

KARINA TORRES MACHADO

**LITERATURA, ESCOLARIZAÇÃO E
PRÁTICAS DE ENSINO: A RECEPÇÃO
DE CONTOS DE LUIZ VILELA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

TRÊS LAGOAS - MS
Agosto/ 2015

KARINA TORRES MACHADO

**LITERATURA, ESCOLARIZAÇÃO E
PRÁTICAS DE ENSINO: A RECEPÇÃO
DE CONTOS DE LUIZ VILELA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues

TRÊS LAGOAS - MS
Agosto/ 2015

MACHADO, Karina Torres. *Literatura, Escolarização e Práticas de Ensino*: a recepção de contos de Luiz Vilela no Ensino Fundamental. Três Lagoas, 2015, 427 fls. (Dissertação de Mestrado – Orientador: Prof Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues) – CTPL/UFMS.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues – UFMS/CPAN – Presidente

Profa. Dra. Maria da Glória Bordini – UFRGS – Titular

Profa. Dra. Alcione Maria dos Santos – UFMS/CPAN – Titular

Profa. Dra. Eunice Prudenciano de Souza – UFMS/CPTL - Suplente

TRÊS LAGOAS, MS

28/08/2015.

A meus pais,

Amarildo, pela persistência e perseverança em mais essa jornada.

Carolina, pelo incentivo e dedicação nessa difícil e prazerosa caminhada.

A meu marido,

Willian, pela compreensão e companheirismo das lutas diárias.

À minha irmã,

Ana, sempre doce e confiante.

A meus avós,

Arlindo e Benedicto, que festejariam mais essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A meu pai, Amarildo, por todos os percalços enfrentados e por todas as vitórias conquistadas com garra, força, humildade, determinação, persistência e perseverança. Pelas palavras amigas, incentivadoras e motivadoras de cada dia; por seu apoio incomensurável; pela sua insistência e pela confiança demonstrada em mais essa conquista que é mais sua do que minha.

À minha mãe, Carolina, reduto acolhedor dos momentos tumultuosos, portadora de belas e sábias palavras. Fortaleza de todos pelo carinho infinito dispensado a todos; pela admiração ilimitada, fortalecedora e norteadora de minhas ações; pelo amor incondicional e pela fé inigualável.

A meu esposo, Willian, por estar ao meu lado sempre, disponibilizando doses de confiança, de paciência, de compreensão; pela sua total admiração; pela solidariedade dispensada em todos os momentos; pelas trocas de ideias; pelas perguntas sempre desafiadoras.

À minha irmã, Ana, pessoa encantadora, amigável, paciente e sempre amorosa. Pelos livros retirados à pressa e pelas correrias dispensadas.

À minha sogra e a meu sogro, pelo apoio e pela compreensão da ausência.

Em especial, ao meu orientador, Professor Doutor Rauer Ribeiro Rodrigues, por possibilitar um novo e apaixonante letramento literário, pelos valiosos ensinamentos que contribuíram para a minha formação acadêmica, pela paciência e confiança demonstradas.

Agradeço em especial, a professora, amiga e companheira Eunice Prudenciano de Souza, Dra. Em Estudos literários, que esteve ao meu lado, apoiando, incentivando e motivando desde o magistério até a elaboração desta dissertação.

Às professoras doutoras Regina Baruki Fonseca (CPAN) e Alcione Maria dos Santos (CPAN) pelos comentários, contribuições e indicações bibliográficas que enriqueceram e ampliaram o horizonte de leituras da pesquisa.

Aos meus colegas de curso, pessoas insubstituíveis, dedicadas e comprometidas com o que fazem. Pelas rodas de conversa, pelas trocas enriquecedoras de experiências, por toda ajuda disponibilizada nesses dois anos de curso.

A arte é um longo aprendizado, e a vida dos grandes escritores está cheia de lutas e sacrifícios. Grilo olhou-me enraivecido. [...] Ele vinha atrás e parecia mais curvado ainda. E então viu Jordão se aproximando, com os punhos cerrados.

(Luiz Vilela, "Aprendizado")

MACHADO, Karina Torres. *Literatura, Escolarização e Práticas de Ensino*: a recepção de contos de Luiz Vilela no Ensino Fundamental. Três Lagoas, 2015, 427 fls. (Dissertação de Mestrado – Orientador: Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues) – PROFLETRAS/CTPL/UFMS.

RESUMO

A presente pesquisa-ação retoma, re-apresenta e re-utiliza alternativas metodológicas de ensino do texto literário dos anos 1980 com o objetivo de contribuir na discussão atual, da década de 2010, sobre a escolarização de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia, desenvolvida por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, encontra-se no livro *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*, lançado pela Editora Mercado Aberto, de Porto Alegre, em 1993. Mostram diversos estudos contemporâneos que o ensino de literatura no Fundamental II e no Ensino Médio se encontram defasados, arraigados em práxis descontextualizada, aquém de uma análise pautada no texto literário e pelos estudos literários. A inserção de alternativas metodológicas e do trabalho com o texto literário possibilita — aos docentes, fundamentados em conceitos de escolarização de Magda Soares e de leitura de literatura na escola de Marisa Lajolo e de Regina Zilberman — práticas que flexibilizam o currículo e contribuem para a formação de leitores literários. Anote-se que o currículo, ao privilegiar, hoje em dia, o conceito de gêneros textuais, tira de foco a literatura e termina por não formar — é o que nos mostram diversas avaliações do ensino no Brasil — sequer leitores de textos triviais. Como *corpus* privilegiado da pesquisa, valemo-nos da obra contística de Luiz Vilela, inclusa em antologias destinadas ao público infanto-juvenil. Os contos do escritor mineiro formam a base literária das alternativas metodológicas que buscam ir além do currículo oficial do Estado de São Paulo por promover em a construção de sentidos, ampliarem os horizontes de expectativas dos discentes, produzir em efetivo letramento e formarem leitores.

Palavras-chave: Currículo. Formação de leitores. Gênero textual. Leitura literária. Letramento. Metodologia de Ensino.

ABSTRACT

This research-action recovery, re-presented and re-use methodological alternatives literary text of the teaching of the 1980s in order to contribute to the current discussion of the 2010s, about the literature of schooling in the final years of elementary school. The methodology developed by Maria da Gloria Bordini and Vera Teixeira de Aguiar, is in the book *Literature: player training - methodological alternatives*, published by Editora Open Market of Porto Alegre in 1993. They show various contemporary studies that teaching Literature in Elementary II and High School are outdated, rooted in decontextualized practice, short of an analysis guided the literary text and the literary studies. The insertion of methodological alternatives and work with the literary text allows - for teachers, based on enrollment concepts Magda Soares and reading literature in school Marisa Lajolo and Regina Zilberman - practices that flexibilize the curriculum and contribute to the formation literary readers. Note that the curriculum, the focus nowadays the concept of genres, focus strip literature and ends up not form - is what we show several evaluations of teaching in Brazil - even readers of trivial texts. As a privileged research corpus, we make use of contística work of Luiz Vilela, included in anthologies intended for children and youth. The tales of the mining writer form the literary basis of methodological alternatives that seek to go beyond the official curriculum of the State of São Paulo to promote the construction of meaning, broaden the horizons of expectations of students, producing effective literacy and form readers.

Keywords: Curriculum. Formation of readers. Genre. Literary reading. Literacy. Teaching methodology.

LISTA DE DOCUMENTOS

Figura 1, elaboração de um anúncio como trabalho final do método científico.....	257.
Figura 2, elaboração de um anúncio como trabalho final do método científico.....	258.
Figura 3, depoimento de um aluno após a aplicação do método científico.....	259.
Figura 4, elaboração de uma carta pessoal como trabalho final do método criativo.....	260.
Figura 5, elaboração de uma carta pessoal como trabalho final do método criativo.....	261.
Figura 6, descrição de uma cena a partir da leitura do conto “Pai e filho”.....	262.
Figura 7, descrição de uma cena a partir da leitura do conto “Pai e filho”.....	263.
Figura 8, elaboração de uma notícia como atividade do método recepcional.....	264.
Figura 9, elaboração de um anúncio como trabalho final do método recepcional.....	265.
Figura 10, elaboração de um relatório a partir da reclamação de um consumidor.....	266.
Figura 11, elaboração de um relatório a partir da reclamação de um consumidor.....	267.
Figura 12, elaboração de um relatório a partir da reclamação de um consumidor.....	268.
Figura 13, elaboração de um relatório a partir da reclamação de um consumidor.....	269.
Figura 14, elaboração de uma carta-denúncia como atividade do método comunicacional.....	270.
Figura 15, elaboração de um diagrama como trabalho final do método comunicacional.....	271.
Figura 16, elaboração de um diagrama como trabalho final do método comunicacional.....	272.
Figura 17, perguntas utilizadas para a entrevista com professores, alunos.....	273.
Figura 18, respostas da entrevista realizada com a professora Josiane, de ciências.....	275.
Figura 19, respostas da entrevista realizada com a aluna Gabriela, do 8º ano.....	276.
Figura 20, respostas da entrevista realizada com a bibliotecária, Maria Helena.....	277.
Figura 21, respostas obtidas dos alunos Gabriel e Paulo, após a análise da biblioteca.....	278.
Figura 22, elaboração da cena relâmpago do conto “Professor de Inglês”.....	279.
Figura 23, elaboração do jornal, como trabalho final do método semiológico.....	281.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1. NOSSOS PROBLEMAS, NOSSOS CAMINHOS	17
2. BORDINI E AGUIAR E AS ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS	29
2.1 MÉTODO CIENTÍFICO	39
2.2. MÉTODO CRIATIVO.....	42
2.3 MÉTODO RECEPCIONAL	45
2.4 MÉTODO COMUNICACIONAL	48
2.5 MÉTODO SEMIOLÓGICO	51
3. LUIZ VILELA CONTISTA E A LEITURA ESCOLAR	54
3.1 OS CONTOS LIDOS PELOS ALUNOS.....	60
3.1.1MÉTODO CIENTÍFICO - APLICAÇÃO	63
3.1.2 MÉTODO CRIATIVO - APLICAÇÃO	73
3.1.3 MÉTODO RECEPCIONAL - APLICAÇÃO	78
3.1.4 MÉTODO COMUNICACIONAL - APLICAÇÃO.....	89
3.1.5 MÉTODO SEMIOLÓGICO - APLICAÇÃO	95
4. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS RESULTADOS	102
4.1 MÉTODO CIENTÍFICO – ANÁLISE	105
4.2 MÉTODO CRIATIVO – ANÁLISE.....	109
4.3 MÉTODO RECEPCIONAL - ANÁLISE	115
4.4. MÉTODO COMUNICACIONAL – ANÁLISE	127
4.5 MÉTODO SEMIOLÓGICO – ANÁLISE	136
5. OS MÉTODOS EM 2014	147
CONCLUSÃO	160
REFERÊNCIAS	164
BIBLIOGRAFIA DE LUIZ VILELA.....	172
ANEXOS.....	175
APÊNDICE.....	286
ÍNDICE.....	424

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o relato de uma pesquisa-ação realizada com o intuito de estudar práticas de ensino que contribuam para uma escolarização mais efetiva de literatura no Ensino Fundamental na rede Estadual do Estado de São Paulo, visto que os textos literários são pouco explorados nessas séries — e, quando estudados, são analisados com objetivos que não os da apreensão da especificidade do literário.

O termo pesquisa-ação é baseado na teoria postulada por Michel Thiollent, no livro *Metodologia da pesquisa-ação*. O autor argumenta que “um dos principais objetivos dessa proposta consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tomarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sobre forma de **diretrizes de ação transformadora**” (THIOLLENT, 2007, p. 10). Thiollent acrescenta ainda que os procedimentos “**a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a parte de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez**” (THIOLLENT, 2007, p. 10).

Define pesquisa-ação, pois, **como sendo “um tipo de pesquisa social** com base empírica que é concedida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2007, p. 16). Thiollent enfatiza que o desenvolvimento da pesquisa-ação não considera os grupos estudados como ignorantes e desinteressados.

Nosso corpus utiliza a obra de Luiz Vilela como a base literária e se vale das alternativas metodológicas propostas por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, com o livro *Literatura: a formação do leitor — alternativas metodológicas*, de 1993, como procedimento central da pesquisa. A utilização das alternativas visa formular caminhos para a inserção do literário nas séries que compõem o ensino fundamental e resgatar o deleite pela leitura dos alunos, tão presente nos anos iniciais do ciclo I. Nesta fase, a criança **demonstra um fascínio pela leitura “que vai diminuindo na proporção inversa da escolarização da literatura e quando deixam o Ensino Fundamental, já não soa estranho ouvir dizerem que não gostam de ler”**, como afirma Claudio Mello (2010, p. 178), após a realização de estudo em uma escola da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

Os textos literários de Luiz Vilela colocados à disposição dos alunos, ao contrário do que pode parecer, não representam reducionismo quanto ao universo com o qual os alunos tomam contato, pois a obra de Luiz Vilela contém hoje 136 contos publicados, cerca de dois terços dos quais acessíveis e adequados à leitura por crianças, devido a linguagem direta, sem rebuscamento, e a temas que exploram contextos existenciais ou do cotidiano social que dizem respeito à vida dos jovens. Além do mais, trata-se de autor reconhecido no país e no exterior, cuja obra, por sua riqueza literária, linguística, filosófica e de representação do cotidiano do brasileiro comum, se constitui em instigante elemento formador para a leitura escolar. Além disso, faz com que os alunos convivam com a obra de um ficcionista brasileiro, ainda em franca produção, valorizando a literatura nacional, por intermédio de **narrativas que espelham algumas das muitas situações cotidianas vivenciadas pelos alunos**.

Quanto ao referencial teórico, baseamo-nos nos conceitos de escolarização postulados por Magda Soares, no livro *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (2006), e nos conceitos da leitura de literatura no contexto escolar, de Marisa Lajolo, com os livros *Literatura: leitores & leitura*, de 2001, e *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*, de 2002, e Regina Zilberman, com os livros *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, de 1982, *A leitura e o ensino da literatura*, de 1988, e *A literatura infantil na escola*, de 1998, como questionamento ao ensino centrado no uso sistemático do livro didático (ou apostilas da Secretaria de Estado da Educação), com atividades repetitivas e pouco criativas no caderno do aluno. Os cinco

métodos de ensino elaborados por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993) e os contos de Luiz Vilela — é o que mostramos neste trabalho — constroem ferramenta que propiciam a ruptura e a flexibilização do atual currículo do Estado de São Paulo ao promover, no âmbito da leitura e a partir da leitura literária, uma prática mais centrada nas necessidades dos discentes.

Os cinco métodos criados por Bordini e Aguiar (1993) constituem instrumentos que podem auxiliar o professor a promover a familiarização do aluno com o texto literário, e propiciar, ainda, condições para que o aluno se construa como leitor, por não esgotar todas as possibilidades de reinventar as práticas e o currículo, o que lhe permite desenvolver, entre outros aspectos, o lúdico, a inventividade, a plasticidade e a criatividade.

Por isso, nossa metodologia parte das alternativas metodológicas elaboradas por Bordini e Aguiar (1993), para construir um cenário diferente da formação de leitores numa escola da rede Estadual do município de Lençóis Paulista, estado de São Paulo, no ano de 2014, visando possibilitar ao aluno uma atitude de busca de respostas, para a construção de conhecimentos sólidos e objetivos, pela constatação de hipóteses, pela busca de soluções e pela investigação de dados por meio da coleta de informações.

Os trabalhos desenvolvidos em cada alternativa metodológica estão disponibilizados no apêndice deste trabalho, separados pela temática e cronologia de aplicação, como fonte da diversidade de transformações que o contato com o texto literário propiciou aos estudantes e, também, como *corpus* para futuras pesquisas, nossas ou de outros estudiosos. Cabe ainda dizer que cada método foi desenvolvido seguindo as instruções que Bordini e Aguiar (1993) teceram em seu livro, adequando os procedimentos ao contexto de aplicação.

Dessa forma, o primeiro capítulo apresenta alguns dos problemas encontrados em sala de aula na inserção do trabalho com o texto literário e salienta a importância de promover novas alternativas de ensino em prol da valorização do literário para a formação do aluno.

O segundo capítulo delinea as alternativas metodológicas elaboradas por Bordini e Aguiar (1993), e discorre sobre alguns entraves que permeiam a formação de leitores e o trabalho com o texto literário nas escolas estaduais do Estado de São Paulo.

O terceiro capítulo está dividido em duas partes: a primeira, trata da fortuna crítica do escritor Luiz Vilela, com características que perpassam sua obra, o que permite ao professor aprofundar sua leitura para preparar suas aulas; a segunda, aborda os contos de Luiz Vilela lidos pelos alunos e narra os desdobramentos do primeiro contato com os contos; trata, ainda, da motivação da escolha do texto literário, das leituras e análises feitas pelos alunos dos contos de Luiz Vilela, do processo de compreensão global do contexto, da análise semântica e estrutural dos mesmos, da troca de experiência dos diversos contos lidos e da interação, através das rodas de leitura, o que proporcionou enriquecimento cultural e literário aos alunos.

No quarto capítulo, apontamos as considerações gerais sobre a análise, descrevemos a aplicação dos métodos e ~~sumarizamos os~~ resultados verificados sobre as alternativas metodológicas apresentadas por Bordini e Aguiar (1993). Concentramos nossa pesquisa-ação em atividades referentes ao currículo por áreas nos cinco métodos propostos por Bordini e Aguiar (1993): científico, criativo, recepcional, comunicacional e semiológico.

Em seguida, verificamos, valendo-nos dos contos de Luiz Vilela, se os resultados obtidos por Bordini e Aguiar (1993) se repetem em nossos dias, após a aplicação dos métodos, e se tal repertório metodológico constitui, em nossos dias, caminho para flexibilizar e diversificar o ensino-aprendizagem, além de constatar se possibilitam a emancipação do aluno pelo deleite das obras literárias estudadas. Buscamos, com isso, responder à seguinte problematização: por quais adaptações os métodos devem passar e quais suas contribuições para, em nossos dias, promover uma efetiva escolarização da literatura?

Esta pesquisa-ação promove, pois, práticas educacionais estruturadas por métodos de ensino que privilegiam a adequação dos conteúdos veiculados pela proposta curricular e a recepção do texto literário para a formação de leitores. O resultado alcançado, é o que concluímos, é amplamente satisfatório e indica procedimentos que, a nosso ver, podem ser replicados em outras escolas de São Paulo e do Brasil, melhorando em muito a hoje deficiente escolarização da literatura nas salas de aula de nosso país.

1. NOSSOS PROBLEMAS, NOSSOS CAMINHOS

Pela análise dos últimos dados internacionais da avaliação do ensino brasileiro, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*)¹, e de dados nacionais, como o IDESP-2013, observa-se a ineficiência do ensino-aprendizagem no cenário educacional brasileiro². Fundamentado nos eixos da leitura e da escrita como objeto de todas as práticas a serem desenvolvidas, o país não consegue índices satisfatórios, o que ressalta a necessidade da inserção de novas práticas educacionais na tentativa de converter esse cenário assustador porque passa o sistema educacional. O sistema educacional atual, da maneira como está estruturado, não promove a seus alunos o ensejo de saírem, depois de onze anos de estudo, proficientes em sua própria língua materna, não sendo capazes de compreender o que “*leem*”.

¹ Os dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) revelam que de 56 países avaliados, no quesito leitura, o Brasil ocupa a 54ª posição, ficando abaixo de países como Chile, Costa Rica e México. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf, acesso em 05 de ago 2014.

² O IDESP apontou uma diminuição de 0,7 percentuais nos anos finais do Ensino Fundamental, atingindo a média de 2,50, menor que a do ano anterior (2011), que foi de 2,57. Índices estes abaixo das metas projetadas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para o ano em análise – 5.1. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> >, acesso em 05 de ago. 2014.

Resultados como esses, nos últimos anos, têm levado teóricos, pedagogos e especialistas a pensarem em novos caminhos para melhorar a educação e a eficiência do ensino-aprendizagem; essas veredas podem ter seu enriquecimento no acesso à leitura e na promoção de uma escolarização da literatura mais adequada³, em que o trabalho com o texto literário não seja feito somente *pela consonância com “uma dada situação de comunicação* – com base para o estudo de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e competências” (BRASIL, 2008, p. 46), como aponta e estrutura-se a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a Legislação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

Dessa maneira, na tentativa de despertar o gosto pela leitura, formar leitores que priorizem a ação de ler e propor práticas que escolarizem o currículo e acresçam sentido ao ensino-aprendizagem dos alunos, buscamos, através dos cinco métodos elaborados por Bordini e Aguiar, verificar como esses podem ser válidos no processo de escolarização da literatura depois de quase trinta anos de sua execução e como podem ser utilizados como ferramentas significativas para reverter o atual contexto educacional do qual a leitura faz parte. Isso porquê a atividade do professor deve centrar-se no sentido de promover a leitura aos alunos, uma vez que *“seu trabalho se movimenta dentro de um determinado currículo escolar, havendo a necessidade de se verificar qual o espaço cabe à leitura nesse currículo”* (CATTANI; AGUIAR, 1982, p. 24).

Desta forma, as atividades exploradas a seguir constituem sugestões para posturas diferenciadas e práticas que contemplem um ensino-aprendizagem que utilize o texto não priorizando somente as tipologias textuais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), voltada para as *“organizações internas básicas dos diferentes textos (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar)”* (BRASIL, 2008, p. 46), mas representam práticas que veem no texto, particularmente o literário, o caminho que auxiliará os alunos a se tornarem interlocutores por meio da reformulação argumentativa, da recepção da obra literária e da adoção de uma postura crítica quanto ao contexto posto.

Ressaltamos, para tanto, que o uso dos métodos foi privilegiado, como instruem Bordini e Aguiar (1993), por pensar a literatura – e, por sua vez, o texto literário – pela interação entre leitor e obra, propondo, por meio dela, atividades que considerem as

³ Sobre o processo de “escolarização adequada” ler o artigo “A escolarização da literatura infanto-juvenil”, de Magda Soares (2006).

necessidades dos alunos como sujeitos de uma sociedade em transformação, visto que o texto literário “*sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente*” (ZILBERMAN, 1998, p. 22).

Cabe observar ainda, que as autoras elaboram em cada método três currículos – atividade, áreas e disciplina – que contemplam os conteúdos literários observados na perspectiva de suas faixas etárias. Optamos por desenvolver o currículo por áreas por acreditamos condizer com a realidade da sala de aula, em que o projeto será desenvolvido. Dessa maneira, os cinco métodos foram planejados e aplicados através da consideração das carências dessa classe de alunos, bem como foi respeitado o contexto sócio-histórico dos discentes, para que a transformação dos mesmos, por meio de obras literárias, ocorresse de forma significativa e oportunizasse a aprendizagem.⁴

No entanto, não objetivamos prescrever alternativas metodológicas, uma vez que o ensino-aprendizagem estruturado por meio de métodos educacionais não deve se esgotar nas cinco possibilidades elencadas por Bordini e Aguiar (1993), mesmo que tais alternativas representem um caminho sólido e orientado para aqueles que desejam transformar sua filosofia de ensino, tendo por centro a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, o trabalho com as alternativas metodológicas pressupõe análise das realidades e das necessidades reais dos alunos e exige um planejamento constante e uma atualização contínua por parte do professor, para que possa promover atividades diversificadas e coerentes com as carências literárias dos alunos; necessita, também, da colaboração, apreciação e cooperação por parte dos membros que integram a instituição escolar, além da participação e da conscientização dos estudantes.

Desta maneira, planejamos alternativas metodológicas de ensino que estimularam uma vivência singular com a obra literária, a fim de possibilitar um “*enriquecimento* pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a *experiência individual*” (ZILBERMAN, 1982, p. 21), com a finalidade de promover uma

⁴ O planejamento da pesquisa-ação desenvolvida teve como suporte teórico o livro de Bordini e Aguiar (1993), no entanto, não *seguimos com rigidez as etapas, uma vez que “[h]á sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores”, como afirma Thio Ilett (2007, p. 51).*

nova aliança educacional, mais democrática, sem hierarquias, em que aluno se torna o coparticipante das atividades.

O trabalho literário baseado em alternativas metodológicas de ensino, teoricamente fundamentadas, oportuniza ao aluno ser protagonista do ensino e emancipar-se, por conceber o texto literário como fonte para suas inquietações e realizações comportamentais e sociais. Possibilita também, um ser-estar no mundo reflexivo e crítico, visto que o torna capaz de relacionar os conhecimentos aprendidos, atribuir significados aos conhecimentos pré-existentes, ampliar suas percepções metacognitivas no processo de internalização do conhecimento e não mais armazenar e reproduzi-los.

A execução da pesquisa-ação nos permitiu constatar que a leitura dos contos literários, realizada no âmbito da teoria que a embasa, foi capaz de recuperar a função lúdica do ato de ler, por enriquecer as trocas comunicativas e compartilhar as experiências de leitura, além de proporcionar aos alunos a elaboração de diversas tipologias textuais e aperfeiçoar sua competência comunicacional e social

. Para que essas aprendizagens ocorressem, foi necessário, que o professor planejasse, observasse, analisasse e sondasse diariamente as deficiências e os avanços dos discentes, com o intuito de guiar a sua prática para o desenvolvimento de uma aula com feição mais humanística, ativa, histórica e social. Nesse cenário, a prática da pesquisa-ação possibilita torna-se viável por produzir “**informações e conhecimentos de uso mais efetivo**”, **contribuindo para “o esclarecimento das microsituações escolares e para a definição de objetivos da ação pedagógica e de transformações mais abrangente”** (THIOLLENT, 2007, p. 81).

Portanto, todo trabalho, seja orientado pelos métodos ou seguindo um currículo, precisa, para ser significativo e promover a aprendizagem, relacionar-se com o contexto em estudo e priorizar as necessidades educacionais em questão, além de crescer-se, constantemente, de dedicação, de planejamento, de engajamento, de leitura, de atualização, de discernimento e de determinação.

Neste contexto, o trabalho com métodos, ao pressupor um objetivo comum e compartilhado entre alunos e professor, pode propiciar uma postura que busca transformar tanto o estatuto literário quanto o posicionamento dos discentes na instituição escolar e na sociedade em que atuam, uma vez que ajudar a formar indivíduos capazes de

refletir, criticar, questionar, transformar e ampliar a realidade com os conteúdos apreendidos e lidos, além de relacioná-los com os problemas vigentes, a fim de aprimorar a sensibilidade e a criticidade de cada época.

Desta forma, as alternativas metodológicas foram aplicadas e realizadas segundo as postulações de Bordini e Aguiar (1993) com o intuito de confirmar sua validade e atualizar seus procedimentos no processo de escolarização da literatura no que diz respeito à inserção de textos literários, no que hoje é denominado Ensino Fundamental II. As práticas adotadas tiveram como *corpus* literário a obra do escritor mineiro Luiz Vilela, com a utilização de contos de temáticas reais e similares às situações humanas e mundanas vivenciadas diariamente por todos, em particular por crianças e jovens como os alunos que leram essas narrativas. Os contos de Luiz Vilela constituíram um material riquíssimo de apropriação, familiarização e meio para reflexão do real e, consequentemente, como leitura propiciadora de transformação histórico-social.

Para que os alunos adquirissem essa postura foram utilizados contos que em sua maioria⁵ integram as coletâneas originais de Luiz Vilela e as antologias destinadas ao público escolar, infantil ou juvenil, por privilegiar temáticas envolventes do cotidiano dos alunos. Entre eles: *Contos escolhidos* (1978), *Uma seleção de contos* (2005), *Contos* (2001), *O violino e outros contos* (1989), *Contos da infância e da adolescência* (1998), *Boa de garfo & outros contos* (2009), *Sete histórias* (2000), *Amor e outros contos* (2009), *Histórias de família* (2001), *Sofia e outros contos* (2009), *Três histórias fantásticas* (2003), *Chuva e outros contos* (2010), e *História de bichos* (2002).⁶

A escolha pela estrutura constística foi pensada, primeiramente, a partir do constante contato dos alunos, por meio dos livros didáticos, com o gênero; segundo, porque constitui uma das estruturas mais recorrentes de Luiz Vilela e é, segundo Edgar Allan Poe⁷, a estrutura que tem como um de seus componentes básicos manter o interesse constante do leitor, seja por sua narrativa breve, seja pela coerência que mantém em sua tessitura, seja pela tensão que produz até o desfecho.

O conto constitui gênero textual muito valorizado na contemporaneidade, pois

⁵ Os contos lidos em sala pelos alunos estão reproduzidos no anexo 1.

⁶ Listamos a bibliografia geral de Luiz Vilela após as referências bibliográficas.

⁷ Ver DEÉCAUDEIN & LEUWERS, 1996.

cumprir a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem. (BOSI, 1998, p. 7).

As características mencionadas acima são facilmente encontradas e construídas magistralmente nas obras de Luiz Vilela, a quem muitos denominam um dos grandes contistas brasileiros (CAMARGO, 2009), por conduzir em sua obra constística o leitor à reflexão sobre a realidade que o circunda, como forma de entender sua solidão, suas angústias e suas aflições.

O conto, como gênero, apresenta em seu cerne elementos que são imprescindíveis para quem pretende vivificar a imagem da vida, ao mesmo tempo em que busca evitar

com cuidado todo encadeamento de acontecimentos que pareceria excepcional. Seu objetivo não é contar uma história, nos divertir ou nos enternecer, mas nos forçar a pensar, a compreender o sentido profundo e oculto dos acontecimentos. (DÉCAUDIN & LEUWERS, 1996, p. 198).

Podemos dizer que a visão do conto, como gênero literário, descreve bem os efeitos obtidos pela constística de Luiz Vilela, pois a leitura de contos como “Nosso fabuloso tio”⁸, “Corisco”⁹, “Amor”¹⁰, “Bichinho engraçado”¹¹, “Felicidade”¹², entre tantos outros, ajudaram a desnudar sentimentos como a evasão mundana, a compaixão, a solidão, o paraíso perdido, o autoritarismo e pensar questões constantes e comumente encontrados nas relações familiares, a fim de avaliar tais valores e comportamentos ideológicos. A identificação das temáticas dos contos selecionados com os anseios dos alunos promoveu a identificação e suscitou a motivação para superá-los, transformá-los. Essa identidade fez do texto literário o caminho para a modificação de um ser-estar no mundo, em que a obra literária foi compreendida como “memória e reconstrução, História” capaz de conduzi-los a assumir uma condição “de co-autores da obra lida, de

⁸ Integra a antologia “Histórias de Família”, de 2001.

⁹ Integra a antologia “Boa de garfo e outros contos”, de 2001.

¹⁰ Integra a antologia “O violino e outros contos”, de 1993.

¹¹ Integra a antologia “Contos”, de 1986.

¹² Integra a antologia “Contos escolhidos”, de 1978.

intérpretes e de fazedores de História” (LEITE; MARQUES, 1982, p. 39), sem se prenderem aos dogmas da leitura adequada, da interpretação verdadeira, vinda dos manuais.

Assim, o contato direto e motivador dos alunos com a literatura de Luiz Vilela constituiu alternativa metodológica pouco difundida e incentivada pelo Currículo do Estado de São Paulo, que, baseada nas alternativas metodológicas de ensino propostas pelas autoras Bordini e Aguiar (1993) transpuseram a utilidade literária e mostraram que a inserção do texto literário no ensino fundamental II constitui práticas sociais autênticas de comunicação. Tal conclusão contradiz e revela a importância de diversificar o currículo e as concepções propostas por Schennewly e Dolzs (2010), de privilegiar o trabalho com os diversos gêneros textuais, evidenciando-os como meios de práticas sociais autênticas. Tal definição pedagógica, a nosso ver, parece oriunda de equívoco epistemológico, no mínimo, ou – mais amplamente – talvez de equívoco ontológico quanto ao papel da escola, do educador e da leitura literária.

Dessa maneira, a leitura de Luiz Vilela, atrelada à prática dos métodos, nos permitiu mostrar que a literatura é uma manifestação de práticas sociais que corresponde à necessidade de representar o cotidiano e que seu ensino pode desenvolver no aluno o “ingresso ao mundo da ilusão que se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão de mundo” (CANDIDO, 1973, p. 65), sendo necessidade educacional a ser promovida em uma sociedade – a brasileira – que não preza a cultura do livro, que não dissemina o contato com a leitura e que não propicia ao aluno o contato com o texto literário.

Essas reflexões mostram ainda, a importância de se privilegiar o texto escrito, pois cada vez mais “somos pessoas visuais, mais do que pessoas da fala e da palavra” (BRODSKY, 1996, p. D3), dominados pela mídia eletrônica e pelos ícones publicitários, o que, em termos de conhecimento e desenvolvimento educacional, pode vir a ter um alto custo para nossa sociedade. Por isso, cabe ao governo, à família, à instituição escolar, ao professor, e à sociedade como um todo, elaborar iniciativas destinadas ao estímulo da leitura que busquem promover uma concepção dialógica, instaurada no estudo dos gêneros textuais como mediadores de práticas cotidianas e do texto literário como “instrumento de integração do sujeito ao meio, [...] conduzindo-o a refletir sobre a realidade, posicionando-se criticamente diante da mesma” (AGUIAR, 1982, p. 87).

Nessa nova conceituação o ensino de literatura, tal como é preconizado contemporaneamente, deixaria de ser um equívoco conceitual, amplificado pelo sistema educacional pela busca de números ao invés de privilegiar o indivíduo, e priorizaria a

função totalizante que deriva da elaboração de um sistema simbólico, que transmite certa visão de mundo por meio de instrumentos expressivos adequados [...] exprimindo representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo. (CANDIDO, 1973, p. 55).

Dessa maneira, a instituição escolar, em que pese a força propositiva derivada de currículo geral de visão diversa, tem visivelmente marcada a necessidade de inserir a leitura literária nos contextos escolares, já que as criações ficcionais e poéticas também representam o mundo e a visão que a coletividade tem de si mesma. Alienar a literatura da vida escolar é alienar o patrimônio identitário de nós mesmos, como humanidade e como brasileiros, uma vez que o aparelho escolar é, segundo Regina Zilberman (1982) o “**elemento de transformação que não pode ser negligenciado**” (p. 15) ou visto como “**mecânico e estático**” (p. 16).

Assim, é função da escola democratizar e facilitar o acesso à leitura, não só de textos informativos, mas principalmente dos literários. Para isso, em primeiro lugar, tange, à instituição escolar, capacitar seus profissionais e estimulá-los a fornecer práticas significativas de leitura que ampliem a imaginação e o horizonte de expectativa de seus aprendizes, promovendo neles o prazer pela leitura literária.

Para tanto, dois fatores são fundamentais para o sucesso dessa prática, a nosso ver, que os docentes sejam leitores, apaixonados pela literatura, e que tenham discernimento na escolha do material a ser utilizado para tal finalidade, fundamentando-se “em estudos sobre a importância da leitura, sobre os mediadores de leitura e também sobre a **compreensão do que seja leitura**” (BORTOLIN, 2001, p. 20), já que **cabe ao professor “iniciar a criança nas letras” de modo a lhe “incentivar [e] desenvolver o hábito de leitura”** (AGUIAR, 1982, p. 86).

Acreditamos ser por meio dessas premissas que a escola passará a ser o espaço por excelência que privilegiará o acesso das crianças aos bens culturais e possibilitará a elas a apropriação da realidade de modo que obtenham autonomia e emancipação, por conceber a leitura de literatura como modelo de desvelamento do mundo, que preserva essas relações e dá sentido a elas; “**e, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar**

sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem se diz servir” (ZILBERMAN, 1982, p. 20).

A leitura literária na escola, nessa perspectiva, deve ainda ser concebida e priorizada pelo simples ato de ler, que, por sua vez, deve ser individual, já que a vivacidade da obra é dada pelo leitor, pela interação mútua entre sujeito produtor e sujeito consumidor, sendo o leitor quem atualizará a leitura, quem ativará suas instâncias significativas, como propõe Jauss, no livro *Estética da recepção e história da literatura* (1989). Assim, torna-se imprescindível, na prática pedagógica, o contato com o texto literário, na íntegra, pela leitura individual, dessacralizada de qualquer leitura impositiva ou ideológica, bem como de qualquer preocupação conteudística, possibilitando ao aluno **um contato com a literatura fundada “na noção de representação da realidade [...] fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico”** (ZILBERMAN, 1982, p. 19).

Nesse sentido, para que o professor forme leitores, ele precisa ser, antes de tudo, **um leitor, um apaixonado pela literatura, pois “a literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”** (CANDIDO, 2011, p. 84). *Se*

a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para o aluno, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1982, p. 53).

Desse modo, se os professores forem leitores assíduos, também serão capazes de **selecionar livros que “estimulem a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios”** (SILVA, 2006, p. 40).

Assim, o ato de ler torna-se

um instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo, lidar com a ciência, a cultura e o processo de trabalho, uma vez que trata de um discurso que fala da vida, encarando-a sempre de modo global e complexo em sua ambiguidade e pluralidade de faces. (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 10).

Seguindo esta linha de raciocínio, o ato de ler no contexto escolar deve ser visto **“muito mais do que um estímulo psicofisiológico, receber uma mensagem ou consumir**

um bem cultural, exige cumplicidade com o autor” (FONSECA, 1992, p. 81), para chegar a um processo de coautoria e para que o aluno internalize e adquira essas proficiências, o professor precisa ter critérios que norteiem a escolha das obras a serem lidas, levando em consideração as necessidades de cada turma, a faixa etária, etc, para que o texto seja visto como “**espaço de resistência, como libertação de dogmatismo**”.

O professor, agente mediador desse contato¹³, tem por função possibilitar o diálogo entre texto e leitor, oferecendo obras que possibilitarão ao que lê encontrar-se nas entranhas do texto; pois, como afirma Jauss, “**por mais renovadora que seja, cada obra não se apresenta como novidade absoluta num vazio informativo, se não que predispõe seu público por meio de indicações, sinais evidentes e indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos**” (1989, p. 34), que farão cada leitor reagir individualmente a um texto, tornando sua recepção um fator social.

O contato com o texto literário, no contexto escolar, deve concentrar-se na figura do professor, pelo papel que este tem de comover os alunos com a magia da leitura de livros que inspiraram gerações e continuam inspirando, ensinando-lhes que a leitura **possibilitará viajar, circular “em terras alheias; [ser] nômades que caçam furtivamente em campos que não escreveram**” (PETIT, 2008, p. 27), convidando-os, constantemente, a percorrer, a desfrutar e a desvendar caminhos que os ajudarão a despertar seu espírito crítico, **ampliarão seu conhecimento e serão a “chave de uma cidadania ativa [...] porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas”** (PETIT, 2008, p. 27-28).

Sendo assim, cabe à instituição escolar inserir linguagem e leitor na mesma esfera de comunicação e ter como requisito básico a **introdução da “familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativa”** (LAJOLO, 2002, p. 45). Desta forma, compete também ao profissional da educação **criar diferentes “estratégias que levam à prática da leitura (desde a alfabetização ao domínio do texto) até a iniciação literária (desde a paráfrase até a análise mais crítica)”** (COELHO, 2004, p. 9), e, assim, **“guiar os novos para a conquista do saber”** (COELHO, 2004, p.10).¹⁴

¹³ Para a pesquisa-ação é o mediador que, estudando dinamicamente “os problemas, as decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência”, pode promover “o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2007, p. 21).

¹⁴ CERTEAU, Michel de. Lire: un braconnage. In: _____. *L'invention du quotidien*. Paris: Arts de faire, 1980.

No que diz respeito a aplicabilidade das funções discorridas acima em sala de aula, o trabalho com textos literários – embasados por alternativas metodológicas e teoria adequada – deve ser pensado como práticas para recuperar a fruição e o deleite pela leitura, enriquecendo as trocas comunicativas ao compartilhar experiências para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem com feição mais humanística.

Desata forma, com profissionais leitores e embasados por rigorosos critérios de seleção das obras a serem lidas pelos aprendizes a unidade escolar pode renovar a formação leitora de seus alunos e o gosto pela leitura em todas as séries que constituem o atual sistema educacional brasileiro, atuando na formação de jovens “mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas” (PETIT, 2008, p. 19). Tarefa que representa uma vereda pela qual o ensino da literatura pode conduzir os jovens leitores à reflexão, à rebeldia, a não intimidação social e ao gosto de poder construir novas narrativas, ficcionais ou existenciais para o seu próprio futuro

Para isso, novas práticas educacionais são necessárias, para a solução dos problemas existentes e para a promoção de um ensino flexibilizado e significativo, pensado e planejado a partir do conhecimento do contexto educacional e das transformações a serem obtidas pelo contato direto com o texto, a fim de que este não seja visto apenas como um mecanismo para aprender as regras gramaticais, adquirir novos vocábulos, aperfeiçoar as habilidades de compreensão e de interpretação, mas sim, também e principalmente, como o veículo de interação, percepção e compreensão da realidade, além de elemento de transformação.

2. BORDINI E AGUIAR E AS ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprende a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida.

[BETTELHEIM, 1981, p. 12]

A literatura no âmbito escolar é considerada enfadonha, desinteressante e sem importância, como mostram os pesquisadores Olavo Bilac, no início do século XX; Cecília Meireles, em meados do século XX e Aguiar, no final do século XX, o que perpetua o conceito de que o ensino de literatura esteja vinculado ao reforço das habilidades linguísticas, à transmissão de sequência de autores e estilos de época, à propagação de teorias literárias, ao resumo do enredo, à anotação de fichas de leituras com o nome das personagens, onde e quando se passa a ação.

Essas estratégias de ensino tomam a leitura menos acessível e nem um pouco prazerosa, como afirma Marisa Lajolo (1982), quem argumenta também (1982, p. 53) que nas situações escolares

o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise [...] um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor.

