquisa é diagnosticar como são e em quais lugares estão os leitores brasileiros, entendendo suas expectativas e demandas, bem como identificar os não-leitores e os motivos que os distanciam da familiarização com a leitura. A pesquisa é realizada a cada quatro anos e em âmbito nacional.

Solicitei, na questão que se seguia, que o aluno citasse o nome de uma história da qual ele gostasse muito. Por ser uma questão não-genérica, não houve necessidade de gráfico para tabular as respostas. Dentre as respostas dadas, constatei a predileção pela *Turma da Mônica*, citada por seis alunos em suas respostas. Também foi possível notar que os clássicos da literatura universal ainda fazem parte do repertório de predileção desses alunos: três alunos citaram “Pinóquio” e outros dois citaram “Os três porquinhos”. Também houve uma citação de “A Bela e a Fera” e outra de *O Pequeno Príncipe*. As demais histórias citadas estão no rol das tramas adolescentes, tão afamadas na atualidade, como *A Culpa é das estrelas* (1), *Crepúsculo* (1), *Descendentes* (1), entre outras. E apenas um aluno citou “A Lenda da lara”, sendo que, na pergunta de número 4, lenda foi o segundo tipo de história que os alunos responderam como preferidas. Uma aluna respondeu que a história que ela mais gostava era *Querido Diário Otário*, uma das obras elencadas para a composição das Oficinas Literárias.

Na última questão desse bloco, que visava identificar o comportamento leitor e as preferências literárias do grupo, o aluno foi indagado sobre quem era o seu maior incentivador de leitura. As respostas disponíveis no questionário eram: *professor, pais, avós, amigos, outro, ninguém*. O objetivo era avaliar quem, na vida desses jovens, era a figura mais importante no incentivo à leitura e as respostas foram assim quantificadas:

Gráfico 8. Responsável por incentivar a leitura



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Nessa questão, ao comparar o resultado das respostas da turma com a pesquisa já citada, observei um dado que me chamou atenção. Na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4* (2016, p. 206), a pessoa que mais incentivou o leitor foi a mãe

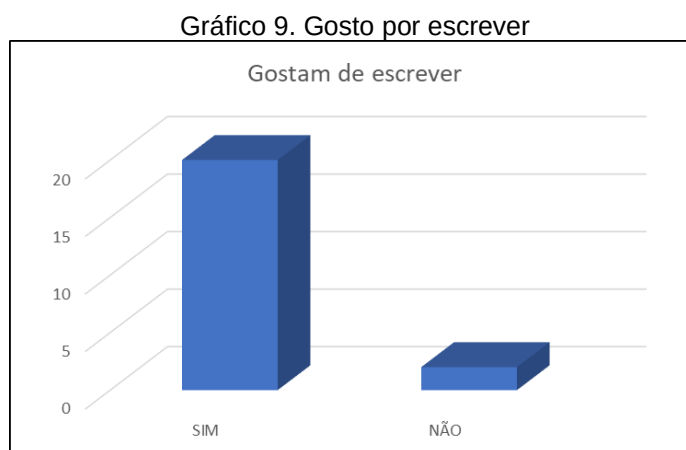
ou outro familiar do sexo feminino, sendo o professor a segunda figura a aparecer entre os incentivadores. Enquanto, na turma 501, os respondentes afirmaram que o maior responsável pelo incentivo à leitura é o professor, seguido por pais e avós.

Analisar essa questão, por si só, constituiria um outro *corpus* de pesquisa, que transitaria entre os espaços de formação do sujeito-leitor e a importância da família e da escola nesse processo. Contudo, por motivos óbvios, me ative a evidenciar que o papel do professor, enquanto formador de leitores, no contexto da turma 501, é de suma importância para esses alunos.

Muitos fatores influenciam no fato de as famílias, na atualidade, e, sobretudo, no contexto em que se deu o estudo, não serem as maiores incentivadoras de seus filhos em relação à leitura, dentre elas, podemos supor: analfabetismo dos adultos dessas famílias, a dificuldade do acesso ao livro e/ou outros suportes de leitura, o desinteresse pela leitura ou, até mesmo, a falta de tempo disponível para ler/incentivar as crianças e adolescentes. Nesse contexto, avoluma-se a responsabilidade do professor enquanto incentivador de leitura, já que, para muitos alunos, é no contexto escolar que se dá esse contato entre o leitor e o livro e as aulas são uma oportunidade privilegiada para trabalhar a leitura literária.

As perguntas do último bloco do questionário enfocavam outro ponto de interesse: a escrita. Por se tratar de um estudo que pretende provocar práticas de escrita diarística, convinha avaliar se os alunos já tinham interesse por essa prática e se gostavam ou não de escrever.

Os alunos da turma 501 responderam à questão “Você gosta de escrever?” da seguinte forma:



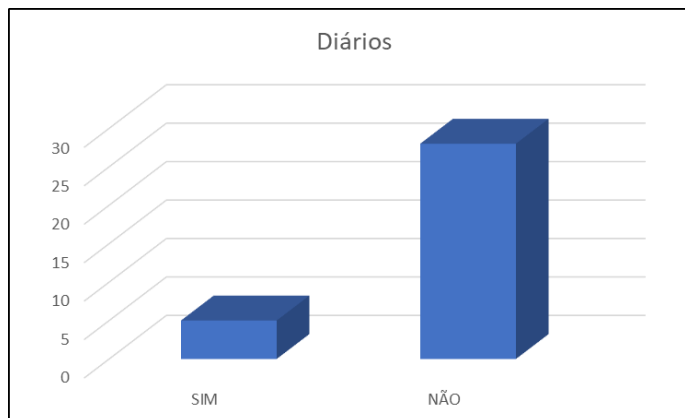
Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

A maior parte da turma respondeu que gosta de escrever, o que considerei favorável, já que pretendia trabalhar práticas de escrita. Contudo, analisando, posteriormente a referida questão, cheguei à conclusão de que a pergunta deveria ter sido elaborada de forma menos ampla, o que foi comprovado, de fato, ao analisar as respostas de nove alunos que assinalaram as duas opções, “sim” e “não”, simultaneamente. Conversei com alguns desses participantes, procurando desvendar o motivo pelo qual teriam assinalado as duas opções e recebi como resposta que eles gostavam de escrever sobre determinados assuntos, mas não sobre outros.

Compreendi o que os alunos alegaram. De fato, há contextos diferentes de escrita: copiar um dever do quadro pode não parecer tão prazeroso quanto escrever um cartão para uma pessoa amiga, da mesma forma, escrever num diário pode parecer terapêutico, enquanto escrever uma redação pode ser extremamente enfadonho.

No gráfico a seguir, encontram-se tabuladas as respostas dos alunos a respeito da pergunta “você escreve num diário?”

Gráfico 10. Escrita em diário



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

A partir das respostas dos alunos, percebi que registrar o cotidiano em um diário não é uma prática da maioria da turma. Aliás, pude avaliar, a partir da conversa inicial, que a maioria sequer conhecia essa prática de escrita ou que apenas havia “ouvido falar”, mas não reunia conhecimentos mais elaborados sobre a escrita em diários, o que considerei compreensível, já que esse não é um gênero habitualmente trabalhado no cotidiano escolar.

A pergunta que finalizava o questionário também era a respeito dos diários e indagava: “o que você acha que não pode faltar na escrita de um diário?” A pergunta

era aberta, permitindo que os alunos realmente demonstrassem seus conhecimentos sobre o gênero.

Analisando as respostas, identifiquei que dois alunos deixaram essa questão em branco, outros dez alunos responderam com categorias de histórias: terror, drama, suspense etc., e cinco alunos responderam que um diário deveria conter fatos da vida cotidiana (ou similaridades), enquanto os demais, 14 alunos, responderam que em um diário não poderiam faltar “as pessoas que eu amo”, “meus amigos”, “segredos” e “segredos românticos”.

A partir das respostas, pude evidenciar que boa parte dos alunos reconhece o diário como sendo uma escrita de caráter íntimo e pessoal, assim como explicita Lejeune (2014): “o diário é um vestígio: quase sempre uma escritura manuscrita, pela própria pessoa, com tudo o que a grafia tem de individualizante.” (LEJEUNE, 2014, p. 301), embora, na pergunta anterior, tenha evidenciado que a maior parte da turma não fosse afeita à escrita em diários.