Nesse sentido, a leitura na escola é vista como pretexto para alguma atividade que não a própria ação de ler. Não se observa no ensino a exploração das potencialidades da linguagem, nem a literatura-~~prazer~~, isto porque tais práticas desvelam “a arbitrariedade

das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada” (COSSON, 2014a, p. 16) e provocam uma ruptura com a ideologia reinante.

Os livros didáticos tornam-se, nesse contexto, repositórios das ideologias sociais e políticas, vistos como bem cultural da humanidade ao propagarem discursos uníssonos, com uma única e já formulada interpretação, na pretensão de apresentar um mundo simétrico, lógico, coerente e homogêneo – sempre sob a mesma abordagem, o que transforma a leitura em fetiche.

Os mecanismos propostos pelos livros didáticos não se preocupam em resgatar os conhecimentos obtidos dos alunos e as experiências que neles existem para o estudo de novos conteúdos, uma vez que engessam a criança para a leitura exigida, por reduzi-la a uma atividade sem fins conscientes e ativos que organizam racionalmente a subjetividade do estudante, pois

solicita-se ao aluno uma atitude meramente passiva e reprodutora diante de um texto dado como exemplar, ao mesmo tempo em que se trabalha com aspectos estáticos da literatura, passíveis de serem operacionalizados e comportamentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encomendada de livros e textos escolares num moto-contínuo e autorreprodutor. (SOARES, p. 48 – 49).

A atitude passiva da leitura nos livros didáticos, vivenciada diariamente pelos estudantes, converte o prazer da leitura de literatura em uma obrigação, que devasta o que nem ocupado foi e afirma pelo livro e pela importância que o mesmo possui dentro do cenário educacional a integração da escola como instituição que assegura a integridade do governo e as ideologias políticas vigentes. Como afirmou Bruno Bettelheim (1981, p. 12) na epígrafe mencionada, “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprende a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”.

A instituição escolar, por meio do livro didático, ignora que o leitor, além do plano educacional, vive no plano real, com existência particular e concreta, estando sujeito às intempéries da vida, que não constam nos modelos idealizados nos livros didáticos, mas sim no arsenal literário.

Para isso, torna-se necessário não apenas oferecer tais livros, mas mostrar como encontrar em suas páginas “respostas e alternativas para algumas questões que têm a ver com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem, de leitura e de literatura pelas quais optamos” (MORTATTI, 1989, p. 27), para desmistificar, “a ambiguidade da noção de valor literário” (SOARES, 1992, p. 51).

Sendo assim, a escola deveria proporcionar ao aluno o contato com livros de caráter estético, que ofereçam ao discente uma visão crítica do mundo, que o conduzam à oportunidade de vivenciar a história e colocar-se em ação por meio da imaginação e descartar o uso impositivo e sistêmico dos livros pedagógicos e utilitaristas. Assim, os textos ou fragmentos de textos literários utilizados pelos livros didáticos buscam converter a “narrativa artística em um artefato de utilidade imediata” (SOUZA, 2004, p. 82), além de disseminar a “trivialidade literária, cultural, histórica e política, que enche os bolsos de alguns, mas esvazia os direitos de muitos à participação e à construção da cultura e do conhecimento” (MORTATTI, 1989, p. 29), ao lançar questões que buscam apenas “convencer o leitor de que a literatura é resumo do enredo, nome dos personagens, onde e quando se passa a ação” (SOARES, 1992, p. 66).

Dessa maneira, atrelados à tradição grega de utilizar os textos literários como veículo moralizante e à fórmula horaciana de unir o útil ao agradável, a literatura, no decorrer da humanidade, adquiriu um viés utilitário que perpassou e perpassa toda a prática escolar, o que conduz à cristalização do ensino com um duplo pressuposto: “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2014a, p. 20).

Nesse sentido, a pesquisa-ação desenvolvida buscou apresentar práticas que utilizaram e conceberam o texto literário como “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (SOARES, 1992, p. 75) pelo mecanismo de identificação e de recepção de tais obras. Para isso, privilegiamos caminhos que promoveram a dessacralização de tais práticas e formas de transmissão do conteúdo literário, pois ressaltamos maneiras de propiciar ao aluno/leitor uma escolarização adequada do texto literário, a fim de efetuar em sua leitura a aprendizagem sobre literatura – sua história, teoria e crítica – e a aprendizagem por meio da literatura, uma vez que

não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimento, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2006, p. 20).

À respeito disso, a autora Magda Soares salienta ainda que não há ensino que não seja escolarizado, portanto não há como negar a escolarização. O que se pode confrontar é a “inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em

deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou de uma didatização mal compreendida” (SOARES, 2006, p. 22).

Desta maneira, objetivamos promover a escolarização da literatura como um processo de construção de sentidos, ao propormos alternativas metodológicas que visassem ampliar os parâmetros curriculares com a utilização de textos literários e possibilitar ao docente, que atua na rede estadual, práticas para flexibilizar o ensino, no sentido de um trabalho adequado com o texto literário, que “conduz mais eficazmente as práticas de leitura que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2006, p. 25), obedecendo “a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele” (SOARES, 2006, p. 42).

Para que tal envolvimento ocorra, faz-se necessário que aluno e professor estabeleçam uma comunhão fundada no prazer, na livre interpretação e na liberdade que legitima o ato de ler, que conceba a leitura de literatura como um fenômeno social, articulado e planejado a partir de seu funcionamento sócio-histórico, sem juízos de valores, desestabilizado do prazer e do saber, imbuído em sua concepção interacionista na busca da construção de sentidos. Essas atitudes evidenciam a necessidade da “interferência crítica na formação do gosto, a fim de formar um aluno/leitor não só para um vir-a-ser, mas para um aqui e agora, principalmente transformador” (MORTATTI, 1989, p. 43).

Para tanto é necessário que o profissional sinta e conceba a leitura como “um ato de posicionamento político diante do mundo”, por compreender que, na medida em que a conscientização do estudante aumenta, “mais independente é a sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas como produto” (BRITO, 2006, p. 84).

Nesse paradigma o aluno não é apenas um sujeito passivo que recebe as orientações e concepções transmitidas pelo professor, mas é coautor da obra, pois é convidado a inferir, refletir, julgar, dialogar com o texto lido, realizando ações que lhe possibilita perceber que “ler é entrar no texto para reescrevê-lo e por meio dele captar as sondas que o autor lançou sobre dores e alegrias humanas” (VENTURELLI, 2002, p. 151), é produzir significado. De significado em significado, de leitura em leitura é levado a perceber que a leitura, e, principalmente a literatura, “amplia o nosso universo, incita-

nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo [...] nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo” (TODOROV, 2012, p. 23-24).

Ao permitir tal contato, estabelecemos a função primeira da literatura que é a de

arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

Com isso, a leitura de literatura “é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica” e possibilita ao professor “o reconhecimento de que a leitura é uma atividade decisiva na vida dos alunos, na medida em que [...] permite a eles um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade” (ZILBERMAN, 1998, 27).

Assim, por conhecer a realidade da prática de literatura e o espaço – ou a falta dele – que a ela é concedido no atual ensino fundamental do Estado de São Paulo é que buscamos desenvolver um trabalho que privilegiasse o contato com a obra literária e que aperfeiçoasse a formação leitora, a fim de conduzir os estudantes a perceberem pelo contato com o texto literário o reflexo de seus sentimentos, a manifestação ativa da cultura de uma sociedade, o veículo que transmite um ser-estar no mundo, enfatizando a percepção de que “a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer é uma construção que pressupõem treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2004, p. 38).

A intenção de propiciar a leitura de textos literários em sala de aula surgiu da necessidade de apresentar e estudar tal gênero no Ensino Fundamental II, uma vez que a prática dos gêneros textuais é impositiva e centralizadora da ação do professor, ao mesmo tempo, norteadora de todas as suas práticas diárias, acarretando a imobilidade do ensino, comumente observada nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, situação que, vinculada ao descrédito dos alunos e da sociedade, à baixa perspectiva dos professores e às propostas incoerentes realizadas pelo governo do Estado, ajudam a eliminar ou quase a extinguir o trabalho com a literatura em sala de aula.

A partir dessas reflexões, as alternativas metodológicas elaboradas e adaptadas por nós constituem-se mecanismos para práticas que diversificam o currículo e inserem a

recepção leitora do texto literário em sala de aula, uma vez que, ao conciliar as duas ferramentas educativas promovemos a escolarização da literatura e do currículo, tentando, ao mesmo tempo, despertar o gosto literário dos alunos, e possibilitar ao docente alternativas metodológicas contextualizadas e significativas para a aprendizagem do aluno, por motivar e propiciar o acesso à leitura, bem como ~~suprimir a~~ “fragmentação dos conhecimentos [...] em que os mesmos conteúdos são permanentemente ensinados e nunca aprendidos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 36).

Nesse sentido, o ambiente cultural em que o aluno se insere torna-se um campo indispensável para o formar enquanto leitor, visto que suas apreensões culturais são mobilizadas para a compreensão da leitura no seu momento catártico - instante de identificação com a obra-. Portanto, para despertar o hábito de leitura é preciso planejar atividades coerentes e atreladas ao currículo e as necessidades dos discentes, além de disponibilizar livros que sejam próximos à realidade do aluno, que levantem e respondam questões significativas a ele.

Os anseios, relacionados a formação leitora dos estudantes do estado de São Paulo e o contato destinado a ela no ensino fundamental, representam algumas das inquietações que levaram as autoras Bordini e Aguiar, no início da década de 80, a elaborarem uma metodologia de ensino que adequasse a faixa etária à escolha dos textos literários, exposto na obra *Literatura: a formação do leitor* — alternativas metodológicas, de 1993. O livro privilegia a leitura de literatura por meio de ações metodológicas de ensino, baseadas em um contínuo planejamento e na reflexão da ação docente em relação aos objetivos pré-estabelecidos com a turma, assegurando, ao mesmo tempo, trocas linguísticas entre os indivíduos que integram a entidade escolar.

No livro, a leitura literária é vista como veículo de prestígio que promove a integração e possibilita a compreensão de que, a partir do texto, o leitor alcançará uma postura crítica do mundo, uma vez que perceberá que a apreciação da obra consiste das relações estabelecidas entre o texto e o contexto. Ação que possibilita a transformação de uma visão dominante e homogeneizante, descentralizada da ideologia expressa por uma camada social.

Dessa maneira, inserir práticas de leitura e o contato com obras literárias possibilita o letramento literário das classes menos favorecidas oportuniza, a diminuição das diferenças sociais, por possibilitar a todos o saber que a “leitura da palavra não é

apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30), ou seja, a leitura e o contato com o texto literário é necessária ao homem, pois dá sentido ao mundo e, também, ao próprio homem.

De acordo com as autoras Bordini e Aguiar (1993), a leitura capaz de promover tal transformação é aquela encontrada nos textos literários, visto que essa “favorece a descoberta dos sentidos [...] de modo mais abrangente [...] e dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logram atingir uma significação mais ampla” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13).

Portanto, à escola e aos professores competem inserir e possibilitar o contato direto com a obra literária de forma íntegra e como alternativa para desenvolver a consciência expressa pelo autor como prática interativa, receptiva e criadora, conduzindo-o a participar ativamente do universo construído pelo autor.

Para tanto, a formação do hábito literário não deve estar atrelada a mecanismos rotineiros de estímulos-respostas: a mesma precisa surgir de uma disposição atitudinal consciente; para isso, faz-se necessário o trabalho com obras próximas à realidade e ao contexto sócio-histórico da classe, a fim de situá-los na leitura narrativa e possibilitar uma relação familiar com a obra em estudo, que gere uma predisposição para o ato de ler.

Como forma de propiciar uma coerência maior entre a escolha do texto e o contexto institucional de ensino, Bordini e Aguiar (1993) tecem algumas alternativas que podem amparar os profissionais na escolha das leituras baseadas nos interesses predisposto pela faixa etária, atrelada aos gêneros textuais preferidos pela mesma. Para isso, norteiam-se nos estudos realizados por Bamberguer, no livro ***Como incentivar o hábito de leitura*** (1988), para quem os bons livros são aqueles que suprem as necessidades internas pessoais e ajudam os indivíduos a enfrentarem seus problemas existenciais diários, por auxiliá-los no desenvolvimento de sua personalidade.

O livro de Richard Bamberguer (1988) tece importantes considerações sobre a importância do ato de ler vinculada a métodos que determinam tais resultados, estabelecendo que o cerne da aprendizagem literária se encontra no acordo firmado entre professor e aluno e na divisão das responsabilidades. Assim, busca-se a inserção de uma metodologia de ensino que preze a gratificação do ato de ler, pela “possibilidade de o

sujeito encontrar-se no texto”, pois é na “experiência com o desconhecido que surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 26).

O atual currículo do Estado de São Paulo, objeto de várias pesquisas nos últimos anos por se apresentar inflexível, enraizado em práticas tradicionalistas, projeta em sua proposta curricular um ensino de literatura que não se reduza a “meras listagens de escolas, autores e suas características” (BRASIL, 2008, p. 38), ao afirmar que o ensino deve centra-se no texto, pois “requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos lingüístico e literário” (BRASIL, 2008, p. 43).

No entanto, a proposta curricular insere as práticas literárias somente no Ensino Médio, cabendo ao Ensino Fundamental II o estudo dos gêneros textuais, por acreditar serem práticas reais de comunicação e, portanto, indispensáveis aos estudantes que durante quatro anos estudam os mais variados gêneros sem, ao final do ciclo, saber usá-los adequadamente ou identificar sua situação comunicativa.

Dessa maneira, as propostas curriculares veiculadas pelo caderno do aluno determinam um trabalho e uma leitura do texto literário de forma desinteressada e desestimulante, sem qualquer relação com o artístico. A leitura é relacionada apenas aos conteúdos gramaticais existentes, na tentativa de fomentar uma melhor compreensão e interpretação do texto lido ou a aquisição de vocabulário, o que por sua vez é incentivado e repetido por profissionais que acreditam que seu uso repetitivo propiciará uma atitude crítica aos alunos e despertará o gosto pela leitura na idealização de uma melhoria do ensino. Essas ações salientam que o esvaziamento do ensino literário está ligado tanto à falta de conhecimento de alguns profissionais quanto à falta de uma proposta metodológica que o estructure.

Desta forma, a pesquisa realizada por Bordini e Aguiar (1993), no Rio Grande do Sul, constata que um dos problemas que perpassa a prática escolar é a falta de um método coerente de ensino, adequado às necessidades de cada turma, sendo original, menos repetitivo, com atividades que façam um intercâmbio entre a escola e a sociedade, o que aumentaria a vinculação com o real e a familiarização com a literatura. Ações que elaboramos e executamos nessa pesquisa-ação.

Nesse primeiro momento, procuramos descrever a importância e a relevância de incorporar e aplicar tais métodos no Ensino Fundamental II, ressaltando seus objetivos, seus critérios de avaliação, sua fundamentação teórica, suas etapas de desenvolvimento,

para, mais à frente, poder descrever como ocorreu seu desenvolvimento e responder aos objetivos propostos. Em seguida, delinearemos a estruturação e os objetivos de cada método utilizado pelas autoras para uma melhor compreensão e relação com o próximo capítulo. Nossa exposição é uma paráfrase de Bordini e Aguiar, mesmo quando não explicitada.

2.1 MÉTODO CIENTÍFICO

O método científico tem por fundamentação teórica as diversas áreas do conhecimento, na busca de dados concretos, priorizados pela ciência da confirmação e refutação de hipóteses. Ou seja, trabalha com concepções, explicações pré-concebidas a serem confirmadas ou não pelo sujeito na sua relação com o objeto. Essas concepções, segundo Trujillo Ferrari, passam pelos processos de análise, generalização, sistematização, acumulação, falibilidade, verificabilidade, explicação e auxiliam os estudantes a protagonizarem ações transformadoras.

Nesse sentido, o sujeito diante da postulação de um modelo, observa-o, verifica-o para corroborar ou substituir seu conhecimento, que tem como etapas: a definição do problema; a formulação de hipóteses; a justificativa da pesquisa; a coleta de dados; o tratamento analítico e interpretativo dos dados e a conclusão.

A sala de aula torna-se nesse método um laboratório de investigação e reflexão. Em sua realização o professor deve levar em consideração a realidade cultural do aluno, além de seus interesses e necessidades, visto que o método propicia o contato com situações desafiadoras aos discentes, para que possam ser estimulados à investigação.

Assim, seu intuito é despertar no aluno uma visão nova do mundo, ampliar suas significações e conhecimentos, abrir-se para o desconhecido, tornando-se um indivíduo reflexivo e crítico da sociedade.

Sua elaboração implica a participação de todos os integrantes do processo de investigação, visto que a avaliação é participativa e prioriza dois processos de aprendizagem: o primeiro centra-se na observação da atitude investigativa do aluno e o segundo nas conclusões atingidas a partir das hipóteses levantadas.

O desenvolvimento do método pressupõe as seguintes etapas de desenvolvimento:

- *fase inicial*: sondagem da realidade a ser estudada, estabelecendo o assunto e as atividades exploratórias, ou seja, o problema a ser resolvido, confirmado ou contestado, bem como as soluções pensadas e explicitadas em forma de hipóteses, fomentando uma pesquisa de campo, que pode desenvolver-se em qualquer ambiente escolar capaz de possibilitar algumas respostas.

- *fase descritiva*: com a coleta dos dados em mãos, os alunos partem para a análise, interpretação e descrição dos mesmos.
- *fase comparativa*: feita a interpretação os alunos elaboram a comparação das hipóteses pensadas e dos dados coletados, confirmando ou refutando as proposições tecidas inicialmente.
- *fase conclusiva*: reflexão sobre os dados finais, levantamento de novas hipóteses, surgimento de novas situação problema.

O interesse da turma pelo processo investigativo pode ser suscitado por uma atividade exploratória feita previamente, com o objetivo de tornar familiar a temática ou pela exploração do conteúdo hipotético ou pela relação entre o tema e o contexto dos alunos, a ser realizado em forma de diálogo, pesquisa em revistas, jornais, idas à biblioteca entre outras possibilidades que o professor acredite ser pertinentes para desenvolver a curiosidade da classe.

A ação pedagógica que privilegia a realização do método científico encontra sua validade no

exercício de indagação que se efetua no intercâmbio social, uma vez que a tarefa científica é um empreendimento comunitário por excelência. A sala de aula, como microlaboratório, propicia interação horizontal, entre os elementos da equipe que pesquisam e trocam experiências, e interação vertical, entre a bagagem de conhecimentos adquiridos e as novas questões suscitadas. Os textos lidos transformam-se em matéria a ser polemizada, gerando contínuas investigações que promovem a mudança de comportamento do aluno e, consequentemente, do grupo em que ele interage. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 52).

O currículo por áreas do método científico consiste na prática da seguinte sequência metodológica:

- 1) *elaboração de um conteúdo.*
- 2) *seleção do material.*
- 3) *a concepção do objetivo de pesquisa.*
- 4) *os procedimentos didáticos que se subdividem em:*
 - *atividade exploratória* – discussão do tema a ser estudado com a inserção de materiais diversificados, para, depois, serem investigados, questionados e assimilados com a temática que foi colocada na obra pelo autor escolhido.

- *o estabelecimento do tema* – os alunos leem a obra escolhida e, por meio de um debate oral, discutem algumas questões pertinentes; definem um tema de pesquisa escrevendo o problema envolto pelo tema em uma cartolina que será afixada na parede da sala para que todos possam vê-la.
- *a formulação das hipóteses* – os alunos respondem a questão problema de forma hipotética, cada um em uma folha, e afixam abaixo da cartolina.
- *a justificativa da escolha do tema e das hipóteses* – os alunos expõem o texto lido e a pergunta feita; um aluno do grupo justificará a resposta dada com elementos do texto, enquanto o professor chama alguns alunos de outros grupos para comentar sua opinião, formando um debate.
- *a coleta de dados* – os alunos aplicam um questionário. O professor explica a diferença de perguntas abertas e fechadas para que os alunos escolham a espécie que melhor cabe ao seu trabalho. Os alunos produzem a matriz do questionário, combinando com as outras turmas os prazos de entrega.
- *a análise e a interpretação de dados* – com os questionários em mãos os discentes computam os dados obtidos, colocam-nos em tabelas que seguem o modelo que o professor irá propor. Ao término da atividade, as crianças se reúnem para avaliar os dados e apresentam os resultados obtidos.
- *a conclusão* - as crianças em seus respectivos grupos leem a primeira resposta que elaboraram e discutem a relação desta com os dados obtidos. O docente pede para cada um avaliar sua participação e a atividade feita.

2.2. MÉTODO CRIATIVO

O método criativo está associado a práticas artísticas. A criatividade posta como método lúdico ultrapassa o puro saber e se converte em conhecimento, visto que propõe a **apropriação e a transformação da realidade, uma vez que “[s]upõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 62).**

O uso do método criativo busca observar o modo como o aluno estabelece as relações entre os níveis culturais que o interligam com o contexto do qual faz parte, possibilitando ao indivíduo notar-se como um ser histórico, dotado de valores culturais construídos e em constante construção, ao longo de sua formação.

O método disponibiliza um desequilíbrio e um fazer a carência a sua superação. Assim,

a atividade criativa se pauta, pois, por dois característicos, intuição e subjetividade, o primeiro entendido como a capacidade de apreender o mundo, sem o crivo do pensamento lógico, na sua originalidade, e o segundo como o predomínio do sujeito sobre o objeto, conformando-o a suas necessidades. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 64).

A fundamentação teórica do método criativo encontra-se na atitude intuitiva do sujeito, que por sua vez depende dos estímulos recebidos, da motivação para incorporar a exterioridade e reestabelecer o equilíbrio perdido. A motivação, nessa perspectiva, desencadeia o processo criativo por provocar uma reação espontânea, que encontra na existência das relações culturais e mundanas sua solução. É a transposição do processo cognitivo para o metacognitivo.

A motivação do aluno constitui-se uma ação intuitiva que se projeta materialmente, que se modifica, ganha formas até tornar-se produto comunicativo. Dessa **maneira, a escolha do método criativo implica no desenvolvimento de uma “postura receptiva aos chamamentos do mundo e ao mesmo tempo disponível em termos de integração nele pelo trabalho criador [...] Criar é expandir a personalidade e as formas de comunicação da vida social” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 65).**

Para lograr tais objetivos o docente precisa estruturar-se em três intentos, que são o sujeito criador, o processo de criação e o contexto cultural e histórico, que, juntamente com o contato literário, passam a estabelecer relações significativas entre eu e o mundo,

por meio da percepção expressiva do texto literário que organiza essas relações e as materializa por meio da linguagem.

A avaliação acontece em dois níveis, o primeiro por meio de anotação em fichas do processo criativo de cada aluno, em cada etapa, tendo atitude satisfatória a criança que conseguir discernir as relações entre sua carência e o contexto apresentado, suprimindo-as; e o segundo pelo projeto criativo elaborado pelo aluno, observando a comunicação expressiva apreendida para suprir a carência inicial, bem como o domínio técnico que utilizou para a inovação formal.

As etapas que compõem o método criativo são: a constatação de uma carência, a coleta desordenada de dados, a elaboração interna dos dados, a constituição do projeto criador, a elaboração do material e a divulgação do trabalho.

Dentro dessa perspectiva o currículo por áreas estrutura-se da seguinte maneira:

- 1) *elaboração de um conteúdo.*
- 2) *seleção e escolha do material literário* que atenda aos requisitos do conteúdo em questão.
- 3) *objetivo* de desenvolver no estudante seu potencial linguístico, suprimindo sua carência por meio do contato com o texto literário.
- 4) *procedimentos didáticos* que se dividem em:
 - *constatação de uma carência* – por meio do diálogo informal o professor constata algumas carências dos seus alunos, através da manifestação do interesse demonstrado. Estabelece alguns temas e sugere para as crianças pesquisá-los em diversos meios de comunicação. No dia seguinte, discutem os resultados e determinam um tema de estudo.
 - *coleta desordenada de dados* – o professor traz uma música relacionada ao tema e pede para as crianças anotarem em fichas os trechos que mais as comoveram, para iniciar a atividade. Em seguida, propõe a leitura do texto literário selecionado, recomendando que sublinhem as partes mais significativas para cada um. Na aula seguinte, o professor, com a ajuda de um aluno, anota no quadro os fragmentos mais recorrentes e propõe um enigma quanto ao texto lido; em grupos as crianças formulam uma resposta

que será exposta e debatida por todos da turma. Para terminar essa atividade, o professor entrega um novo texto literário para ser lido individualmente, pedindo para que os alunos se coloquem no lugar da personagem, imaginando o que fariam em seu lugar.

- *elaboração interna de dados* – esta etapa ocorre paralelamente as anteriores, visto que em cada atividade desenvolvida anteriormente os alunos anotaram em fichas as respostas, os fragmentos selecionados e o material linguístico que os auxiliarão na fase final.
- *constituição do projeto criador* – os alunos decidem como expressar seus sentimentos e a quem; partem para a elaboração do material criativo, planejando o que e como farão a partir deste roteiro de perguntas: Qual o conteúdo da mensagem? Como será expresso esse conteúdo? A quem a mensagem se dirige? Como será transmitida ao destinatário? Qual o prazo para o envio da mensagem?
- *elaboração do material* – em posse de todos os fragmentos selecionados nas atividades anteriores, os alunos elaboram o rascunho da mensagem, para que, depois de corrigido, possam passá-lo a limpo.
- *divulgação do trabalho* – o docente auxiliará no envio dos trabalhos feitos; combinando que aqueles que se sentirem à vontade podem expor as reações obtidas.

2.3 MÉTODO RECEPCIONAL

O método recepcional preocupa-se com a recepção da obra pelo leitor, ou seja, centra-se no ponto de vista do leitor ao colocar em discussão o próprio conceito de literatura. Baseado, na estética da recepção, postulada por Jauss, exige que as concretizações de um texto se modifiquem constantemente, segundo a sociedade e as leituras feitas por cada sujeito histórico.

Os teóricos da Escola de Constança entendem que “a atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Jauss compreende a obra da seguinte maneira: a partir da expectativa autor-leitor, a obra pode ser social, intelectual, ideológica, linguística e literária. O valor desta reside, assim, para ele, no poder que possui de expandir horizontes, visto que “[n]o ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Dessa maneira,

a atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou do distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que dela possui. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

Com a aplicação e execução do método recepcional promovem-se ações que geram a interação entre obra e leitor, uma vez que a leitura de uma obra considerada difícil produz uma tomada de consciência, que, por sua vez, dependerá de outros pré-requisitos, como o conhecimento do gênero, das formas e temas para que o aluno possa entendê-la e dialogar com ela.

O processo receptivo estará completo quando o leitor “tendo comprovado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e de seu tempo, a incluir ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-a como era ou preparando-a para novas leituras” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 85), ou seja, a atitude receptiva pode provocar a emancipação e a reformulação das exigências do leitor.

Os objetivos disponibilizados aos estudantes na utilização do método recepcional consistem no desenvolvimento de sua atitude participativa no contato com os diferentes textos. A função docente será suscitar questionamentos nos horizontes de expectativas dos alunos, de forma a levá-los a se distanciarem dos conhecimentos internalizados, rompendo seus limites.

A fim de lograr tal intuito, o professor deve proporcionar ao estudante várias leituras que problematizem suas convicções, incitando-o a refletir e promovendo a transformação atitudinal, isso porque para a estética da recepção o indivíduo é um sujeito social em transformação capaz de alterar todas as esferas sociais das quais faz parte.

A avaliação desse método consiste na observação da dinâmica utilizada por cada aluno em sua leitura e, também, na análise das comparações feitas por ele, bem como de sua mudança atitudinal.

O método receptivo estrutura-se a partir das seguintes etapas de aplicação: determinação do horizonte de expectativas, atendimento ao horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

Nesse sentido o currículo por áreas privilegia os seguintes caminhos para sua realização:

- 1) *planejamento do conteúdo.*
- 2) *seleção do material literário.*
- 3) *estabelecer um objetivo de pesquisa.*
- 4) *procedimentos didáticos* que se subdividem em:
 - *determinação do horizonte de expectativas* – por meio da leitura individual e livre, os alunos escolhem matérias, notícias, reportagens que desejam ler, enquanto o docente observa os assuntos mais pertinentes. Em seguida, promove um debate oral dos temas e de suas implicações, extraindo do debate o assunto mais significativo para a sala. Depois, pede para que busquem nos textos lidos elementos que acreditam ser significativos para atingir o objetivo delineado previamente.
 - *atendimento do horizonte de expectativas* – o docente propõe a leitura em casa de um texto literário que obedeça à temática

estabelecida, tecendo por meio da capa alguns comentários. O professor divide a classe em dois grupos: um que irá preparar perguntas pertinentes a narrativa lida e o outro que irá propor perguntas inusitadas sobre a mesma, para dizerem por que gostaram do texto. A forma como cada grupo responderá a cada questão deve ser previamente estabelecida por todos.

- *ruptura do horizonte de expectativas* – após o levantamento dos elementos textuais que mais chamaram a atenção dos estudantes, o docente propõe uma nova leitura literária que se afaste dos valores do primeiro texto, em que os alunos devem contar por escrito a história de uma das cenas que envolva alguma personagem central. Cada grupo deve ler em voz alta seu texto, que será avaliado pelos demais grupos. Ao término da leitura os grupos trocam as histórias escritas e as quadrinizam.
- *questionamento do horizonte de expectativas* – os estudantes elaboram uma reportagem comparando suas reações à primeira e difundindo histórias por meio de um roteiro investigativo centrado nas personagens da obra. O foco da reportagem é a personagem escolhida. O texto final deve ser lido por todos.
- *ampliação do horizonte de expectativas* – depois de estabelecidas as diferenças ou semelhanças entre as personagens das obras lidas, o docente prepara cartazes com perguntas pertinentes a cada narrativa. Fixado nas paredes, as perguntas devem provocar o estranhamento nos alunos, que por sua vez, devem buscar no contexto da obra elementos que se relacionam com a pergunta feita para respondê-la. Essa ação levantará novas discussões e novas leituras.

2.4 MÉTODO COMUNICACIONAL

O método comunicacional estrutura-se em torno da linguagem, vista aqui como constituinte dos fenômenos culturais, e, portanto, exteriorização do pensar. As autoras fundamentam seus estudos nos postulados comunicacionais de Roman Jakobson, para quem a comunicação é constituída de atos comunicacionais que compreendem o remetente, a mensagem, o destinatário, o contexto, o código e o contato, que, assumindo ordens hierárquicas diversificadas, determinam a intenção do interlocutor com o interlocutário.

Roman Jakobson reitera que todo ato comunicativo perpassa pelo sistema de um emissor (remetente) que enviará a alguém (destinatário) por meio de um sistema de signos (código) e de um veículo de comunicação (canal), a partir de uma temática comum (contexto), aquilo que deseja transmitir (mensagem).

Cada elemento comunicacional é pensado e estruturado a fim de alcançar o objetivo comunicativo, portanto, assume funções diferentes em determinados contextos; funções que são denominadas de: denotativa (o tema ou aquilo de que se fala – contexto), emotiva (o remetente e sua disposição ao emitir algo a alguém), conativa (aquele que é afetado pela mensagem emitida – destinatário), fática (o elemento que possibilita a veiculação da mensagem – canal), metalinguística (o sistema de signos que constroem a mensagem - código) e a poética (aquilo que comunica – mensagem).

Nesse sentido, esses elementos comunicacionais são dispostos para que o remetente consiga por meio de uma motivação interagir com os demais.

Essa motivação dá origem à intenção da mensagem e implica certas pressuposições que o remetente faz sobre o alvo a que visa: se o destinatário domina o código usado, se o tema é conhecido ou não, se vai necessitar de apelos para manter a atenção, se é receptivo ou avesso a suas intenções, etc. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 106).

Um ensino de literatura que abranja a prática docente por meio do método comunicacional centra-se na busca de desvendar outros elementos que fazem parte da construção significativa da narrativa, como a análise metalinguística, os objetivos fáticos, o seu teor referencial, o modo como os signos são dispostos, extrapolando, assim, a apreensão das ideias principais, da aquisição do vocabulário, da identificação historiográfica comumente observada no trabalho com o texto literário em sala de aula.

Os objetivos dessa alternativa metodológica, segundo as autoras, fazem parte de uma orientação literária desvestida da

carga de artificialidade que a natureza acadêmica da educação escolar lhe confere, ao mesmo tempo que, conscientizando o aluno do maior número possível de implicações dos jogos comunicativos nos textos, o capacitam a percebê-los e manejá-los em outras situações de comunicação extratexto. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 107).

A avaliação desse método é qualitativa, uma vez que deve ser feita constantemente dentro do processo educativo, sendo capaz de constatar se os estudantes conseguem discernir textos em linguagens variadas e como observam suas particularidades e suas intenções nos processos comunicativos.

Constituem-se etapas de desenvolvimento do método comunicacional o contato com textos que comuniquem um fato individual ou social; a identificação dos elementos do jogo comunicativo; a análise das funções linguísticas expressas nos textos comunicativos; o exame das formas de manifestação da função predominante e o cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas.

Dessa maneira, o currículo por áreas constrói-se priorizando as seguintes etapas:

- 1) *elaboração do conteúdo.*
- 2) *seleção do material.*
- 3) *delimitação dos objetivos pretendidos.*
- 4) *procedimentos didáticos* que se subdividem em:
 - *contato com textos que comuniquem um fato individual ou social* – a partir de uma situação problemática que ocorreu em sala de aula o professor disponibiliza textos que a retratem e mostrem os direitos e os deveres referentes ao caso. Em seguida, pede aos alunos que escrevam, a partir de um veículo de comunicação, textos que denunciem tais atos. Entrega para cada aluno um texto literário que tenha em seu cerne a temática veiculada. Em grupos os alunos discutem sobre o tema e preparam um documento para enviarem ao canal competente. O docente pede aos estudantes, como lição de casa, que observem como as pessoas de seu cotidiano se comportam em relação ao tema em estudo, e registrem os apontamentos em fichas. Os apontamentos devem ser discutidos perante a turma e

indicações de leituras devem ser disponibilizadas para suscitar mais descobertas.

- ✦ *identificação dos elementos do jogo comunicativo* – o professor distribui diagramas que devem ser completados pelos grupos a partir das suposições feitas a partir do título do livro.
- *análise das funções linguísticas expressas nos textos comunicativos* – os discentes escolhem dois textos diagramados e invertem suas histórias. Logo em seguida, narram a nova história e a relacionam com a narrativa original, para que a sala decida qual teve o sentido mais pleno.
- *exame das formas de manifestação de função predominante* – em outra aula, o professor propõe a elaboração de seminários sobre os textos lidos, entregando-os para cada aluno. Os textos nortearão a intervenção a ser feita. Após o término da atividade, agrupa os alunos e inicia um debate. O objetivo é que ao final do debate os alunos consigam perceber que a função poética é a que predominou nos textos lidos.
- ✦ *cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas* - nesta etapa os alunos em posse das funções que predominam em cada texto tem por objetivos modificá-las por outras, observando os efeitos obtidos.

2.5 MÉTODO SEMIOLÓGICO

O quinto método, semiológico, centra-se na linguagem e em seu uso social a fim de oportunizar ao estudante o contato com novos títulos, novos textos literários, que não os clássicos consagrados pela literatura mundial.

O objetivo de uma prática metodológica que tenha como foco o método semiológico é a de **“transformar a aprendizagem numa prática cotidiana de intercâmbio e coexistência de valores diferenciados, que elegem a linguagem literária ou outras linguagens como veículo de circulação”**(BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 132).

A teoria que fundamenta tal metodologia é a interacionista bakhtiniana, que compreende a sociedade como um conjunto de vozes postas e justapostas e a linguagem com um artefato social carregado ideologicamente pelos signos linguísticos.

Para os integrantes do Círculo de Bakhtin “toda consciência abriga um feixe de ideologias que justificam suas relações com a experiência concreta” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 133), quer dizer, o signo linguístico/ideológico é uma parte da realidade social, que por sua vez possibilita outras realidades externas a ele. Portanto, é necessário observar as práticas linguísticas não isoladamente em sua neutralidade, mas em seu contexto social real.

Transpondo tais linhas teóricas para o contexto literário temos os discursos enunciativos, que derivam da sua interação com outros discursos. Dessa maneira, a atitude **semiológica “é aquela que percebe as intenções ideológicas dos signos, uma vez que os signos não podem ser pensados senão em seu uso social efetivo [...] Importa assim, estar atento para os níveis de sentido dos textos, implícitos na articulação dos signos nos diversos enunciados”** (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 134).

Assim, o método semiológico provoca no estudante uma atitude consciente por meio do contato direto com os mais variados textos literários, dando-lhes condições de observar e refletir a realidade que os circunda, ao mesmo tempo em que vivenciam sua heterogeneidade; trata-se de leituras e de posicionamentos que aumentam sua participação crítica, interferindo em seu modo de ser-estar no mundo.

Ao possibilitar a interação por meio do signo linguístico e o questionamento da ideologia que o mesmo traz consigo, o estudante converte-se em um sujeito semiológico, ou seja, um sujeito capaz de ler as diversas manifestações artísticas reconhecer e relacioná-las com outras manifestações por compreender sua ideologia.

A atitude semiológica, na perspectiva bakhtiniana, é uma tentativa de explicitar as relações entre cultura e sociedade sem se refugiar na ideia de que uma é simplesmente o reflexo da outra. Ambas interagem dialeticamente no cerne mesmo de seu material constitutivo. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 135).

O ensino de literatura dentro desta perspectiva metodológica traz para a sala de aula textos capazes de promover um entrelaço cultural que transforma a criança em um sujeito ativo, crítico e reflexivo, ou seja, promove a construção consciente de um sujeito atípico para o atual currículo do Estado de São Paulo.

A avaliação deve focalizar tanto o processo de tomada de consciência dos estudantes quanto a percepção da ideologia reinante e maneiras de suprimir preconceitos e mistificações, bem como de questioná-los.

As etapas que envolvem a aplicação do método semiológico são: coleta de textos culturais diversificados; aquisição das regras do jogo semiológico; reconhecimento do uso intencional das linguagens; análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos e a interação dos sujeitos com os textos.

Nesse sentido, o currículo por áreas estrutura-se da seguinte maneira:

- 1) *elaboração do conteúdo.*
- 2) *seleção do material.*
- 3) *fundamentação dos objetivos.*
- 4) *aplicação dos procedimentos didáticos* que se subdividem em:
 - *coleta de textos culturais diversificados* – a partir de uma situação problema observada, o docente sugere aos alunos uma pesquisa prescritiva de textos que contemplem a temática em estudo. Na data prevista, os alunos relatam a coleta realizada. Em seguida, tecem perguntas para entrevistar funcionários da escola e da comunidade para verificar como o tema em estudo é abordado por cada grupo social. Depois de realizada as entrevistas, analisam o produto e selecionam o que comporão a página do jornal.
 - *aquisição das regras do jogo semiológico* – divididos em grupos de três os alunos analisam, num primeiro momento, textos não literários e, num segundo momento, textos literários a fim de construir um banco de dados sobre as intenções dos mesmos. Com um mapa

cedido pelo professor, os estudantes escolhem os textos vencedores, separando-os por categorias. Afixam em um mural.

- *reconhecimento do uso intencional das linguagens* – a partir das categorias listadas as turmas criam cenas que parodiam as situações apresentadas nos textos. Os alunos apresentam suas criações; o objetivo é gerar a identificação com o texto original pelos demais alunos. Ao término das apresentações, o professor escreve duas perguntas no quadro instigando-os à reflexão das intenções enunciativas dos textos, abrindo, em seguida, o debate.
- *análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos* – o docente sugere a criação de uma página de jornal para pontuar as descobertas feitas e analisadas. Cada grupo escolhe um texto criando uma coluna para o jornal, explicitando sua escolha e sua justificativa. Em conjunto, montam a página do jornal.
- *interação dos sujeitos com os textos* - da página do jornal à tomada de atitude prática, o professor sugere a elaboração de um determinado documento que possa interagir, entrar em contato com outros ambientes e vozes.

3. LUIZ VILELA CONTISTA E A LEITURA ESCOLAR

Mineiro de Ituiutaba, Luiz Vilela¹⁵ — que aos 13 anos escreveu seus primeiros contos — nasceu em 31 de dezembro de 1942. O escritor conta, atualmente, com sete coletâneas de contos. Muitos desses contos estão redistribuídos em cerca de quinze antologias, das quais ao menos doze são, explicitamente, voltadas para o público do Ensino Fundamental, além de três novelas e cinco romances, tendo anunciado que finaliza mais uma novela — “O filho de Machado de Assis” - e escreve um novo romance para 2016.

Suas obras são reconhecidas por conter narrativas sempre “*embasadas pelos grandes temas permanentes da cultura humana: a ética, o amor, a moral, o desejo, a civilização, o sagrado, o tempo*” (RAUER, 2006, p. 289) e *apresentam, como estratégia narrativa central, o diálogo.*

A obra assim edificada, do primeiro livro ao mais recente, apresenta características como

a simplicidade enganosa; a representação do cotidiano de pessoas comuns; a atmosfera rarefeita que se aproxima da crônica literária; o silêncio; a crise de comunicação; o enfraquecimento do narrador, quando não a sua ausência; a narrativa desdobrando significados ocultos, como o *iceberg* proposto por Hemingway; o homem na circunstância do seu momento histórico, quase sempre o do nosso presente; o conto pressupondo um passado, sobre o qual o

¹⁵ Outras informações a respeito de Luiz Vilela estão disponíveis no sítio do Grupo de Pesquisa Luiz Vilela: <http://gpluizvilela.blogspot.com/>

diálogo reflete, e propondo um futuro, que o conto escamoteia, deixando-o em aberto. (RAUER, 2006, p. 291).