Inicialmente, a partir da consolidação dos dados obtidos pelo questionário de sondagem, compreendi que a minha atuação enquanto pesquisadora teria papel preponderante para que os alunos conhecessem o diário. Por isso, procurei selecionar obras que tivessem relação com suas vivências e que falassem ao gosto deles, independente de pertencerem, ou não, ao cânone literário. Não faria sentido iniciar as oficinas com obras mais “sisudas”, com uma linguagem mais rebuscada, temendo o sentido contrário aos objetivos que buscamos: ao invés de incentivar os alunos, afastá-los da leitura.

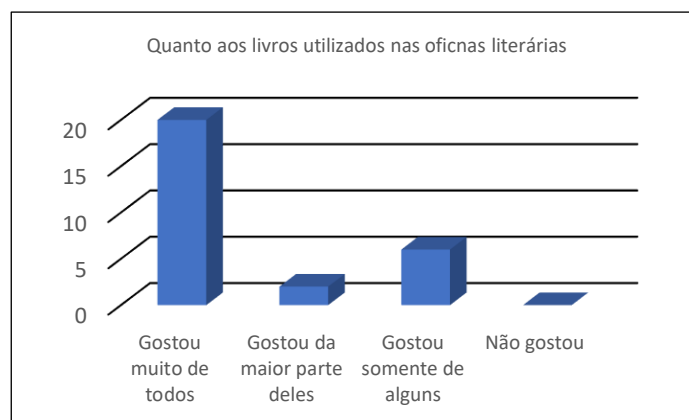
Ao finalizar as oficinas literárias, apliquei um outro questionário (APÊNDICE B), contendo cinco questões, abertas e fechadas, no intuito de averiguar a impressão que as oficinas literárias tinham causado nos alunos, tanto no que concerne às obras mediadas quanto à escrita dos diários. No dia da aplicação desse questionário, estavam presentes 28 alunos.

A primeira questão indagava se o aluno havia gostado das oficinas literárias e o porquê de ter gostado ou não. Dos 28 alunos, apenas um respondeu que não havia gostado. Os demais responderam que haviam gostado e listaram, com palavras diversas, os seguintes motivos: os livros lidos eram bons e interessantes (14 alunos), ouvir histórias é uma experiência boa (10 alunos) e que puderam aprender um pouco mais sobre diários (07 alunos).

Quando questionados a respeito do nível de interesse e satisfação em relação

aos livros utilizados nas oficinas literárias, os alunos responderam da seguinte forma:

Gráfico 11. Nível de satisfação quanto aos livros utilizados nas oficinas literárias



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Constatei que a maioria dos alunos havia gostado dos livros utilizados, embora em intensidades diferentes. Nenhum aluno respondeu que não gostou dos livros. Acredito que esse fato se deu pela diversidade de títulos apresentados à turma, embora a maioria pertencesse ao mesmo gênero literário e fosse diários, sobretudo, o aluno teve a oportunidade de escutar tanto um diário ficcional, de grande apelo humorístico, quanto um diário íntimo de uma adolescente que viveu a experiência da guerra. Por isso, foi interessante notar que, quando perguntados, na questão seguinte, sobre o livro mediado nas oficinas literárias, de que mais haviam gostado, o *Diário de um Banana* (2008) foi escolhido por 18 alunos, enquanto *O Diário de Anne Frank* (2019) foi escolhido por sete alunos, seguido por *Querido Diário Otário* (2012), escolhido por dois alunos e *Diário de uma garota nada popular* (2012), escolhido, apenas, por um aluno.

Questionados, também, se haviam gostado de escrever diários, 21 alunos responderam que sim e sete alunos que não haviam gostado. Dentre os que gostaram, foi possível identificar respostas similares, como “foi bom pra desabafar”, “me fez lembrar o passado”, “foi um momento de expressar a mente” e “por que eu conversei com o diário”. Já dentre aqueles que responderam que não gostaram, as respostas foram diversas: “não tenho paciência”, “eu não costumo escrever” e “porque eu não achei interessante.”