Desse modo, constrói um enunciado significativo que se revela na transmissão e na reflexão de valores; estes não buscam seu sentido na imposição da repressão à sociedade, nem se fundamentam no plano religioso ou na glorificação da violência entre os seres, mas se centram na valorização da solidariedade, da compaixão,¹⁶ do respeito, ou seja, dos valores que devem ser solidificados e repensados para a convivência harmoniosa entre os seres humanos.

Trata-se, assim, de produção **contística arquitetada pelo “diálogo, a polifonia, a ausência de narrador e mesmo a emersão do autor-explicito”**, que compõem **“um conjunto de estratégias narrativas e discursivas que apresentam ideário antiautoritário ao permitir a expressão autônoma e polifônica de vozes milenarmente sufocadas pelas elites”** (RAUER, 2006, p. 294).

Nesse sentido, os contos de Luiz Vilela representam a tentativa de o homem urbano desdobrar-se dentro de suas aflições, complexidades, isolamentos, na busca de resolver-se, de encontrar-se. Se, assim, a identidade é um tema central na obra de Luiz Vilela, o tema, muitas vezes, tem por protagonistas crianças ou jovens em momentos cruciais de sua formação, da definição de seu caráter, na descoberta da crueza do mundo e do modo pelo qual devem enfrentar a alteridade com a qual se confrontam.¹⁷

Desta forma, é no desnudamento das faces que compõem a estrutura social, com a utilização de uma linguagem simples, objetiva e totalmente expressiva e significativa que Luiz Vilela propicia ao leitor o contato com as ideologias sociais e uma reflexão sobre as mesmas, promovendo, conseqüentemente, a transformação do aluno, enquanto sujeito leitor.

As personagens de suas obras vivem sentimentos, sensações e ações partilhados que podem constituir, a nosso ver, elo substancial no processo de familiarização com a leitura e com o texto literário, por compor a chama viva para o despertar de um desejo: **o da leitura; isso porque, em suas narrativas, “a realidade surge cheia de inversões bruscas**

¹⁶ A propósito, em específico, da compaixão, ver Majadas (2000).

¹⁷ Para aprofundar estudo do tema da formação ver a dissertação de Rodrigo Andrade Pereira, 2009.

e de destinos inesperados”, sendo preciso “estar atento para ler a realidade nas entrelinhas, ou a verdade nos escapa” (CASTELLO, 2014, p. 5). Além disso, a temática é próxima aos alunos, o cotidiano retratado é familiar ao do estudante e o texto literário se apresenta transparente, com um horizonte de expectativa assimilável, não deixando de apresentar desafios, descobertas, elementos novos, formadores, instigantes e prazerosos.

Desse modo, ler as obras do escritor Luiz Vilela cumprirá, a nosso ver, diversos papéis no processo formativo do cidadão e no processo de formação de leitores, por conter e sugerir em sua obra “o arbitário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser” (LAJOLO, 2001, p. 35).

Assim, por observar suas temáticas, sua estrutura e seu engenho com a escrita, Luiz Vilela foi o protagonista da trama que nos propomos desenvolver: a formação de leitores dos anos finais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, uma vez que sua literatura é reconhecida por críticos “por seu talento, sendo colocado na galeria dos grandes contistas brasileiros” por apresentar em sua obra “o requinte nas técnicas de escrever e o amadurecimento literário, criando, assim, seu próprio estilo” (CAMARGO, 2009, p. 19) e próxima aos anseios dos estudantes.

Seu estilo apresenta-se, também, como elemento importante no processo de seleção das obras literárias destinada aos alunos, por pautar-se pela contenção de excessos, convertidos, por sua vez, na busca por um texto claro, perfeito e acabado, em que o compromisso com a escrita torna-se latente, uma vez que conduz a tessitura textual, na procura constante por dizer somente o necessário.¹⁸

A partir desses critérios é que o autor Luiz Vilela figura entre um dos grandes escritores da contemporaneidade e, é o elemento central de nosso trabalho: por conter uma técnica breve e simples, dizer muito com poucas palavras, da capacidade de reconstruir cenários que anemessam “o leitor, de maneira violenta, mas imperceptível, para dentro de sua história” onde “sem esforço, o leitor é transportado e de repente, respira o mesmo oxigênio respirado pelo autor e por seus personagens”, como afirma Mansur, no prefácio feito para a 7ª edição do livro *Tremor de Terra*, de 1980.

¹⁸ Ver, ato da brevidade, na dissertação de Áureo Camargo, 2009, e em especial o artigo **Luiz Vilela**: simplicidade aparente, complexidade latente, 2009.

Pela lapidação do texto, pelo trabalho engenhoso das palavras pautado na brevidade significativa com que as dispõe na fábula, por desnudar a realidade, por enaltecer valores poucos idealizados e praticados atualmente, escolhemos o escritor Luiz Vilela para figurar como material literário que promoverá a aproximação e familiarização do leitor com a leitura, além de refletir as temáticas colocadas em discussão pelos alunos e flexibilizar o currículo.

Além das dissertações e artigos já mencionados, também foram importantes no trabalho em sala de aula, os seguintes estudos sobre a obra de Luiz Vilela: a tese de Rauer Ribeiro Rodrigues (2006), *Faces do conto de Luiz Vilela*, texto elementar para a compreensão da ficção do autor Luiz Vilela, por conter em seu cerne entrevistas, depoimentos, biografia do escritor compondo sua fortuna crítica; por comparar dois momentos do escritor, baseando-se, para isso, na recepção de sua obra, nos conceitos de narrador-ausente e autor-explicito, na teoria semiótica greimasiana e no niso literário.

Além dessa tese, a dissertação de Wania Majadas (2000), *O diálogo da compaixão*, texto fundamental para a compreensão da temática de Luiz Vilela – a solidão, a infância, a velhice, a preservação da natureza, as mudanças ocorridas com a contemporaneidade, a morte. O livro unifica as variantes temáticas distribuídas nos contos, nas novelas e nos romances escritos por Luiz Vilela para aglutiná-las na análise do romance *Graça*; busca, para isso, respaldo em diversas teorias para sustentar sua tese, de maneira objetiva e consciente. A leitura da obra proporciona a percepção de que temas como o eu dividido, a tentativa de resgate dos sonhos de outrora e a compaixão perpassam toda a obra de Luiz Vilela, constituindo uma rede conscientemente definida.

Lavínia Passos (2010) com a dissertação *A imagem pelas palavras: o processo narrativo de Luiz Vilela e seu desdobramento hipertextual no cinema e na televisão*, traz grande contribuição pelas leituras acerca das teorias do gênero conto e das características da obra de Luiz Vilela, com concepções que abrangem a questão do narrador, do diálogo, dos temas e dos espaços utilizados; em especial a análise feita do conto “Felicidade”, corpus de nosso trabalho.

Laura Delgado (2012), com a dissertação *A Alteridade em narrativas de Luiz Vilela*, constitui auxílio importante para a ampliação dos temas das obras de Luiz Vilela, principalmente, pela análise e exploração do espaço social em suas narrativas, agente

cruel e desumano, gerador do riso e da ironia como exteriorização da fragilidade e da precariedade humanas.

Além desses estudos, vários outros trabalhos acadêmicos contemplam os contos de Luiz Vilela, como os artigos de Eunice Prudenciano de Souza, ambos de 2013, “Em busca da infância perdida em ‘A Volta do Campeão’” e “Em Luiz Vilela, a volta ao passado e à infância como reinvenção dos sonhos perdidos” que abordam a temática da velhice e da infância, revelando que os sentimentos “humanos universais são inseridos nas relações familiares, avaliando comportamentos e valores estabelecidos pela ideologia dominante” (SOUZA, 2013, p. 207). Igualmente é destacável, o artigo de Rodrigo Andrade Pereira (2009), “Em contos confessionais de enredo, Luiz Vilela constrói um Romance de Formação”, que examina três contos do escritor mineiro à luz do ensaio de Edgar Allan Poe *A filosofia da composição*, dentre eles o conto “Andorinha”, corpus de nosso trabalho.

Há também

um rico trabalho de entrevista com o autor realizado por José Carlos Zamboni e publicado na *Tribuna dos Batatais*¹⁹, nos anos de 1999 e 2000. [...] Observamos que os estudiosos de Vilela privilegiam a análise de seus contos, o que mostra a contemporaneidade dessa ficção. (PASSOS, 2010, p. 23-24).

No próximo capítulo, descrevemos as tramas selecionadas, para elucidar as experiências suscitadas pelo contato dos estudantes com o texto literário, a motivação da escolha do texto literário; as leituras e análises feitas pelos alunos dos contos de Luiz Vilela; o processo de compreensão global do contexto; a análise semântica e estrutural dos mesmos; a troca de experiência dos diversos contos lidos e a interação através das rodas de leitura proporcionando-lhes enriquecimento cultural e literário.

¹⁹ Jornal editado na cidade de Batatais, São Paulo.

3.1 OS CONTOS LIDOS PELOS ALUNOS

O presente subcapítulo abordará as reações dos alunos quando em contato com os textos literários de Luiz Vilela, bem como as trocas de experiências ocasionadas e os processos utilizados para possibilitar a compreensão e a reflexão das obras lidas, além da justificativa da escolha dos temas e dos textos lidos pelos alunos, a fim de apresentar a importância da inserção de textos literários em consonância com a proposta curricular.

Vale ressaltar que não serão abordados no presente capítulo a análise dos métodos aplicados e os resultados obtidos, visto que esses serão assunto para um próximo capítulo, em que traremos os procedimentos executados para a aplicação de cada alternativa metodológica proposta pelas autoras Bordini e Aguiar (1993).

A descrição que será feita tem por objetivo mostrar como a proposta curricular pode ser ampliada, não se apartando dos tópicos que a fundamentam, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e literatura para o 8º ano do Ensino Fundamental II, quer dizer, como é possível flexibilizar o atual currículo com a inserção de propostas diversificadas de escolarização que contemplem o texto literário, que auxiliam na propagação de hábitos de leitura e incentivam o gosto literário dos alunos.

As atividades que descreveremos a seguir, realizadas com os estudantes do 8º ano, apontam a procura por novos meios e maneiras de inserir a leitura conectada com novas práticas para salientar a importância da autonomia do professor no planejamento de alternativas metodológicas distintas que possibilitam o protagonismo juvenil e a aptidão para a reflexão, bem como a transformação por meio da leitura de textos literários.

Antes, porém, ressaltaremos alguns aspectos que consideramos relevantes ao trabalho com a apresentação de uma breve descrição da sala de aula, corpus de nosso trabalho. A sala em estudo é o terceiro oitavo ano da escola, turma C, possui 31 alunos matriculados e 5 transferidos. Dos vinte e seis alunos, vinte e cinco sempre estudaram em escolas municipais ou estaduais e somente um estudou em escola particular. Dos vinte e seis alunos, quatro são repetentes, todos por assiduidade²⁰. São alunos que moram em bairros afastados, que disponibilizam do serviço de van, fornecido pela prefeitura, para chegarem à região central em que se localiza a escola.

²⁰ Única forma de reprovação no estado de São Paulo, para alunos até o 8º ano do ensino Fundamental II.

De modo geral, a sala enfrenta sérios problemas com a assiduidade, necessitando de uma chamada diária extra, feita pela coordenadora, para a efetuação de medidas mais rápidas e direcionadas; apresenta também um comportamento atípico, com brincadeiras e atitudes incoerentes para seu ano/série e para sua faixa etária, o que resulta em inquietações e em queixas correntes dos professores que ali lecionam.

Percebemos nas trocas comunicacionais informais a carência afetiva e social que os acometem, tomando-os seres humanos necessitados de afeto, de atenção, de carinho e de valores. Esses sentimentos, demonstrados e retribuídos, fizeram com que nós, professores, encontrássemos um meio para tentar contornar a situação e promover uma relação mais amigável e respeitosa, além de criar laços significativos para ajudá-los a melhorar como pessoas e instruí-los enquanto alunos.

Pela afetividade estabelecida detectamos a falta de recursos culturais a que estão sujeitos, pois não têm acesso a assinatura de revistas, jomais, livros (muitos argumentaram nunca terem folheado um jornal) e mesmo tendo acesso ao computador e à internet, alguns mostraram, em um trabalho proposto com os recursos midiáticos, não saberem manejá-los com eficiência, desconhecendo funções e noções básicas de tais ferramentas.

Em relação à leitura, 21% afirmaram que leem esporadicamente livros, de diversos gêneros – a maioria deles são retirados da biblioteca da escola - o que podemos constatar ao visualizar livros dispostos em suas mesas durante as aulas; 38% afirmam ler corriqueiramente revistas destinadas ao público feminino ou sobre horóscopo e catálogos de produtos (Avon, Natura etc); 26% afirmam nunca ter lido um livro inteiro, somente partes (como a introdução e o final), e/ou resumos retirados da internet e 15% afirmam que não leem nada.

No que diz respeito a destreza linguística, podemos afirmar que são, na sua maioria, copistas, passivos às orientações ministradas pelos professores. Dos vinte e seis alunos, um sabe escrever, mas não possui a consciência fonológica e semântica do que tais letras representam, o que faz com que sua escrita não possua nenhuma significação, o que o leva a não compreender enunciados simples nem escrever respostas curtas e se expressar coerentemente. Outro se encontra em processo de reconhecimento semântico e fonológico dos signos linguísticos, sendo capaz de escrever textos curtos e razoavelmente coerentes, no entanto, com muitos erros ortográficos.

Nesse cenário, o resgate da leitura compreende uma ação de cidadania, já que para muitos foi oferecido o direito de aprender a ler e a escrever, mas não o de se tornarem leitores; fatos que desencadearam a desigualdade e a opressão social, por não possibilitarem ao indivíduo conhecer, questionar e atuar sobre uma dada realidade.

Portanto, o objetivo de inserir alternativas de ensino com o texto literário contextualizado com o currículo do Estado visou preconizar aos alunos, além do contato com a literatura, com o mundo da escrita e dos sentidos, uma leitura interativa em que **“leitor e autor se aproximam por meio do texto”** para possibilitar ao primeiro realizar **“um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir do seu projeto de leitura, do seu conhecimento prévio sobre o assunto e/ou sobre o autor”** (BRITO, 2001, p. 22).

Buscamos evidenciar, por meio do trabalho proposto, a visão de texto e de leitura não como um processo de decodificação da estrutura, dos elementos que compõem a narrativa, mas como **“uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência”** (BRITO, 2001, p. 26) e, assim, apreender os sentidos do texto. Acreditamos que só dessa maneira o literário poderá ser visto pelos alunos como arte que **“proporciona uma visão mais complexa da realidade”** (YUNES ; PONDE, 1988, p. 30), capaz de ampliar seu universo cultural.

Desta maneira, ratificam-se as ideias postuladas por Jauss (1989), de que a vivacidade da obra é dada pelo leitor, e de que esta só é concebida pelo ato da leitura, pela recepção entre leitor e obra, momento em que o leitor ativa as instâncias significativas através do seu saber prévio, ou ainda, como propõem Wolfgang Iser (1996), de que **“o texto literário só produz seu efeito quando é lido, uma vez que [...] o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura”** (1996, p. 15).

Assim, cabe ao professor e à unidade escolar atuar em prol da diversificação da execução da proposta curricular, de modo a capacitar o aluno a adequar as estratégias apreendidas para a construção de hipóteses e pensar em **“condições para que se estabeleça a interlocução”** (KLEIMAN, 1989, p. 40) e, conseqüentemente, a produção de um ensino mais coerente e significativo. Desta forma, institui-se um modo de ensino que relaciona a atividade comunicativa, a estética da literatura e a didática enquanto prática interacional, que não veda ou antecipa os desafios e as aspirações da leitura, como afirma Colomer (2003).

3.1.1 MÉTODO CIENTÍFICO - APLICAÇÃO

A primeira alternativa proposta – método científico – foi planejada a partir das observações e das necessidades encontradas na sala de aula, composta, inicialmente, por trinta e um alunos, com idade entre 14 e 15 anos, de uma escola estadual do Estado de São Paulo, realizadas ora por rodas de leitura, ora por grupos temáticos, ou por leituras individuais, ou por investigação em contextos externos – a biblioteca, os meios midiáticos, a família -, ou por leitura compartilhada, mas sempre por trocas de experiências, apontamentos, análises e discussões.

Todas as leituras foram precedidas de escolha individual e depois desta por discussões, análises e apontamentos que buscavam corroborar seus conhecimentos prévios.

Essas discussões iniciais foram pensadas e escritas nos cadernos dos próprios alunos, depois socializadas entre o grupo e, posteriormente, apresentadas para toda a sala. Ao mencionarmos o termo discussão, referimo-nos àquele que implica que os alunos falem uns aos outros, que exponham e ouçam sobre o assunto, dividindo dúvidas e incertezas, usando as informações do texto como base para suas experiências e diálogos.

A proposta curricular, em momento nenhum, foi deixada a mercê: ela foi, em todas as atividades, o ponto de partida para o planejamento de novas práticas, que buscavam confirmar que é possível escolarizar o ensino, a partir do postulado pelo currículo, por meio da conciliação das necessidades da turma a fim de formar sujeitos críticos. Por isso, baseamo-nos na proposta curricular, que recomenda, para o primeiro bimestre, o trabalho com textos prescritivos “em diferentes situações comunicativas” (BRASIL, 2008, p. 49), principalmente anúncios publicitários, para aperfeiçoar a compreensão e a interpretação de texto dos alunos. Cientes da necessidade de flexibilizar o currículo, propomos por meio do método científico um trabalho diversificado com o texto literário, já que compreendemos “que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos” (COSSON, 2014a, p. 13).

A aplicação do primeiro método, o científico, surgiu pela recorrência de anúncios publicitários, selecionados pelos alunos nas tarefas e nas atividades realizadas em sala, que focalizavam a temática sobre o tráfico de animais, a caça predatória e os maus-tratos, bem como a constante inquietação que a análise de tais anúncios proporcionava à turma,

motivando-os a argumentarem, a narrarem experiências pessoais. Essas foram as razões pelas quais decidimos que a temática contemplada na aplicação do método científico seria *“Dos maus-tratos aos animais à compaixão”*.

A partir da escolha do tema²¹ e com o objetivo de propiciar à criança o estabelecimento de relações entre a literatura e sua vida, por meio da confirmação ou do questionamento de hipóteses e de observar como os textos prescritivos veiculam tal temática é que selecionamos textos jornalísticos que focalizaram o tema, confrontando-os com perguntas reflexivas sobre o assunto, a fim de desestabilizar seus conhecimentos prévios e estimular a investigarem outros espaços.

A atividade contou com um interlúdio sobre o autor em estudo, com curiosidades sobre sua vida, sua biografia, trechos de livros, fotos, e sobre o assunto em pauta, com a análise e interpretação de fotos, reportagens, depoimentos coletados pelos alunos. As ações motivaram os alunos ao estabelecer um relacionamento amistoso entre eles e o tema em estudo, para uma melhor apreensão do conteúdo proposto.

A motivação em ações como essas é de fundamental importância, pois, nas palavras de Antônio Carlos Gil, apresentam o “[...] **conteúdo de maneira** tal que os alunos se interessem em descobrir a resposta que queiram saber o porquê, e assim por diante. Convém também que o professor demonstre o quanto a matéria pode ser importante para o aluno” (GIL, 1994, p. 60).

Os alunos, motivados pela temática, tiveram o primeiro contato com os contos do escritor Luiz Vilela. Cinco obras foram selecionadas com o intuito de levar a literatura a cumprir seu papel social, por abordar o tema em estudo e desestabilizá-los, questionar seus conhecimentos internalizados, e suscitar, por meio da investigação do e pelo texto, o aprimoramento de suas asserções para confirmá-las ou modificá-las. Para isso, os alunos puderam, pelo título do conto, escolher o texto que leriam, a partir da curiosidade despertada por ou pela familiaridade com este, **pois a literatura permite a “identificação** emocional entre a pessoa que lê e o texto” (AZEVEDO, 2004, p. 44 - 45).

O contato com os contos expôs os alunos a uma nova e inquietante visão da realidade, ao quebrar suas expectativas, visto que os textos exigiam do ato de ler a

²¹ A escolha do tema deve ser solicitada ou discutida pelos atores da situação, como define Thiollent, 2007, p. 56.

reflexão em relacionar o tema em estudo com o contexto. Este, extirpado das verdades correntes e midiáticas, evidenciava outras possibilidades, aflições, emoções que a relação com um animal pode proporcionar. Dessa maneira, os contos causaram, inicialmente, estranhamento e despertaram a atenção dos leitores para novas formas de ver e posicionar-se diante da temática. Assim, os alunos encontraram no texto literário subsídios para enfrentar as mais diversas e inesperadas situações sociais e formas de transformá-las.

Essas situações antagônicas são, a nosso ver, indispensáveis na formação dos jovens, que devem dispor de um espaço para o contraditório para ampliar suas percepções. Nesse aspecto, o texto literário cumpre seu papel, pois nota-se em sua composição

o contraditório, [pois ao invés] de trabalhar com personagens idealizadas, previsíveis e abstratas [...] típicas dos livros pedagógicos, pode apresentar ao leitor seres humanos fictícios, mas complexos e paradoxais, mergulhados num constante processo de modificação e empenhados na construção de um significado para suas vidas. (AZEVEDO, 2004, p. 44).

Desta forma, um dos contos selecionados, *“A formiga”*²² (VILELA, 1993) permitiu aos estudantes descobrir o quão escasso está nosso mundo de valores como o companheirismo, a amizade, a solidariedade etc; visto que, mesmo sendo um ser pensante, a personagem principal da história, um menino, não consegue estabelecer um diálogo com seu próprio pai, levando-o a sentir-se sozinho em meio a pessoas tão próximas, integrantes de sua realidade vazia, falsa, perversa, que desconstroem sua doce fantasia ao colocar uma *“mancha de cimento novo na parede, brutal, incompreensível”* (VILELA, 1993, p. 22) por onde saíam as formigas, suas amigas e companheiras. As formigas admiradas pelo garoto por suas atitudes, por se preocuparem uma com as outras, por permitirem horas de silêncio e, também, por seu mundo, sem gritos e sem mentiras.

A mistura de vozes, do narrador e da personagem, é o elemento marcante desse conto, que, por meio da linguagem oralizada, concede a narrativa uma verossimilhança, capaz de transformar *“sua narrativa em ‘ato lúdico de informação’”* (CAMARGO, 2009, p. 67). Tal fator, para Candido (2002, p. 92), é o que permite ao leitor se *“sentir*

²² Para o aprofundamento do tema do sentimento de inadequação, da fuga por meio da busca de valores, ver artigo intitulado *“Em Luiz Vilela, a volta do passado e à infância como reinvenção dos sonhos perdidos”*, de Elvira Prudenciano de Souza, 2013.

participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade”.

A genialidade do escritor Luiz Vilela de dizer muito com poucas palavras ganha vivacidade no conto “A formiga” (VILELA, 1993) pela relação dissonante entre dois mundos: o da fantasia e o da realidade, como forma de ressaltar a incomunicabilidade humana.

O conto oferece cenários semelhantes ao vivenciados por muitos jovens e adolescentes na constante luta por se fazerem compreendidos, uma vez que são trancafiados na solidão da incompletude humana diante de seus atos. A ambientação do conto ampliou os horizontes do grupo de alunos e da sala ao chegarem a conclusão de que os animais podem ser mais racionais que os seres humanos, por viverem em total harmonia entre seus pares.

Os alunos percorreram, por meio da leitura desse conto e dos outros selecionados os campos contraditórios da literatura que provoca novas leituras e questionamentos, bem como o levantamento de novas hipóteses sobre a relação homem-animal. Outro grupo foi formado após a escolha individual do título do conto “Um peixe”²³ (VILELA, 1993).

A narrativa conta a frustração de um menino que, após voltar de sua pescaria e perceber que um dentre todos os peixes não está morto – a traíra – decide cuidar dele como se fosse seu animal de estimação e, para isso, planeja atos futuros, como criar seu novo habitat. No entanto desprovido das palavras sábias da mãe sobre como alimentar o peixe, o menino caminha até a venda para comprar comida ao animal e, ao regressar, encontra a empregada que lhe informa tê-lo matado.

O conto ilustra, novamente, a relação entre crianças e animais, e coloca o adulto como oponente, uma vez que ele é o responsável, assim como em “As formigas” (VILELA, 1993), pelo desfecho trágico da história. A relação da personagem com o peixe elucida o mundo da fantasia, da imaginação comumente visitado e revisitado pelas crianças, pois, mesmo tendo seu instinto predador de pescar o animal. O menino é tocado pela constatação da luta pela vida em meio a tanta morte, e mostra a compaixão, a comiseração preservada no tempo da infância.

²³ Ver Rauer R. Rodrigues e Waleska Rodrigues Martins, “Entre Eros e Tânatos, brevidade: a presença da morte em Luiz Vilela”, 2013.

A obra revela valores que são poucos perpetuados pelos adultos, que talvez por enfrentar todos os percalços que a vida lhes impõe tornam-se frios e individualistas, e ao não conseguir transpor a pedra encontrada no meio de seu caminho, devastam os sonhos, as fantasias presentes na construção moral da criança, como aponta a ação fria e cruel da empregada ao matar a traíra.

A leitura proporcionou os alunos encontrarem-se na fragilidade da personagem, gerada pela familiaridade de incompreensão do mundo dos adultos, devido a suas aflições e infortúnios, levando-os a aprenderem desde cedo como sobreviver em um mundo nefário e cheio de ingratidão.

Os alunos perceberam, assim, que a relação dos conflitos, frustrações com os animais ressalta que o animal homem é mais ameaçador que alguns bichos, pois intimida, inibe o desenvolvimento da fantasia, da imaginação dos jovens, que, por sua vez, procuram desde cedo desvincular-se das opiniões alheias e das opressões sofridas para vencer a incomunicabilidade dos adultos.

Dessa maneira, o texto atualizado por meio da leitura dos alunos questiona a realidade vigente ao provocar “uma espécie de comunhão emocional que pressuponha prazer, grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar” (AZEVEDO, 2004, p. 45).

A recepção do texto literário com a leitura individual oportunizou a transformação dos conhecimentos prévios do grupo que o leu, já que ao término da exposição, disseram que a intimidação sofrida pelas crianças é tanta e tão imponente, que, ao final do conto, puderam perceber um menino precocemente adulto, já que “Acende a luz da sala. Deixou o pão em cima da mesa e sentou-se. Só então notou como estava cansado” (VILELA, 1993, p. 40). Os estudantes mencionaram também que a personagem, pela relação com os adultos, praticará ações como as encontradas nos anúncios pesquisados e as narradas no conto “Bichinho engraçado” (VILELA, 1986), sem se culpabilizar por isso, vendo normalidade em contextos de atrocidade.

Essas considerações, construídas a partir do leitor em contato com o texto, determinaram a reflexão e a transformação atitudinal dos alunos, e mostraram-se, assim, serem uma necessidade a ser explorada em sala de aula.

A leitura do conto “Bichinho engraçado” (VILELA, 1986) cuja fábula narra uma pescaria entre amigos, malsucedida pela presença dos cágados, que comiam as iscas

lançadas, e por isso tinham sua cabeça cortada pelos pescadores, como punição ao que faziam. Tito, um dos três homens que estavam pescando, não concorda com a atitude, considerada normal pelos amigos, e ao pegar um cágado decide não o matar, mas levá-lo para casa e tratá-lo como seu animal de estimação. A atitude é desprezada e debochada por todos, mulher, sogra, amigos e sociedade. Contrariando todas as expectativas e driblando os comentários, Tito tenta manter uma relação amigável com Adalberto, nome que dá ao cágado, mas é vencido pelas imposições feitas pela mulher. No entanto, reluta por não conseguir se desfazer do cágado, por quem mostra estima e prazer, levando-o a uma fonte da cidade, lugar em que Adalberto é pichado, utilizado como bola e despejado em um latão de lixo, momento em que Tito percebe que sua atitude em relação ao cágado é única diante de todas as atrocidades que essa espécie passa. Ao perceber que não conseguirá modificar as ideologias e as visões que giram em torno do animal, decide esquecê-lo.

A leitura do conto sensibilizou o grupo que o leu, e materializou-se na apresentação que fizeram para a sala, ao comparar e questionar o valor que a vida tem nos dias de hoje, nas ações bárbaras praticadas pelos homens, sem o menor remorso. Perceberam que as ações humanas que começam em um animal, terminam em pessoas da sua própria espécie e que atos como esse só fazem aumentar os índices de tragédias, assassinatos, mortes e perpetuar a escassez de valores como o respeito pelo próximo, o valor da vida e a falta de justiça.

O grupo também salientou que a banalidade concedida à vida hoje tem seus primórdios na trivialidade das ações humanas, na falta de valores como a compaixão, o amor aos seres animados e inanimados. Os estudantes conseguiram notar que a relação animal – homem no conto visa resgatar a valorização da vida, do amor, e que Luiz Vilela, enquanto escritor, coloca em cena o seu desejo “de preservação da natureza, essa natureza que a cada dia vem sendo mais maltratada por aquele que deveria ser o seu grande aliado, o homem” (MAJADAS, 2002, p. 77).

A leitura do conto incomodou os estudantes por ressaltar nas linhas e nas entrelinhas da história “a sua perplexidade com a falta de conscientização das pessoas da importância de preservar o mundo natural, e com a deturpação de valores do homem moderno” (MAJADAS, 2002, p. 83), além de proporcionar pela leitura do texto literário a função humanizadora da literatura, que, para Antonio Candido (1972, p. 806) “não

corrompe nem edifica, [...] mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Sendo assim, à instituição escolar cumpriu sua função socioeducativa ao inserir linguagem e leitor na mesma esfera de comunicação, de cultura, e introduzi-los à “familiaridade [...] com textos que ampliem seu horizonte de expectativa” (LAJOLO, 2002, p. 45). As práticas narradas realçam a importância do profissional da educação em **criar diferentes** “estratégias que levam à prática da leitura (desde a alfabetização ao domínio do texto) até a iniciação guiando os alunos para a conquista do saber” (LAJOLO, 2002, p. 45).

Portanto, por meio da leitura, da explanação do texto, do levantamento dos questionamentos salientes a cada integrante do grupo e na manifestação dos outros alunos diante do conto e dos comentários feitos, a aula ganhou novas expectativas e uma funcionalidade mais interessante e significativa aos discentes.

O **quarto conto lido foi “Andorinhas”** (VILELA, 1993). **A mesmice de um dia de domingo** despertou em um menino o desejo de matar um passarinho, já que nunca conseguira tal façanha, sendo, por isso, caçoado e instigado pelo amigo. A provocação o motivou a pegar seu estilingue e sair à procura de sua vítima, uma andorinha, que foi acertada pela pedra, fazendo-a deslizar para o chão. A emoção invadiu o menino, que conseguira dominar sua ansiedade e acertar enfim um passarinho. No entanto, ao aproximar-se da ave, sentindo-se **“poderoso e cruel diante da insignificância e fragilidade do pássaro”** (VILELA, 1993, p. 36), nota que ela se encontra ferida e não morta, fato que o arrebatou, tomando-o de comiseração e compaixão pela ave. Tais sentimentos o levam **a ter raiva de si mesmo, da “sua espera, sua alegria, e agora sua impotência”** (VILELA, 1993, p. 37), por praticar tal brutalidade para com um ser tão indefeso, que acabaria morrendo sem que ele pudesse fazer nada para ajudá-lo.

Percebemos pela leitura do conto que o enredo e as ações das personagens sobressaem em relação a todos os elementos da narrativa, e, por isso, revela que a criança, assim como os adultos, também passa por situações incomuns, de provações que fogem a sua zona de conforto, para crescer e poder, dessa maneira, enfrentar a realidade que a cerca. O conto, nesse sentido, é rico por expressar a realidade de um mundo brutal, que se revela incessantemente pela caça ao outro em busca de promoção social, mundo em que só os mais aptos conseguem sobressair-se.

Desta forma, o conto tematiza os caminhos que representam a passagem do mundo infantil para o mundo dos adultos, ou as fases que o intermediam, pelas ações representadas pela **personagem que passou “pela pressão exterior para ‘aprender’ a lidar com a própria pressão interior”** (PEREIRA; RAUER, 2009, p. 415). As ações do enredo levaram à identificação dos alunos com os sentimentos e aflições da personagem, fazendo-os enxergarem-se nos atos do menino e terem iniciativas parecidas como forma de vingar-se, de sobressair no mundo dos adultos, não levando em consideração as maldades praticadas para tal intento, nem a devastação causada.

O último conto lido, analisado, debatido e exposto para a turma foi “Corisco” (VILELA, 2001), escolhido pelo mesmo propósito dos anteriores, evidenciar a carência de valores humanos que assombram e tornam o mundo uma competição brutal, por meio das agressões, do desprezo e da insignificância com que os animais são vistos, e ao mesmo tempo, por trazer um aprendizado que favorece a valorização, a prática de sentimentos como a compaixão.

O conto “Corisco” (VILELA, 2001) narra a história, mais uma vez, de um menino, que sonha ter um cachorro como seu animal de estimação, tal aspiração é barrada pela fala de seu pai que nota esse desejo como uma afronta, já que para o pai **cachorro “é bicho velhaco, só serve para dar amolação e pra comer a comida da gente”** (VILELA, 2001, p. 62). No entanto, graças à ajuda da mãe, seu sonho se realiza, mas, depois de sete meses, o cachorro adoece e o menino vai ao encontro do pai pedir que compre remédio para curar Corisco. O pai, resoluto em sua posição, afirma não ter nada a ver com isso e repreende o filho por chorar por um animal. Mas o que o menino não podia imaginar é que no dia seguinte, um empregado da fazenda traz o remédio a mando do pai. A demonstração de carinho do pai não surte resultado, pois Corisco morre e, depois de sua morte, tudo volta a ser como antes.

A narrativa lida mostrou-se bastante significativa para os alunos, já que na apresentação feita para a sala ressaltaram, não a postura autoritária e fria do pai, mas toda sensibilidade latente existente debaixo da máscara arrogante de provedor da casa, uma vez que se compadece ante a doença do animal e pede para que alguém vá comprar remédio, e no final do conto, depois de meses da morte do cachorro, ao recordar sua existência, enxuga uma lágrima que escorre em seu rosto. Essa atitude do pai, no conto, foi comparada ao encontrado em muitas casas e presenciada por alguns alunos em seus

lares, o que os levou à compreensão das atitudes de seus responsáveis e da temura e do carinho que pode existir neles, mesmo quando não expressadas.

Observamos, após o término do projeto, a compaixão que os estudantes mostraram para com os oprimidos, os excluídos, os maltratados nos contos lidos. Nas arguições, (elucidadas no quinto capítulo), conseguimos perceber a aproximação de seus sentimentos aqueles observados na narrativa, tornando-se latente em seus depoimentos a intensa identificação com o ser marginalizado, resgatando destes seus aspectos humanos e existenciais, como se fossem reflexos de seu próprio ser, espelhos de suas próprias angústias e inquietações. Tais sentimentos e valores os fizeram perceber a linha tênue que separa o mundo dito civilizado e do animalesco.

As análises foram possibilitadas pela percepção gerada da leitura individual, sem nenhum pretexto a não ser a atualização do conto pelo leitor, retirando dessas aprendizagens para sua vida. Assim, a relação ensino-aprendizagem alcança seus objetivos ao possibilitar a reflexão e a mudança de atitudes dos alunos, por meio de hipóteses geradas que extrapolam seus conhecimentos prévios a partir da leitura e da compreensão do que estava dito nas entrelinhas do texto, aprimorando sua subjetividade, (resultados detalhados no quinto capítulo).

Após a leitura de cada conto e da discussão da questão-problema, os alunos, dentro de seus grupos, puderam comparar as respostas dadas inicialmente com os outros apontamentos fornecidos pelos outros alunos, a fim de comprová-las ou refutá-las com suas asserções iniciais. Os conhecimentos aprimorados possibilitaram a construção do trabalho final: a elaboração de um texto prescritivo, mais especificadamente um anúncio publicitário, relacionando os contos lidos e as conclusões obtidas. Os trabalhos foram expostos para outra sala e fixados na parede da biblioteca da escola.

O trabalho final teve como propósito verificar a apreensão dos conteúdos e das características dos textos prescritivos estudados, bem como o uso do modo imperativo – **determinações da “Proposta Curricular” (2008)** – e sua relação com a temática em estudo, atualizada e questionada por meio da leitura dos contos de Luiz Vilela.

Dessa maneira a literatura cumpriu seu papel de ser uma prática “de transgressão, alimento para o imaginário e forma de interação com o outro, além de portar uma infinidade de sentidos e significados que todos os dias são descobertos e que devem ser sempre compartilhados” (FARIA apud SOUZA, 2004, p. 58).

A sala foi utilizada como laboratório para a exploração das iniciativas investigativas dos alunos. Por meio do levantamento de hipóteses, a classe desempenhou seu papel de unir proposta curricular e ensino flexibilizado, além de possibilitar ao estudante expandir seus conhecimentos de maneira crítica e ativa, atingindo o nível metacognitivo, ao ver no texto literário a ferramenta capaz de vivificar suas experiências mundanas ao mesmo tempo que oferece formas de superá-las, ampliá-las e materializá-las nos diversos gêneros textuais como elemento para se comunicar com o mundo.

3.1.2 MÉTODO CRIATIVO – APLICAÇÃO

A segunda atividade que descreveremos, assim como a primeira, teve o intuito de oportunizar aos alunos práticas de leitura despidas das comumente propostas pelos livros didáticos ou pelos materiais disponibilizados aos alunos. Contou com leituras individualizadas, rodas de leitura, leituras compartilhadas, de caráter expositivo, apresentações, análises, discussões em grupos e produções escritas.

Adotamos os ~~procedimentos contidos na~~ “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” (2008) para o 8º ano e observamos que o conteúdo a ser desenvolvido no segundo bimestre ~~centrava-se na~~ “*leitura de anúncios publicitários em diferentes situações de comunicação [...] em rodas de leituras [salientando] traços característicos dos textos prescritos*” (BRASIL, 2008, p. 50-51).

A temática para a aplicação do segundo método, o criativo, surgiu a partir da examinação das necessidades da sala e dos anseios e observações feitas pelos professores e coordenadores nas reuniões grupais. Constatamos que a ausência dos membros responsáveis na família dos alunos constituía uma lacuna muito grande em suas vidas. A falta ocasionava, frequentemente, a rebeldia de uns, a indiferença diante das decisões tomadas pela escola, o descompromisso com a frequência escolar, bem como para com os estudos; comportamentos relatados em algumas produções escritas ou mesmo nas conversas informais entre professores e alunos.

Por isso, decidimos que o tema a ser trabalhado com a turma seria *“A literatura como meio para suprir uma carência e superá-la”* trazendo à tona elementos como a subjetividade, a intuição dos alunos, incitando-os, por meio dos estímulos recebidos dos textos literários, a reestabelecer o equilíbrio perdido, provocado por uma reação espontânea – método criativo.

A primeira atividade desenvolvida foi a definição da palavra carência, contemplada em todas suas acepções e ilustrada com a música da banda Jota Quest “O que eu também não entendo”. E em fichas²⁴, os alunos destacaram versos que representavam uma falta apresentada pela canção. Ao final, socializaram-se os trechos escolhidos e discutiram-se as escolhas. A fim de aumentar a representatividade

²⁴ As fichas utilizadas para cada atividade estão reproduzidas no anexo 4.

significativa da palavra, os alunos individualmente, leram o conto “Felicidade” (VILELA, 1978).

O conto narra a problemática da aparência *versus* a essência tão presente na modernidade, em que Edgar, personagem principal, é surpreendido pela mulher com uma festa de aniversário surpresa em seu apartamento e, para seu desgosto, terá que passar as horas seguintes rindo de piadas sem graça, fazer discurso, conversar e sorrir com todos sem a menor disposição para isso, e fingir uma alegria, uma felicidade inexistente, que só foi reencontrada por alguns minutos quando “trancou-se no banheiro e sozinho sentado na quina da banheira olhando para a porta trancada e pensando que pelo menos durante alguns minutos não teria de sorrir ou de falar ou de apertar a mão de alguém ele pela primeira vez naquela noite sentiu um pouco de felicidade” (VILELA, 1978, p. 71).

A história de Edgar representa uma situação real vivida por muitas pessoas, na tentativa de sobrepor a sua essência sobre as constantes aparências que a vida em sociedade nos faz assumir. Essas máscaras transfiguram nosso ser e inibem nossas vontades em prol da felicidade de outros.

Nesse sentido, uma carência tão pueril transforma-se numa barreira intransponível, vencida somente por alguns minutos, como observaram os alunos. Tal apreciação contrariou as regras sociais internalizadas dos alunos, para quem toda pessoa ficaria feliz com uma festa surpresa de aniversário.

A leitura do texto fomentou a discussão da necessidade de aceitar as escolhas alheias, mesmo que sejam divergentes da nossa vontade, e apontou, ao mesmo tempo, o quão difíceis são as relações humanas pelos comportamentos que a envolvem.

O tema da inadaptação também foi constatado em outro conto de Vilela, “O buraco”²⁵, trazido à sala de aula para motivar os alunos a buscarem novas leituras, por “consolidar o isolamento para o mundo particular” diante da inaptidão com o mundo físico e com as relações humanas”, como afirma Wania Majadas (2000, p.76).

O sentimento de carência foi apresentado e ampliado pela leitura do conto “Amor” (VILELA, 2012), que, ao narrar a discussão de um casal de namorados sobre um assunto

²⁵ Para aprofundar estudo do tema da formação ver o artigo de Daniel Conte, *Do fazer-se em silêncio: []!*, 2014.

banal – ele não consegue localizar na vitrine o sapato que está encantando os olhos de sua companheira – desencadeia uma separação repentina, visto que a mulher concluiu que ele não a entende mais, logo, não a ama mais, enquanto ele, cansado e perdido em seus pensamentos, reflete sobre o quão difícil é compreender as mulheres.