Ainda, nesse questionário, os alunos foram perguntados se pretendiam continuar escrevendo em diários após essa experiência com as oficinas literárias e

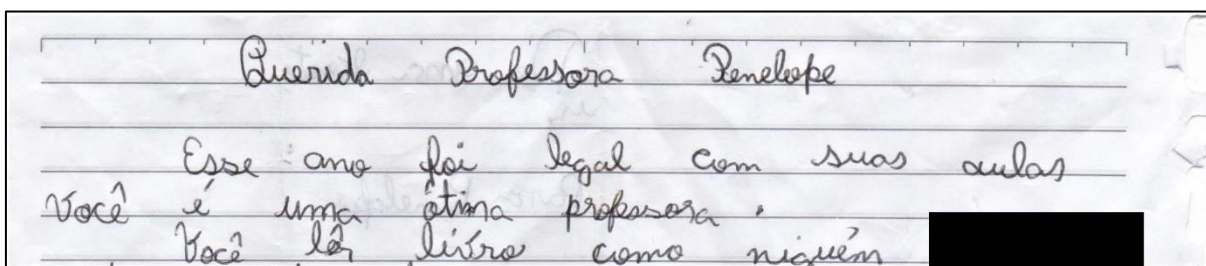
responderam da seguinte forma: 17 alunos responderam que sim, que continuariam a escrever, mesmo depois das oficinas, e 11 alunos responderam que não. Aqueles que responderam que sim, utilizaram respostas semelhantes às da questão anterior, sobre os motivos pelos quais gostaram de escrever em diários: “foi uma experiência diferente”, “para contar segredos” e para “distrair a mente”. Já aqueles que responderam que não continuariam, escreveram que “não gosto de escrever”, “já escrevo na sala de aula” e “não tenho nada pra escrever”.

Aliada à observação da turma durante as oficinas, a análise dos dados gerados nos questionários possibilitou-me tecer algumas considerações sobre o trabalho realizado junto aos alunos. Os alunos consideraram as oficinas como algo positivo: a mediação de histórias e o contato com o livro são, visivelmente, fontes de prazer e conhecimento, pois o trabalho com a literatura possibilita esse encontro entre leitor e autor, sobretudo nas obras do gênero autobiográfico, quando a história contada é, de fato, a história do autor.

Também constatee que a maioria dos alunos gostou da experiência de escrever diários, reconhecendo, inclusive, as funções dessa escrita, como o desabafo, a expressão, o prazer de escrever e que, quando não há o prazer pela escrita, como no caso dos alunos que alegaram que já escreviam no ambiente escolar ou que não gostavam de escrever, a escrita do diário também não se constitui em uma experiência prazerosa ou dotada de sentido para eles.

A escola, enquanto uma das principais vias de promoção da leitura literária e de formação do sujeito-leitor, precisa estar sempre realizando atividades que incentivem o aluno a aproximar-se do texto literário, colocando-se como facilitadora desse encontro entre o leitor e a obra, ajudando-o construir o próprio texto da sua história.

Figura 19. Bilhete recebido de uma aluna da turma 501



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Como um dos resultados mais satisfatórios dessa pesquisa, elegi o bilhete recebido de uma aluna no dia do último encontro realizado com a turma. São falas e sentimentos como esses que nos fazem, enquanto educadores, permanecermos na luta pelo reconhecimento da literatura literária como essencial ao contexto educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante uns dias não escrevi nada, porque quis pensar seriamente na finalidade e no sentido de um diário. Tenho uma sensação especial ao escrever o meu diário. Acho que, mais tarde, nem eu nem ninguém achará interesse nos desabafos de uma garota de treze anos. Mas, na realidade, tudo isso não importa. Gosto de escrever e quero aliviar o meu coração de todos os pesos. O papel é mais paciente do que os homens.

Anne Frank

Assim como um diarista, que escreve para o seu eu futuro, iniciei essa caminhada escrevendo em primeira pessoa. Uma lembrança que me parece, agora, tão distante, mas, ao mesmo tempo, repleta de acontecimentos marcantes – bons e ruins – que me conduziram até o momento presente. Tal qual um diário, esta pesquisa também guarda minhas inquietações, meus desabafos, algumas esperanças e alegrias, desejos de poder voltar no tempo e refazer uma ou outra escolha ou reviver alguma situação, e, de certa forma, também foi um espelho no qual me projetei, enquanto pesquisadora, para, com distanciamento, enxergar-me com mais clareza.