Esta situação deleitou os alunos, pois se encontraram na cena narrada e conduziu uma discussão em que os meninos viam na personagem feminina atitudes recorrentes da maioria das mulheres, enquanto elas diziam o mesmo sobre eles, desencadeando, ao final, a conclusão de que o conto extemaliza a maneira de ser de homens e de mulheres.

Os alunos deduziram, ao término da leitura e da exposição do conto, que a negatividade amorosa é fruto de uma carência incompreendida, responsável pelo término de muitas relações. Dessa maneira, o amor é representado, muitas vezes, nos contos de Luiz Vilela como uma ausência, uma falta de algo, uma carência que gera a sua banalização do mesmo no mundo moderno.

A fábula narrada produz uma total intimidade entre autor e leitor; ambos podem trocar suas posições mantendo reações similares, pois o escritor baseia-se nas carências diárias e as expõe com tal vivacidade que quem lê se identifica com ela e se emociona.

A transformação atitudinal encontrou seu clímax nos discursos dos alunos, que disseram agora entender melhor as mulheres. O seu estado normal de falar, de questionar, de gesticular e constataram que nada do que eles pudessem fazer serviria para reverter esse quadro. As suas atitudes demonstraram poder encontrar na subjetividade do texto literário a supressão de uma falta, “fruto do trabalho de reconhecimento, de procura, em que o indivíduo busca no texto elementos a ele familiares, que fazem parte da sua cultura” (ZANCHETTA, 2004, p. 107) e planejar maneiras de transformá-la.

Após o término da segunda leitura, os alunos concluíram o quão difícil é a manutenção das relações humanas, devido à constante exposição e mutação sofridas pelos seres humanos para enquadrar-se dentro dos padrões sociais, fato que ocasiona, muitas vezes, o isolamento, a incompreensão, a falta de diálogo, as carências da vida moderna.

O terceiro conto lido foi “Nosso fabuloso tio” (VILELA, 2012), e, após sua leitura, os discentes escreveram em fichas as carências detectadas ou trechos mais significativos para cada um.

A leitura nos mostra um homem já de idade, “Nosso fabuloso tio”, que mesmo enfrentando problemas de saúde não deixa de fazer o que lhe dá prazer, não aceita

represálias de ninguém, mostra-se autoritário ao impor sua opinião para toda a família e ao decidir o destino de cada um deles. Ele determina uma existência cruel para sua mulher, que viveu todos os anos de matrimônio escondida atrás de seu caráter imperioso e das necessidades dos filhos, e abriu mão de sua própria vida, de sua própria felicidade. **A situação é compensada, para a surpresa de todos, no desfecho do conto, em que “o fabuloso tio” proporciona a sua mulher um momento de felicidade: dançar em um baile de carnaval, não se importando que fosse o único, revelando o**

envelhecimento interior, independente da degeneração biológica a que todos estamos sujeitos com o passar dos anos; envelhecimento que deteriora a vivacidade, a coragem e o poder de luta que precisamos para nos sentir vivos. É a velhice imposta pelas pressões do outro, pressões que nos obrigam, no convívio social, a agir de forma robotizada. (MAJADAS, 2000, p. 39).

O conto constituiu a leitura mais expressiva para os alunos, que viram na figura do tio um familiar próximo, com as mesmas atitudes, objeções e desprezo, e na figura da mulher a sua própria realidade, a de excluídos, a de abandonados, o que acreditamos seja verídico por conhecer a história de vida de alguns. Tal fato possibilitou muitos questionamentos e relatos. Após todas as discussões, alguns disseram sentirem-se satisfeitos de imaginar que um dia poderão ter um momento de felicidade, como a mulher recebeu; outros mostraram-se cientes de que às vezes eles próprios geram tais atitudes; lacunas que puderam ser identificadas e preenchidas pelo contato com o texto literário.

Como conclusão da atividade os alunos construíram, baseados nos elementos constituintes dos textos injuntivos e prescritivos, mensagens que ilustrassem sua carência endereçando-os às pessoas responsáveis buscando tal estado de espírito, para, assim como nos contos lidos, ter um final melhor, não necessariamente feliz, mas diferente.

Dessa maneira, os contos lidos foram apreciados pelos alunos por apresentar um conjunto de personagens que revelam

a consciência de que a vida do homem vem se tornando cada vez mais absurda. Açoitado por insatisfações, incoerências, dúvidas, pressões sociais e condicionamentos diversos que lhe arrebatam a subjetividade e o convertem em um ser amorfo, totalmente desintegrado de seu projeto pessoal de existência. (MAJADAS, 2000, p. 26).

A estrutura contística de Luiz Vilela constituiu elemento indispensável do trabalho realizado, matéria-prima capaz de fortificar os ânimos vividos pela realidade e propor novos caminhos, novas alternativas na busca da recuperação de valores tão imprescindíveis para a vida em coletividade, como o amor, a compaixão, o companheirismo, a solidariedade. A escolha dos contos teve como finalidade atingir tal

intento, que após a realização das atividades, comprovou-se pela mudança atitudinal dos alunos, visto que

[n]a totalidade da obra de Luiz Vilela, encontramos o diálogo constante entre os textos, uma repetição interna que corresponde a uma verdadeira re-apresentação: de personagens, de espaços, de vozes, de códigos ideológicos, de problemáticas existenciais, da compaixão. Tal reapresentação acontece como algo que está recalcado, que está incomodando e que volta à tona como forma de liberar um pouco a tensão acumulada. Ou então para [...] mexer na ferida para não deixar que os outros caiam na acomodação aleatória. (MAJADAS, 2000, p. 89).

As transformações encontradas e relatadas surgiram graças ao gênero escolhido e pela maestria do escritor ao utilizar “recursos estilísticos que geram doses de humor e ironia, que servem para minimizar o alto grau de compaixão para com o homem que povoa o espaço e o tempo de sua ficção” (MAJADAS, 2000, p. 26).

Os textos literários auxiliaram a prática de novas alternativas metodológicas de ensino por romper o imobilismo do professor frente à adoção das propostas e dos materiais de ensino, por oportunizar um ensino mais ativo e condizente com as necessidades reais dos alunos, ampliando seus conhecimentos, seu poder de reflexão e sua capacidade de comunicar-se por meio de estruturas específicas, como a de alguns gêneros textuais. Assim, a inserção de metodologia de ensino constitui prática significativa na relação ensino-aprendizagem dos estudantes, como será apresentado no capítulo quarto.

3.1.3 MÉTODO RECEPCIONAL - APLICAÇÃO

A aplicação do método recepcional ocorreu na volta das férias de julho, por isso, achamos que o mais adequado seria proporcionar a turma um novo interlúdio e a recordação dos temas estudados, das histórias lidas, para isso realizamos, durante quatro aulas, uma exposição das leituras feitas, as características do autor estudado, bem como os temas e os objetivos pretendidos e obtidos.

A coleta desse material, apresentado em grupos pelos alunos, foi feita a partir dos dados anotados, selecionados e registrados por eles durante a aplicação das alternativas metodológicas dos meses anteriores. Ao término das apresentações foi discutida a nova temática e os novos objetivos pretendidos.

A terceira atividade que descreveremos, assim como as anteriores, partiu, novamente, da necessidade de fomentar uma escolarização adequada para o ensino de literatura na rede estadual do estado de São Paulo, para o terceiro bimestre, pois como afirma Ivanda Martins (2009, p. 85) é “preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade de construção e reconstrução de sentidos”.

Assim como as outras atividades desenvolvidas com a turma, esta também contou com leituras individualizadas, rodas de leitura, leituras compartilhadas, expositivas, apresentações, análises, discussões em grupos e produções escritas oportunizando práticas de leituras inovadoras e projetadas a partir do estipulado pela Proposta Curricular.

A prática de escolarização da literatura partiu da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) que prevê para o 8º ano/ 7ª série, no 3º bimestre estudar a “publicidade e mundo contemporâneo”; o “anúncio publicitário e textos prescritivos como forma de representação histórica” (BRASIL, 2008, p. 43) concomitantemente com alguns aspectos gramaticais para a “produção intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade)” (BRASIL, 2008, p. 54) a partir da “leitura intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (interpretação, inferência, fruição, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta)” (BRASIL, 2008, p. 54).

O planejamento do método recepcional partiu dos comentários de temas que foram destaque no Brasil no ano de 2014, a Copa do Mundo de Futebol, a violência, a manifestação popular, etc que invadiram a escola e, principalmente, as salas de aulas,

ganhando muita repercussão depois da volta das férias de julho²⁶, já que é função do professor, segundo Regina Zilberman (1989, p. 37) “estudar o público enquanto fator ativo do processo literário, já que as mudanças de gosto e preferências interferem não apenas na circulação e, portanto, na fama, mas também em sua produção”.

Tais fatos nos levaram a escolher como temática para o método recepcional “*Literatura: uma prática social*”, de modo a proporcionar aos alunos a interação com textos que representassem problemas sociais no Brasil, pois “sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto” (KLEIMAN, 2007, p. 24).

Acreditamos que essa interação do leitor com a obra fomente a constatação de uma “*linguagem instauradora de realidades e exploradora de sentidos*” (YUNES ; PONDE, 1988, p. 39), já que “a atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83).

Desta forma, pensamos em textos literários que próximos à realidade cotidiana dos alunos pudessem potencializar seus efeitos estéticos de sentidos no processo da leitura, levando o leitor, pela interação com a obra, a relacionar “o texto a uma situação pela atividade nele despertada”, deixando o texto de ser “algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser explicado” (ISER, 1996, p. 34).

Nesse sentido, o efeito de sentido depende do engajamento do leitor e das aspirações que ele objetiva encontrar no texto a ser lido, que não deve, por sua vez, “confirmar o conhecido, e sim contrariar as expectativas”, a fim de conduzir o leitor a “uma nova percepção de seu universo” (ZILBERMAN, 1989, p. 39).

Ao priorizar a atualização da obra na interação com a leitura feita pelo aluno, possibilitamos uma contribuição “para a emancipação do sujeito, libertando-o do processo de massificação a que se vê submetido pela informação dirigida, que encobre as contradições e não faz apelo crítico” (YUNES ; PONDE, 1988, p. 32).

²⁶ Cabe ressaltar que o Calendário Escolar de 2014, do Estado de São Paulo sofreu modificações, de acordo com cada diretoria de ensino, para atender o calendário da FIFA.

Para tal ação, iniciamos as atividades levando, para a sala de aula, jornais e revistas da semana e distribuindo-os aos alunos. De posse dos materiais jornalísticos os alunos fizeram uma sessão de leitura livre, momento em que leram as matérias que mais despertaram sua atenção.

Após a leitura, realizamos um debate informal para levantamento dos temas selecionados pelos alunos e constatamos que as notícias que circulavam nos corredores da escola também podiam ser encontradas nos veículos de comunicação impresso. As reportagens sobre violência e futebol, coletadas e lidas pelos alunos, constatarem seus horizontes de expectativas, a partir dessa primeira leitura os temas, a serem trabalhados, foram selecionados.

Depois de discutir oralmente com os alunos os temas abordados e questionar o conteúdo da notícia e da reportagem lida por eles, colocamos à escolha dos alunos os contos “Por toda a vida” (VILELA, 2001), “Pai e filho” e “Escapando com a bola”, os três de Luiz Vilela. Objetivávamos com isso, romper os horizontes de expectativa do aluno-leitor ao tema em estudo, em grupos temáticos fizeram a leitura individual da obra escolhida, para em seguida refletirem qual o eixo temático do texto lido, fixando-o em uma cartolina.

O primeiro conto lido “Por toda a vida”²⁷ (2001), de Luiz Vilela, narra, de maneira breve e simples, a história de um jovem casal, que apaixonados decidem se casar apesar dos alertas da mãe da moça, de que o moço era pobre. A moça, cega de amores, não acredita que a falta de dinheiro poderia se tornar um grande empecilho na vida dos dois, e juntos tecem planos de um futuro melhor, de uma casa bem mobiliada, roupas de marcas, muitos filhos, etc. Anos mais tarde, temos o retrato familiar de um casal comum, cheio de dívidas, com filhos não planejados, muitas brigas, o arrependimento, o isolamento e a traição.

A estrutura e a temática veiculadas pela narrativa fizeram os alunos enxergarem-se dentro da trama narrada, como personagens da mesma, por constatarem no enredo sua realidade, seu cotidiano e necessidade de interferirem em seu destino, para não acabarem como a personagem do conto, isolada, arrependida e traída.

²⁷ O conto integra o livro *Histórias de Família*, publicado em 2001, pela editora Nova Alexandria, de São Paulo; originalmente, saiu na coletânea *Tremor de Terra* (1967).

Desta maneira, a narrativa lida expôs a realidade de várias famílias que, com o tempo e a falta de dinheiro, se rendem “a miudeza da vidinha esmagada pela grandiosidade cósmica do mundo aí fora” (MOISÉS, 2000, [s. n.]), e retomam a seu ponto de partida, cada qual em seu mundo, condenadas à solidão, à incomunicabilidade. Esses traços e atitudes sociais, que são uma das preocupações do escritor Luiz Vilela, colocam em evidência o homem “com toda sua fragilidade e beleza; com todo o seu isolamento, em qualquer lugar que esteja” (MAJADAS, 2000, p. 27).

Assim, após a leitura, o debate estabelecido centrou-se em temas como: à relação da temática do conto com a vivenciada por eles diariamente, externalizada na palavra da mãe da moça “ah... se tivesse escutado minha mãe “É melhor casar com um homem bom e rico do que com um homem bom e pobre” (VILELA, 2001, p. 94); a visão de que o dinheiro é mais importante do que tudo, sendo a necessidade primeira das relações humanas, impulsionando a valorização do ter em prol do ser, que movimenta o mundo das aparências do capitalismo e do jogo de interesses existente entre as pessoas, que conduz à busca de um mundo ilusório de uma vida perfeita a qual os jovens tanto idealizam; tomando-os indivíduos gananciosos, individualistas e agressivos.

Alguns estudantes expuseram que o mal que aflige nossa sociedade estaria na busca contínua de um ser idealizado, constituído de imposições e necessidades pré-estabelecidas, estereotipadas, vendidas e veiculadas pela mídia, que nutrem e inculcam objetivos que nos isolam, fazendo-nos esquecer do que talvez seria o mais importante, o respeito pela vida, pela existência, pela importância das trocas sociais e coletivas.

Tais apontamentos ressaltaram “a preocupação com o homem e com o mundo” que acomete o escritor Luiz Vilela, na tentativa de apontar “a precariedade da existência humana” (MAJADAS, 2000, p. 27), exposta e descoberta pelo contato oportunizado com a obra literária, pela estrutura simples e breve do conto escolhido, pela atualização temática da obra com o mundo, que possibilitou aos estudantes projetarem-se no conto lido e refletirem sobre o mesmo.

Desta forma, os alunos disseram que o seu ser-estar no mundo os conduz a uma encruzilhada, que os levará, na maioria das vezes, ao isolamento, à infelicidade, pois, como ressalta o conto, se seguirem os conselhos dos pais e casarem bem, terão uma vida “perfeita”, mas vazia de sentimento; se não seguirem os conselhos e se casarem por amor, sofrerão as consequências, o isolamento imposto pela vida em sociedade neste mundo

capitalista em que vivemos. Essas afirmações geraram as seguintes inquietações: o que fazer? Viver de aparência como fez a moça do conto? E os levaram as mesmas conclusões de José Fernandes

O descompasso evolutivo entre o homem e o mundo, entre o homem e os avanços técnico-científico, entre o homem e a sociedade, faz do viver no mundo e no tempo uma tarefa cada vez mais perigosa. Descompasso que subtrai ao homem a essência do humano e o reduz à mera peça de maquinaria do mundo, da ciência e do sistema. (FERNANDES apud MAJADAS, 2000, p. 26).

Essas dúvidas pertinentes e coerentes em relação à sociedade atual são frutos da obra literária bem arquitetada “que permite o leitor entrar em contato direto com as personagens – seus caracteres, seus tiques individualizadores - [...] Com isso a história se liberta da visão parcial do foco narrativo bem demarcado e ganha tantas outras versões quantas são as vozes/ pessoas envolvidas na trama” (MOISÉS, 2000, [s.n]).

As aflições dos alunos confirmam a importância da leitura de obras literárias, por seu poder de refletir o mundo, questioná-lo e possibilitar rumos diferentes a partir das concepções individuais e sociais de cada leitor, isso porque “o mundo representado na literatura [...] nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social” (LAJOLO, 2001, p. 46).

Ainda refletindo o conto anterior, os alunos foram expostos à apresentação do segundo conto, escolhido por outro grupo, “Pai e filho” (VILELA, 2001)²⁸. O conto aborda a triste história de um pai, Geraldo, que narra a seu amigo, Rubens, as intempéries ocorridas na sua vida e na de seu filho, e os desdobramentos da morte do menino de dezoito anos, bem como os fatos que sucederam esse acontecimento, as ações do menino, a educação concedida a ele, as inquietações que atormentaram e atormentam os pais na difícil tarefa de educar os filhos e de seguir adiante.

A trama narrativa tem como personagem principal não o mentor do acontecimento trágico relatado pela história, como fazem diariamente os veículos de comunicação midiático e impresso, mas sim, aquele(s) que recebe(m), que sofre(m) com as consequências dessa onda de ataques violentos e desumanos que assombram nossas residências continuamente.

²⁸ Obra que integra o livro *História de Família*, publicado em 2001, pela editora Nova Alexandria, São Paulo.

O escritor utiliza-se desse procedimento justamente porque o objetivo do texto literário que escreve não está em exaltar, como os textos televisivos e jornalísticos, as ações brutais e inconsequentes que ferem nossa dignidade e nos geram medo, insegurança e insatisfação, mas sim, mostrar, evidenciar o outro lado da história: a essência do humano, para refletir sobre a causa do problema ou os meios de saná-lo, visto que a temporalidade da obra está “na aptidão a oferecer novas respostas ao público” (ZILBERMAN, 1989, p. 48) ao mesmo tempo em que emancipa o sujeito, pois “a finalidade e efeito alcançado pela arte, libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade” (ZILBERMAN, 1989, p. 49).

Desta forma, é por meio das reminiscências que Geraldo, Canhoto, Tiago e outras personagens criadas por Luz Vilela, voltam-se para o que passou

através da recordação, ressentindo-se das mudanças que o tempo acarreta e demonstrando mesmo um forte sentimento dos valores responsáveis pela compleição interior, sem a qual o indivíduo estará lesado naquilo que lhe é fundamental: a essência do humano. (MAJADAS, 2000, p. 25).

Ao refletir com os estudantes tais apontamentos, provemos um interrogatório para desvendar os efeitos que a leitura da obra lhes proporcionou. Dividimos a sala em grupos, pedimos que cada um apresentasse a seu ver o tema abordado pela obra, justificando e explicitando com passagens da obra seus argumentos.

Na explanação dos grupos, surgiram dúvidas e inquietações, que fomentaram momentos de muita introspecção da leitura, bem como a ampliação do tema e a refutação da realidade comumente observada e internalizada.

Os temas que perpassam a obra, segundo a leitura dos alunos, representam as consequências das assertivas postuladas na leitura do conto anterior, como a culpa e o sentimento de incapacidade dos pais na educação dos jovens: “Alguma falha a gente pode ter tido, mas que pai que não teve?” (VILELA, 2001, p. 69); novamente a questão das máscaras sociais criadas, que não nos permitem conhecer o próximo: “Ele nunca nos deu grandes problemas; ele sempre foi um menino obediente, amável” (VILELA, 2001, p. 69); o sentimento de culpa presente em nós, pelas frustrações ocorridas: “É verdade que às vezes uma coisa ou outra a gente não pode dar, porque também não somos ricos” (VILELA, 2001, p. 69); que nos conduzem ao afastamento, ao isolamento social: “Era esquisito: era como se a gente fosse se tornando estranho um para o outro, como se a gente não fosse pai e filho” (VILELA, 2001, p. 70); e a dificuldade de manter uma relação amável: “Diná, é boa mãe, mas ela foi sempre muito seca com os meninos, e quem sabe

isso também não terá influído” (VILELA, 2001, p. 71); de compreender a adolescência “– Algum tempo atrás, sabe, antes disso acontecer, eu li um artigo de um psiquiatra sobre os pais e a juventude hoje” (VILELA, 2001, p. 70); as tentativas de sobressair nesse mundo instaurado, através da colocação social no mundo do trabalho como forma de afastar-nos das coisas ruins: “saber que ele ia trabalhar já dava à gente uma certa tranquilidade” (VILELA, 2001, p. 72); e, finalmente, o vício, representante da busca de sanar as dores da alma “Ele deu uma tragada profunda e foi soltando devagar. Notei que foi bom para ele: ele se relaxou um pouco” (VILELA, 2001, p. 74).

A discussão oral dos pontos selecionados do texto promoveu a necessidade dos alunos de ouvir o próximo e o poder que possuem de contestar o discurso alheio baseando-se em argumentos extraídos da sua própria vivência. Tais ações e atitudes salientaram ao final que o intuito do texto literário não era o de expor a história do menino de 18 anos que morreu fuzilado por ser terrorista, mas sim a tentativa de encontrar o erro cometido pelos pais na criação dos filhos, ao trazer as angústias que os envolvem na busca de entender a tragédia vivenciada por seu filho ou de encontrar meios e alternativas para vencer tal sistema.

Desta forma, “[e]ntre alfinetadas dolorosas, regadas de cerveja [...] os amigos vão desenvolvendo um diálogo com a aparência de inocente, mas, na verdade, perturbador e instigante; um diálogo movido principalmente pelo desejo de desmascarar o jogo das relações humanas” (MAJADAS, 2000, p. 28).

As leituras puderam emancipar os estudantes ao expor a realidade da vida moderna, as frustrações que acometem os seres humanos na tentativa desenfreada de se destacarem, os apontamentos e as atitudes sociais existentes para tentar explicar o acontecido, o desprezo à importância do outro em nossa vida, em nossa formação e em nossa percepção do mundo, como elucidaram os alunos ao mencionar a fala de Rubens no conto, que funcionou como indivíduo questionador das verdades sociais veiculadas: “Se a gente fosse levar a sério tudo o que esse pessoal diz, a gente estava perdido” (VILELA, 2001, p. 70) “Quantas vezes a gente não faz o mal pensando que está fazendo o bem? Até que ponto a gente tem consciência das coisas que faz?” (VILELA, 2001, p. 71).

As reflexões trazidas pelos alunos enfatizaram o efeito estético que a interação com a obra propiciou, observações que ampliaram seus horizontes de expectativas, ao

mesmo tempo em que os fizeram conferir “um lugar mais ativo e à literatura uma importância social que ultrapasse o papel redutor” (ZILBERMAN, 1989, p. 50).

Essa aproximação refletiu as dúvidas que atormentam o indivíduo na difícil luta pela existência, exaltadas pelo tom lírico presente em algumas narrativas de Luiz Vilela, “devido à aproximação entre o autor (criador), o narrador (criação) e o que é narrado (objeto)” (MAJADAS, 2000, p. 22). O tom lírico é expresso também pelo silêncio que decorre das recordações e é composto de uma “riqueza expressiva e, consequentemente, emocional, em grande potencialidade” (MAJADAS, 2000, p. 23), como demonstra o próximo conto estudado: “Escapando com a bola” (1979).

O conto “Escapando com a bola”²⁹ (1979), de Luiz Vilela, tem como tema o futebol, assunto bem recorrente em quase todos os ambientes sociais na data da aplicação do projeto, pela Copa do Mundo ter sido sediada em território brasileiro, pela derrota arrasadora da seleção brasileira pela Alemanha, pela mordida que o jogador uruguaio, Soares, deu em seu adversário, pela falta grosseira do jogador equatoriano em Neymar, levando-o a despedir-se mais cedo da Copa; acontecimentos que geraram, além de uma familiarização e uma identificação da classe com o conto lido, uma série de notícias para a imprensa brasileira e mundial.

“Escapando com a bola” (VILELA, 1979), narra a história das conquistas e dos desamores que envolveram uma partida de futebol, e elucida, assim como o conto anterior, não o momento de glória de seus participantes, mas sim, a desgraça, a dificuldade a que tais personagens tiveram que se submeter pela glória, fama, etc; ações irreversíveis que desconstruíram sonhos e ficaram registradas em seu corpo e em sua alma.

Assim, é a história de Canhoto, excelente jogador que vê sua trajetória futebolística de glória interrompida, num jogo decisivo para a classificação do campeonato, por uma falta que não parou apenas sua jogada, mas também sua carreira, tornando-se seu pesadelo diário, pois gerou dívidas, cirurgias, vícios, dependência, e o deixou, além de tudo “um molambo, um farapo, um resto de gente” (VILELA, 1979, p. 85). A história vem à tona depois que Tiago, seu adversário naquele jogo e responsável por todas as desgraças em sua vida, resolve procurá-lo para se desculpar, uma vez que o

²⁹ Obra que integra a coletânea de contos intitulada *Lindas Pernas*, 1979.

acontecimento assombrava sua existência e fixava-se em sua memória como uma cicatriz, por isso a decisão de encontrá-lo e de explicar que se arrependera muito nesses anos e que ambos foram

vítimas de uma mesma coisa, uma coisa maior do que nós, sei lá o quê: talvez aquela torcida, talvez aquele relógio, talvez aquele vento louco que de repente dá na cabeça da gente... Era isso que eu queria que você compreendesse. Foi pra isso que eu vim aqui, que eu viajei esses mil quilômetros. Queria que você compreendesse e... que você me perdoasse. (VILELA, 1979, p. 86).

O perdão não é concedido, inicialmente, por Canhoto, que levanta da mesa, dirige-se ao balcão e vai embora, deixando Tiago sozinho com seus pensamentos: de que ele também era uma vítima e que, portanto, deveria carregar esse arrependimento para sempre. Foi nesse momento de conformismo que, ao se dirigir ao balcão para pagar a conta, “ficou sabendo que o outro tinha pago sua cerveja” (VILELA, 1979, p. 86).

Alguns alunos que escutavam a história questionaram ao final o grupo que a leu a fim de saber o que significava a ação de pagar a conta, a que os alunos explicaram que significava que Canhoto o perdoara e aceitara as desculpas de Tiago, por entender que ambos carregariam aquela culpa eternamente e que foram vítimas da situação.

As associações, as discussões, as exposições fizeram com que os estudantes dissessem que o conto tinha um objetivo maior do que apenas narrar os acontecimentos de um jogo de futebol. Tinha como intuito revelar os sentimentos que brotam das relações humanas, e trazer o ressentimento, a culpa, a busca de formas para solucioná-los, a partir da reflexão e da exposição dos fatos, isto porque encontramos nas histórias criadas por Luiz Vilela “uma garoa afetiva pelas coisas, brota muito mais amor pelos homens, se extrai um toque poético e lírico, que singulariza artisticamente sua expressão” (MAJADAS, 2000, p. 28-29).

Dentre todas as observações, uma foi a mais pertinente, a de que o conto em análise continha todos os temas mencionados na leitura dos outros contos: a violência, o desejo pelo poder – ganância, os vícios, o isolamento, as dificuldades financeiras; o que apresenta a consciência que o efeito da leitura gerou nesse aluno.

Essa atividade receptiva e reflexiva da leitura do conto, por meio do debate da temática das narrativas, propiciou aos alunos a “leitura intertextual e interdiscursiva” (BRASIL, 2008, p. 54) dos anúncios com os textos literários que permitiram a “interpretação, inferência, evocação” (BRASIL, 2008, p. 54) com fatos da realidade. Assim os alunos puderam ver na obra literária a arte que “produz a identificação entre o

espectador e os elementos – o tema, os heróis ou ambos – ali apresentados [...] Além disso, a arte tende a romper com as normas conhecidas e antecipar outras, liberando o espectador dos constrangimentos do código dominante” (ZILBERMAN, 1989, p. 57).

Assim como romperam com a visão tradicional de que as partidas de futebol só envolvem raça, força e pegada, puderam observar vertentes poucos expressadas e divulgadas pelos veículos de comunicação, gerando a compreensão de que em todos os cenários sociais e até mesmo no futebol pode haver a propagação de valores como a honestidade, a verdade e o caráter. Seus pensamentos destacam o papel político da literatura, deixando de ser “apenas um sinal de erudição, para contribuir para a formação do pensamento crítico e atuar como instrumento de reflexão” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 37).

Em seguida, os alunos escolheram uma personagem das histórias lidas para escrever a sua versão da história, colocando-se na figura da mesma. A narrativa produzida foi lida por alguns alunos e avaliada pelos outros para verificar se correspondia a narrativa estudada. As histórias foram trocadas e cada grupo ficou responsável por elaborar uma produção textual diferente da original (entrevistas, reportagens, anúncios, etc).

Para redigir a produção textual, os alunos deveriam levar em consideração a leitura dos materiais selecionados por eles inicialmente, dos contos lidos e das seguintes problematizações: 1) A sociedade determinou o comportamento das pessoas retratadas no conto e no material selecionado? Como? 2) Que outros problemas sociais afetaram o comportamento das personagens analisadas?

Com a aplicação desse método a obra literária foi o elo de comunicação com o mundo, a instância que forneceu uma revisão deste, pela interação ocorrida, além de possibilitar novas leituras e conhecimentos, isto porque a literatura “oferece elementos para a compreensão do real hoje. Através das narrativas, as relações são observadas de fora pelo leitor e comparadas à sua própria experiência; como forma de acesso ao real” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 47).

A aproximação da temática com a realidade dos alunos trouxe-nos, ao final, a conclusão obtida por eles de que os veículos de comunicação, sejam eles impressos ou digitais, devem propagar não a violência, as más ações, porque desta forma só geram mais atitudes ruins, estimulam práticas que ferem nossa dignidade enquanto cidadãos. Sendo assim, devem conduzir as pessoas à reflexão, devem abrir novas possibilidades de leitura

como a literatura fez, ao demonstrar, na *leitura dos três contos*, “o mundo conturbado em que vivemos – onde, com a correria desenfreada pela sobrevivência, o jogo das conveniências e a entrega à acomodação, a essencialidade do ser se faz ausente” (MAJADAS, 2000, p. 25).

Graças à maestria artística do escritor Luiz Vilela, os alunos puderam entender pela leitura das entrelinhas que o silêncio, a solidão, síntese dos contos lidos, é um silêncio *que não é silêncio, por dizer “mais do que as palavras. É um silêncio que fala do respeito humano; que sofre com a precariedade da existência; que se exalta diante da violência e das injustiças; e que fica mais evidente quando se trata da solidão em que vive o ser humano”* (MAJADAS, 2000, p. 51).

Desta forma, o trabalho com o texto literário como alternativa de escolarização coerente e condizente com a proposta curricular possibilitou a alteração e a expansão dos horizontes de expectativas dos leitores, por se opor as convenções e por levarem-nos a agir criticamente, ao romper a mediocridade a que está mergulhada a sociedade.

3.1.4 MÉTODO COMUNICACIONAL - APLICAÇÃO

Depois de percorrermos a sala de aula como laboratório e como atelier, de estudar a importância da recepção da obra pelo leitor, vamos adentrar na linguagem, nas trocas comunicativas, a fim de evidenciar o lado expressivo dos textos, e possibilitar assim que “o estudo de textos literários deixe de se ocupar com ideias principais e secundárias, aceção de vocábulos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 107) e pautar-se no desvendamento dos jogos comunicativos e na função da adoção de cada um deles na tessitura significativa do texto, pois a interação ocorre em qualquer troca comunicacional, seja ela verbal ou não-verbal.

Assim, trabalhamos com o texto literário, na perspectiva de Jakobson, utilizando-o como uma ferramenta que possibilitou exprimir as trocas comunicativas que permeiam os textos, fornecendo aos discentes subsídios para reconhecer, nos diferentes gêneros textuais, as regras de comunicação veiculadas, bem como suas funções e relações com o meio de comunicação social e cultural o qual pertencem.

Dessa maneira, ao utilizar-nos do método comunicacional como alternativa metodológica de escolarização da literatura no ensino do estado de São Paulo, baseado nos gêneros textuais, proporcionamos ao aluno a leitura da multiplicidade significativa dos signos linguísticos, que corroboram a possibilidade de descobrir, de encontrar, de reconhecer, de redescobrir neles um sujeito histórico-social, oportunizada pelo contato com a obra literária.

Para isso, fez-se necessário, que as aulas fossem planejadas a partir do diálogo entre texto e as vivências do leitor, para que este pudesse se encontrar na leitura e ampliar seu horizonte de expectativas, diminuindo a resistência à leitura literária, pela percepção de que o texto literário possibilita a comunicação com os diferentes sujeitos e meios em todas as épocas.

Desta forma, o método comunicacional constituiu alternativa para que o professor pudesse tornar-se mediador do ensino-aprendizagem do aluno ao propor aulas mais dinâmicas, reais, funcionais que dialoga com os gêneros existentes, e não limita o ensino literário à reprodução de sua época histórica e de seus autores canônicos.

Assim, o ato comunicativo produzido pelos textos permitiu ao professor, a partir da percepção das necessidades dos alunos, planejar suas aulas e centrar seus interesses em um ensino menos instrumentalizado e desvestido de artificialidade, em que o aluno,

protagonista, fosse capaz de discriminar as diferenças textuais, suas particularidades e suas funções.

Nesse sentido, propusemos à classe a leitura de textos literários e não-literários para que analisassem os procedimentos artísticos associados à comunicabilidade literária, visto que o currículo previa para o quarto bimestre o estudo do “[a]núncio publicitário e textos prescritivos: diálogos com outros gêneros [...] Traços do discurso publicitário: uma reflexão historicamente construída (por meio de leituras e escutas de textos artísticos produzidos em diferentes momentos históricos)” (BRASIL, 2008, p. 56).

Por meio da comparação dos anúncios divulgados nos veículos comunicacionais digital e impresso os alunos puderam avaliar qual a função, o objetivo do jogo comunicacional e sua atuação na sociedade, baseados no tema de estudo *“A literatura como expressão comunicacional.”*

Dialogando com outros gêneros, como propõe a Proposta Curricular do estado, circulamos entre os alunos o Código de Defesa do Consumidor, explicitando a leitura de alguns artigos. Depois da leitura dos tópicos selecionados, os alunos puderam argumentar e discutir oralmente quais proposições contidas nos artigos lidos não são cumpridas ou executadas corretamente pelo comércio.

Dando continuidade ao trabalho, os alunos pensaram em situações vividas por eles ou por alguém conhecido em que o Código de Defesa do Consumidor não fora obedecido como deveria ser e elaboraram cartas-denúncia para elucidar os casos de violação do mesmo. Depois de finalizada a produção de texto, os alunos leram seus textos para a classe, que foram corrigidos pelo professor, posteriormente, e reescritos pelos alunos observando as anotações e correções feitas pelo docente. A produção escrita serviu para refletir e para questionar qual a real finalidade que perpassa os textos publicitários, de modo a levá-los a posicionarem-se mais criticamente enquanto sujeitos sociais e históricos diante dos meios comunicacionais.

Para relembrar os traços distintivos nos textos publicitários e ressaltar a importância da função conativa, os alunos analisaram anúncios de produtos eletrodomésticos e observaram as diferenças e os objetivos de cada um, no que diz respeito ao canal, ao código, ao contexto, à mensagem, ao remetente e ao destinatário utilizado em cada um deles, bem como os objetivos dos anunciantes em privilegiar esta ou aquela função. Com essa atividade, desvendamos a função dos jogos comunicativos

presentes nos textos que circulam diariamente na sociedade, além de explicitar o fator tendencioso que envolve tal veículo.

Para questionar o jogo comunicativo presente nos textos, os alunos assistiram³⁰ ao vídeo de um consumidor que faz uma denúncia a uma empresa de eletrodomésticos, relacionando-o com a publicidade do aparelho, pois o produto que comprara não fazia jus ao veiculado pela propaganda. Ao término do vídeo e da leitura do anúncio, os alunos discutiram a procedência ou não da queixa e escreveram um relatório com as impressões observadas.

Instigados a pesquisar se as ações relatadas pelo consumidor eram corriqueiras, os alunos entrevistaram pessoas conhecidas e, na data marcada, expuseram os relatos coletados, e ao final concluíram que havia muita divergência entre o prometido e o cumprido nos anúncios midiáticos e impressos.

Para ampliar o conhecimento deste jogo comunicativo em outros gêneros, e ver como a publicidade também está presente nas obras literárias, sugerimos a leitura individual do conto “Rodoviária”³¹ (1968), de Luiz Vilela.

O conto narra por meio de um ritmo rápido e conciso e entrecortado de falas, a história de Maria, mulher da roça que veio visitar seu compadre e, enquanto aguarda o ônibus, sai para ver uma estátua, fato que causa desespero em seu companheiro que “foi lá naquela rua, perto daquela estátua-estátua? Mas há tantas - aquela naquela praça perto daquele mercado - ah, sei, não há perigo, é pertinho daqui - mas numa cidade grande assim” (VILELA, 1968, p. 154) e em meio a isso temos a fala de várias outras pessoas, o anúncio de propagandas, os recados da empresa de ônibus que disputam a mesma atmosfera rarefeita, em que o dito e o não-dito (construídos pelos sinais de pontuação e pelos silêncios) constroem o efeito de sentido do conto.

Dessa maneira, no conto “Rodoviária” (VILELA, 1968) podemos encontrar algumas características que compõem o estilo do ficcionista Luiz Vilela, como “o diálogo rápido, a descrição em poucas palavras, mas sem secura, a pureza límpida de uma narração em que nenhum detalhe é aleatório” (RAUER, 2012, p. 210) além da

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=riOvEeOwqUQ>. Acesso: agos/2013.
Título do vídeo: “Não é uma Brastemp”.

³¹ Obra que integra o livro *No bar*, de 1968.

simplicidade e da linguagem cotidiana que abrem “através de personagens anônimos e de fatos miúdos do cotidiano, o véu da História e do homem imerso” (RAUER, 2012, p. 210) nesse espaço de tanta vida, agitação e movimento que é uma rodoviária, reporta-se diretamente “as vozes que se cruzam no conto” como “representações de vozes sociais ao mesmo tempo individuais e arquetípicas” (RAUER, 2012, p. 211), ecoando o ritmo rápido da cidade grande e desse espaço apressado.

A primeira leitura desestabilizou os alunos, que não estavam acostumados com a disposição gráfica do conto e com uma narrativa que não fosse linear, com vozes que se cruzam em um espaço comum, o que fez com que alguns pedissem orientação para a leitura. Sugerimos então que fossem, por meio de uma leitura mais detalhada, procurando a continuidade das falas presentes no conto, as pistas linguísticas de seu entrelaçamento, para assim obter o sentido do conto.

A atividade de encontrar a sequência de falas correspondentes aos discursos veiculados pelo conto desafiou e interessou os alunos, que se debruçaram com lápis coloridos para identificar as sequências discursivas do conto em análise, fazendo da sala de aula um laboratório.

Ao término da leitura e da decifração do jogo comunicativo presente no conto, um grupo de alunos estava tão admirado com o texto que pediu se poderia encená-lo em sala de aula, na mesma velocidade da narrativa, sem muitos ensaios e utilizando-se da organização já planejada por eles. E envolvidos nesse protagonismo, arrumaram a sala, dividiram as falas, decidiram como fariam, quem gravaria, quem avaliaria e encenaram o conto. Ao final da apresentação, terminaram a aula satisfeitos com a produção e a desenvoltura de cada um deles naquela atividade e com uma nova percepção comunicacional dos textos literários.

Os alunos, encantados com a disposição das falas, a estrutura arquitetada, afirmaram não imaginar que um texto literário fosse capaz de mostrar em poucas páginas e palavras, um único lugar visto em suas múltiplas realizações e significações e expor, ao mesmo tempo, o cenário das rodoviárias que, na maioria das vezes, passa despercebido por quem ali está. Ressaltaram também como a mensagem transmitida por cada ato comunicacional compõe uma atmosfera viva, triunfante e disposta de maneira a articular sua intenção comunicativa. Chegaram a conclusão de que somos atores que veiculam os valores e condutas em todas as esferas sociais, pelas trocas comunicativas que

transmitimos diariamente em todas nossas ações, assertivas obtidas graças ao contato com a obra literária, que mais uma vez, pôde

afetar as convicções racionais do leitor e, em consequência, seu comportamento [...] lhe proporcionando descrições que, porque representam uma nova maneira de desenvolver um fenômeno conhecido, também representam uma nova percepção [assim] pela leitura de uma obra literária o que ganhamos é uma nova concepção de alguns aspectos de nossa vida, uma nova ideia do que se deve ou pode dizer sobre a guerra, ou o amor, ou a hipocrisia, e com isso uma nova ideia da significação que tais coisas podem ter para nós. (OLSEN, 1979, p. 231 – 232).

O protagonismo sugerido pelo conto motivou-os à realização das outras atividades, pois a leitura do conto “Rodoviária” (VILELA, 1968) foi tão nova e instigante que ativou as “condutas e a orientação em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (TAPIA; FITA, 1999, p. 77)

desafiador, pois, nessa perspectiva comunicacional, deve dar conta de todos esses elementos em ação no momento em que o livro é lido, Considerando que cada componente desses possui características múltiplas e funções variáveis no tempo e no espaço da vida humana, ter-se-á uma noção da complexidade e da riqueza subjacentes a esse tipo de trabalho escolar, ainda mais que as intersecções desse tipo de ato comunicativo com os de outras espécies, tais como os artísticos ou os do cotidiano relacional, podem englobar, num modelo miniaturizante, todas as formas de sentido que circulam na vida social. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 109-110).

Para que os alunos pudessem identificar os elementos presentes nos jogos comunicativos do conto entregamos a eles um diagrama³² e explicamos como preenchê-lo, para isso utilizamos uma das histórias do conto lido e preenchemos juntos o diagrama. Ao término da elaboração do diagrama, averiguamos se todos entenderam o que deveria ser feito e pedimos, em seguida, que escolhessem a história que queriam analisar e elaborassem seu diagrama e verificassem a função comunicativa que ligava os elementos em cada discurso selecionado.

Propiciamos com esse método, além da leitura do texto literário, o trabalho com a linguagem, as modificações que podem ser feitas nesta no processo de atualização da leitura feita por cada aluno e a percepção de como os jogos comunicacionais são manuseados a partir da função pretendida.

Como exame da função predominante, os alunos, ao término da elaboração do diagrama, responderam as seguintes perguntas: - Qual a intervenção de A ao produzir X?;

³² Ver anexo 7.

- Qual o efeito de X sobre B?; - m interferiu sobre esse efeito?; - A soube usar n?; - B precisa de C para entender X? e- Que elemento do diagrama você acha que tem mais importância nesse texto?. Dessa maneira, puderam observar que os gêneros textuais podem ser dispostos de formas variadas, não seguindo o modelo estático estudados por eles, isso porque uma das funções da literatura é transformar, ampliar e preparar o sujeito para agir criticamente no mundo, como afirma Bloom (2011).

Depois de responderem ao questionário, os alunos fizeram as arguições de suas produções, mediadas pelo professor. Os discentes se maravilharam com a possibilidade criada por vários alunos da mesma história e de como cada releitura refletia a experiência, a leitura feita, a realidade vivenciada diariamente por cada um. Essa atividade evidenciou a importância da recepção da obra pelo leitor e de como a leitura é atualizada e produz seu efeito em cada leitura, como menciona Wolfgang Iser (1996).

Ao final, para ampliar as concepções dos alunos pedimos que invertessem as posições do remetente ou do destinatário ou do canal para verificar como as seis funções comunicativas são interligadas e como a escolha de uma influencia os objetivos pretendidos do texto.

~~Os alunos puderam perceber com as alterações que fizeram que “o texto literário se constitui no espaço de exercício de liberdade plena do sujeito leitor, pois nada exige que faça ou que aprenda, sem com isso negar que fala do mundo e a ele se destina, tentando modifica-lo, ao reinventá-lo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 109), por meio do diálogo com outros gêneros, como o anúncio, e uma reflexão historicamente construída, como objetiva os PCNs (BRASIL, 2008).~~

A escolha do conto propiciou aos alunos ler, interpretar o texto literário a partir de novas formas que evidenciavam a funcionalidade linguística de todo e qualquer texto, conduzi-los a discriminar e a aprofundar sua leitura nas várias vozes, leituras e significados que a linguagem literária pode assumir, desvencilhando-os do tratamento habitual de encontrar somente os elementos da narrativa. Assim, constatarem a importância comunicativa dos textos literários e seu poder de conceber através de seus emaranhados linguísticos, vozes que mostram a confluência do mundo, da realidade que os cerca e dos gêneros textuais, sumarizados em um só —o relato, o anúncio, a música, a narração, a informação, a prescrição.

3.1.5 MÉTODO SEMIOLÓGICO - APLICAÇÃO

A última alternativa metodológica aplicada – método semiológico – assim como as anteriores, contou com atividades coletivas, individuais, debates, exposições, produção escrita, rodas de leitura, entrevistas e pesquisas para a flexibilização da execução dos conteúdos postulados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, no que diz respeito à utilização do texto literário.

O método foi planejado e elaborado a partir dos pressupostos de ensino que nos propomos desenvolver com os alunos durante o ano letivo: a obra literária complementando o ensino dos gêneros textuais – em específico o publicitário – como forma de dinamizar as aulas e promover o contato com o literário, além de despertar o gosto de ler e a concepção da importância da leitura entre os alunos.

Dessa maneira, como última atividade, queríamos constatar qual o aprendizado que tínhamos oportunizado para esses alunos ao conciliar a leitura literária com a tipologia prescritiva e injuntiva do gênero publicitário. Para isso, utilizamo-nos das teorias postuladas pelo método semiológico para desenvolver a temática “*A leitura na comunidade escolar*”, com o objetivo de proporcionar ao aluno a oportunidade de se portar como sujeito social e veicular as ideologias observadas por ele na relação leitura e escola.

Para isso, baseamo-nos na teoria semiológica bakhtiniana que objetiva aguçar a percepção do aluno para a ideologia veiculada pela obra literária e pelo mundo e enxergar as práticas linguísticas “*não na neutralidade de um sistema ideal, mas dentro do contexto social concreto em que têm existência*” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 133).

A utilização do método semiológico ajudou a manifestar no aluno o aspecto social da linguagem usada por ele diariamente, seja pelo diálogo ou pelas trocas comunicativas, possibilitando-o descobrir valores sociais inseridos na comunidade da qual faz parte e possuir a visão de sujeito histórico, que, por meio do uso social que faz da linguagem, pode questionar, refutar, expor, produzir, inserir suas crenças ideológicas.

O uso deste método propôs, portanto, um ensino que conduz o aluno a reconhecer, além da ideologia, os implícitos transmitidos pelos textos a fim de portar-se como sujeito ativo, analisar as manifestações linguísticas de maneira mais crítica e menos passiva, compreender por meio da leitura a intenção do signo veiculado por aquela obra dentro de

seu uso social, estar, para isto, atento aos níveis de sentidos dos textos e melhorar sua capacidade de ler o mundo.

Cabe ressaltar que quando nos reportamos à leitura do mundo, referimo-nos àquela que está em todo lugar, em suas múltiplas e diferentes configurações e que chega ao sujeito antes de ingressar na escola. Assim a escola não é o único meio de formação leitora e literária, mas é ela que deve promover e aperfeiçoar o ato de ler, é ela que deve **propiciar “o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências – que temos em nossa sociedade”**(COSSON, 2014b, p. 46).

Dessa maneira, o aluno, visto enquanto sujeito histórico, deveria ser capaz de perceber as intenções comunicacionais – verbais ou não-verbais – utilizadas pelo produtor da obra por meio da análise, da inferência, da extrapolação, da interpretação global do texto e da realidade, sendo capaz de desvendar o processo semiológico do autor.

Ao desenvolver essas ações a escola conseguiria formar um sujeito semiológico

capaz de ler a moda, o cinema, a televisão, o esporte, o artesanato, a literatura, a pintura, a culinária, a escultura, etc., captando o modo particular do signo ser combinado com outros em cada uma dessas manifestações e o efeito alcançado sobre o consumidor em termos ideológicos. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 135).

O pressuposto seria conceder ao aluno o direito de ter uma atitude semiológica, uma consciência mais concreta e real das relações entre cultura e sociedade, por poder se **enxergar como parte “de um mundo social mais complexo, no qual ele pode reconhecer-se como sujeito ativo do seu grupo social e não um mero observador”** (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 135), sendo capaz de ler e escrever o destino da sua própria história.

Para tal intento, valemo-nos da coleta de textos variados e do protagonismo juvenil dos alunos na examinação do valor concedido à leitura literária e espaço cedido a ela no ambiente escolar, verificando por meio de pesquisas e entrevistas o contato que os funcionários tinham com a mesma.

Desta forma, apresentados os objetivos e a temática da atividade, os alunos se dividiram em grupos para a coleta de dados, que aconteceu com professores, zeladores, bibliotecários e inspetores da instituição escolar. Ao término da pesquisa, os alunos se reuniram e elaboraram um relatório dos dados obtidos e expuseram-no oralmente à turma.

Em forma de debate, os alunos selecionam por meio de votação quais dos materiais coletados comporiam a matéria jornalística que fariam como atividade final do projeto. Depois de selecionado uma parte do material, os alunos foram questionados sobre

como a escola incentiva a leitura; quais os meios mais recorrentes utilizados por professores e funcionários no acesso à leitura.

Para elucidar as inquietações postas aos alunos e aumentar seu banco de dados, pedimos que individualmente realizassem a leitura do conto “Professor de inglês” (VILELA, 1999)³³, de Luiz Vilela.

O conto “Professor de inglês” (VILELA, 1999) tem como temática a realidade de uma sala de aula e como a leitura e as relações de poder são impostas pelo sistema. Como representante do sistema, temos o professor de inglês, Godofredo, uma pessoa autoritária, que responde grosseiramente aos alunos, ameaça-os com notas baixas e com a reprovação. Como parte do sistema, não chama os alunos pelo nome e sim pelos números que correspondem na lista de chamada, atitude que evidencia o enfoque quantitativo do atual sistema educacional, já que o mais importante é a quantidade de alunos que frequentam a escola e não a qualidade das aulas oferecidas, fato explícito no conto ao deixar claro que para a escola “o sujeito dando aula e o aluno pagando, eles estão pouco pro resto” (VILELA, 1999, p. 105).

O seu saber dar aula resume-se à estruturação e repetição da mesma técnica: ler e tomar a leitura dos alunos “Uma menina caminhou para a frente. Começou a ler onde o rapaz havia parado. O professor acompanhava no seu livro. [...] A menina, concentrada no livro, ia lendo” (VILELA, 1999, p. 100).

A leitura era vista, pelos alunos, com repúdio, com medo “Deu alguns passos. Recomeçou a ler. Suas mãos tremiam, suas pernas tremiam, sua voz tremia” (VILELA, 1999, p. 101) e pelo professor, Godofredo, como método para ser fluente em inglês e manter a classe em ordem Godofredo, que representa muitos docentes, desprezava o efeito artístico que o texto poderia transmitir para a sala, visto que o mais importante era constatar se os alunos tinham estudado a lição e sabiam pronunciar as palavras corretamente. Tais atitudes expressam a crítica feita pelo autor da promoção da leitura, do prazer e gosto de ler e do sistema em que se estrutura a unidade escolar.

A ação do professor faz com o aluno Carlos, que assistira a sua primeira aula nesse dia, aterrisse-se com a forma de ser, de se portar e de lecionar de Godofredo:

- É assim – explicou Baiano – se você ganha nota ruim, ele te chama outra vez: para melhorar a nota, como ele diz; mas se você tem nota boa, ele também te chama outra vez: para ver se você mantém a nota, como ele diz; [...] O jeito,

³³ Obra que integra o livro *Tarde da Noite*, 1999.

você pode pensar então, é matar aula; mas acontece que quem não tem nenhuma falta ganha mais um ponto, e ninguém quer perder esse ponto [...] E você acostumou com isso? – A gente acostuma, você vai ver; [...] – Acho tudo isso horrível – disse Carlos. [...] Nunca vou achar graça nisso, tenho certeza. (VILELA, 1999, p. 105).

As lembranças, as recordações, o sentimento de insatisfação com o espaço em que se encontra – a escola – faz Carlos entender por meio de um **caminho “espinhoso e melancólico [...]** a constatação das perdas que o tempo acarreta ao ser humano” (MAJADAS, 2000, p. 65). Esses caminhos tortuosos são necessários para que Carlos, **personagem do conto “O professor de inglês”** (VILELA, 1999), sustente sua integridade psicológica para enfrentar os problemas da vida adulta.

Ao término da leitura do conto, questionados, os alunos disseram não achar tão ruim a postura do professor, pois ensina a driblar e a superar as adversidades que a vida trará, função esta que cabe à escola a de formar um ser humano, para viver e conviver em sociedade.

Outros alunos disseram que a postura autoritária, de dominação, do professor permitia aos alunos prestar atenção na leitura dos colegas, além de fazê-los estudar em casa, hábitos pouco observados por eles no contexto escolar. Argumentaram também, que a aula, sendo igual e centrada na leitura, tinha seus pontos positivos: pronunciar adequadamente as palavras, tomando como base a leitura feita inicialmente pelo professor, mas notaram que sua repetição contínua despertaria descrédito e desânimo.

Os apontamentos revelam os caminhos precários pelo quais transita o sistema de ensino de nossa unidade escolar e, quiçá do estado de São Paulo, fazendo com que os alunos prefiram uma metodologia desatualizada e muito criticada atualmente, além de uma rigidez maior na promoção de ensino que se encontra paternalizado de modo desmesurado.

Em seguida, para ampliar as discussões pedimos aos alunos que realizassem a leitura individual do segundo **conto “Aprendizado”**³⁴ (VILELA, 1996), também de Luiz Vilela, e observassem as relações mencionadas acima.

“**Aprendizado**” (VILELA, 1996) narra a história de Eduardo, aluno que tirou nota máxima na redação e recebeu **elogios do professor**: “- Meu filho, Deus te deu uma vocação; cultive-a com carinho. Um grande futuro te espera ” (VILELA, 1996, p. 26) o

³⁴ Obra que integra a coletânea *Contos da Infância e da Adolescência*, 1996.

que lhe faz sentir-se orgulhoso de si mesmo; “O resto da aula ele mal vira – nada mais tinha importância, nada mais existia a não ser aquele mundo dentro dele” (VILELA, 1996, p. 26). Só pensava em chegar em casa e mostrar aos pais a folha da redação com “um dez grande, escrito com tinta vermelha, seguido de um ponto de exclamação” (VILELA, 1996, p. 26) que recebera.

Tanta euforia termina com a presença de Jordão e Grilo que queriam ver a redação escrita por ele. Ao se sentir ameaçado pelos colegas, Eduardo diz que levaria ao colégio no dia seguinte, que estava com pressa, pois a mãe pedira que chegasse mais cedo em casa naquele dia e com medo da postura dos colegas passa a pasta que contém a redação para debaixo do braço, segurando-a com força.

Jordão e Grilo utilizam-se de vários subterfúgios para conseguir a redação: “– Está bem – ele parou de repente – eu vou mostrar; mas vê se lê rápido, em dois minutos, tá?” (VILELA, 1993, p. 29). Eduardo, ao perceber as intenções de Jordão e Grilo, afirma que eles são sacanas, palavra que deixa os dois meninos irritados, levando-os a rasgarem o trabalho. Eduardo, ao ver aquela cena, fica bravo e dá um murro em Jordão, que ao se levantar, conta com a ajuda de seu amigo Grilo para segurar Eduardo a fim de que ele se aproximasse com os punhos fechados e lhe ensinasse uma lição “– Você vai aprender agora” (VILELA, 1996, p. 30).

Depois da leitura individual, foi realizada a socialização da leitura, para ver o que os estudantes compreenderam da história; questionados disseram que a ação narrada pelo conto não aconteceria mais, pois tirar um dez hoje não tem a mesma importância que tinha na época em que o conto foi escrito, assim como bater em alguém por causa da nota exemplar que ele tirara estava fora de cogitação. Demonstraram, também, que gostariam que os pais participassem mais de sua vida escolar, como faziam os pais de Eduardo, pois essa atitude motivaria seus estudos. Alguns cogitaram que se os professores elogiassem mais, poderiam aumentar um pouco o ânimo para estudar.

Outra ideia levantada, principalmente pelos meninos, é a de que essa era a vida, e quem não se enquadrasse deveria sofrer as consequências, mostrando, talvez, a relação feita com a realidade vivenciada por eles, na competição à qual são expostos desde novos para sobreviver intempéries da vida. Segundo MAJADAS (2000, p. 54) “é preciso perder o paraíso terrestre para vivê-lo verdadeiramente, para vivê-lo na realidade de suas imagens”. Desta forma, a tomada de consciência e a atitude assumida por Eduardo

representa sua evolução na constante luta social, em que só os seres mais aptos sobreviverão.

Indagados a respeito da ideologia veiculada pelos dois contos, os alunos disseram que o primeiro tinha a intenção de refletir sobre a metodologia de ensino utilizada nas escolas: deveria ser mais fomal? Autoritária? Quantitativa? E sobre a postura do professor: precisava ser grosseiro daquele jeito? Não podia ser substituído? Bastava conhecer sua disciplina?. Já o segundo conto objetivava levar o leitor a refletir qual a relação, a importância que a nota, a família e a escola têm na formação dos alunos.

A leitura dos contos fomentou o desejo “de resgatar, através da criação, as essencialidades perdidas em tempos imemoriais” (MAJADAS, 2000, p. 30) dos alunos para a promoção de um protagonismo consciente e questionador.

Dessa maneira, ao término das colocações e discussões, a sala foi instigada a escrever uma nova história, utilizando-se de cenas relâmpagos para parodiar as situações trazidas pelos contos. Depois de escolherem as cenas que mais gostaram, os alunos puderam reescrevê-la a partir de sua visão enquanto sujeitos históricos e pertencente a um meio diferente do veiculado pelo conto. Ao término da escrita da paródia, leram suas produções para a classe, que deveria identificar qual o conto fora utilizado como base.

A fim de estabelecer as relações entre o que o autor e o aluno quiseram dizer com seus textos, lemos algumas produções textuais para a sala e anotamos na lousa os comentários reproduzidos e analisados.³⁵ Assim, verificamos a atitude semiológica dos alunos em relação às atividades desenvolvidas e o protagonismo juvenil que ganhou força ao revelar a pro-atividade dos alunos na execução de atividades condizentes com suas expectativas e necessidades.

Como produção final, solicitamos que transformassem toda a experiência vivida em algo prático, ou seja, que elaborassem a página de capa de um jornal³⁶ utilizando as ideias surgidas durante o trabalho para tentar transformar as condições de leitura oferecidas pela escola, usando para isso as habilidades adquiridas por eles dos conteúdos estudados: entrevista, notícias, informações, anúncio, carta aberta, etc.

³⁵ Reproduziremos e analisaremos as comparações mencionadas aqui no próximo capítulo.

³⁶ Ver figura 23.

Desta forma, ao final da aplicação de mais um dos métodos, pudemos perceber e ressaltar a importância que tem o docente na promoção de um ensino mais humano e engajado historicamente e socialmente, estando em sua autonomia o poder de transformar e viabilizar o acesso à leitura literária e mudar, assim, o percurso acadêmico dos discentes, com a leitura de obras que revelem a expressão dos sentimentos vivenciados pelos alunos e desencadeiam um diálogo entre leitor e texto para a constituição de sujeitos mais críticos e conscientes das vantagens que a leitura pode lhes proporcionar.

4. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS RESULTADOS

Com o objetivo de incentivar hábitos de leitura por meio da introdução de textos literários do escritor Luiz Vilela como forma de escolarizar mais e eficazmente o ensino de língua portuguesa do atual Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, e formar estudantes mais reflexivos, menos passivos e leitores, utilizamo-nos das seguintes atividades: a inserção de textos literários coerentes e próximos às vivências dos estudantes; o diálogo com outras concepções teóricas; além de alternativas metodológicas que pudessem flexibilizar e diversificar as determinações do currículo, a fim de oferecer um ensino-aprendizagem mais significativo ao discente.

Para tanto, cabe ressaltar que a utilização das alternativas metodológicas não teve nenhum caráter prescritivo, de categorizar o *modus operandi* do ensino de literatura, mas sim de abrir possibilidades de trabalhar com a obra literária, explicitando-as para que possam ser usadas posteriormente, segundo os objetivos pretendidos e esperados de cada sala de aula. Cabe dizer ainda que essas alternativas metodológicas representam meios de escolarizar o ensino estruturado nos gêneros textuais e não se impõe como fins para o ensino, como bem adverte Tzvetan Todorov (2010).

Dessa maneira, apontaremos, neste capítulo, as assertivas referidas no capítulo anterior no que tange às expectativas das autoras na elaboração de cada método, e exemplificaremos, a partir das produções textuais dos alunos, as inferências tecidas a respeito do trabalho com métodos e dos resultados obtidos.

Com o propósito de elucidar a prática realizada, dispomos em anexo as sequências didáticas elaboradas por Bordini e Aguiar (1993), com as adaptações feitas para a aplicação de cada um dos métodos. Agora, centrar-nos-emos na análise das produções textuais elaboradas pelos alunos, ao término de cada aplicação metodológica, para observar sua repercussão na promoção de leitura e na ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos.

O trabalho com métodos de ensino preconiza a construção de um trabalho final, para ratificar a legitimidade ou não das propostas, visto que as ações educacionais não podem fundamentar-se em “achismos”. Por isso apresentaremos alguns trabalhos realizados pelos alunos. Vale ressaltar que selecionamos trabalhos os quais contemplam a heterogeneidade da qual a sala é composta, e não focaremos os equívocos sintáticos, ortográficos e semânticos cometidos por alguns alunos ou suas habilidades artísticas, visto que nosso intuito é verificar como suas produções relacionam a temática dos contos lidos com o gênero em estudo. Cabe dizer também, que todas as produções textuais realizadas pelos alunos, foram mediadas pela ação docente, em momentos oportunos corrigidas e devolvidas aos estudantes para que pudessem escrever a versão final.

Os trabalhos selecionados contemplam os de alunos desacreditados, pouco envolvidos com o ensino, faltosos e inclusos, além de alunos engajados com o ensino-aprendizagem, a fim de contemplar o poder de transformação que a inserção do texto literário pôde proporcionar no trabalho em sala de aula.

O ganho significativo, a nosso ver, foi a colaboração de todos os alunos, como preconizam Bordini e Aguiar (1993), mesmo daqueles que se opuseram inicialmente, mas que a partir da explicação do que era esperado e de como a atividade seria conduzida foram motivados e se entregaram à atividade.

4.1 MÉTODO CIENTÍFICO – ANÁLISE

O método científico³⁷ tem como finalidade a pesquisa científica de um dado aspecto do real, a fim de atentar-se a determinado problema e buscar soluções racionais a partir dos conhecimentos pré-concebidos. A leitura é tida, assim, como ampliação do repertório linguístico, como construção de uma “compreensão no presente com significações que entranhadas nas palavras são dissolvidas pelo seu novo contexto para permitir a emergência de um sentido concreto” (GERALDI, 2010, p. 103).

O primeiro texto analisado, baseado na leitura do conto “Andorinhas” (1996), de Luiz Vilela, Figura 1, assinala o principal objetivo da inserção de textos literários em sala de aula: o desabrochar da atitude crítica do aluno. Para isso, não devemos menosprezar as vivências e os conhecimentos já internalizados, pois os alunos integram um grupo “que de fato já utiliza a escrita para viver”. Neste pressuposto, ler é uma atividade sistêmica, pois “aprende-se a ler aperfeiçoando-se” (FOUCAMBERT, 1994, p. 31) por meio de textos verdadeiros e não adaptados às possibilidades do aprendiz.

Desta forma, o método científico foi o primeiro passo para a mudança atitudinal do aluno na sua relação com o texto literário, com a leitura e, conseqüentemente, com a escrita. As atitudes dos alunos orientadas à prática científica de unir a ciência factual – ligada à observação – com a ciência formal – ligada às formulações simbólicas, revelaram, a partir da realidade exposta pelo conto, como o discente organizou suas experiências para agir sobre o conteúdo exposto.

Alguns alunos mostraram-se, inicialmente, relutantes em desenvolver as atividades solicitadas em sala de aula, por não acreditarem em suas potencialidades e menosprezar-se diante dos demais. No entanto, realizaram, ao final, a atividade e surpreenderam a todos com o trabalho desenvolvido.

A ação exteriorizada pelo aluno, na figura 1, mostra uma crítica ao associar as características físicas e os sentimentos das aves aos encontrados nos seres humanos, tecendo relações que poderiam comparar os primeiros aos segundos “o que falta para ser humano!?”; quer dizer, será que as atitudes das aves – e de todos os animais – não os

³⁷ A sequência didática aplicada está reproduzida no anexo 2..

colocam como seres tão racionais como o ser humano, ou ainda, será que os seres humanos são menos civilizados que os animais por tratarem esses como “brinquedo”, e desprezar seus afetos e necessidades “sente fome frio e medo”, devendo ser rebaixados de espécie?.

Percebemos que a utilização de uma oração interrogativa promoveu a interação entre interlocutor e interlocutário no questionamento direto de suas ações e na reflexão de seu modo de ser, característica muito explorada na criação de textos midiáticos, chamando a atenção não para o autor da mensagem, mas sim para o leitor.

Essa leitura pôde ser feita a partir das indicações deixadas pelo escritor (como o desejo de superioridade da personagem do conto de conseguir matar um pássaro como os outros meninos faziam, ou ainda, da ação de caçar animais por não ter o que fazer em um dia de domingo) e da compreensão obtida pelo aluno que, ao ler as entrelinhas do texto, foi conduzido à percepção desta relação dialética, possibilitando-o desvendar tais aspectos para a criação de um texto crítico.

O aluno beneficiou-se, para isso, das características do anúncio no cartaz pelo uso de letras em caixa alta, centralizadas no texto; pelo uso dos sinais de pontuação geradores de uma pergunta declarativa que conduz o leitor à reflexão, que tem sua ativação significativa na imagem dos dois pássaros vivendo em liberdade, ou ainda, pela escolha do tempo verbal no presente, que evidenciam ações ainda praticadas que precisam ser extirpadas a partir da percepção de que esse, o pássaro, também tem o direito de viver livremente sem ser passatempo ou divertimento de ninguém.

Dessa maneira, o aluno mostrou que leu criticamente o conto, pois procurou “entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar o texto evidenciando determinadas relações e identidades constituem formas de ideologia” (MUERER, 2000, p. 169).

Com isso, podemos dizer que o contato com a obra possibilitou a esse aluno e aos demais ampliar seus horizontes, uma vez que puderam observar “o mundo de maneira inteligente, tornando-se um indivíduo produtivo e atuante na sociedade” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 48). Nesse sentido, o método científico funcionou como uma excelente atividade, pois ativou no aluno em estudo “cenários suscitados pelo texto, e as relacionou aos outros saberes estáveis que nelas estão instanciados” (GERHARDET, 2009, p. 80). Além disso, a atividade proporcionou ao professor “meios de compreender

quais são e como se articulam os elementos e processos presentes nas cenas conceituais reveladas nas respostas dos alunos” (GERHARDET, 2009, p. 80), além de destacar a função “formadora da leitura, pois seu desenvolvimento incrementa no leitor a capacidade de compreender o mundo e investigá-lo, e de, ao mesmo tempo, pôr em tela de juízo o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmitem valores socialmente úteis” (ZILBERMAN, 1998, p. 30).

A figura 2, construída a partir da leitura do conto “Um peixe”, de Luiz Vilela, dialoga com a figura 1, ao pontuar as atrocidades cometidas pelos seres humanos com os animais; ações realizadas sem o menor sentimento de culpa, vistas e praticadas como algo normal.

A aluna utilizou-se dos elementos que compõem os textos prescritivos como o uso do imperativo negativo “não mate”, “não faça” para exteriorizar sua ideologia após a leitura do conto. A compaixão pelos animais foi despertada pela associação gerada pela oração “Não faça com os animais o que você não espera que os outros façam com você”, criando uma intertextualidade com o provérbio “Não faças aos outros o que não queres que te façam”, elemento comumente observado nos textos publicitários, como afirma Ingedore Koch (2012, p. 106), “a manipulação que o produtor do texto opera sobre o texto alheio é um recurso muito usado, por exemplo, na publicidade”; prática também prescrita na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (BRASIL, 2008, p. 49), “fruição; interpretação de texto; intertextualidade”, no que se refere aos conteúdos de leitura que devem ser estudados.

A respeito do recurso intertextual utilizado podemos inferir que seu uso não foi mera coincidência, mas “uma condição de existência do próprio discurso” (MARCUSCHI, 2008, p. 131) como “princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado” (MARCUSCHI, 2008, p. 132), a aluna, ciente disso, recorreu a esse artefato linguístico para promover e evidenciar seu discurso, ao aproximar o conhecimento veiculado pelo provérbio com a mensagem que desejava transmitir, que poderia ser “os animais merecem respeito, tenham compaixão por eles.”

A imagem da traíra enfatiza a ação que não deve ser cometida a essa espécie “Não mate o peixe”, para em seguida, ser estendida a toda espécie de animal “Não faça com os animais”, bem como a todos os outros estudados contos lidos e discutidos em sala.

Nesse sentido, os significados trabalhados na produção da aluna foram atingidos graças à intenção realizada pela promoção da leitura que a aluna teve, uma vez que o simples contato com o texto não gera a explosão do ato de ler, é preciso, além de possuir as competências de leitura, ter a disposição, a intenção de ler. Essas atitudes são ativadas e determinadas pela afinidade entre texto e leitor e geradas pela necessidade de exteriorizar seu pensamento.

Dessa maneira, a finalização do trabalho mostra que a discente transpôs o nível literal do conto lido num movimento ascendente a partir da interação de componentes do texto com o seu conhecimento prévio para processar as informações que desejava transmitir. A ampliação do protagonismo da aluna ressalta a importância do trabalho com métodos como forma de lograr tais transformações e percepções, a partir da dedicação, do planejamento e da observação do professor.

O texto da figura 3 constitui o depoimento do aluno incluso, que graças a conscientização feita pela escola e pelos professores com os demais alunos da classe e, também da escola, vem vencendo a rejeição de alguns. Seu depoimento foi inserido, para salientar que é nas pequenas ações que as grandes transformações podem acontecer. Esse efeito é mérito da obra ficcional de Luiz Vilela, que, ao fazer das situações cotidianas seus assuntos prediletos, possibilita a seus leitores questionarem suas vivências, refletir sobre sua ideologia e transformar seus conhecimentos internalizados, além de ressaltar **uma interpretação da consciência que conduz o ser humano “a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo”** (ZILBERMAN, 1998, p. 40), com textos renovados “que procuram liberar a criatividade infantil, transmitindo ao mesmo tempo aos leitores uma mensagem progressista” (ZILBERMAN, 1998, p. 49).

Assim, observamos que a atividade desenvolvida na aplicação do método científico teve seus objetivos atendidos e apreendidos pelos alunos, ao mesmo tempo que constituiu o primeiro passo para a formação de leitores, por promover um maior contato com o texto literário. Essa prática incitou a percepção das diferenças existentes entre as duas escritas: a literária e a não literária, pois a primeira, além de apresentar uma realidade conhecida e vivida por todos, como a segunda também faz, traz uma conclusão, uma reflexão a mais à respeito da temática tratada. A realização das atividades ofereceu aos alunos modelos e interpretações da realidade social, para poderem agir criticamente.

4.2 MÉTODO CRIATIVO – ANÁLISE

Passamos à análise dos resultados referentes ao método criativo³⁸, que tem por objetivo conduzir o aluno por meio do texto literário a apropriar e transformar dada realidade por supor “uma relação do homem com o mundo em que o alvo não é meramente o conhecimento que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 62).

A criação pressupõe dar forma a algo por meio da organização de elementos que transpassam as fronteiras desses, que ao delimitar um dado problema, disponibiliza elementos internos e externos para agir sobre ele, modificando-o, alterando-o, por isso “[o] produto obtido, antes de ser novo ou original, precisa ter o seu conteúdo expressivo adequado às limitações de uma materialidade” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 64). No entanto, como a ação de criar implica em comunicar-se, o trabalho final do método, além de materializar-se, deve ter um fim comunicativo. Assim, a validade de sua aplicação está na postura receptiva implicada por ele para que o aluno possa expandir sua personalidade e as formas de comunicar-se socialmente.

Constatamos que a comunicação foi impulsionada entre os alunos pela carência que os cerca e da recepção dos chamamentos do texto e do mundo para integrá-los e transformá-los.

Ressaltamos que as produções elaboradas pelos alunos se constituíram dos rascunhos feitos pelos mesmos, uma vez o texto final foi direcionado à pessoa desejada e que a temática privilegiada foi a relação entre os seres humanos: a afetiva, a amorosa e a familiar, exteriorizada pelos contos de Luiz Vilela, que abordamos no terceiro capítulo, visto que esta foi a carência mais apontada pelos alunos na ficha.

A realização do método foi contagiante e obtivemos a total dedicação e comprometimento de todos os alunos, que leram os textos, selecionaram as partes mais significativas, expuseram sua escolha e relacionaram com a carência escrita inicialmente.

O gênero textual mais utilizado pelos alunos foi a carta pessoal que, mesmo não vinculada a esfera do gênero publicitário, apresenta características injuntivas ao sugerir, ao aconselhar formas, ao expressar desejos, angústias, estando assim, dentro do que

³⁸ A sequência didática aplicada está reproduzida no anexo 3.

propõe a Proposta Curricular (BRASIL, 2008) para o segundo bimestre do 8º ano, de trabalhar com as categorias injuntivas e prescritivas, escolha que trouxe ao professor, algumas carências conteudística dos alunos.

A figura 4 apresenta o rascunho feito por uma aluna do 8º ano que, baseada na *relação dialógica com o conto “Nosso fabuloso tio”, de Luiz Vilela, direcionou a carta a seu próprio pai*. A aluna viu na figura do tio, um familiar mais próximo, seu pai, que assim como o personagem do livro, deve ser, pelas descrições da aluna, uma pessoa de caráter forte, de postura imperiosa, mas que assim como o fabuloso tio, busca sempre o melhor para todos, tendo por traz de suas ações rudes, gestos de carinho, de amor para os integrantes de sua família, por isso se torna fabuloso para ela.

Por meio da carta e das sugestões escritas, a menina buscou superar a carência da *falta de comunicação, de compreensão e de entendimento existente entre ela e o pai*: “A maioria das vezes, parece que ninguém me entende, principalmente você” para *poderem viver uma relação mais harmoniosa e afetiva*: “é só você me agradar quando vai ‘pedir’”.

A aluna inicia sua argumentação em prol dos seus objetivos com uma alegação sedutora, “querido pai”, em seguida pontua suas próprias falhas ao fazer analogia a *acontecimentos reais para facilitar a compreensão da mensagem*: “eu sei que as vezes sou muito chata, e difícil de criar”, ações justificadas pelo fato de estar crescendo e passando por uma fase que é mais complexa para ela do que para ele, ou seja, coloca-se como a responsável de tal incomunicabilidade. No entanto, tais argumentos retóricos foram utilizados para despertar a compaixão do pai e a identificação com a situação comunicativa, a fim de amenizar as reações futuras advindas com as objeções em relação à figura paterna tecidas por ela.

Para isso, usa novamente outro argumento persuasivo desencadeador de elementos emocionais ao dizer que, independente de tudo isso, o ama demais e que “*gostaria que você soubesse, que eu te amo muito, mesmo não falando o tempo todo*”, palavras que mostram a reflexão que fez de si mesma, da fase comportamental em que se encontra e da relação que esses fatores provocam em sua família, para em seguida, *caracterizar o “isso” a que se referiu: as mudanças que o pai poderia fazer, que poderiam ir desde pedir em um tom mais ameno, com mais educação ou não estar mal-humorado o tempo todo, bem como não mandar em tudo*. A aluna mostra, ao final da carta, que a *solução está no respeito mútuo que ambos devem ter*: “aprender a dizer por favor”.

Dessa maneira, a aluna utilizou-se da sedução argumentativa para construir seu discurso na tentativa de modificar as crenças, as atitudes e o comportamento de seu interlocutor, ações que demonstram o conhecimento de seu auditório e das técnicas que devia utilizar-se para persuadi-lo. Essas atitudes ressaltam a importância da recepção da obra pelo leitor, e das relações intertextuais existentes no conto em análise, por evidenciar o quão difíceis são as convivências sociais e familiares, **como mostra o conto “Felicidade” ou o conto “Amor”, de Luiz Vilela.**

O trabalho com essas obras evidenciou a carência de humanidade generalizada pela qual passamos e a constante falta de respeito, de solidariedade, de compaixão em que vive a sociedade, o que ratifica a escassez desses valores, poucos utilizados por todos, seja em sala de aula, nas áreas comuns ou no convívio social. A observação gerada no decorrer da atividade e após a discussão de tais carências levou os alunos a compreender que antes de cobrar é preciso fazer, de que a mudança começa por eles para depois contagiar os outros.

Esses valores, tão presentes nos contos de Vilela, tornaram-se objeto de desejo dos alunos, movimentando-os a agir na esperança de receber algo a mais. Esse desejo foi motivou-os a escrever o trabalho final, momento em que puderam explicar sua carência e mencionar maneiras de revertê-las, como se o texto literário os tivesse encorajado a dizer o que sempre quiseram em busca de algo melhor, de suprir alguma ou toda falta que sofrem.

Ao término da primeira análise, vimos que as pretensões das autoras Bordini e Aguiar (1993) na elaboração do método criativo continuam vigentes, já que a avaliação deste deve apoiar-se em duas instâncias: primeiro, no processo criativo de cada aluno, elucidado pela aluna na elaboração do rascunho de seu texto e, posteriormente, pela aquisição de um papel de carta ilustrado para a transcrição do texto final, mostrando que **foi capaz de “discernir elementos de sua realidade que tenham relação com a carência que ele deseja suprimir”** (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 66). O texto produzido pela aluna é a demonstração da **“eficácia expressiva [...] do domínio técnico, revelado pela pesquisa e prática de técnicas funcionais em relação ao material escolhido [...] a inovação formal derivado do processo de criação e da familiaridade com o material” utilizado na obtenção da supressão de sua falta.**

O segundo texto analisado, figura 5, reforça a necessidade da inserção de alternativas metodológicas que dialoguem com a execução da Proposta Curricular (BRASIL, 2008) e da inserção de obras literárias em sala de aula para a realização de atividades mais significativas e mais reais aos contextos sócio-históricos vivenciados pelos alunos para a obtenção de um ensino mais prazeroso e significativo, visto que o texto elaborado pelo aluno evidencia que, mesmo depois de quase três anos estudando alguns gêneros textuais, dentre eles a carta pessoal, não foi capaz de adequar suas características e estruturas para explicar suas necessidades comunicacionais.

Dessa maneira, depois de recolhidos todos os rascunhos, observamos que a maioria dos alunos que optaram pela escrita da carta pessoal não sabia utilizá-la adequadamente, o que nos levou a firmar uma parceria com a professora da sala de leitura a fim de apresentar aos alunos modelos, estruturas linguísticas características do gênero carta para que pudessem ter subsídios para escrever a versão final do seu trabalho.

A temática utilizada por este aluno foi a mesma adotada pela aluna, que a partir dos espaços familiares criados pelos contos lidos do escritor mineiro, projetou-se na criação de um texto que suprimisse a ausência do contato da figura patema. Sendo assim, o contato com as obras literárias constituiu-se em experiências edificadoras para esses alunos, pois eles puderam perceber que “[n]a leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a qual pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” e nos faz compreender que “[a] experiência literária não nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2014, p. 17).

A experiência com a leitura do conto ganhou forma e projetou-se no texto do aluno, que, ao se identificar com Edgar, personagem do conto “Felicidade”, quis lograr seu minuto de felicidade, não trancafiado no banheiro como aquele, mas na presença e no afeto da figura patema. Por isso menciona momentos felizes vivenciados pelos dois: “você se lembra que todos domingos a gente saía junto”, “você começou a me ajudar na escola”, comparecia diariamente à escola para acompanhar suas mudanças, ações citadas para gerar a comisseração na figura patema, bem como a lembrança reflexiva das temporadas alegres que passaram juntos. Para o aluno, essas lembranças não merecem ter o mesmo final do conto “Amor”, cada qual tomando sua direção, separando-se, mesmo

sabendo que se amam. Por isso ele diz: “Agradeço tudo o que você fez por mim”, como um ato que expressa que ainda há tempo para recomeçar, para reconstruir, solidificar a felicidade e o amor sentidos.

Desta forma, mesmo não os conhecendo, o aluno faz uso de elementos da retórica como a narração, ao rememorar ações vividas por eles, com fatos bem conhecidos, fáceis de serem recordados; as provas argumentativas, inseridas pelo uso do vocábulo “escola”, fato que pode ser comprovado nesse espaço físico, já que frequentado constantemente para a obtenção de notícias do desempenho do filho, reporta-se a esse momento com o tempo verbal no passado “começou”, “estava”; e, por fim, o epílogo, ocasião em que conclui favoravelmente a seu favor, pleiteando a retomada de ações por parte do interlocutor, objetivada pela ampliação do assunto presente pelo desejo de voltar a tê-lo.

Cabe dizer que a aplicação do método criativo prevê um momento para a divulgação do trabalho daqueles que quiserem expor as conquistas ou as transformações obtidas com a produção final. Por isso foi muito gratificante saber do aluno, de modo tímido e acanhado, semanas depois, que se encontrara com seu pai durante todo um final de semana, e que esta ação ainda se repete esporadicamente. Foi gratificante presenciar a felicidade dele, e a necessidade que sentiu em expressar isso para a turma e de confirmar meses depois que encontra seu pai sempre que solicita.

Essa mudança não seria possível se não houvesse a flexibilização da prática docente e o contato com o texto literário coerente e condizente com suas necessidades, que permitisse a esse aluno constatar algo e agir em busca de sua transformação. Todas essas conquistas ocorreram, porque o texto literário tem como função “tomar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter em lugar especial nas escolas”(COSSON, 2014, p. 17).

As narrativas do escritor Luiz Vilela constituíram, em nosso trabalho, instrumento indispensável por trazer em suas tramas “a problemática das relações entre as pessoas, das relações entre as pessoas e o meio, e das pessoas e o trabalho, numa ampla visão, desde o mundo das crianças até à velhice”(LIDEMILOVÁ apud RAUER, 2006, p. 32)³⁹.

³⁹ LIDMILOVÁ, Pavla. *Alguns temas da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: nórdica; Brasília:INL, 1984. 120 p.

Além dessas problemáticas narradas, propiciamos com a leitura das obras selecionadas o contato com situações, casos, diálogos, estados interiores, sentimentos como a tristeza, a solidão, a compaixão, que permitiram aos alunos observar a maneira pela qual o escritor afirma sua posição de revolta ante as intempéries da vida. Assim, pelo rigor da escrita, pela simplicidade produtora de grandiosidade significativa, pelas gírias em linguagem de rua, pelo diálogo que dissemina sua “diversidade de processos narrativos e a força da linguagem bem brasileira, nos serviços de um realismo crítico ou irônico” (LIDEMLOVÁ apud RAUER, 2006, p. 31) os contos de Luiz Vilela sensibilizaram os alunos e fundaram uma criação de coautoria. Tais características corroboram o não reducionismo literário na escolha da sua obra como elemento principal e primordial do trabalho que desenvolvemos.