Ousando repensar algumas (in)certezas, propus-me a examinar conceitos que já estavam, há muito, cristalizados, refazendo, com o auxílio de alguns escritores, reflexões sobre a literatura, que é o viés condutor desse estudo. Reflexões essas que serviram para aumentar a minha convicção de que a literatura faculta ao leitor a possibilidade de descobrir novos mundos, viver outras experiências, adentrar em outras realidades que, em diálogo constante a sua própria vida, permitem a melhor compreensão de si mesmo. Por isso e pela sua importância na formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade, a literatura deve ser considerada, antes de tudo, um direito, conforme preconizado por Candido (2004).

Nesse mesmo sentido, pude refletir a respeito da literatura infantojuvenil e sua importância no contexto escolar, no papel do professor enquanto agente formador de novos leitores e sobre como as políticas públicas de incentivo à leitura literária têm papel preponderante em um país tão necessitado de ações em prol do conhecimento e da cultura.

Percorrendo essa trilha literária, foi necessário fazer algumas delimitações. As escritas de si despertavam, em mim, até alguns anos atrás, interesse, unicamente, do ponto de vista pessoal. Não imaginaria que, ao ler narrativas vivenciais colhidas

nos processos de formação de professores o interesse fosse se estender aos nossos alunos de forma tão aguçada: o que diriam as vozes de nossos alunos? Seriam capazes de se expressar, refletindo, ao mesmo tempo, sobre si mesmos e concatenando ideias a respeito de suas relações com o outro e com o mundo que os cerca?

Sob inquietações como essas, cheguei a um problema que deveria ser investigado: *de que forma o trabalho com a literatura, com ênfase em textos de diários, pode estimular os alunos à prática de escrita?* E, visando auxiliar na reflexão acerca dessa questão, tracei o seguinte objetivo geral: analisar como o trabalho com a literatura, com ênfase em textos de diários, pode estimular os alunos na prática da escrita.

Para atender ao objetivo geral proposto, foi necessário, então, realizar uma análise mais apurada sobre as escritas de si e suas nuances. Por isso, as concepções de Foucault (1992) a respeito do *cuidado de si*, das *hypomnemata* e das *correspondências* foram de grande valia para o entendimento dessa temática, que se aprofundaria com a compreensão das ideias contidas em Arfuch (2010) e Lejeune (2014). As escritas de si, para o homem contemporâneo, fragmentado e descentrado, funcionam como uma tentativa de reorganização de sua visão de mundo e de si mesmo, outorgando sentido à sua história pessoal e oportunizando um olhar catártico e autorreflexivo.

Dentro do universo das escritas de si, os diários, em particular, proporcionam a livre expressão e a possibilidade de autorreflexão e não impõem ao escrevente, grande lista de regras a serem seguidas: “o diário cobre o imaginário de liberdade absoluta, cobiça qualquer tema, da insignificância cotidiana à iluminação filosófica, da reflexão sentimental à paixão desatada.” (ARFUCH, 2010, p. 143) Por isso escolhi esse gênero, especificamente, para implementar a pesquisa que foi realizada junto aos alunos do quinto ano de escolaridade de uma escola pública do município de Duque de Caxias.

O diarista, ocupando-se de narrar a sua própria existência e seu cotidiano, evoca memórias, revela impressões e se constrói no “eu que se tece na escrita de si”. (DUQUE-ESTRADA, 2009, p. 15) Refletindo sobre si mesmo, as relações que mantém e sobre o mundo que o cerca, a escrita diarística se revela como um abrigo para as inquietações da mente, um expurgo para aquilo que não se convém reter e uma forma de reconstituir e conservar a memória do vivido.

Para atender aos objetivos específicos propostos para a pesquisa, que eram: reconhecer nos diários escritos pelos alunos elementos que denotassem a relação entre os textos literários trabalhados e a representação de si mesmo e identificar nos diários escritos pelos alunos as funções de expressão, memória, reflexão e prazer de escrever, descritas por Lejeune (2014), estruturei nove encontros com a turma 501 da Escola Municipal Jair Alves de Freitas, sendo que, em sete desses encontros, foram realizadas oficinas literárias, que envolviam a mediação de histórias, rodas de conversa e escrita de diários.

Evidenciei, ao realizar as atividades propostas com os alunos e, pautada na análise dos dados gerados, que os alunos estabeleceram relação direta com os textos trabalhados e, em correspondência com eles, escreveram sobre seus sonhos, relações familiares, vida escolar e amizades. O diário era, até então, um dos gêneros menos conhecidos pela turma e, ao serem apresentados às obras trabalhadas, os alunos, assim como os autores dos diários apresentados, também utilizaram a escrita como forma de representação de si mesmo.

Além disso, pude perceber, ao proceder à análise dos diários dos alunos, que as escritas se alinhavam às funções do diário, descritas por Lejeune (2014). Os alunos, utilizando-se de toda a liberdade que a escrita diarística oferece, expressaram seus sentimentos, relembrou fatos vividos, expurgaram lembranças dolorosas e projetaram decisões em relação ao futuro, prova de que a literatura instiga, provoca e confere sentido ao vivido.

A partir do trabalho com os diários, as atividades propostas nas oficinas e, também, da relação de confiança estabelecida entre pesquisador e sujeitos participantes, os alunos se sentiram à vontade para relatar fatos bem particulares, até íntimos, em seus registros. A pesquisa, nesse ponto, revela mais uma faceta: o diário, uma das formas mais íntimas de escrita, espaço de “maior proximidade à profundidade do eu” (Arfuch, 2010, p. 143) figurando no espaço público: a escola. Historicamente, o íntimo, o pessoal e o particular ficavam restritos ao lar, ao ambiente doméstico. Ao público não caberia as nossas questões internas e subjetivas. A pesquisa, portanto, opera com o entrelaçamento dessas dimensões: os foros íntimo e público. Embora não seja o objetivo do estudo, acho pertinente fazer essa consideração, inclusive, com o intuito de me aprofundar nesta questão em uma oportunidade vindoura.

É certo que esta pesquisa não se pretende um manual de como trabalhar com

diários em sala de aula, tampouco, visa estabelecer regras de utilização da literatura nas turmas de primeiro segmento, mas ela guarda, consigo, uma experiência que me foi extremamente valiosa, não somente do ponto de vista profissional, mas, também, pessoal. Logicamente, há itens que poderiam ser repensados e reformulados, outros que me dão certo orgulho e, ainda, aqueles que me enchem de novas indagações. Por isso, assim como um diário, esta pesquisa terá um significado único para mim. Embora muitos a possam ler, sou eu quem guarda as nuances, as lembranças, a experiência do vivido.

Por isso, finalizo acreditando ter alcançado os objetivos propostos para esta investigação e, valendo-me de uma escrita em primeira pessoa, mas, desta vez, não a minha, encerro esse relato de forma *lejeuniana*:

O diário é uma renda, ou uma teia de aranha. Aparentemente, é feito mais de espaços claros do que de cheios. Mas, para mim, que escrevo, os pontos de referência discretos que inscrevo no papel mantêm em suspenso à sua volta, invisível, um mundo de outras lembranças. Por associação de ideias, por alusão, sua sombra e sua virtualidade ficarão flutuando durante certo tempo. Pouco a pouco, vão se evaporar como uma flor que perde o perfume. E essa é uma característica surpreendente do diário que o opõe a todos os outros textos: nenhum leitor externo poderá fazer a mesma leitura que o autor, embora leia justamente para conhecer sua intimidade. Vocês nunca vão saber realmente o que o texto do meu diário significa para mim.