Portanto, verificamos que o uso do texto literário em consonância com os postulados na Proposta Curricular, na execução do método criativo, promoveu o *insight* dos sujeitos leitores, buscando sua concretização. Devido à seleção de textos que responderam às suas ansiedades e inquietações, por simularem o mundo e corresponderem as suas necessidades expressas, puderam estimular sua criatividade, e dar origem a iniciativas emancipatórias para materializarem ações no sentido de obterem a supressão do que os perturbava.

4.3 MÉTODO RECEPCIONAL - ANÁLISE

A análise das produções referentes ao método recepcional⁴⁰ observou como ocorreu a recepção da obra pelo leitor e qual o(s) efeito(s) produzido(s) pela ativação e atualização da leitura. Assim, ao examinar os textos dos alunos, objetivamos ver como relacionaram as várias leituras feitas – notícias, reportagens, anúncios, manchetes, contos – com o tema em estudo, e como assimilaram as concepções sociais e históricas que os constituem e que são intrínsecas a sua formação enquanto sujeito para a elaboração do trabalho final.

O método recepcional almejou exemplificar aos alunos, por meio de textos coerentes e significativos à sua realidade e à sua necessidade, que a leitura, não é apenas uma, mais muitas, pois o ato de ler e a interação escritor/leitor ativa várias outras leituras de um e de outro, que concorrem para a produção dos sentidos pretendidos. Neste contexto, o texto é visto como “um campo de significações, cuja garantia de comunicação é dada por um certo lastro comum da experiência humana” (YUNES; PONDE, 1988, p. 65).

Essa experiência comum dividida por autor / leitor, comunicada pelas exposições dos contos e das produções elaboradas pelos alunos, desvenda a leitura individual feita por cada um a partir da leitura de mundo que este possui; troca, esta, que amplia os horizontes de expectativas dos mesmos por compartilharem, pela socialização, novos conhecimentos.

A leitura oral das produções textuais feitas com base nos textos analisados contribui para ensinar que os sentidos atribuídos aos textos não podem ser aleatórios nem baseados em achismos, desse modo geram o aprendizado de que por meio da leitura atenta é possível descobrir as pistas deixadas pelo autor, os jogos de significações construídos e as entrelinhas criadas, levando-os a transformarem “o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 82).

Dessa maneira, as leituras buscaram fundir os horizontes históricos, muitas vezes diferentes, do leitor e do autor para comunicar a recepção, o efeito causado pela obra através do seu poder de ampliar os horizontes de expectativas dos alunos.

⁴⁰ A sequência didática aplicada está reproduzida no anexo 5.

A primeira atividade solicitada pedia para que os alunos escolhessem um dos contos e reescrevessem uma das cenas do conto a partir da perspectiva de um dos personagens a fim de elucidar a percepção, a compreensão e a recepção da história lida depois das discussões levantadas em sala de aula.

A figura 6 apresenta a produção textual de uma cena elaborada por um aluno a partir da leitura do conto “Pai e filho” (2001), priorizando a perspectiva do filho, em seu momento de maior tensão e dificuldade: a iminência da morte. A produção textual do aluno nos permite observar a assimilação da leitura feita das entrelinhas, a exploração das pistas deixadas pelo escritor para reescrevê-las sob seu olhar, e, projetar no conto lido, suas concepções de mundo e os efeitos produzidos pela leitura.

Conforme mostraremos, a produção textual do aluno buscou reorganizar os “sistemas de referência, os quais o repertório do texto evoca” (ISER, 1996, p. 15) para uma assimilação das instruções dada pelo autor na tentativa de construir o sentido do texto que “requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (ISER, 1996, p. 16).

Na tentativa de desvendar os efeitos produzidos pela leitura, o aluno projeta-se na figura da personagem: “[e]u sou ‘Henrique Groose’” (linha 1), e revela seu conflito interior “[n]ão sei se vou sobreviver a esta rebelião” (linha 4) e suas aflições “[a]cho que vou morrer aqui, e eu nunca disse ao menos EU TE AMO” (linhas 5 - 6), expõe sua interpretação da leitura feita a partir das premissas e dos interesses discutidos e levantados em sala de aula, acerca das peripécias que a vida e o contato social nos impõe, conduzindo-nos ao isolamento, deixando-nos inseguros em manifestar nossos sentimentos: “nunca disse ao menos EU TE AMO” (linha 6), ideia enfatizada pela marca prosódica escrita em caixa alta.

O uso do marcador conversacional “acho que” ajuda a dar mais coesão e coerência ao texto, e apresenta, ao mesmo tempo, as articulações e as condições de produção do aluno. Funciona como aqueles “elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 2003, p. 98), uma vez que esse era o intuito da atividade: conceder ao texto um sentido de conversa oral, de comunicação direta com seu interlocutor – os outros alunos.

Dessa maneira, além dos elementos linguísticos, o narrador tenta se aproximar de seu interlocutor pela temática escolhida, e para isso menciona problemas como a falta de diálogo familiar, a busca por mais carinho, atenção e amor, o arrependimento, a conscientização dos seus atos e as ações expostas no quarto parágrafo do texto, quando se refere **a culpa que possui por nunca ter tido a “chance de dizer desculpas pelos meus erros e falhas” (linha 8).**

O trecho mostra a assimilação que o aluno fez do que foi discutido em sala: a culpa que incide nos pais a respeito da criação e do futuro de seus filhos, para apresentar sua versão enquanto leitor e filho, a fim de ressaltar que os sentimentos dos pais transitam nos pensamentos dos filhos, na busca contínua por ser um bom menino, satisfazer as vontades, os desejos e as necessidades da família e da sociedade, para assim, obter sucesso **em sua vida social, como elucida o trecho “é decepcionante eu viver neste inferno de não seguir a tradição da minha família” (linhas 9 – 10).**

Percebemos, com esta passagem, que a voz do aluno ativa suas memórias, suas reminiscências sociais e reais para fazer com que seu texto produza sentido, por meio das ações e atitudes da personagem criada por ele, que atualiza o efeito estético da obra a ser explicitado, questionando, o que lhe permite cogitar novos rumos, novas leituras.

Para atingir este objetivo, traz cenas do conto para vivificar suas falas e interagir com os demais estudantes, permitindo-lhes que se vejam externalizados na nova narrativa criada, enquanto que reflete **sobre sua atitude “de não passar o último dia com a minha família” (linha 10).**

Por meio destas criações associativas e assimilativas, o aluno confessa a culpa que aflige os adolescentes: a desobediência e, também, a consciência das escolhas feitas, perpetuando a ideia de que a culpabilidade não recai apenas nas figuras paternas, como contestado em sala, mas também na figura dos filhos, levando-nos à conclusão de que todos têm uma parcela de culpa nas decepções e desilusões familiares.

O estudante, ao acrescentar uma nova perspectiva à leitura, apresenta o sofrimento **que o assalta ao transpor os dogmas e as prescrições sociais “mesmo assim ainda derramo lágrimas” (linha 11).**

É interessante observar como a sequência narrativa criada pelo aluno ajuda-o a lograr seu objetivo de cativar seu público-alvo para a história que conta, fazendo-o adentrar na trama como personagem, e ser seu porta-voz, quer dizer, a pessoa que,

partilhando dos anseios do narrador, verá nele e através dele ações a serem estigmatizadas, condenadas, a fim de não cometer o mesmo erro. Como recurso enfático o aluno utiliza o modo subjuntivo “se eu pudesse dizer”, como quem diz: eu não posso mais dizer que os amava, que me arrependo das escolhas feitas, mas você, meu leitor, pode, portanto, faça-o; diga-lhe “que ele foi um ótimo pai” (linha 15), “que ela foi uma mãe cuidadosa e carinhosa” (linha 16 -17).

A repetição do pronome pessoal reto de terceira pessoa reitera a intenção do aluno de dar ênfase ao que está sendo dito e funciona como uma espécie de apoio conversacional, ou seja, enquanto repete o termo ganha maior tempo para programar e estruturar seu pensamento, concedendo ao texto uma maior coerência. Tal utilização está a serviço da criação de sentido, de um efeito de intensificação das ideias a serem transmitidas pelo texto.

Como mencionamos, a intensificação do texto dada pelo uso de verbos no modo subjuntivo também tem a função de colocar o sujeito como participante ativo do processo verbal ao postular um desejo, uma hipótese, uma possibilidade ou até mesmo a sugestão de algo diferente, o que faz transparecer o motivo que desencadeia a série de confissões e sugestões que o narrador incita em seu interlocutor.

Os recursos linguísticos utilizados pelo narrador salientam a necessidade de uma inversão de postura, de mudanças atitudinais antes que seja tarde demais “(TIRO). AGH! Me atingiram” (linhas 17 - 18); os vocábulos tiro e agh foram usadas como palavras-chave que resumem o fato narrado pelo conto lido, sintetizam e agilizam a ação da personagem. Escolham que demonstram a postura tomada pelo narrador e o traço linguístico que usa para expor ao interlocutor as consequências de não realizar o que lhe foi sugerido.

O uso da interjeição onomatopeica é a representação linguística e emotiva das consequências obtidas pelo isolamento, pela falta de diálogo; sua utilização “traduz, de um modo vivo, os estados d’alma. É uma verdadeira palavra-chave, pela qual o falante, impregnado de emoção, procura exprimir seu estado psíquico num momento súbito, em vez de se exprimir por uma frase logicamente organizada” (CÂMARA JR, 1977, p. 147), que, seguida do modalizador conversacional “acho que meu mundo acaba aqui” (linha 18), mostra a conclusão atingida pelo aluno, por meio da narração da cena sugerida pelo conto lido.

Desta forma, a cena criada pelo estudante “relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional” (ISER, 1996, p. 35), a fim de enaltecer a fusão de diferentes horizontes que promovem a libertação para novas percepções.

Tais percepções cognitivas foram ativadas graças a maestria da escrita do autor Luiz Vilela, que soube, por meio de uma narrativa breve, apresentar os dramas das existências dos homens e conduzi-los à reflexão pela harmonia textual de seu conto que por conter princípios heterogêneos, aumenta “o valor estético da obra” (ISER, 1996, p. 43) e possibilita a emancipação leitora por ter uma “estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 82).

A leitura individual do conto “Pai e filho” (2001) foi imprescindível para tais percepções do aluno, por “fornecer pistas a serem seguidas pelo leitor, [deixando] muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 82), fundindo os horizontes de expectativas do autor e do leitor e traduzindo-se na expansão cognitiva, interativa do leitor.

A produção textual do aluno destacou o quanto a realidade pode ser “submetida a reelaborações por partes dos sujeitos que se envolvem na interação” (CAVALCANTE, 2013, p. 108) por meio do contato com o texto literário, e como a recepção da obra pelo leitor pode possibilitar diferentes destinos, a partir das disponibilidades linguístico-discursivas ativadas e motivadas para a elaboração das experiências vividas, percebidas ou desejadas.

Constatamos, ao final da análise da produção textual, que a fusão de horizontes de expectativas do autor, Luiz Vilela, ao expor o homem com toda sua fragilidade e isolamento em qualquer lugar em que ele esteja (MAJADAS, 2000) traduziu-se no texto criado pelo aluno, o que, para Bordini e Aguiar (1993, p. 83), representaria a “valorização das obras [...] na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por ele”.

Pudemos observar também, que o aluno adquiriu *status* de sujeito histórico ao relacionar e interagir com os demais, ao mobilizar conhecimentos internalizados e do

senso comum – erro visto como falha; a reflexão feita antes da morte – para questionar a atuação de seu grupo e confrontar as ideias discutidas em sala.

Tal apropriação e transformação da realidade, geradora de prazer e conhecimento, também pode ser observada na produção textual representada pela figura 7. A aluna começa sua história também se colocando na figura da personagem do conto, resumindo e relacionando o tema do conto lido com suas ações e usando para isso a conjunção conclusiva pois: “Meu nome é Shipp, tenho 18 anos e fui morto por policiais, pois era um terrorista” (linhas 1 - 2).

A história é engendrada a partir das lembranças de um defunto autor que resolve nos contar acontecimentos de sua vida e também de sua morte: “Bom vou contar como morri” (linha 1), por um viés realista, assume um tom claro e objetivo, permeado por um ritmo amargo, áspero e confessional, enquanto analisa a situação em que se encontra “Eu estava correndo e pensando ‘Por que eu fui me meter nisso?’ ‘Meu pai, como ele vai ficar se eu morrer?’” (linhas 3 - 4).

A aluna usa recursos linguísticos ainda não observados em textos anteriores: a manutenção temática, a fim de estabelecer a coerência do texto. Para isso, utiliza-se de termos que pertencem a um mesmo campo lexical, que fazem parte de um mesmo conjunto de conhecimento de mundo: “policiais – correndo - morrer”, “terrorista – me meter nisso?”. Isso lhe permite avançar na tessitura textual: “o único que ficou [pensamento] me perturbando foi” (linha 5).

A fim de sustentar tal estrutura, insere elementos da narrativa lida para ativar o seu conhecimento de mundo, bem como o de seus interlocutores à medida que projeta sua perspectiva da realidade em análise “Devia ter me despedido melhor da minha família, devia ter aproveitado os momentos bons com minha família” [...] “Qual vai ser a reação da minha família?”. Note que a repetição do vocábulo “família” ajuda a enfatizar o sofrimento e a culpa que a personagem sente diante das escolhas feitas em sua vida, por saber o valor que seu pai concedia à vida familiar, “mas aniversário aqui a gente sempre passa junto, como uma comidinha diferente, toma um vinho... Sabe como é: tradição de família” (VILELA, 2001, p. 73), o que o faz repetir novamente a pergunta feita inicialmente “Por que fui me meter nisso?” (linha 10).

A escolha equivocada, o isolamento, a solidão neste momento de risco imposto pela narrativa ressalta a dor e o arrependimento que assalta o jovem nesses minutos finais

de tensão em que se encontra “O desgosto do meu pai, a culpa que minha mãe sentirá” (linhas 9 -10), “saber que ele ia trabalhar já dava à gente uma certa tranquilidade” (VILELA, 2001, p. 72), levando-o, assim como na história anterior, a refletir sobre suas ações e atitudes. Tais fatos nos indicam um posicionamento claramente social, difundido pelo senso comum, que prevê a prestação de contas diante das decisões feitas, como nos sugere a repetição do termo “pensamento”.

E no momento em que a personagem reflete sobre esses acontecimentos e no que fez de sua vida que o narrador nos informa que estes foram interrompidos “por balas atravessando meu corpo” (linha 11), como se não houvesse alternativas ou soluções para remediar suas escolhas, para tentar fazer diferente, como se esta fosse a última medida, o único fim de quem escolhe o que é imoral, estigmatizado pelo senso comum. Como se o sujeito, para se redimir, tivesse que morrer “fuzilado de balas [...] buraco de balas por toda parte” (VILELA, 2001, p. 75), carregando consigo a culpa de sua existência “Por que virei terrorista?” (linhas 11 - 12).

Conseguimos extrair das entrelinhas do texto produzido o discurso social, as vozes que nos configuram como sujeitos formados e moldados pelo meio que nos cerca, bem como as consequências destinadas e asseguradas a cada um pelas escolhas praticadas.

Desta forma, a atualização da leitura ressalta o desejo dos alunos de transpor tais normas e preceitos julgadores, ao mesmo tempo que deslocam-se para uma visão mais humanística e solidária: a necessidade de conceber novas oportunidades, novas chances para a reconstrução de sua história e, acima de tudo, amar a si e ao próximo, como salientam as narrativas de Luiz Vilela utilizadas até agora, pois, para o autor, o amor manifestado de todas as formas e por todos os seres é o coração de sua obra, como enfatiza Wania Majadas (2000).

A figura 8 apresenta a produção textual baseada nas cenas criadas pelos alunos e no diálogo estabelecido com as manchetes e notícias lidas no início das atividades, isto porque a elaboração, a produção e a análise de notícias são conteúdos temáticos bastante explorados pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o 8º ano do Ensino Fundamental.

Por conhecer a estrutura padrão do gênero textual notícia e compará-la com as impressas nos jornais e nas revistas a aluna elaborou seu texto seguindo alguns de seus preceitos básicos: manchete, lead e corpo.

Constatamos que o título dado a sua notícia é instigante e nos convida a leitura do texto “Traficante Fuzilado” (Linha 1), estabelecendo a intertextualidade com o conto “Pai e filho” (2001) lido e analisado em sala de aula e, que serviu de subsídio para o que será exposto no olho: “Militares da Polícia Militar do Rio de Janeiro, executam traficante no Morro do Dendê, na última sexta-feira (20)” (linhas 2 - 3). Assim inicia seu texto trazendo informações básicas sobre o acontecimento mencionado no conto e na cena criada por um colega.

A aluna prioriza a linguagem concisa, objetiva e impessoal do gênero textual notícia e o que nos permite saber, já no olho o que aconteceu: “~~executam traficante~~”, onde: “~~Morro do Dendê~~” e quando ocorreu o fato: “~~na última sexta-feira (20)~~”; escolhas linguísticas que apresentam o compromisso com a realidade e com a intenção de informar o seu leitor sobre acontecimentos importantes, que se complementam pelo lead: “~~Henrique Mendes da Silva, conhecido como ‘Baby’ foi encontrado morto nesta sexta-feira (20 de março) no Morro do Dendê, Rio de Janeiro~~” (linhas 6 a 8).

Com a utilização de períodos curtos e de frases diretas que visam a clareza e a dinamicidade do texto a estudante nos informa com quem o fato ocorreu: “~~Henrique Mendes da Silva~~” e como aconteceu: “~~foi encontrado morto~~”, relacionando-o ao conto lido, em que a personagem do pai só encontra seu filho morto ao ler a notícia dada pelo jornal que comprara: “~~fui folheando. E então, lá na última página, estava a fotografia: ‘Terrorista morto pela polícia’~~” (VILELA, 2001, p. 75).

A aproximação da cena narrada pode ser observada também no nome dado da personagem: “~~Henrique Mendes da Silva~~”, sobrenome comum em nossa sociedade, característica que concede ao fato maior realidade.

Em seguida, sabemos, pelo corpo da notícia, como e por quê Henrique foi morto pela polícia: “~~Henrique estava participando do tiroteio entre militares da PM carioca e, traficantes, ocorrido entre às 04:00 a.m~~” (linhas 9 - 10).

A sequência textual produzida pela aluna traz, a cada parágrafo, os eventos imprescindíveis para a compreensão do todo da notícia, como fatos novos e relevantes a partir de seu aspecto mais importante ou interessante, a fim de manter a curiosidade de seu leitor, como afirma Nilson Lage (2004).

Os novos acontecimentos são mostrados pela inserção de discursos que validam sua informação e contribuem para o estabelecimento de um compromisso com os

interlocutores, como salientam as falas do tenente Aldair da Rocha: “o jovem de 18 anos se revoltou com os militares por estarem ‘invadindo o morro’, humilhando os policiais” (linhas 11 a 13), e a do pai do jovem, revoltando outros traficantes do local: “dando início ao tiroteio” (linha 16).

Desta maneira, a estudante elabora uma estrutura lógica e expositiva dos eventos: conta quem é Henrique, menciona que fora morto por policiais; ordena os eventos fixando a atenção do interlocutor no evento mais importante, o tiroteio entre militares da PM carioca e traficantes; faz com que os outros detalhes sejam explicativos, circunstâncias e dependentes deste; usa elementos linguísticos, como verbos na terceira pessoa do singular, a eliminação de termos qualitativos e a construção de períodos menores para manter a impessoalidade do texto.

Todos esses recursos utilizados objetivam diminuir o tempo do discurso e apresentar ao máximo as informações contundentes para uma maior percepção do fato noticiado. Assim, a fala do pai de Henrique traz novos dados sobre o fim dessa situação trágica: Henrique, que hoje foi morto pela polícia, saíra de casa “por desentendimentos familiares, e pelo seu envolvimento com drogas, sua mãe havia cometido suicídio” (linhas 19 a 21); é, pois, associando sua produção à comumente vista e divulgada pela mídia que a aluna rompe os horizontes de expectativas e incita seus colegas a encontrem alternativas para a resolução desse problema familiar, social, que aflige muitas famílias.

A análise da figura 8 salienta a importância do papel do professor em apresentar e trabalhar com os alunos os gêneros textuais comunicacionais, desde que contextualizados a partir de um objetivo discutido, fixado e estabelecido com o grupo, para que “compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais [...] mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral” (CALDAS, [s.d], p. 3), evidenciando a capacidade de cada estudante de “comparar e constatar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a de seu grupo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86) enquanto apreende “uma leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos e ideológicos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

A produção textual analisada mostrou que a aluna soube adequar o registro, transformar a narrativa lida em fato noticiado, adequá-la à circunstância de uso e à utilização eficaz da linguagem para produzir o efeito pretendido, de modo a apresentar o

processo de recepção que teve da obra lida e das produzidas pelos seus colegas, uma vez que assumiu uma participação ativa e criativa ao inserir referências que elucidam e rompem seu horizonte de valores.

Como resposta à solução da falta de diálogo familiar, de diminuir a culpa que reside em cada ser, da oportunidade de melhorar os relacionamentos e sair do isolamento para uma vida mais comunicativa e, assim, ter um final diferente dos expostos nos textos analisados anteriormente, o aluno projetou um anúncio contendo a solução, como mostra a figura 9.

O anúncio apresenta de forma criativa e moderna uma alternativa para os pais estarem mais conectados com seus filhos, e diminuir assim, o distanciamento, o isolamento que pode afetar as relações e trazer consequências drásticas.

O aplicativo WhatsApp surge como uma opção para os pais que não conversam com seus filhos, como sugere o título do anúncio “Você não conversa com seu filho?”, bem como, uma solução para a personagem do conto “Pai e filho” (2001), que pode agora, com esse recurso tecnológico, aproximar-se dos outros filhos para que eles não tenham o mesmo destino que seu irmão teve, mesmo sendo perante a família, o mais amável de todos: “Ele era, dos filhos, o que tinha conosco mais carinho” (VILELA, 2001, p. 69).

A fim de que os pais e os interessados no novo mecanismo não se sintam alienados tecnologicamente o aluno insere de forma didática um guia de como baixar o aplicativo no celular “Entra no Playstore, clica no ícone pesquisar e digite: WHATSAPP, vai aparecer um ícone assim”, acrescentando a imagem que aparecerá na tela do celular, conquistando pela linguagem seus possíveis consumidores, ao mesmo tempo em que destaca a concepção de viés publicitário de dar atenção ao público e condicioná-lo ao consumo. Essa assimilação e aproximação de realidades diferentes por parte dos alunos é tarefa da unidade escola, que deve ser, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais “o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade” (BRASIL, 2008, p. 16).

O anúncio elaborado pelo aluno utiliza-se de cores vivas, imagens e reiteração de palavras (WhatsApp) para criar uma identificação para veicular a ideia de que eles, “os pais”, vençam essa barreira tecnológica, alternativa que funciona como um apelo na busca de uma aderência maior deste público aos recursos eletrônicos que o conectará com seus filhos e com o mundo, suprimindo suas necessidades.

Esses recursos visuais e linguísticos visam, pela manipulação e persuasão inicial “Você não conversa com seu filho”, despertar o interesse da aquisição do produto, por parte de seus consumidores - os pais - ao prometer uma vantagem: a aproximação com as crianças, e, dessa maneira, beneficiar o anunciante - filho - que pode ter uma experiência mais direta e conectada com os mesmos.

Para lograr tal intento, o estudante utiliza-se da intencionalidade da situação posta pela leitura do conto: a falta de diálogo e a culpa que existe pelo isolamento, para expor os benefícios do produto, sua aceitabilidade “é disponível para android” e estabelecer a intertextualidade com todos os textos lidos, criados, discutidos e analisados com a aplicação desta alternativa metodológica.

A coerência e coesão do anúncio são obtidas pela forma consistente com que relaciona todos os fatos discutidos e questionados ligados ao tema, ao mostrar uma nova solução para todos os problemas postos anteriormente, e expandir o horizonte de expectativas dos demais alunos, ao ressaltar que a solução está mais perto do que presumimos.

Decorre desta visão a importância que Luiz Fiorin estabelece para as relações intertextuais:

A percepção das relações intertextuais, das referências de um texto a outro, depende do leitor, do seu acervo, de seus conhecimentos literários e de outras manifestações culturais. Daí a importância da leitura, principalmente daquelas obras que constituem as grandes fontes da literatura [...] Quanto mais lê, mais se amplia a competência para apreender o diálogo que os textos travam entre si por meio de referências, citações e alusões. (FIORIN, 2007, p. 20)

A intertextualidade implícita no anúncio representa o processo cognitivo que o aluno desenvolveu e mobilizou por meio da busca nos conhecimentos apreendidos identificar o intertexto, construir e produzir o efeito estético desejado, salientando, como afirma Wolfgang Iser, (1996), o poder de atualização da leitura e a importância de promover a recepção da obra.

O anúncio elaborado pelo aluno foi original, pois soube, “no apelo, na forma, na ilustração, no layout, na apresentação [...] ser persuasivo”, uma vez que acreditou na mensagem, foi persistente e incisivo, possibilitando exigência maior de suas habilidades, por utilizar “técnicas compositivas mais complexas” (BORDINI, AGUIAR, 1993, p. 87), “tomando consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura” (BORDINI, AGUIAR, 1993, p. 90).

Concluímos que com a aplicação da alternativa de ensino baseada no método recepcional, pudemos mobilizar ativações cognitivas que o trabalho com o texto literário, ao refletir práticas e gêneros comunicacionais, possibilitou e despertou nos estudantes, bem como o aumento da percepção estética que tiveram e desenvolveram ao longo das práticas, o que ajudou a melhorar seu desempenho em sala de aula e o prazer em participar de atividades diferenciadas que tinham como cerne a leitura literária.

Tal mudança atitudinal pode estar relacionada com uma percepção estética e ideológica mais aguda e com uma visão crítica sobre suas atuações e as de seu grupo, tornando-se agentes, protagonistas de seu ensino, determinando a partir de suas necessidades a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, num constante enriquecimento cultural, social e pessoal, pois passam a perceber que quanto mais leituras acumulam, mais desenvolvidos se tornam, rompendo a usual monotonia do ensino.

4.4. MÉTODO COMUNICACIONAL – ANÁLISE

O método comunicacional⁴¹ fundamenta-se nos atos comunicacionais postulados por Roman Jakobson, que visam, a partir da função predominante, evidenciar a diferenciação dos textos e levar o receptor a “discriminar as diferenças e particularidades de cada tipo, bem como a de aproximar ou diferenciar textos segundo seus componentes e suas funções respectivas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 107).

Essa metodologia destoa bastante da comumente executada e observada nas atividades que envolvem o trabalho com o texto literário, pois, ao compreender as funções que envolvem os processos comunicativos, os alunos são capazes de manejar e executar trocas comunicativas, aperfeiçoar sua capacidade leitora de análise e comparação dos textos lidos por eles.

Cabe ressaltar que nosso objetivo não foi o de levar o aluno a internalizar o conteúdo referente às seis funções da linguagem, mas sim conhecer e perceber que todo texto, todo ato comunicacional é provido de um contexto, de um remetente, de um destinatário, de um canal, de um código e de uma mensagem e que, dentro da esfera linguística, suas disposições funcionam como um jogo em que uma prevalecerá sobre a outra, baseada em um propósito e com uma finalidade específica. Assim, utilizamo-nos da teoria para problematizar e ampliar o ensino, além de conciliar teoria com a prática, pois como afirmar Russi-Duarte (2010, p. 98) “a teoria não pode ser apresentada ao estudante no sentido da sintaxe e sim no sentido da semântica, quer dizer, como processo de significações”

Dessa maneira, objetivamos que o aluno percebesse que dentro da tessitura textual existem atos comunicacionais, organizados da seguinte maneira:

[o] REMETENTE envia uma MENSAGEM, ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere [...], apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário [...]; e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e a permanecerem em comunicação. (JAKOBSON, 2005, p. 123).

Também salientamos que:

⁴¹ A sequência didática aplicada está reproduzida no anexo 6.

[n]uma mesma mensagem, porém, várias funções podem ocorrer, uma vez que, atualizando concretamente possibilidades de uso do código, entrecruzam-se diferentes níveis de linguagem. A emissão, que organiza os sinais físicos em forma de mensagem, colocará ênfase em uma das funções – e as demais dialogarão em subsídio. (CHALHUB, 1991, p. 8).

Nesse sentido, o uso do método comunicacional com o texto literário proporcionou ao aluno a dimensão social implicada na esfera linguística e materializada nas funções da linguagem, como forma de desvinculá-lo do estudo cristalizado do texto, além de propor um ensino de literatura que resgate “o lado socializante dos fatos comunicativos literários” (BORDINI, AGUIAR, 1993, p. 109).

Partindo desse viés social, usamos como ferramenta de ensino um material bem próximo a realidade dos alunos, os anúncios publicitários, para em seguida, questioná-los sobre os mesmos, com o intuito de evidenciar o teor mercadológico de tais textos. Para isso, pedimos que escrevessem um relatório que relacionasse as queixas do consumidor com as obrigações postuladas pelo Código de Defesa do Consumidor.

Os grupos utilizaram-se ora da narração e ora da descrição para a elaboração do relatório, a fim de elucidar os fatos retratados em sua sequência de ações. Foi interessante observar que a maioria dos relatórios apresentados foram escritos bem próximos da oralidade, como se os alunos contassem o que viram, ação que evidencia que o ensino repetitivo e desconexo das necessidades dos alunos não é significativo, uma vez que não promovem a aprendizagem. Isso porquê, depois de estudar durante três anos alguns gêneros textuais, dentre eles, o relato, os alunos não sabiam como materializá-lo em forma de texto.

Essas constatações reiteram que os gêneros textuais são, sim, práticas sociais, como postulam Schennewly e Dolz, mas que seu ensino não deve ser estruturado e dividido por série e por gênero, como faz o atual currículo de São Paulo, mas deve dialogar com as outras manifestações comunicacionais, como propõe o método em estudo.

O texto em análise, figura 10, aborda o assunto de maneira superficial, com poucas descrições, utiliza-se de uma linguagem informal, de composição frasal simples e direta: “ele liga para a central de atendimento Brastemp Ele deposita dinheiro na conta e não acontece nada” (linhas 5 - 6); justaposição de enunciados sem qualquer marca de conexão explícita; vocabulário pobre como mostra a reincidência do pronome pessoal de terceira pessoa para se referir ao consumidor, fatos que aportam para um repertório vocabular

reduzido; o uso de apenas um parágrafo para relatar todas as informações; falta de margens, de pontuação; a utilização de apenas um conectivo no texto inteiro: “ele fica três meses comendo na rua por que ninguém leva a geladeira no prazo” (linhas 7 a 9), evidenciam a carência “de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263), impossibilitando assim, o diálogo com outros gêneros discursivos. Essas constatações também puderam ser observadas nas demais produções, o que nos gera a certeza de que conteúdos são comumente estudados e nunca aprendidos pelos estudantes, o que valida ainda mais a inserção de práticas como esta para flexibilizar o ensino.

Como mediadores do processo, fizemos uma intervenção e explanamos aos alunos alguns erros recorrentes e como poderiam solucioná-los, usamos para isto o próprio texto dos alunos, pois

[p]artindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento; estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e conseqüentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se dela. (SERCUNDES, 2004, p. 89).

O resultado foi textos com uma sequência mais linear dos fatos, sem a repetição de ideias, composições frasais mais complexas, mas sem grandes mudanças na maneira de arquitetar e tecer a produção escrita, como mostram as figuras 11 e 12.

As duas produções textuais utilizaram-se do título fornecido pelo consumidor ao vídeo, “Não é uma Brastemp”, para começar seus textos; dividiram os mesmos em parágrafos, priorizaram a ordem de acontecimentos narrados no vídeo; usaram a margem para iniciar os parágrafos; mostraram uma preocupação vocabular um pouco maior: “Um consumidor relatou [...] ele alega que ficou 90 dias [...] diz ter gasto mais no conserto do que na própria geladeira” (figura 11, linhas 1, 3 e 5), em que o uso do termo “alega” faz a intertextualidade com o Código de Defesa do Consumidor lido inicialmente; além de uma maior objetividade com a escrita: “O consumidor indignado com o acontecido procura a justiça procura a justiça para reclamar sobre os seus direitos e acabar com esse problema” (figura 12, linhas 11 a 14).

Uma das produções, figura 13, foi mais direta e objetiva em sua explanação, não faz demasiado uso da redundância, da repetição de palavras e dos conectivos e teve como resultado uma escrita clara, capaz de trazer todas as informações importantes para a compreensão leitora, a fim de levá-lo ao conhecimento mais aprofundado da história. A

aluna ao refletir sobre a escrita debruçou-se mais na expressividade do texto, no seu “**teor** referencial, [n]as tentativas de modificar o outro, [n]as verificações metalinguísticas, [n]as expressões fáticas, bem como [n]os modos de concentrar a atenção sobre os signos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 107).

Tais resultados apontam que os alunos começaram a discernir as diferentes formas que os textos podem assumir, bem como fazer uso de uma linguagem mais apropriada, criando assim, uma consciência artesanal um pouco mais crítica e preocupada, ao observar as particularidades solicitadas para a escrita, bem como as intenções dos processos comunicativos existentes na elaboração de um texto.

Para que os alunos pudessem interagir mais com a atividade e compreendê-la melhor, já que **compreender “não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo”** (MARCUSCHI, 2008, p. 230), solicitamos que os estudantes observassem a realidade de pessoas próximas que, assim como o consumidor do vídeo, foram enganadas pelos anúncios publicitários, para suscitar descobertas significativas para o entendimento da **atividade**, **“pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte”** (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Na data prevista os alunos trouxeram as gravações, socializaram-na aos demais e, discutiram com todos como poderiam expor os problemas encontrados na coleta de dados, decidiram que escreveriam uma carta-denúncia. Desta forma, a alternativa metodológica não reduziu o ensino do gênero textual, sugerindo que todos trabalhassem determinados conteúdos, pelo contrário, possibilitou o aluno relacionar a forma à adequação das circunstâncias de uso, discemimentos advindos da socialização que, para Sacristán Gimeno e Gomes Pérez (2000, p. 13), **é um fator decisivo para a “hominização e em especial da humanização do homem”**.

Nesse contexto sociológico a

escola deve transformar-se numa comunidade de vida e a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseada no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários. O que importa não é a uniformidade, mas o discurso. (GIMENO; PÉREZ, 2000, p.47).

Com esta atividade esperávamos que os alunos, por meio da coleta de dados, da análise de textos diversos que envolvessem o gênero anúncio publicitário, pudessem ampliar sua visão de mundo, observar as relações de poder e ideológicas transmitidas por tal gênero e, conseqüentemente, transformar sua maneira de recepcioná-los.

Assim, não nos importou neste momento a quantidade de problemas ortográficos que o discente apresentou, mas, sim, se ele conseguiu alcançar os efeitos desejados para a compreensão dos textos publicitários veiculados diariamente. Para isso, aguçamos sua percepção para a circulação desses meios comunicacionais, da linguagem utilizada, das relações existentes entre palavras e imagens e dos recursos criados para persuadir o interlocutor e provocar o desejo de compra do produto.

A figura 14 mostra a produção escrita de uma carta-denúncia elaborada por uma aluna que, indignada com o tratamento e com a propaganda enganosa feita pela Samsung, decide contar a sua versão para prevenir novos consumidores.

A aluna utilizou sua memória histórica e discursiva para ativar os conhecimentos necessários para a elaboração da produção textual, que por meio do conteúdo temático selecionado, narra os fatos acontecidos, utilizando para isso o estilo esperado para tal ação: **“Venho por meio dessa carta reclamar por ter sido traída, porque comprei um tablet e disseram na hora da compra que tinha 3 anos de garantia” (linhas 1 - 5).**

Já na introdução do seu texto a aluna expõe os motivos que a levaram a escrever a carta de denúncia e mostra conhecer o intertexto escolhido para a situação específica **“reclamar por ter sido traída” (linha 2).** Revela, inicialmente, total coerência com o tema em estudo, para, em seguida, iniciar sua argumentação, usando corretamente o conectivo **“porque”** para explicar o motivo de sua reclamação e o conectivo **“e”** para acrescentar o **porquê** da traição **“disseram na hora da compra que tinha 3 anos de garantia”**, elementos linguísticos que dão consistência a seus argumentos e progressão às ideias que serão expostas no segundo parágrafo.

Para reiterar sua denúncia e gerar a aproximação com outros consumidores que passaram pelo mesmo problema, a aluna usa a narração para explicar o **porquê** se sentiu **traída pela empresa: “O tablete trincou a tela na hora que estava carregando, então fui levar na agência para arrumar então na hora a moça disse que só seria possível se estivesse guardado na caixa” (linhas 7 - 10).** A repetição do organizador textual típico da fala **“então”** é usada como um recurso retórico, que irá **“desempenhar as funções didáticas,**

argumentativas, enfáticas” (KOCH, 2012, p. 22) que antecipam o argumento de sua indignação, “mas quem guardaria a caixa, sendo que quando compramos algo sempre jogamos a embalagem fora” (linhas 11 - 13).

Os sinais de articulação “mas” e “sendo que” asseguram a compreensão escrita para conseguir a aceitação do leitor e alcançar o objetivo pretendido: pela semelhança gerar a repulsão. Essas marcas linguísticas, usadas corretamente, orientaram o interlocutor na leitura do texto e garantem a compreensão do discurso.

Ao inserir seu argumento, configura a intenção da interação com o leitor, pelo uso da frase interrogativa “mas quem guardaria a caixa”, que possibilita a ele reconhecer-se dentro do propósito veiculado pelo autor e tornar-se cúmplice das mesmas ações, e, portanto, detentor dos mesmos sentimentos que a acometem: a enganação: “eu me senti muito enganada com isso” (linha 14).

Com a análise da produção textual podemos perceber que a aluna utilizou os elementos coesivos “porque”, “que”, “mas”, “sendo que” não como mera ocorrência dos aspectos formais do texto, mas para construir uma coerência sintática e local que “advém do bom uso dos elementos da língua em seqüências menores, para expressarem sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa” (KOCH; TRAVAGLIA, 2006, p. 41), mostrando conhecê-los e dispô-los corretamente para estabelecer as relações que deseja com a produção textual.

O texto escrito pela aluna traz, materializadas no discurso, as discussões levantadas em sala de aula sobre a função primeira da propaganda que é vender um produto e sobre as artimanhas linguísticas que se criam para atingir esse objetivo e sobre como nós, consumidores, devemos atentar-nos para reconhecer o jogo comunicativo presente nesse veículo.

Práticas como esta possibilitam ao aluno familiarizar-se com os gêneros e “depreender, entre determinadas seqüências ou tipos textuais [...] um conjunto de características comuns que permitem reconhecê-las como pertencente à determinada classe” (KOCH, 2012, p. 63) e empregá-los em suas dimensões essenciais: o conteúdo relacionado à estrutura comunicativa, respeitando as configurações específicas das unidades linguísticas, como mostra Mikhail Bakhtin (1979). Ou segundo a teoria da comunicação de Jakobson, promover no aluno a destreza de esclarecimento das

“características linguísticas de diferentes atos comunicativos definidos pela função que neles é salientada” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 104).

Essas atividades, segundo José Luiz Meurer (2002) são importantes, pois propõem novas práticas educacionais de letramento adequadas ao contexto social e levam o aluno a mediar sua ação sobre o mundo, agir e construir mundos possíveis, já que exploramos a língua de maneira contextualizada e em suas múltiplas formas de representação.

Para identificar os jogos comunicativos presentes nos diversos gêneros, os alunos leram o conto “Rodoviária”, de Luiz Vilela, e em diagramas esboçaram os jogos comunicativos presentes no trecho selecionado, conforme as regras correspondentes.

A figura 15 mostra o diagrama criado pela aluna baseada na informação que a moça do terminal rodoviário leva aos passageiros. Notamos que no primeiro diagrama a aluna utilizou partes do conto para preencher os espaços destinados a cada função comunicativa, identifica o contexto “Rodoviária”, aponta quem fala nele, a “trabalhadora”, e a quem ela se destina, “passageiros”, identificando, na esfera comunicacional, o remetente e o destinatário; em seguida insere o código que conduzirá o que é informado pelo remetente “Senhores que se destinam a” e o que este pensa “mais um dia de serviço”, por meio do canal “microfone” e mostra como a mensagem dita pelo remetente influencia o ser-estar dos passageiros no local demarcado “só cinco minutos... Corre! Corre!”, bem como as sensações e os pensamentos que afloram em tais destinatários: “será que vamos perder o ônibus? ”.

Para finalizar o jogo comunicativo, a aluna insere o anúncio publicitário da Coca-Cola presente no conto, como meio de remediar a situação “beba Coca-Cola e sorria feliz”, quer dizer, compre nosso produto que as inquietações passarão e você ficará feliz enquanto espera o ônibus, ou também, como disseram alguns alunos, corra somente para comprar a Coca-Cola, pois só ela deixará você feliz.

Questionados sobre a função mais importante desse jogo comunicacional, os estudantes responderam que foi a reprodução verbal do anúncio da Coca-Cola, pois sua inserção na esfera comunicativa desencadeou e possibilitou novas leituras da ação narrada pelo conto, assim como novas soluções para o destinatário, como afirmam Bordini e Aguiar (1993, p. 106) “No discurso cotidiano também a escolha de termos expressivos, rimas e ambiguidades denota a presença da função poética (na propaganda isso é bastante evidente, embora sua função primária seja a conativa)”.