Philippe Lejeune

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4ª Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Positivo, 2002.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ARFUCH, Leonor. **O Espaço Autobiográfico: Dilemas da Subjetividade Contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **A Poética**. São Paulo: Lebooks Editora, 2020. E-book.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- AUERBACH, Patrícia. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- BENTON, Jim. **Querido Diário Otário: É melhor fingir que isso nunca aconteceu**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2012.
- BORGES, Jorge Luís. **As ruínas circulares**. In: *Ficções - Obras Completas*, São Paulo: Globo, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembrança de velhos**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. 13ª Edição. Brasília: Edições Câmara, 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. v. 2. Brasília: MEC, 1997.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários Escritos*. 4ª Edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. 3ª Edição. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

CASTILHO, Leonardo de Andrade. **Os caminhos do romance**. In: Cadernos CESPUC, n. 24, p. 4-14. Belo Horizonte: 2014.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. 4ª Edição. São Paulo: Global, 2004

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. 1ª Edição. São Paulo: Global, 2017.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. **Devires autobiográficos: a atualidade da escrita de si**. Rio de Janeiro: NAU/Editora PUC-Rio, 2009.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador – Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

_____. **O Processador Civilizador - Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 3ª edição. Lisboa: Passagens, 1992.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. São Paulo: Pé da Letra, 2019.

_____. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. Adaptação de Ari Folman e David Polonsky. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Glossário Ceale, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/maria-elisa-de-ara-jo-grossi>. Acesso em 02 jun. 2020.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1993.

KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana**. São Paulo: V&R Editoras, 2008.

KLINGER, Diana. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

_____. **O que é Literatura**. 13ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto Autobiográfico: De Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga: conversas sobre livros**. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MÃE, Valter Hugo. **Para que serve a literatura?** Entrevista com Valter Hugo Mãe. Nexo Jornal. 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IN8BuZC0t70>. Acesso em 02 jun. 2020.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Global, 2016.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda - roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. In: Revista Temas em educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina/Helena Morley**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2008.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. 11ª Edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

ROCHA, Ruth. **Quando a Escola É de Vidro**, in: Este admirável mundo louco. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

RUSSELL, Renée Russell. **Diário de uma garota nada popular**. 2ª Edição. São Paulo: Verus Editora, 2012.

SANTORO, F. **Sobre a estética de Aristóteles**. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. I, n. 2 (mai-ago/ 2007), pp. 1-13.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S.(orgs.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda. **Introdução: ler, verbo transitivo**. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino, Zélia Versiani (orgs.) Leituras literárias, discursivos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29-31.

SOUZA, Elizeu; BALASIANO, Ana Luiza; OLIVEIRA, Anne-Marie (orgs.) **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

UNICEF. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em 02 jun. 2020.

VELASCO, Tiago Monteiro. **Escritas de si contemporâneas: uma discussão conceitual**. In: Abralic, Universidade Federal do Pará, jun - jul. 2015.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 8ª edição. São Paulo: Global, 1994.

_____. **A Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. **Entrevista com Regina Zilberman**. Ceale*. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/entrevista-com-regina-zilberman>. Acesso em 18 maio. 2019.

ZIRALDO. **Uma Professora Muito Maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

APÊNDICE A



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

E.M. PROFESSOR JAIR ALVES DE FREITAS

5º ANO DE ESCOLARIDADE

PROFESSORA-PESQUISADORA PENÉLOPE MONTEIRO

CARO ALUNO, AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO
AO RESPONDER O QUESTIONÁRIO ABAIXO.