A atividade descrita acima possibilitou aos estudantes muito mais do que encontrar as funções comunicacionais presentes em cada texto e a importância da prevalência de uma sobre as outras, mas os levou a dominar os gêneros utilizados e usá-los com desembaraço e a refletir “com maior agilidade, a situação inreproduzível da comunicação verbal, em que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos” (BAKHTIN, 2003, p. 304).

O trabalho concomitante do estudo da literatura com os gêneros jornalísticos desempenhou

um papel de grande relevância na formação da opinião pública e na circulação de saberes e de informações. Por isso, é fundamental que a escola possibilite um trabalho crítico com esses gêneros, a fim de que o aluno possa analisar a influência que a mídia exerce na sociedade. (SILVA, 2010, p. 145).

Esse tipo de atividade, na visão de Ingedore Koch (2002, p. 56), complementa o ensino, uma vez que “faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”.

A fim de promover uma experiência mais analítica, sublinhando a dimensão social do processo comunicacional que permitiria o aluno olhar as intenções comunicativas por um viés crítico, pedimos que inventassem transformações das histórias, alterando um aspecto do diagrama preenchido, para, logo em seguida, analisarmos as diferenças obtidas.

Como mostra a figura 16, o local em que aconteceu a ação comunicativa continua sendo a Rodoviária, o canal que possibilita a transmissão da mensagem deixa de ser aberto e social, o microfone, e passa a ser a ação reflexiva da trabalhadora que se encontra no guichê e percebe que “passei a hora errada”, ato que desencadeia as seguintes inquietações “Vish!” “Ai Meu Deus!”. Diante das consequências, os pensamentos da trabalhadora conduzem a situação que acometeu seus destinatários, os passageiros, “Moça? Onde estou?” levando-os a pensarem “Eita, e agora?”.

O código selecionado pela aluna para a transmissão da mensagem da trabalhadora trouxe uma nova versão para a história lida, que, desvincilhada do anúncio publicitário presente na versão anterior, enfatiza a importância da prontidão e da certeza na função realizada pela trabalhadora, conhecimentos que não estavam implícitos no texto original.

As interjeições “Ai, Meu Deus Vish” constituem elementos linguísticos significativos para definir o ato comunicativo e mostram a preocupação que perpassa a

trabalhadora após a percepção do erro cometido. Seu uso fornece ao texto uma carga de expressividade, que contribui para a clareza do estado preocupado da mulher.

Ao término da atividade e das exposições dos diagramas, verificamos que a utilização do método comunicacional permitiu a projeção do aluno/leitor dentro do texto, agindo e refletindo sobre ele, ao mesmo tempo em que percebia suas tramas composicionais e o poder que tinha para modificá-las a partir de suas intenções e concepções históricas e sociais. Comunicar-se, nesse contexto, passou a ser a implicação de uma existência social expressada a outro sujeito a partir de uma vivência real dos alunos.

4.5 MÉTODO SEMIOLÓGICO – ANÁLISE

O método semiológico⁴² tem por finalidade o uso da linguagem em sua esfera social, por contemplar suas múltiplas realizações, além de transformar o ensino-aprendizagem em um intercâmbio de experiências e valores por meio da linguagem literária e de outras linguagens que circulam na sociedade.

O ensino baseado no método semiológico desvencilha o estudo dos textos denominados clássicos, consagrados, pois compreende a sociedade como um conjunto de vozes “atitude e ações, individualizadas e pessoalizadas, que sem embargo podem conviver mesmo na dissonância e nas contradições, alimentando-se justamente dos desvios” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 132). Portanto, proporciona ao aluno a oportunidade de portar-se como sujeito social e identificar as ideologias observadas por ele em relação à leitura literária na escola.

A conciliação de atividades curriculares que contemplam o método semiológico constituiu-se em uma prática importante por possibilitar ao aluno conhecer e expressar sua individualidade, bem como seus interesses e projetos pessoais para a coletividade em que está incluído, ao passo que o ensinou a articular os signos para construir suas trocas linguísticas e seus vínculos sociais.

A fim de conhecer um pouco mais a fundo o meio social escolar do qual fazem parte e a importância da leitura nesse contexto, os alunos realizaram entrevistas com funcionários da unidade escolar.

Ao término das entrevistas⁴³ os alunos leram e selecionaram os dados coletados e obtiveram como resultados que os professores entrevistados disseram ser leitores de jornais, revistas, sites informativos, pela necessidade da profissão; no entanto leem por prazer esporadicamente, e seus gêneros preferidos são espiritismo e ficção; expuseram também, que o significado da leitura “é primordial para a evolução cultural como pessoa e comunicação com o mundo”⁴⁴.

⁴² A sequência didática aplicada está reproduzida no anexo 8.

⁴³ As perguntas das entrevistas estão anexadas como figura 17.

⁴⁴ Resposta dada pela professora entrevistada Josiane, de ciências, reproduzida na figura 18.

Já os alunos entrevistados argumentaram que a leitura faz parte de sua vida graças a escola porque “na escola é necessária a leitura para interpretar os textos”⁴⁵; afirmaram ainda que os pais não incentivam a leitura e que quando leem costumam olhar a capa e as figuras e parar na metade do livro, além de não possuírem o hábito de ler um livro por iniciativa própria.

A entrevista com a bibliotecária da escola teve como constatação de que para ela a biblioteca é “o lugar onde posso incentivar os alunos que a leitura é prazerosa e nos faz bem”⁴⁶ e que a leitura significa “conhecimento, pois quando lemos nos colocamos no lugar da personagem e isso nos transporta para a fantasia”, por isso promove atividades diferenciadas como leitura de contos, contação de histórias, atividades extracurriculares, exibição de filmes e atividades lúdicas durante o intervalo; disse ainda que seus gêneros preferidos são romances e autoajuda.

Além das entrevistas, alguns grupos ficaram responsáveis por avaliar a biblioteca da escola e após a observação constataram que o espaço físico é bom, que a disposição dos livros é boa (por ordem alfabética do nome do autor), que a organização dos livros é excelente, que a biblioteca recebe livros novos sempre e que tem alguns elementos atraentes, mas no geral é pouco convidativa; o pior problema para eles foi o fato de a professora “não estar presente todos os dias”⁴⁷.

O trabalho com o gênero entrevista foi mais uma prática de escolarização da literatura dos PCNs, pois propiciou ao aluno a compreensão crítica dos vários gêneros que circulam na sociedade vistos não somente pela sua forma, mas sim pelas funções sócio-discursivas que desempenham e que sustentam na esfera comunicativa.

A atividade com entrevistas também permitiu ao aluno examinar

o uso estratégico de formas de tratamento que revelam as relações entre os atores sociais [...] descobrir as relações possíveis de serem estabelecidas através do uso de uma das trocas mais comuns na interação verbal – pergunta e resposta, [...] a importância da elaboração das perguntas no exercício de poder. (HOFFNAGEL, 2005, p 192 – 193).

⁴⁵ Resposta dada pela aluna, Gabriela, do 8º ano C, reproduzida na figura 19.

⁴⁶ Resposta dada pela bibliotecária da escola, professora Helena Maria, reproduzida na figura 20.

⁴⁷ Resposta dada pelos alunos Gabriel e Paulo, depois de avaliarem a biblioteca, como mostra a figura 21.

Ao término das entrevistas os alunos fizeram um resumo dos dados coletados e expuseram os resultados oralmente para a sala; concluíram que a escola possuía os mecanismos de leitura, mas mesmo assim seus alunos e funcionários não tinham o hábito de ler, fato que se refletia na sociedade e na forma como esta vê o livro e sua importância; disseram também que a família não incentiva a leitura, porque não adquiriu o gosto pela leitura na escola, percepção que coloca a instituição escolar como a propulsora e a detentora da promoção da leitura.

Para ampliar o horizonte de expectativas dos discentes, questionei-os se ler era ler somente *textos literários e se só a escola detinha essa “obrigatoriedade”* que eles mencionaram, pois, como afirma Marisa Lajolo (2004, p. 7)

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

A situação promoveu novas inquietações e objetivos para o desenvolvimento da atividade final: documentar, sugerir como a escola e a sociedade podem contribuir para o processo de promoção do hábito de ler materializados em uma página de jornal.

Os alunos motivados pela descoberta de novas possibilidades fizeram a leitura dos contos *“Aprendizado”* e *“O professor de inglês”*, pois, segundo Solé (1998, p. 91), *“nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontrem sentido”*.

A figura 22 mostra a cena-relâmpago criada pelo aluno após a leitura e a verificação da realidade veiculada pelo conto lido, e da posterior discussão de como a leitura foi promovida no contexto em estudo e de suas implicações na unidade escolar para despertar o gosto de ler.

Pela análise da produção escrita do aluno, podemos compreender o nível de interpretação de sua leitura e de assimilação da atividade e dos eventos ocorridos constantemente na instituição escolar, além de apreender seu desejo de um ensino mais significativo. Para esse feito, é interessante observar a progressão textual criada pelo aluno para explicitar, pela paródia, a realidade vivenciada e a vontade de novas atitudes.

Portanto, podemos dizer que o texto do aluno apresenta claramente uma proposta de sentido/ leitura, aspecto considerado por João Wanderley Geraldi (1995) o mais importante, pois a leitura do texto nos permite diferenciar o que ela diz, a quem, as razões do seu dizer e os mecanismos linguísticos utilizados para isso, além do cuidado com a

seleção semântica e a escolha vocabular, isso porque a compreensão gerada pela motivação do texto em seu contexto real de enunciação torna possível a concretização da produção de texto.

O aluno inicia seu texto recriando uma situação cotidiana da sala de aula: os desastres cometidos por alguns alunos no primeiro dia de aula, causadores do riso e da desestabilização da ordem “na primeira aula, ele tropeça e cai de cara no chão, logo os alunos riram muito” (linhas 2 e 3). Desperta, assim, a familiaridade entre a personagem e os outros leitores em relação à temática a ser apontada e denunciada: a problemática existente nas relações escolares.

A utilização de uma situação corriqueira e ao mesmo tempo carnavalesca teve por objetivo promover a intertextualidade com o conto e evidenciar a percepção do contexto real do qual faz parte. Para tanto, o aluno faz uso do riso como um ato harmônico entre o corpo e o mundo e, também, integrador, como postula Henri Bergson (2004), o que reitera uma crítica que “não é feita a um indivíduo ou outro especificamente, mas ao grupo” (BAKHTIN, 1979, p. 23).

Desta forma, o aluno tece, por meio de elementos textuais semânticos, uma crítica às situações vistas no ambiente escolar, com a intenção de destruí-las “pela sátira [que] renasce através do riso e age de forma positiva” (BAKHTIN, 1979, p. 23): criticar e desvendar a ideologia detectada, como forma de superá-la.

Essa atitude é expressa também no plano sintático, com a utilização do conector “logo” que sintetiza, conclui as ações dos demais alunos frente ao rebaixamento de seu semelhante, ato que reitera sua crítica à situação posta ao manifestar pela sequência coerente do texto sua intenção comunicativa.

Com o propósito de enfatizar tais situações para causar reflexão, o aluno faz a personagem carnavalizada de seu texto passar por outra peripécia em seu primeiro dia de aula: “depois de todos terem dado muita risada, ele foi até a porta e pegou a mesa e a cadeira, como ele era muito magrinho e fraquinho, a cadeira caiu em cima da cabeça dele, claro foi aquele tumulto em cima dele” (linhas 4 a 8). Para ser totalmente rebaixado, ao desestabilizar e subverter a ordem instituída, o professor, “que era muito rígido” (linha 9) e irritado, lhe diz: “além de chegar atrasado fica fazendo ‘graça’” (linhas 11 e 12).

Tais ações revelam todas as provações que um estudante tem de passar para se autopromover neste meio social representado pela unidade escolar. Reprovações

constantes que geram muitas vezes a desmotivação do ensino, a revolta deste e a vontade de se rebelar contra o sistema, anseios demonstrados também por Carlos, personagem principal do conto lido, mas que acabam contornados pelo conformismo, ressaltado por Baiano, no conto “– A gente se acostuma, você vai ver; eu também no começo pensava assim” (VILELA, 1999, p. 105).

O rebaixamento produzido pelo aluno na elaboração da paródia teve por finalidade instituir uma nova ordem, fazer com que as ações ganhassem novos contornos, ou ainda experimentar em ações todas as inquietações que acometeram Carlos, a personagem do conto “podiam pelo menos reclamar [...] nunca vou achar graça disso” (VILELA, 1999, p. 105).

Desta forma, foram realçados aos poucos as razões que o levaram a escrever, mostrando a consciência reflexiva da realidade adquirida e externalizada pelo conto e pela vivência que possui enquanto sujeito deste contexto, utilizando-se para isso de fórmulas prontas coletadas no contexto escolar, como a fala do professor “fazendo ‘graça’” (linha 12), da diretora “que bagunça é essa aqui?” (linha 29), que denunciou como são os processos culturais e as relações estabelecidas pelos sujeitos no ambiente em estudo.

As ações e as atitudes dos docentes reproduzidas em seu texto são caminhos para expor sua volição por novas mudanças, por isso estigmatiza-as, critica-as, para, em seguida, mostrar por meio do texto, seus próprios desejos – de uma aula mais interativa, com leituras diferentes e não focadas na arguição, como fazia o professor de inglês; aspirações compartilhadas tanto pelos alunos do conto, como por eles.

Tais percepções foram suscitadas pela leitura individual do texto, pela escolha do material a ser trabalhado em sala de aula, baseado na necessidade de cada turma e favorecidas pela “percepção da estrutura do texto, a inferência do tom, a intenção, a atitude do autor (atribuição de sentido), da capacidade de parafrasear [...] que explicita os processos de compreensão desencadeados num momento da leitura” (RANGEL, 2005, p. 18).

No entanto, toda a explanação da realidade visou propor uma nova ordem, através de um contato livre e familiar entre os sujeitos, expresso inicialmente pela mudança de atitude dos alunos e, em seguida, do professor: “mais depois o professor colaborou e perguntou ao aluno se estava tudo bem e se o desculpava” (linhas 13 a 15), colocando ambos como peças inoperantes de um sistema maior, em que o professor, ser regente e

autônomo de suas aulas, pode propor novas iniciativas em prol de um ensino mais significativo, como ressalta a escolha do vocábulo colaborar que dentre suas acepções estão: trabalhar em conjunto com outro, agir com outrem para a obtenção de determinado resultado e ter participação em obra coletiva.

Portanto, a colaboração, o trabalho em coletividade, na opinião do aluno, são os **caminhos para a construção de um ensino mais “alegre e com coisas novas”** (linha 25), ou seja, diversificado, que atenda as expectativas de todos, deixando-os felizes e motivados a estudar pelo caráter humanizado do ensino, como postula Paulo Freire (2011).

Desta maneira, a alternativa metodológica aplicada em sala de aula rompeu os horizontes de expectativas dos alunos, ao possibilitar que refletissem, questionassem, por meio da obra literária, a prática de leitura adotada pela escola e as relações que se originam desta; ato que denota uma abordagem do ensino literário menos formal, que leva em consideração a experiência de vida, a história e a prática linguística dos alunos, cumprindo as exigências do PCNs que postulam ser **“[...] através da leitura que o aluno dá significado à construção de textos compreendendo e dando sentido à leitura”** (BRASIL, 2008, p. 53).

Ao efetuarmos a leitura da produção textual como interlocutor do texto do aluno, interpretando-o, reconstruindo-o, destacando suas intenções e concepções, além de fazer uma análise mais apreciativa e qualitativa, observamos que o aluno não é mais uma peça do quebra-cabeça chamado educação, assim como não é um mero adorno ou um sujeito alienado daquele meio social. Pelo contrário, em sua existência, enquanto parte do sistema, consegue perceber as relações e as defasagens existentes no mesmo, as forças **que o constituem, como mostra no texto a conversa entre professor e diretor “- nada, apenas estava deixando a aula mais legal, divertida”** (linhas 31 e 32), após a chegada da diretora na classe e de seu questionamento ao professor **“-que bagunça é essa aqui?”** (linha 29).

Essas linhas revelam duas concepções bastante difundidas na sociedade escolar: a obrigatoriedade de um silêncio constante e a falta de espírito coletivo entre os profissionais educacionais. A primeira salienta a perda da exercitação das ideias dos alunos, da participação e da colocação de suas opiniões, o que faz com que a cada ano diminua sua capacidade argumentativa e interativa com a aula; a segunda expõe o grau

de estratificação ao qual chegamos: a falta de cooperação, coletivismo, diálogo entre os profissionais, no que diz respeito a novas atitudes docentes, na execução de atividades e de trabalhos diversificados.

Tais cisuras ganham vida pela escolha do termo “quirida” na conversa estabelecida entre os profissionais, que expressa em tom de ironia, de deboche, por parte de quem tem mais poder, como forma de reestabelecer as relações hierárquicas existentes “quirida, nada?! Me respeita” (linha 34).

A atitude de promover um ensino diversificado, mais “legal”, faz com que o professor seja encaminhado para a sala da diretora que diz “- você está expulso da escola” ao que o professor questiona “só porque mudei a aula?” (linha 39), demonstrando que a ação de planejar um ensino mais flexibilizado não está só nas mãos do professor, mas também nas intenções educacionais da unidade escolar e do governo estadual, visto que, atualmente, a dimensão ética da leitura na sociedade capitalista estabeleceu-se como “uma necessidade pragmática: alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema” e não como possibilidade de “descoberta e de renovação de nossa experiência intelectual e moral” (BRITO, 2006, p. 89).

Desta forma, os vocábulos “quirida”, “mudei”, “me respeita”, “graça”, “colaborou” revelam, por parte do aluno

o reconhecimento da dimensão política da leitura [...] e através dela pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência. (BRITO, 2006, p. 89).

A leitura do conto e a produção textual do aluno nos permitiram verificar “não apenas o texto ou os textos que estão entretecidos em um determinado texto, mas [...] as relações que se estabelecem entre os elementos e os objetos de leitura” (COSSON, 2014b, p. 60).

Assim, a aproximação dos diferentes textos utilizados na atividade, juntamente com a produção escrita dos alunos, possibilitou-nos observar que, por meio do intertexto, “o leitor solidifica e amplia o conhecimento da sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se ele mesmo parte desse diálogo que, como já sabemos, é em última análise, a própria leitura” (COSSON, 2014, p. 63), justificando suas relações com “a experiência concreta” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 133), como pressupõe o conceito do método semiológico.

Desta forma, para que a escola seja um espaço de transmissão de conhecimento, é preciso que fomente práticas pedagógicas diversificadas, que propague um bom relacionamento entre seus pares, que estes se fortaleçam para a promoção de ensino mais vivo, dinâmico, interacionista, com foco no desenvolvimento cognitivo e construtivo de seus estudantes.

A entrevista, as discussões realizadas, as atividades orais, a leitura dos contos, a produção textual permitiu que os alunos encontrassem, refletissem e formassem uma atitude semiológica, ao materializar no texto as intenções ideológicas transmitidas nas leituras e ao possibilitar ao leitor “fazer parte de um mundo social mais complexo, no qual ele pode reconhecer-se como sujeito ativo do seu grupo social e não um mero observador” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 135).

A fim de analisar as intenções emancipatórias dos textos escritos pelos alunos, sugeriu-se a elaboração de uma página de jornal, em que cada grupo, baseado nas reflexões obtidas, redigiria uma coluna⁴⁸ diferente, transformando a experiência em algo prático para que as ideias surgidas durante o trabalho pudessem modificar as condições de ensino-aprendizagem num projeto mais efetivo de educação.

A figura 23 mostra a produção final dos alunos: um jornal, que concilia o trabalho realizado com a leitura literária e a promoção de sua importância, bem como o emprego social e comunicativo do gênero utilizado durante quase todo o ano letivo, como propõem os PCNs.

A análise do jornal produzido pelos alunos salienta a importância da realização de atividades mais reais no currículo, em que os alunos figurem como protagonistas do ensino-aprendizagem, ao introduzir ideias e conceitos, argumentar e defender seus pontos de vista, interagir com os demais, socializar e divulgar experiências, fazendo da sala de aula um ambiente acolhedor, humanístico e atuante na promoção de um ensino mais qualitativo.

Os trabalhos materializados nas atividades apresentadas e no jornal ressaltaram os ganhos significativos que a escolarização da literatura no ensino despertou, por promover a atitude criativa e social dos alunos como sujeitos históricos e atuantes em sua realidade,

⁴⁸ Todos textos produzidos pelos grupos, em cada alternativa metodológica, foram separados por métodos e descritos no Apêndice.

que por meio dos diversos gêneros textuais estudados e do contato com o texto literário, ganharam e impuseram suas vozes.

Dessa maneira, propiciamos, com esta produção, que cada aluno pudesse expressar, de diversas maneiras, suas habilidades, por meio de desenhos como mostram as páginas 4 e 5 do jornal; de texto argumentativo “A leitura”, página 1; de pesquisas extraclasse “Os livros mais lidos na escola”, página 3; de sugestões para melhorar o hábito da leitura na escola, a partir das inferências analisadas e exacerbadas nas pesquisas realizadas com a aplicação do método semiológico, página 3; de comentários – uma das formas mais antigas de se relacionar com o texto escrito; além de utilizar os gêneros textuais (cartas, resumos, notícias, manchetes) de forma mais real e significativa para sua aprendizagem.

As atividades descritas e analisadas concederam a obra literária um caráter social, de familiaridade e transformação, pois, os alunos passaram a vê-la como “um ato verbal destinado a modificar, reforçar ou suplementar suas convicções ou as ferramentas intelectuais que dispõe no seu trato com o mundo” (OLSEN, 1979, p. 20).

As ideias veiculadas pelas produções textuais escritas no jornal apresentaram a ampliação dos horizontes de expectativas que os alunos tiveram durante a aplicação das alternativas metodológicas no decorrer do ano letivo, bem como a reflexão sobre as concepções e a importância da leitura e da utilização do texto literário em sala de aula, em todas as séries/ anos que compõem o Ensino Fundamental I e II.

O contato e a aproximação com o texto literário despertaram o prazer de manusear, de folhear e de ler uma obra literária, já que esta foi inserida como “porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem”, isto porque “[o]s mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um” (LAJOLO, 2001, p. 44 - 45).

A recepção da obra pelos alunos pôde adquirir novos significados e ser incorporada a sua existência graças à plasticidade dos contos do autor Luiz Vilela, que soube unir com maestria situações reais que convergiam em signos e ações amarradas pelo discurso, e ter na brevidade narrativa uma significação, um ritmo de tons singulares capaz de enredar leitores pela expressão artística alcançada em suas tramas narrativas.

Todas as práticas aplicadas e analisadas com esta pesquisa-ação buscaram evidenciar, nas mais diversas situações, o ato de ler, o gosto pela leitura, respondendo às necessidades de interação com os diversos textos que se apresentam aos alunos nas aulas de língua portuguesa na maioria das escolas estaduais do estado de São Paulo. Acreditamos que nenhuma delas possa ser vista em separado, pois desta maneira, não serão suficientes para promover o apreço pela leitura, mas sim, como conjunto coerente e consistente de práticas que constituem uma metodologia, um programa de leitura, sendo a nosso ver, os novos caminhos que devemos trilhar se quisermos formar leitores.

É evidente que tais metodologias passem pela intervenção do professor, no entanto isso não tira a autonomia das atividades descritas, isto porque os protagonistas da leitura foram os alunos, que puderam, pela leitura silenciosa, individual, pela interação com os demais, pela leitura compartilhada e pelas discussões, explorar os contos, construindo sentidos na medida em que os liam.

As análises feitas pelos alunos revelaram como a leitura literária foi complementada com práticas mais interativas com o texto em estudo, descobrindo suas características, sua construção de sentido, numa compreensão estética, para que garantissem uma melhor apropriação do mesmo, como forma de possibilitar o letramento literário. É desta maneira que o aluno reflete sobre o ato de ler: elaborando recursos expositivos que passam pela descrição e pela explicação para chegarem a uma atitude crítica.

Assim, afirmamos que o objetivo inicial, de introduzir alternativas metodológicas não foi corroborar a ideia de que a inserção do estudo dos gêneros textuais na escola seja ineficiente ou improdutivo, ao contrário, sabemos da importância cognitiva que a aproximação do estudo à realidade do alunado possibilita e partilhamos a tese de Élisabeth Bautier (1995, p. 203) de que “as práticas sociais são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” e que “estudar o funcionamento da linguagem como prática social significa [...] analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (DOLZ; SCHNUEWLY, 2004, p. 73). Enfatizamos, porém, que tal prática social deveria ser mais flexível, total e dinâmica e não um ambiente de ensino fechado, estruturado como propõem os PCNs e os materiais enviados pelo governo, como o caderno do aluno e do professor, no Estado de São Paulo, e que práticas de leitura devem ser realizadas corriqueiramente em sala de

aula, bem como indicações de obras literárias, curiosidades sobre determinados livros e autores para que a promoção da leitura seja ativa e uma realidade constante da unidade escolar e na vida dos discentes.

A proposta de inserir alternativas metodológicas literárias ao ensino buscou apresentar ao aluno a linguagem como construção cultural, histórica e social por meio da interação entre leitor e o texto, como forma de oportunizar uma experiência literária, em que texto e leitor se reconhecessem através dos elementos linguísticos transmitidos pelo texto e partilhassem a mesma esfera de comunicação, como sugere Marisa Lajolo (2002).

Esta inserção do leitor e do texto na mesma esfera comunicativa permitiu a criação artística do discente e a ampliação de seus conhecimentos através da exposição dos textos literários, que agiram para que “o real pudesse converter-se em objeto de capacitação e tornar-se visível” (CASSIRER, 1972, p. 22).

Tais práticas serão significativas quando o professor, mediador do processo ensino-aprendizagem, proporcionar ao aluno/leitor deleitar-se com os mais variados gêneros e textos literários, sem se preocupar somente com a decodificação de símbolos, com a apreensão dos elementos que compõem as narrativas ou com os conteúdos gramaticais.

Assim, é necessário reiterar que nosso objetivo não é o de prescrever ações e práticas efetivas do uso do texto literário para serem realizadas em sala de aula, mas “indicar as possibilidades de leitura da literatura [...] explicitá-los para que possam ser usados segundo os objetivos pretendidos em uma comunidade de leitores” (COSSON, 2014b, p. 71).

Desta maneira, cabe ao professor evidenciar a leitura como uma atividade que permite adquirir saberes, perceber e decifrar as relações existentes entre os textos, encontrar e posicionar-se ante as ideologias transmitidas, já que ler acima de tudo é refletir, é pensar, é reescrever e encontrar no texto significados para a vida. No entanto, tais ações só serão difundidas se o docente as tiver internalizadas, quer dizer, se o docente for apaixonado pela leitura, ser leitor assíduo de textos e do mundo.

5. OS MÉTODOS EM 2014

Muitos são os trabalhos, as metodologias desenvolvidas, as correntes teóricas que surgem quando mencionamos uma leitura escolar que procure privilegiar a formação de leitores e, conseqüentemente, caminhos que converterão o quadro caótico do sistema educacional brasileiro ou, simplesmente, o da leitura. Certas correntes e propostas ainda não chegaram à fase de aplicação nas escolas ou porque não saíram do meio acadêmico ou porque foram utilizadas de maneira categórica em um espaço específico e não no todo educacional; o que faz aumentar ainda mais a distância entre prática e teoria.

Desta forma também, muitas são as controvérsias que envolvem a adoção deste ou daquele método dentro da esfera educacional. Para exemplificar tais fatos o estudo apresentado por Adair Bonini *Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística*, de 2002, constitui uma boa leitura por traçar o percurso pelo qual passou e ainda passa o sistema educacional brasileiro no que diz respeito à utilização de alternativas metodológicas de ensino. Bonini (2002), mostra a esse respeito que, a opção por uma metodologia de ensino ainda é utilizada e reutilizada descontextualizadamente das suas teorias e destituída de paradigmas e princípios norteadores, reflexo da falta de apreço pelos alunos e por professores devido à forma utilitária com que se apresenta corriqueiramente nas aulas de língua portuguesa e em todas as demais propostas de ensino.

É por esse e outros aspectos que o fracasso na adoção de alternativas metodológicas existe e resiste. O que conduz a alguns questionamentos: como depois de tantos anos de estudo e de elaboração de teorias ainda presenciamos práticas descontextualizadas sem propósitos específicos, inapropriadas, que não despertam o interesse nem a vontade de posicionar-se dos discentes e dos docentes?

Assim, enquanto, a prática real em sala de aula continua sendo feita, na maioria dos casos, utilizando-se das metodologias antigas, passadas de geração para geração, a teoria amplia e diversifica seus estudos. Falta, desta forma, a coexistência das duas esferas, em que a segunda atue diretamente na realidade da primeira, como conhecedora das suas necessidades e da política que lhe é imposta, para, assim, construir teorias que expliquem um fato concreto, e busquem metodologias e teorias que ajudem solucioná-la.

Desta forma, selecionar um trecho ou até mesmo fragmentos de um texto literário e discorrer sobre o mesmo pode auxiliar a prática, mas não atinge o cerne da carência educacional.

Portanto, acreditamos que a mudança de atitude no contexto educacional ainda reside na figura e em iniciativas do professor, que, utilizando de sua autonomia, pode propiciar aos alunos uma proposta diversificada que atenda aos objetivos esperados pela turma, a fim de incitá-los a agir por meio do texto literário, a manifestar seu posicionamento, sua reflexão em torno de uma temática.

Por isso, o professor deve intervir assiduamente, dialogar, interagir com os discentes, apontar as melhorias necessárias, despertar sua reflexão, propor e planejar leituras diversas, citando livros lidos, promovendo debates, contando histórias, etc.

Para tanto é preciso que o professor, mediador do processo educacional, não **perpetue o ensino sem “qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”** (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 76), resultando na descontextualização da atitude pedagógica. Não é aceitável um ensino aquém do contexto de práticas sociais dos alunos, que não apresente sentido para os mesmos, conduzindo-os, assim, ao desinteresse frequente sobre a ação. Compete assim, como propõe Schön, que o professor forneça ao **discente alternativas em que ele possa “emergir por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados”** (SCHÖN, 2000, p. 25).

Assim sendo, o professor seria mediador das práticas sociais apreendidas dentro e fora da escola, já que elas complementam seu objetivo: o de formar um cidadão capaz

de produzir e comunicar-se nas diversas esferas sociais, adequando-se a situações e contextos diferentes.

Ao refletir sobre o assunto, as autoras Bordini e Aguiar (1993) perceberam por meio de pesquisas realizadas com professores estaduais de 98 escolas da cidade de Porto Alegre, RS, que as práticas tradicionais de ensino de literatura são fundamentadas em aulas expositivas, na repetição de conteúdos, no uso sistemático do livro didático, na leitura de fragmentos da obra, com o objetivo de melhorar a interpretação e a compreensão do texto, ao expor sua historiografia ou as características de cada autor.

Essas atitudes, observadas pelas autoras há quase trinta anos, incidiam e ainda incidem em práticas que fomentam um ensino descompromissado e desestimulantes, que vê o texto literário como utilidade para ensinar questões gramaticais, o que demonstra a falta de preocupação do professor com a escolha do livro, de sua abordagem textual teórica, do direcionamento que dará a sua aula, do conhecimento das necessidades da sala, sendo assim, mais fácil empregar fórmulas prontas, estigmatizadas, utilizar métodos há muito praticados e nunca repensados. Resta, assim, ao campo literário, um cenário “*simultânea e surpreendentemente*, não ocupado e já devastado” (ZILBERMAN, 1988, p. 9).

As práticas utilizadas no ensino-aprendizagem decorrem do imobilismo do professor diante da tomada de ação para a elaboração de técnicas diferenciadas e coerentes, capazes de relacionar conteúdo e necessidade inerentes à turma na mesma metodologia de ensino.

Essas práticas educacionais constituem um agravante educacional que precisa ser rompido em prol de uma ação educacional descentralizada do paradigma quantitativo vigente propagando uma virada qualitativa, em que alunos e professores sejam pensados como sujeitos da instituição escolar que vivenciam situações desafiadoras e motivadoras para a ampliação do conhecimento.

Para isso, somente estruturar as dicotomias leitura e escrita como elementos centrais que devem permear todas as áreas do conhecimento, não é suficiente. Cabe às instâncias governamentais disponibilizar um ensino superior mais eficaz e menos tecnicista nos cursos de graduação, como sugere Tzevetan Todorov (2010), orientado para a reflexão e organização das experiências teóricas e literárias estudadas, bem como de sua adequação para as práticas em sala de aula e efetuar as transposições necessárias.

Nesse sentido, após a constatação de que “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua [...] não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 35) as autoras elaboraram alternativas metodológicas despregadas dos modelos reinantes, que privilegiam situações educacionais pouco originais no contato com o texto literário, “exercícios que se fecham nos limites da escola, sem intercâmbio com a comunidade, o que torna as aulas estanques e desvinculadas do real” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 35).

Os modelos propagados pelos jesuítas e pela Companhia das Índias, em que se reconhece a pouca “preocupação das autoridades com a difusão da leitura e escrita [...] e da inexistência de um programa regular de formação na infância” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 26), são padrões rejeitados pelas autoras, por objetivarem, pelo contato diário com o texto literário centrado em objetivos específicos e previamente planejados e pensados, experiências com um trabalho criativo “de sentido coletivo, que encorajam os alunos a comentarem os textos do ponto de vista temático e formal e a cotejarem esses aspectos em obras [...] sem submeterem-se a eles como verdades definidas” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 40).

O trabalho, baseado nos métodos, tenta unificar as incongruências que permeiam a leitura de literatura na escola, assim, tiveram a tarefa de

pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação [...] meios que derivam de uma sistematização dos procedimentos didáticos em torno de uma ideia-fim quanto à educação literária do aluno. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 40-41).

Desta forma, a educação que tenha por suporte uma metodologia que ofereça resultados positivos para o aluno e, também, para a unidade escolar, tem de considerar, no ato de aprender, a ação que os envolve, assim como suas necessidades, visando dar uma finalidade ao ensino, contendo em seus domínios posturas ideológicas diversas e soluções para as mais inusitadas situações sócio-históricas.

As autoras Bordini e Aguiar (1993) afirmam também que a adoção de uma metodologia de ensino garante uma solidariedade maior entre professores e alunos e uma credibilidade, pouco vista, no ensino, visto que superam a inoperância do sistema

educacional, ultrapassada pelo constante planejamento e observação do professor das carências e das metas que possui para com a turma.

Concluem que o trabalho com métodos

limita o autoritarismo do sistema educacional, por não depender de alvos pré-estabelecidos e imutáveis, e pressupõe uma atuação docente flexível, pois não permite a repetição rotineira de atividades ou o cumprimento passivo de um programa inalterável. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 42).

Desta forma, a inserção do texto literário, como forma de escolarização da literatura por meio dos conteúdos postulados pelos PNCs, tem por objetivo elucidar como é possível flexibilizar a prática docente, arraigada ao ensino dos gêneros textuais, através de uma reflexão e de um planejamento constantes que aprimorem as competências proporcionadas pelo ensino, dentro da esfera da transversalidade que permeia os gêneros, entre eles o literário.

As práticas desenvolvidas nesta pesquisa aprimoraram o conhecimento dos discentes pelas técnicas, teorias, planejamento utilizados, o que fomentou uma escolarização literária real e efetiva da turma, conquistada pela disponibilidade do material de leitura, bem como pela escolha deste, e pela imersão em um ambiente de letramento, que segundo Maria do Rosário Mortatti (2004, p. 107), “é uma questão de cidadania, por seres flexíveis, dinâmicos e reais promovendo a integração entre escola e sociedade e estabelecendo relação com a realidade do aluno em questão”, rompendo assim, a estrutura tradicionalista da escola, ao mostrar que é possível trabalhar com o gênero literário no ensino fundamental.

Portanto, consideramos que o gênero literário conto foi o elemento primordial deste trabalho, visto que permitiu realizar todas as assertivas mencionadas anteriormente e promover o deleite literário nos alunos, pois pela seleção temática coerente com as necessidades, adequadas aos postulados nos PCNs e pela a faixa etária dos alunos, o gênero por suas características, “la narratividad y la ficcionalidad, la extensión, la unidad de concepción y recepción, la intensidad del efecto, la economía, la condensación y el rigor” (PACHECO; LINARES, 2006, p. 149) motivar os alunos a lerem o texto literário, sem manifestar a cada nova atividade qualquer fastio ou descontentamento com a leitura, pois, por abranger as mais variadas temáticas, o gênero conto funciona como uma espécie de “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária” (BOSI, 1998, p. 31).

O autor Luiz Viela, considerado uns dos maiores contistas da atualidade, soube, com toda maestria que possui nesse gênero, escolher e delimitar as necessidades e as aflições que acometem os jovens, reduzindo-as a uma imagem ou a um acontecimento significativo, eliminando segundo Jilío Cortázar (2006, p. 138) “tudo o que não convirja essencialmente para o drama”.

E, assim, por meio de uma narrativa breve, de um estilo de dizer muito com poucas palavras, os contos do escritor mineiro Luiz Vilela, estudados em sala, serviram para mostrar aos alunos os prazeres que perpassam a leitura de uma obra literária e as descobertas e inquietações que esta pode aguçar e/ou despertar em nosso ser, isto, graças a unidade de efeito criada pelo autor, capaz “de atuar no leitor como uma espécie de abertura [...] em direção a algo que vai muito além do argumento literário contido no conto” (CORTÁZAR, 2006, p. 152), determinado pela “coerência orgânica [...] entre a visão de mundo que o alimenta e as soluções estilísticas/estruturais escolhidas pelo autor, tendo em vista o momento em que escreve” (COELHO, 2000, p. 151).

Desta maneira, pôde-se observar que as sugestões de Bordini e Aguiar, no livro de 1993, continuam vigentes, ou seja, são operantes em nossos dias, mostrando que sua execução abre a depender do planejamento e do discernimento do docente, caminhos para suprir a escolarização literária do ensino baseado nos gêneros textuais e na inserção do texto literário. Revelam-se alternativas viáveis e significativas do diálogo existente entre os gêneros, entre as situações comunicativas socializadas realizadas pelos alunos constantemente, ao passo que enfatizam aos mesmos que “o diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce” (BAKHTIN, 1988, p. 161).

Essas práticas educacionais fomentam no aluno as disposições de observar e atuar na coexistência e na evolução fundida “na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas” (BAKHTIN, 1988, p. 161).

Dessa maneira, explanamos algumas contribuições obtidas para o ensino de literatura baseado nas cinco alternativas metodológicas propostas por Bordini e Aguiar (1993), bem como quais são as eventuais modificações que as mesmas podem sofrer para atingir seus objetivos, mesmo depois de vinte e nove anos de sua elaboração.

Não se objetiva dizer que os dizeres postulados pela Proposta Curricular Nacional do Estado de São Paulo devam ser banalizados ou substituídos pelas alternativas metodológicas, mas se deseja, como já pontuado em capítulo anterior, que tais recomendações sejam flexibilizadas em sua prática em sala de aula, sendo escolarizadas e praticadas a partir do planejamento e da observação do contexto de cada sala. Evidencia-se para isso, que tais resultados podem surtir diferentes reações em cada contexto, uma vez que dependem da disponibilidade, do estudo, da apreensão, da vontade, do alinhamento, da motivação e da capacidade do profissional que irá operalizá-los, bem como da turma que possuir.

Não é pela exclusão de um sistema em defesa de outro, ou vice-versa, que os entraves educacionais referentes à leitura serão resolvidos, mas sim pela confluência destes, no entrelaçamento dos aspectos que constituem tais propostas, vivificados em um ensino real e próximo das insuficiências dos alunos, que novos caminhos poderão ser delineados.

Os novos caminhos precisam unir teoria e prática na aquisição de novas alternativas de ensino que elevem o direito à literatura a todos, na promoção do deleite dos jovens pelo prazer de debruçar-se sobre uma obra literária sem fins utilitários, mas com objetivos fundamentados, coerentes e conhecidos por todos.

Portanto, as alternativas metodológicas realizadas, descritas detalhadamente no capítulo anterior, constituem excelente material para promover o gosto pela leitura e uma escolarização literária mais adequada quer no trabalho com o livro didático quer com os gêneros textuais veiculados no caderno do aluno, com algumas ressalvas.

Assim, observamos após a realização dos métodos, que os objetivos esperados, inicialmente, pelas autoras na década de 80, e, posteriormente, por nós, foram novamente alcançados, uma vez que a sala de aula tornou-se um laboratório, em que os discentes levantavam hipóteses novas, refletiram por meio do texto literário, e viram na leitura dos textos selecionados e dos sugeridos, posteriormente, meios de investigação de suas próprias inquietações, refutação ou comprovação dos argumentos de outros estudantes; assim como oportunidade de aprimorar a atitude criativa ativada pelo texto como suporte de apropriação e transformação de sua realidade, convertendo-a na aquisição de conhecimento.

A experiência com o texto literário foi transformada em comunicação social a partir de uma postura receptiva das divergências impostas pela vida, uma vez que contemplada por meio de contação de histórias, rodas de leituras, leituras individualizadas, dramatizações, interações participativas fomentadas pelas estratégias de leitura, discussões e debates, resumos, entrevistas, ilustrações, intertextualidade etc.

Essas experiências frutíferas para o ensino de literatura no Ensino Fundamental II vieram do contato propiciado pelo texto literário, em especial pela estrutura escolhida e utilizada: os contos do escritor Luiz Vilela, bem como pela interação entre texto e leitor que gerou o intercâmbio pela familiaridade com a temática, pela identificação dos leitores com as situações lidas na fábula, pelo assombro proporcionado pela circunstância descrita, pela economia de que o gênero se reveste, pela brevidade, exatidão e maestria, produzindo uma reflexão e um confronto com os conhecimentos previamente internalizados e estigmatizados pela sociedade, conjecturados numa mudança atitudinal.