1. QUAL É A SUA IDADE? _____

2. VOCÊ É: ☐ MENINO ☐ MENINA

3. VOCÊ GOSTA DE LER? ☐ SIM ☐ NÃO

4. QUE TIPO DE HISTÓRIA VOCÊ GOSTA DE LER?

☐ HISTÓRIAS-EM-QUADRINHOS

☐ POEMAS

☐ MEMES

☐ ROMANCES

☐ BIOGRAFIAS

☐ DIÁRIOS

☐ LENDAS

☐ FÁBULAS

☐ CONTOS

☐ NENHUM

☐ OUTRO: _____

5. ONDE VOCÊ COSTUMA LER SUAS HISTÓRIAS
PREFERIDAS?

☐ JORNAIS

☐ REVISTAS

☐ LIVROS

☐ CELULAR

☐ COMPUTADOR

☐ OUTRO: _____

☐ NÃO COSTUMO LER

6. QUAL É A SUA CATEGORIA DE HISTÓRIAS
PREDILETA?

☐ DRAMA

☐ SUSPENSE

☐ ROMÂNTICA

☐ AVENTURA

☐ COMÉDIA

☐ FANTASIA

☐ TERROR

☐ OUTRA: _____

☐ NENHUMA

7. QUANTOS LIVROS VOCÊ LÊ POR ANO?

☐ NENHUM

☐ DE UM A TRÊS

☐ DE QUATRO A SEIS

☐ MAIS DE SETE

8. CITE O NOME DE UMA HISTÓRIA/LIVRO QUE VOCÊ
GOSTA MUITO: _____

9. QUEM MAIS INCENTIVA VOCÊ A LER?

☐ PROFESSOR

☐ PAIS

☐ AVÓS

☐ AMIGOS

☐ OUTRO: _____

☐ NINGÉM

10. VOCÊ GOSTA DE ESCREVER? ☐ SIM ☐ NÃO

11. VOCÊ ESCREVE NUM DIÁRIO? ☐ SIM ☐ NÃO

12. O QUE VOCÊ ACHA QUE NÃO PODE FALTAR NA
ESCRITA DE UM DIÁRIO?

OBRIGADA!

APÊNDICE B



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

OFICINAS LITERÁRIAS REALIZADAS NA TURMA 501

E.M. PROFESSOR JAIR ALVES DE FREITAS

PROFESSORA PESQUISADORA: PENÉLOPE C. MONTEIRO

CARO ALUNO, AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

1. VOCÊ GOSTOU DAS OFICINAS LITERÁRIAS? () SIM () NÃO
POR QUÊ? _____

2. QUANTO AOS LIVROS USADOS NAS OFICINAS:

- () GOSTOU MUITO DE TODOS
- () GOSTOU DA MAIOR PARTE DELES
- () GOSTOU SOMENTE DE ALGUNS
- () NÃO GOSTOU

3. QUAL O LIVRO UTILIZADO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU?

4. VOCÊ GOSTA DE ESCREVER EM DIÁRIOS? () SIM () NÃO
POR QUÊ? _____

5. VOCÊ PRETENDE CONTINUAR ESCRREVENDO EM DIÁRIO? () SIM () NÃO
POR QUÊ? _____

APÊNDICE C



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

O(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável legal está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Práticas de Escrita Libertária: A Literatura Infantojuvenil como Incentivadora das Escritas de Si". Ele(a) foi selecionado(a) por ser aluno(a) do 5º Ano do Ensino Fundamental e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento o(a) aluno(a) pode desistir de participar e você pode retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum tipo de consequência ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

A pesquisa pretende analisar se o trabalho com as oficinas literárias propostas pela pesquisadora, nas quais o aluno vivenciará experiências com a leitura literária abordada de forma lúdica e extensiva, servirá como estímulo para uma escrita espontânea e significativa, sobretudo do gênero autobiográfico.

A cooperação do aluno nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e permitir observação de uma atividade de sala de aula, não havendo riscos com a sua participação.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação do aluno. Ainda que os resultados da pesquisa sejam divulgados com a finalidade sociocultural, educacional e científica, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21) 2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep@unigranrio.com.br

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora Penélope Cavalcante Monteiro no e-mail pelmonteiroreserva@gmail.com ou no telefone (21) 988807554, ou com a orientadora da pesquisa Dra. Daniele Ribeiro Fortuna no e-mail daniele.fortuna@unigranrio.edu.br

Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) aluno(a) na pesquisa e concordo que participe.

Rio de Janeiro, ____ de ____ de 2019.

Pai / Mãe ou Responsável Legal

Participante da pesquisa

APÊNDICE D

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu, _____, CPF _____,
RG _____, responsável legal pelo menor _____

_____, aluno do 5º Ano do Ensino Fundamental, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento do aluno, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Penélope Cavalcante Monteiro e Daniele Ribeiro Fortuna do projeto de pesquisa intitulado **"Práticas de Escrita Libertária: A Literatura Infantojuvenil como Incentivadora das Escritas de Si"** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher seu depoimento e produções escritas sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos), depoimentos e textos escritos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

Pesquisador responsável pelo projeto

Sujeito da Pesquisa

Pai / Mãe ou Responsável Legal