O contato com o texto literário e a leitura individualizada que priorizou o tempo e as compreensões de cada aluno, levou-os à abrangência da diversidade dos textos e das obras, tirando-os daquele mundo monocromático em que viviam por não estarem familiarizados com a leitura.

É fato que a utilização de alternativas metodológicas não tenha contemplado em cada método a todos os estudantes, mas apreciou em cada perspectiva de ensino o desenvolvimento de competências que talvez não fossem mobilizadas e internalizadas pelo método tradicional, o que possibilita uma apreensão maior por parte de todos na aquisição de conhecimentos por contemplar e trabalhar várias habilidades.

O trabalho diversificado do conteúdo permitiu que cada aluno, respeitando seu tempo e seus conhecimentos cognitivos, ativasse os esquemas necessários para adquirir os conceitos apresentados em cada etapa do desenvolvimento da pesquisa-ação realizada, tornando-os muito mais significativos, reais e motivadores.

Assim, o trabalho de questionamento, de levantamento de hipóteses, de ampliação dos horizontes de expectativas e de especulação dos jogos comunicativos reveladores das ideologias sociais possibilitou aos alunos encontrar nas entrelinhas do texto sua fantasia inventiva, sua apreensão da realidade aguçada e, principalmente, permitiu-lhe criar, pensar, cogitar novas formas a fim de ar asas ao seu pensamento.

A leitura dos contos de Luiz Vilela emancipou os sujeitos, já que o trabalho com o texto literário oportunizou uma experiência estética que

liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; [...] pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados. (JAUSS, 1989, p. 54).

Tudo isso porque a obra como arte literária “se livra de uma engrenagem opressora e, na medida em que recebida, apreciada e compreendida pelo seu destinatário, convida-o a participar deste universo de liberdade” (JAUSS, 1989, p. 54).

Neste percurso proposto de, despertar o gosto pela leitura pela inserção do texto literário no cotidiano escolar e promover a recepção da obra pelo leitor fez com que as alternativas metodológicas se tornassem uma prática de ensino significativa tanto para o professor quanto para o aluno.

A escolha de obras próximas aos anseios dos discentes, que traduzissem suas buscas pessoais e refletissem suas inquietações enquanto sujeito histórico e social fomentou a “*compreensão fruidora*” e a “*fruição compreensiva*”, fenômenos simultâneos reveladores do efeito estético da obra que propicia o conhecimento prazeroso partindo da ideia de que “*só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia*” (JAUSS, 1989, p. 53).

Portanto, os contos utilizados de Luiz Vilela não tiveram a intenção de limitar os alunos, mas, pelo contrário, apresentaram caminhos para a identificação de situações reais vivenciadas por eles e forneceram asas para a re-construção da sua própria história.

A transformação pôde ser observada, não só após o término da aplicação dos métodos, mas também nas semanas que se seguiram a aplicação, em que vimos livros circular por algumas carteiras, um interesse em participar ativamente das demais atividades solicitadas, uma referência as obras lidas em outros contextos, um questionamento sobre as próximas atividades e pela postura menos passiva que os discentes demonstraram nas demais aulas, além do compromisso estabelecido com a disciplina por muito deles. Tais resultados apontam a importância de promover projetos como este.

Os alunos passaram a ter pela aula de língua portuguesa mais compromisso e dedicação, fatos comprovados pelo número de tarefas e trabalhos realizados e entregues,

por lerem e produzirem textos narrativos em volume maior do que produziam e, por fim, pela fruição das aulas que se realizavam diariamente.

Podemos afirmar que tais alternativas metodológicas continuam vigentes e constituem bom material para promover a escolarização da leitura e despertar o interesse dos alunos pela leitura, porque os anseios dos discentes ainda são os mesmos de outrora, porque as necessidades educacionais são as mesmas, principalmente, na rede estadual, o que faz com os estudantes sejam atraídos por atividades inovadoras e diferentes das comumente utilizadas, vistas e exigidas, por isso respondem positivamente a práticas diversificadas, visto que são estimulados por qualquer oportunidade de transpor a mesmice diária.

Dessa maneira, a adequação da alternativa metodológica ao currículo foi positiva, visto que gerou participação ativa dos discentes, os quais se assumiram como protagonistas do ensino, uma vez que perceberam no planejamento, na dedicação do professor, atividades que refletiam suas angústias e representam momentos para expor suas inquietações e obter as superações desejadas por meio da leitura dos textos literários, permitindo a alguns ver nos livros instrumentos significativos para seu aprendizado humano diário, e não mais um artefato enfadonho.

Isso porque a sala não foi mais o lugar de receber as informações transmitidas pelo professor de maneira passiva, mas o meio da troca de experiências, de discussões, de refutações, de exteriorização dos pontos de vista; o espaço que propiciou a reflexão e a transformação atitudinal de seus integrantes.

Dessa maneira, as alternativas metodológicas foram práticas significativas porque deram ao aluno a oportunidade de se expressar, estimularam o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e emocional, integraram-nos às várias situações sociais nas quais estão inseridos, tornando-os cidadãos críticos, reflexivos, ativos e atuantes, bem como leitores. A leitura passou a ser vista pela importância que tem de auxiliar na elaboração da história individual de cada um, como um caminho para não se perder em dramas postiços.

Já a realização dos métodos mostrou que não é preciso o uso de grandes aparatos tecnológicos nem de esforços demasiados para promover um ensino significativo, mas sim de um planejamento e de uma observação bem efetuados, postos e esclarecidos a

todos, para que individualmente ou coletivamente possam lograr os resultados esperados, além de

[u]ma atenção especial às crianças, aos adolescentes [...] Um questionamento diário sobre o exercício de sua profissão. Uma determinação. Uma exigência. Um pouco de imaginação. É um trabalho a longo prazo, paciente, muitas vezes ingrato, na medida em que é pouco mensurável, pouco visível, e do qual os profissionais quase nunca têm retorno. (PETIT, 2008, p. 183).

mas que tem sua gratificação diariamente por meio dos diálogos trocados, da participação mais ativa, do envolvimento com a disciplina, da solidariedade e responsabilidade mútua.

Essas ações podem ser ainda mais significativas se contarem com a participação coletiva, fator imprescindível, posto que concede ao trabalho maior veracidade e integração entre alunos, funcionários, coordenadores e gestores, motivando ainda mais toda atmosfera escolar.

Desta forma, a instituição escolar não precisa apenas instrumentalizar-se com os mais recentes recursos midiáticos nem se basear somente nos modelos internacionais de ensino para atingir os índices tão desejados. Precisa, antes de tudo, de profissionais ativos, flexíveis, inovadores e, principalmente, comprometidos com sua profissão, não estagnados ou alienados às intempéries da profissão; profissionais que mesmo desprestigiados executem sua profissão com amor e em benefício de si e do próximo, uma vez que ensinar é mediar, é trocar experiências, é torna-se humano. E mais do que isso, é preciso profissionais que leiam, que conheçam e percorram as veredas literárias continuamente, que transmitam esse amor pela leitura, pois só comunica o amor literário quem o possui.

No entanto, algumas ressalvas fazem-se necessárias. Tais alternativas metodológicas só serão significativas se forem pensadas, repensadas e planejadas pelo profissional a partir das expectativas e necessidades dos alunos, pois todo ensino metodológico pressupõe um objetivo e uma finalidade bem delineados. Dessa maneira, só terá seu valor concretizado se houver entre todos, alunos e professor, uma dedicação exclusiva para se lograr o intento desejado e conhecido por todos.

Além do mais, somente o contato com o livro literário não despertará o gosto pela leitura. Este deve estar entrelaçado de questões que envolvam os alunos pela identificação com as circunstâncias postas na fábula, levando-os à comoção com a depuração da realidade comum e, posteriormente, a reflexão da transformação do seu ser, o enobrecimento cultural, cognitivo do sujeito, pois esta é a finalidade da literatura. Ela

deve convencer os leitores de que sua leitura abrirá todo um mundo de experiências inusitadas que auxiliariam no seu desenvolvimento e no seu posicionamento enquanto um ser social.

O trabalho com métodos só funcionará quando elaborado e pensado através de um planejamento contínuo, posto que não deve ser apreendido de maneira superficial com leituras descontextualizadas, sem fins propostos, já que seu objetivo é proporcionar ao educando a apropriação de um conhecimento necessário para a supressão de uma falta detectada.

Portanto, sua utilização procede, primeiro, da averiguação da vontade e da disponibilidade do profissional, comprometendo-se com a ação que pretende realizar de despertar a curiosidade nos alunos e “**preservá-lo de desaparecer pelo abuso, de livrá-lo da fossilização da rotina, e do ensino dogmático**” (DEWEY, 1953, p. 36); segundo, pela constatação da disponibilidade e da validade dos materiais a serem utilizados, e, terceiro, pela relação existente entre ele e os alunos, que possibilite controle da turma, uma vez que o trabalho com métodos pressupõe responsabilidade e envolvimento de todos os integrantes, o que se torna um impasse, já que um dos piores problemas que cercam o professor é a assiduidade dos discentes.

É preciso, assim, examinar as atividades finais propostas a fim de observar se mostram a transformação sofrida pelo aluno, para garantir a eficiência da atividade, visto que ensinar e **aprender são “atos correlativos [...] não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprende”** (DEWEY, 1953, p. 32).

Nesse sentido, é preciso primeiro que os profissionais adquiram o prazer e internalizem a importância de ler para que possam, em seguida, despertar o prazer e o gosto pela leitura. Somente reeducando os profissionais é que conseguiremos apontar aos alunos o que há de tão fantástico na leitura. Pressupondo tais ações, o trabalho baseado nas alternativas metodológicas pode tornar-se uma prática transformadora e enriquecedora ao conciliar o discernimento da atividade e da seleção literária coerente com a mediação do professor, caminhos possíveis para despertar o prazer de envolver-se na atividade proposta e formar o gosto de ler.

CONCLUSÃO

O relato da pesquisa-ação desenvolvida mostrou a contribuição que a inserção de alternativas metodológicas trouxe ao ensino e aos alunos do ensino fundamental II, do 8º C, da escola estadual Virgílio Capoani, localizada na cidade de Lençóis Paulista, diretoria de ensino de Bauru, em 2014.

A pesquisa-ação aplicada apresentou uma prática flexibilizada e escolarizada do currículo, uma vez que a modalidade de pesquisa-ação concebida dentro do contexto educacional visa “~~minimizar os usos meramente~~ burocráticos ou simbólicos e maximizar os ~~usos realmente transformadores~~” (THIOLLENT, 2007, p. 81). Tínhamos sempre presente o objetivo de promover a participação dos sujeitos na busca de soluções aos seus problemas e reafirmar “~~o contato com as situações~~ abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular” (THIOLLENT, 2007, p. 81).

Desta forma, as alternativas propostas estimularam o caráter consciente e comunicativo dos participantes pela inserção dos canais de investigação e de divulgação em que interagiram “~~os grupos mais esclarecidos e menos esclarecidos [...]~~ gerando e preparando mudanças coletivas” (THIOLLENT, 2007, p. 82).

Assim, as atividades descritas evidenciam a necessidade de promover a escolarização literária no âmbito do atual currículo educacional com alternativas metodológicas capazes de explorar as situações problemas dos participantes de maneira real, abrangente e significativa, como as elaboradas por Bordini e Aguiar.

As alternativas criadas na década de 1980, pelas autoras Bordini e Aguiar, mostram-se, ainda hoje, ferramentas válidas para promover a escolarização literária do conteúdo com a

inserção de textos literários. Dessa maneira, cabe sua efetivação ao engajamento do professor e ao trabalho que ele se proporá desenvolver.

Os métodos analisados motivaram o apreço pela leitura, como descrevemos no capítulo 3, porque oportunizam o contato direto e instigante com o texto literário, transpuseram a mesmice diária e fragmentada imposta pelo uso do livro didático e promoveram aos alunos um caminho de transformação, de reflexão crítica e de conhecimento.

Nesse sentido, a escolha dos contos de Luiz Vilela foi essencial para o resultado que pretendíamos, por conter em sua trama narrativa a arte da brevidade, da forma, do diálogo, da exatidão, da escrita planejada e pensada. Imprescindível também, pela temática que externaliza os dramas, os anseios, as ações que envolvem o ser humano e os alunos, e que lhes proporcionou a identidade com o texto lido e o meio de transformar a realidade constatada, além de uma atitude mais engajada e crítica do contexto em análise na recepção das obras.

As mudanças atitudinais observadas e descritas no capítulo 4 só foram possíveis graças ao trabalho de planejamento pressuposto na elaboração de cada método, de adequação das informações e dos objetivos pretendidos com as necessidades observadas em sala de aula. Essas práticas salientaram a importância da figura do professor, de seu engajamento e de sua autonomia, para propiciar a transformação da realidade, por refletir, pensar e definir objetivos para suas aulas. Tais ações proporcionam um ensino mais significativo e coerente às necessidades dos alunos, pelo contato com obras próximas e críticas, que ampliam seus horizontes de expectativa.

A aplicação das alternativas metodológicas evidenciou que não é necessária a utilização de grandes recursos midiáticos e tecnológicos para despertar o gosto pela leitura e nem aulas mais interativas, mas sim dedicação e engajamento do professor em relação às expectativas e aos objetivos pretendidos por ele, para sua disciplina e para seus ideais docentes, bem como seu entendimento e compreensão dos anseios revelados pela turma em análise.

Dessa forma, os resultados obtidos após a aplicação dos métodos nos permite afirmar que as alternativas de ensino desenvolvidas podem representar o caminho para (re)estabelecer o contato perdido com a significância do ensino, do texto literário. Por propiciar aos alunos, uma recepção mais consciente do texto literário, por diversificar as atividades diárias e promover o gosto literário, logrando, desta maneira, uma mudança cultural e atitudinal dos jovens.

O desenvolvimento das alternativas metodológicas confirmou ainda que o gosto literário está presente nos alunos, escondido entre as avalanches de conteúdos inoperantes e mal-sistematizados à qual são expostos diariamente. Cabe, desta maneira, ao professor, despertá-lo,

resgatá-lo das entranhas em que se emaranhou para trazê-lo ao imprescindível espaço que ele tem nas trocas de experiências que constituem o ser humano.

Portanto, o texto literário deve ser visto e utilizado como aliado educacional e social, por evidenciar e promover em suas tramas narrativas pessoais e universais, geradoras de uma identificação ímpar devido a seu caráter atemporal. Para isso, o gosto literário deve ser evidenciado, primeiro, pelo professor, pois só ele, amando a leitura, conseguirá envolver seus alunos e conduzi-los ao mesmo caminho.

Desta forma, cabe ao professor, ainda, a escolha de obras que supram os anseios e as necessidades dos discentes naquele momento, sendo adequadas a sua faixa etária, para que a leitura seja sentida, compreendida e internalizada.

O trabalho cotidiano com a literatura, tendo por princípio basilar os estudos literários e não o estudo dos gêneros textuais ou de outros aspectos linguísticos-gramaticais, propicia ganhos efetivos no processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II, e deve não só se constituir em prática efetiva do docente em sala de aula como nortear a construção dos currículos na legislação nacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: _____. ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: _____. **Caminhos para a formação do leitor**. Org. Renata Junqueira de Souza. São Paulo: DECL, 2004. p. 37-48.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAMBERGUER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

BAUTIER, Élisabeth. **Pratiques langagières, pratiques sociales: de la sociolinguistique à la sociologie du langage**. Paris: L'Harmattan, 1995.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comichidade**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo (Org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

BORTOLIN, Sueli. **A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador**. Marília: UNESP, 2001.

BRASIL. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

BRITO, Eliana Vianna. **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

BRITO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: _____. EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M.Z. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRODSKY, Joseph. Abandono da palavra custa caro. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 jun. 1996, Caderno Especial, p. D3.

CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética**. IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto.

Disponível em: < http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf > Acesso em 13/03/2015.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura: São Paulo, v. 9, n. 24, p. 803 – 809, set 1972.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 12. ed. Revisada e ampliada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CÂMARA JR, Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1977.

CAMARGO, Áureo Joaquim. *A poética da simplicidade: os menores contos de Luiz Vilela*. Três Lagoas, MS, 2009. 104 p. Dissertação de Mestrado em Letras. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://gpluizvilela.blogspot.com.br/p/fortuna-critica.html>>, acesso em: 20 jul. 2015.

CAMARGO, Áureo Joaquim. Luiz Vilela: simplicidade aparente, complexidade latente. *Revista Litteris*, n.2, maio 2009. Disponível em: < http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/Microsoft_Word_LUIVILELA.pdf >, acesso em 04 ago. 2014.

CASSIRER, Ernest. *Linguagem e mito: uma contribuição ao problema dos nomes dos deuses*. Trad. de J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CASTELLO, José. A inconstância do mundo. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 19 jan. 2014. Publicado originalmente em: *O Globo*, Rio de Janeiro, "Prosa", 11 jan. 2014. Disponível em: < <http://gpluizvilela.blogspot.com.br/2014/01/voce-vera-5.html> > , acesso em 20 jul. 2015.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1º grau: A proposta dos currículos. In: _____. ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

CERTEAU, Michel de. Lire: un braconnage. In: _____. *L'Invention du quotidien*. Arts de faire. Paris, 1980, v.1, p. 10 – 18.

CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

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

COELHO, Nelly Novaes. Leitura: porta aberta para o saber. In: _____. *Caminhos para a formação do leitor*. Org. Renata Junqueira de Souza. São Paulo: DECL, 2004. Apresentação.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CONTE, Daniel. Do fazer-se em silêncio: []!. *Revista Língua e Literatura*. Disponível em: < <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/download/58/112> >, acesso em 06 ago. 2014.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. In: _____. *Valise de cronópio*. Trad. Davi Arrigucci Junior e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

DEÉCAUDIN; LEUWERS, Daniel. *Historie de la littérature française: de Zola à Apollinaire (1869 – 1920)*. Paris: Flammarion, 1996.

DELGADO, Laura Eliane de Magalhães Alvarez. *A alteridade em narrativas de Luiz Vilela*. Campo Grande, MS, 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) DLE/CCHS/UFMS. Disponível em: < http://www.4shared.com/office/Cc7FXXsT/DELGADO_Laura_A_alteridade_em_.html >, acesso em 20 jul. 2015.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Trad. e notas de Haydée de Camargo Campos. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

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

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e texto*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FONSECA, Edson Nery da. *Introdução à biblioteconomia*. São Paulo: Pioneira, 1992.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. In: _____. *Por uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 28-41.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 103-112.

GERHARDET, Ana Flávia Lopes Magela. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. *Ciências & Cognição*; v.14, n.2, p. 74 – 91, 2009. Disponível em: < http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m102_09.pdf >, acesso em 20 jul. 2014.

GIL, Antônio. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 1994.

GIMENO, Sacristán; PÉREZ, Gómes. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: _____. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2005.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. v.1. Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. Os gêneros do discurso. In: _____. KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 1987.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: _____. ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Modema, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

LEITE, Lígia Chiappini M; MARQUES, Regina Maria H. Ao pé do texto na sala de aula. In: _____. ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MAJADAS, Wania de Sousa. *O diálogo da compaixão na obra de Luz Vilela*. Uberlândia: Rauer Livros, 2000.

MANCINELLI, Laura. Literatura e "pessoa histórica". In: _____. *Papéis avulsos*. Assis: Unesp, 1995. p. 81- 98.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: _____. BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márci. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2009.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. Caminhos do conto brasileiro. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 34, p. 9-21, jul-dez. 2003.

MELLO, Claudio Jose de Almeida. **Do incentivo a leitura**: teoria da literatura, metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces n. 40, p. 177-190, 2010.

MEURER, José Luiz. **O trabalho de leitura crítica**: recompondo representações, relações e identidades sociais. Ilha do Desterro, n. 38, p. 155-173, 2000

MEURER, José Luiz; ROTH, Désirée Motta. **Gêneros Textuais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MOISÉS, Carlos Felipe. Luiz Vilela, contista. In: _____. VILELA, Luiz. **Contos**. 2. ed. São Paulo: Nankim, 2001. p. 7-13. Prefácio.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

OLSEN, Stein Haugom. **A estrutura do entendimento literário**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

OSAKABE, Haquira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: _____. GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

PACHECO, Carlos; LINARES, Luiz Barrera. **Del cuento y sus alrededores**: aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas: Monte Avila; Latinoamericana, 1993.

PASSOS, Lavínia Resende. **A imagem pelas palavras: o processo narrativo de Luiz Vilela e seu desdobramento hipertextual no cinema e na televisão**. Belo Horizonte, 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFMG. Disponível em: < http://www.4shared.com/document/4Vry73SZ/PASSOS_Lavnia_Passos_A_imagem_.html >, acesso em 20 jul. 2014.

PEREIRA, Rodrigo Andrade. **Resignação e tormenta**: Traços do Bildungsroman em contos de Luiz Vilela. Três Lagoas, MS, 2009. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – UFMS. Disponível em: < http://www.4shared.com/document/s3nQt_SP/PEREIRA_Rodrigo_Andrade_Tormen.html >, acesso em 20 jul. 2014.

PEREIRA, Rodrigo Andrade; RAUER, Ribeiro Rodrigues. **Em contos confessionais de enredo, Luiz Vilela constrói um romance de formação**. Estudos Linguísticos, v.38, n.3, set – dez, 2009. p. 411 – 419, Disponível em: < http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_32.pdf >, acesso em 20 jan. 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. **Faces do conto de Luiz Vilela**. Araraquara, SP, 2006. 2 volumes. Tese (Doutorado - Estudos Literários) - FCL-Ar, UNESP. [Também disponível na Biblioteca da UNESP]. Disponível em: < http://www.4shared.com/document/MG7CwCq6/RAUER_Rauer_Ribeiro_Rodrigues_.html >, acesso em 20 jul. 2015.

RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]. **"Era aqui", ficção e sociedade em um conto de Luiz Vilela**. **Revista Alêre**, UFMT, Tangará da Serra, MT, v. 6, n. 6, p. 123-134, dez. 2012,. Disponível em: < http://www.4shared.com/office/y2OQPAqW/Rauer_Era_aqui_-_Histria_e_soc.html >, acesso em 20 jul. 2015.

RAUER [Rauer Ribeiro Rodrigues]; MARTINS, Waleska Rodrigues. **Entre eros e tânatos**, brevidade - a presença da morte em Luiz Vilela. *Todas as Letras*, UPM, p. 33-44, 2013. Disponível em: < <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/5654> >, acesso em 20 jul. 2015.

RUSSI-DUARTE, Pedro. Por que ensinar Teoria (da comunicação)? . In: _____. FERREIRA, Giovandro Marcus; HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C; MORAIS, Osvando J. de. (Orgs.). **Teorias da comunicação: trajetórias investigativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Sobre o que se escreve na escola. In: _____. GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75 –97.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferência sobre leitura: trilogia pedagógica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Marcela Regina Vasconcelos da. **Gêneros jornalísticos na sala de aula do Ensino Médio: reflexões sobre o ensino de língua portuguesa**. *Revista Interdisciplinar*. v. 5, n. 12, jul-p. 139-150, dez de 2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1992.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: _____. EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M.Z. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Eunice Prudenciano de. Em Luiz Vilela, a volta ao passado e à infância como reinvenção dos sonhos perdidos. **Abralic**, 2013. Disponível em: <

http://www.editorarealize.com.br/revistas/abralicinternacional/trabalhos/Completo_Comunicacao_oral_idinscrito_1108_ef0eb93c2ff05e2b8620f4aa5d72fbf0.pdf >, acesso em 15 ago. 2014.

SOUZA, Renata Soares Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DECL, 2004. p. 80-90.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

URBANO, Hudinilson. Variedades de planejamento no texto falado e escrito. In: _____. PRETI, Dino (Org.) et al. *Estudos de língua falada*: variações e confrontos. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

VENTURELLI, Paulo. *A leitura do literário como prática política*. Revista Letras, Curitiba, n.57, p. 149-172, jan/jun. 2002.

VILELA, Luiz. *Boa de garfo e outros contos*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

VILELA, Luiz. *Contos*. Belo Horizonte: Lê, 1986.

VILELA, Luiz. *Contos escolhidos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

VILELA, Luiz. *O violino em outros contos*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

VILELA, Luiz. *Contos da Infância e da Adolescência*. São Paulo: Ática, 1996. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

VILELA, Luiz. *Tremor de terra*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1980, p. 3-4. Prefácio.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

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

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leituras e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTG, 1988.

ZANCHETTA, Juvenal. Leitura de narrativas juvenis na escola. In: _____. SOUZA, Renata Junqueira. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BIBLIOGRAFIA DE LUIZ VILELA⁴⁹

⁴⁹ Retirada do Grupo de Pesquisa Luiz Vilela GPLV. Disponível em: <<http://gpluizvilela.blogspot.com.br/p/noticias.html>>, acesso em: 04 jul. 2014.

Contos

Tremor de terra. Belo Horizonte: edição do autor, 1967. 9. ed: São Paulo: Publifolha, 2004.

No Bar. Rio de Janeiro: Bloch, 1968. 2. ed: São Paulo: Ática, 1984.

Tarde da Noite. São Paulo: Vertente, 1970. 5. ed: São Paulo: Ática, 1999.

O Fim de Tudo. Belo Horizonte: Liberdade, 1973.

Lindas Pernas. São Paulo: Cultura, 1979.

A Cabeça. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. 1.reimpr: São Paulo, Cosac & Naify, 2002; 2. reimpr: Cosac & Naify, 2012.

Você Verá. Rio de Janeiro: Record, 2013.

Romances

Os Novos. Rio de Janeiro: Gernasa, 1971. 2. ed: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

O Inferno É Aqui Mesmo. São Paulo: Ática, 1979. 3. ed: São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

Entre Amigos. São Paulo: Ática, 1983.

Graça. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Perdição. Rio de Janeiro: Record, 2011.

Novelas

O Choro no Travesseiro. São Paulo: Cultura, 1979. 9. ed: São Paulo: Atual, 2000.

Te Amo Sobre Todas as Coisas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Bóris e Dóris. Rio de Janeiro: Record, 2006.

O filho de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Record, [anunciado para 2016].

Antologias

Contos Escolhidos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. 2. ed: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Uma Seleção de Contos. São Paulo: Nacional, 1986. 2. ed. reformulada: São Paulo: Nacional, 2002.

Contos. Belo Horizonte: Lê, 1986. 4. ed: Introdução de Miguel Sanches Neto. São Paulo: Scipione, 2010.

Os Melhores Contos de Luiz Vilela. Introdução de Wilson Martins. São Paulo: Global, 1988. 3. ed: São Paulo: Global, 2001.

O Violino e outros Contos. São Paulo, Ática, 1989. 7.ed: São Paulo: Ática, 2007.

Contos da Infância e da Adolescência. São Paulo: Ática, 1996. 4. ed: São Paulo: Ática, 2007.

Boa de Garfo e Outros Contos. São Paulo: Saraiva, 2000. 4.ed: São Paulo: Saraiva, 2010.

Sete Histórias. São Paulo: Global, 2000. 3. ed: São Paulo: Global, 2001. 1.^a reimpr, 2008.

Histórias de Família. Introdução de Augusto Massi. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

Chuva e Outros Contos. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

Histórias de Bichos. São Paulo: Editora do Brasil, 2002.

Contos Eróticos. Belo Horizonte: Leitura, 2008.

Sofia e Outros Contos. São Paulo, Saraiva, 2008. 2.^a tiragem, 2012.

Amor e Outros Contos. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

Três Histórias Fantásticas. Introdução de Sérgio Rodrigues. São Paulo: Scipione, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

REPRODUÇÃO DOS CONTOS QUE COMPÕEM O CORPUS:

PRIMEIRO MOMENTO:**MÉTODO CIENTÍFICO**

“As formigas”
“Um peixe”
“Bichinho engraçado”
“Andorinhas”
“Conisco”

SEGUNDO MOMENTO:**MÉTODO CRIATIVO**

“Felicidade”
“Amor”
“Nosso fabuloso tio”

TERCEIRO MOMENTO:**MÉTODO RECEPCIONAL**

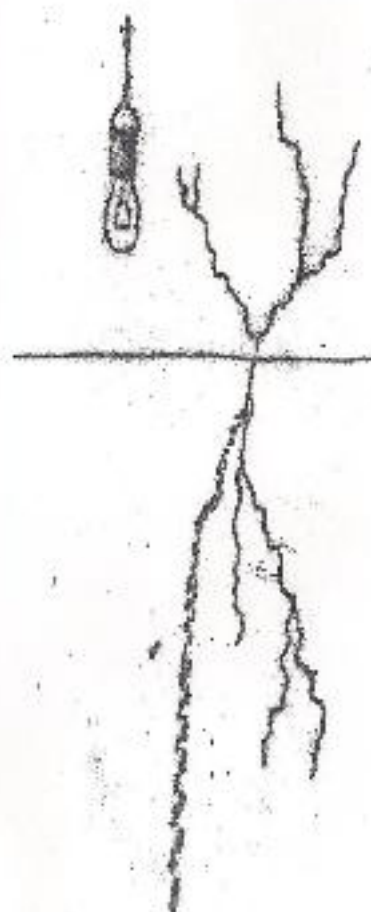
“Por toda vida”
“Pai e filho”
“Escapando com a bola”

QUARTO MOMENTO

MÉTODO COMUNICACIONAL
"Rodoviária"

QUINTO MOMENTO

MÉTODO SEMIOLÓGICO
"Professor de inglês"
"Aprendizado"



AS FORMIGAS

Foi a coisa mais bonita a primeira vez que as formigas conversaram com ele. Foi a primeira vez da história que conversaram de coisa alguma para ver onde que ele ia, e aí ele falou para ele não correr para o padre que ele tinha escondido. O padre ele já tinha visto tudo na formação da frente, o maior de todos, enfiando pescoço.

Isso aconteceu numa manhã de muito chuva, em que ele ficou no quintinho das ovelhas, com propósito de se levantar, virado para o quintinho, observando as formigas descendo em fila na parede.

Histórias de bichos

Luiz Vilela



Editora da
Vilavieira & Pires

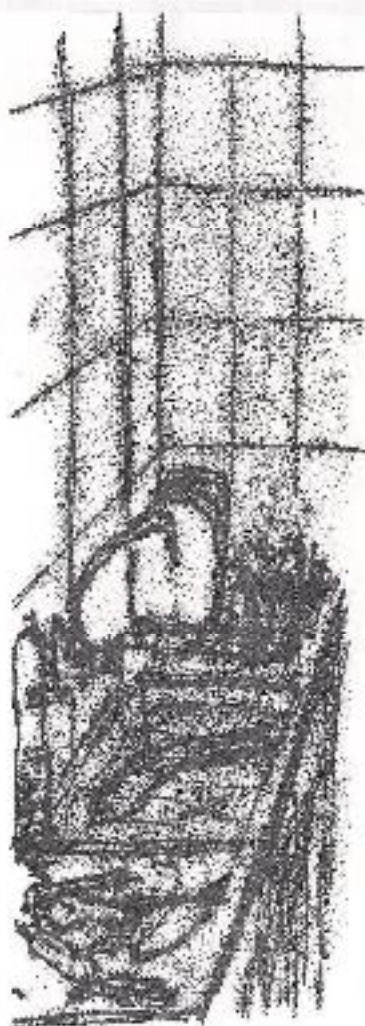
Editora do Brasil

Um peixe

UM PEIXE

Vila Vilela nasceu em 1928, em São Paulo, e foi um dos principais nomes da literatura brasileira. Ele escreveu mais de 30 livros, incluindo contos, romances e poemas. Seu trabalho é conhecido por sua linguagem simples e direta, e por sua capacidade de capturar a essência da vida cotidiana. Vila Vilela morreu em 1998, deixando um legado importante na literatura brasileira.

Este livro é uma seleção de contos de Vila Vilela, editado pela Vilavieira & Pires. Ele contém 10 histórias, todas escritas em português.



UM PEIXE

V
 irou o sangue de carapça para terra e os peixes
 agulham nos peixes. Ele ficou olhando, e foi então
 que notou que a terra ainda estava viva. Era o maior
 peixe de todos os tempos, mas não de grandeza grande por
 ser mais de um peixe. Era essa mesclada — sua
 gente também derreger —, quando todos os peixes
 já se haviam mortos. Como é possível que tanto
 tempo assim, fora de água?

Ele não tinha uma idéia sobre a natureza, pois
 não que se sentia lá. Ele não tinha peixes por terra.

lanchas, chuchos, para dentro enquanto descer
são a trena. E então abre a trena. A água apa-
lheta-se, e quando enfim se vê, a trena de uma
ribalta e o disparo. Ele levou um susto. Ele estava
muito mais vivo do que ele se via, muito mais vivo.

Ele não ficou alegre e divertido, chorando — não,
que apena não pôde de um lado, o não recla-
mado de leve, a água continuando a jogar de terra fora.
Querido o tempo e o tempo de fazer o trabalho.

— Agora? — falar para o primo. — O que eu
faço com você?...

Então o dedo na água e trena de uma corrida
assim e de tirar o dedo depressa.

Você está com fome? ... E assim como você
me trouxe no chão. Eu sei que em você deve
procurar uma gente assim. Agora está aí não? ...
Está vendo o resultado?...

O primo, quando não estava, parecia morto.
Ele podia dar alguma coisa para o primo comer.
Tinha pão. Foi olhar na lata tinha acabado. Que
mal? Se não estivesse em casa, ele teria dado uma
fritada — mas era bom para dar de comer. Mas de outra
coisa não. Não conseguiu ir lá e não se podia.
O primo não comprou um pão na padaria. Mas se
assim, de longe, a roupa molhada, imunda?

— Dá-te as — não e lá.

Em domingo à noite, o quarto não movimentado,
da raposa ou fadiga, todos quietos. Enquanto an-
dava, ele foi pensando no que acontecia. No co-
mo se fora só o ritual da vida que acontecia; mas
depois de tudo, não alegre quando viu a trena
lançar água de novo, correndo pela água, agora.

Mas o que tinha com ele agora? Mas lá ele não
tinha, ele não tinha lá. Se ele já estivesse morto,

teria dormido mas ele estava vivo, e ele não queri-
a lá. Mas o melhor é com ele?

Poderia usá-la — por que não? Deixa o
espírito do quintal, que não uma vez poderia
fazer para o primeiro. O tempo estava, entretanto de
seu, mas ele poderia desentupir-lo, a água não
jogaria mais por conta. E, é isso o que teria. Deixaria
a trena muito mais de água e de água, e de
muito, a água de se levantar, e a morte como
trabalho.

Facilmente era atendido na padaria, mas obten-
do para o movimento, os filhos, o vício do lar
em casa. E então pensar na trena, sua trena era
fazendo de dentro para fora, a água de fora, a
trena, mas não mais basta como de antes, logo
com aquilo. E logo um primo não mais trena, logo
é que em o mais rapidamente.

— Você também — a primeira, de volta para o
de dentro do quintal, levando potes e botes de po-
deria. Além disso, a trena não tinha mais de chão, e
de novo um pouco pegava alguns insetos. Uma coisa
que podia fazer com ela em pouco depois de uma trena
e mover para fazer companhia àquela: um primo
estava com um pouco de algo muito solitário.

A primeira coisa já tinha chegado e estava se perdendo,
olhando o movimento.

— Que coisa assim você pegou?

Você viu?

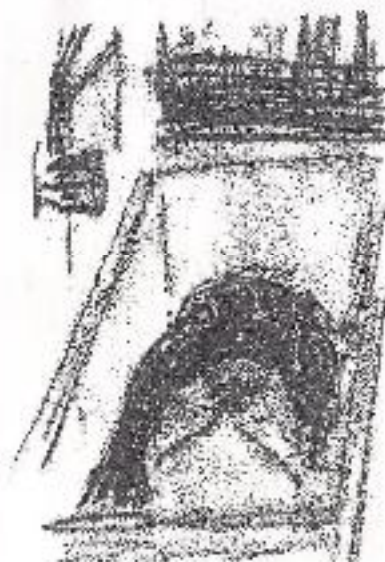
— Uma beleza. Tem até uma trena.

— Não foi de lá de fora, quase que ela se apode-
da não estava bem segura.

— Não é duro de mover, não?

— Duvido mesmo?

Ele parou.



— Uai, ora que você pegou essa coisa na
hora que eu dei grã e você cinda estranho e tem
que cinda de água. Quando eu reguei, ele cinda
você felgo, nãinda. Você não vê acitandô?
Eu juro, ele estava nã felgo, nãinda.

— É aí.

— Ah Uai, eu escrevi a água pra eu morrer.
Mas você pensa que ela morreu? Morreu, nãda!
Tôra é dano de morte, nunca vi um peixe assim!
Eu souque a porta do furo, o dano cinda que fã o
peixe cinda, nãda? Mas o dano que cinda a nã fã
morrer? Mas pegue o olho do furo, o cingão
cinda dela, e fã aí que de morte. Mas cinda, ô
peixinho dano de morte. Por que você está nã
olhando?

— Nãda.

— Você não está acitandô? Eu juro, você
pode ir lá no cinda, ver se está lá, do jatinho
que eu dei.

Ele foi acitandô para de fora.

— Eu vou ficar aqui mais um pouco — disse a
surpresa — depois vou arrumar os peixes, vai?

— Sim.

Acendeu a luz do sal. Deitou o pó em cima
da mesa e sentou-se. Se cinda nãda como estava
parado.

Histórias de bichos

Luiz Vilela



Cláudio Spinola

BRUNO DI RIZZO

Bichinho engraçado

BICHINHO
ENGRACADO

Para quem gosta de histórias de animais, este livro é uma verdadeira descoberta. O autor, Luiz Vilela, apresenta uma coleção de histórias de animais, desde os mais comuns até os mais exóticos. As histórias são contadas de uma forma simples e direta, com uma linguagem acessível a todos. O livro é uma ótima opção para quem quer aprender mais sobre os animais e suas histórias.



BICHINHO ENGRACADO

Passa a fama ao porcoço em fumo, me fazem
tudo os cigarros que viram na rua. Não me dá
um meio de se fazer coisas em também uma espécie
de zompa, por causa dos factos que os cigarros
contam. Ali já há os dois — os cascos por um lado
e os cotos por outro.

Também algo de paixão apito cobrinhas e
tudo de observar. Ainda bem que não pegam ne-
nhum cigarrão de pagar, não sabem o que fazem

passar a boca, ele não tinha coragem e pôde a um dos companheiros que o tirou por ele não queria ir lá bem — ainda mais que já tinham com um certo ar de rebeldia por ser da cidade.

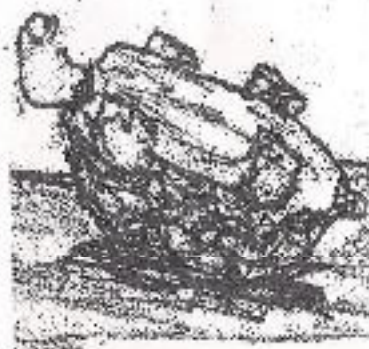
Era a sua primeira pescaria grande — a que poderia marcar a honra dos companheiros — e estava dando tudo para não fazer isso. Não pegou ainda nenhum peixe, mas, como eles tinham não tinham pegado, isso não era problema. O problema era o cigano. Cada grande chaco querendo de prezo — às vezes era apenas a correnteza, ou um galho de árvore, ou as pedras do fundo — já o fazia escapar, sendo o que fez com

Não queria, sua preocupação principal não era não pegar um peixe, era não pegar um cigano. Ali já se tirava, quase o mesmo. Um peixe, também, era o resultado de quebra-luzes seguras sob o sol quente, e não de confiança, e por isso ali, os homens. Revoluções, revoluções, revoluções, mas não podia fazer para dominar-se. Tudo o que podia fazer era tentar para que um cigano não viesse à sua linha.

E ele sabia. Mas os tentáculos estavam quando sentiu um peso diferente na linha, um peso que sempre, não era grande. E antes que dissesse qualquer coisa, já viu dos companheiros, pescador experientado, vindo a esmoer a linha, olhando a linha: "Alguns é você que pegou um..."

"É", ele respondeu, com um sorriso, recebendo a linha de esmoer, o peso acompanhado firme.

Não sabia, próximo ao barco, os olhos esverdeados e simples, viu o cigano de tamanho regular, ele levou as pontas, preso à linha. Os companheiros tinham-se a olhar, como se de fato, quase de graça.



"Inventar", disse ele, fingindo uma grande coisa realizada, não sentiu nada com o cigano, sentiu como o acordado, que o cigano agora a entender uma situação que estava nelas desiguais.

Vou mostrar o cigano, porque assim.

"Porque", respondeu, com um olhar que os companheiros não estavam acostumados a ver assim.

Após o cigano estava ali, a sua pé, entre as pedras, de costas, mostrando as pedras no ar. O cigano, aliado, estava preso a linha de com o cigano, o cigano não o engano. Não podia ser enganado por ali.

"Vou lhe dar um exemplo", respondeu cordalmente em companhia.

"Vou lhe dar um exemplo de como..." A palavra é que não mais faz.

O outro disse a ele, com a linha, o seu amigo de jornal, ele se preparou a subir a linha.

Tinha a cara da bruxa — mas é claro que não tinha espírito. Perceberam pelo ar um rápido toc sua morte. E então ele teve o lampejo: "Solto", solto, sem se voltar: "Eu vou levar esse cigalo!"

"Levar?", um dos companheiros se espantou, os dois saltando-se para ele: "Levar pra quê?"

"Pra criar."

"Criar?", e o espanto foi maior ainda.

"Você nunca viu gente criar cigalo?..."

"Eu não."

"Pô, sou o primeiro que tinha notícia disso!"

Pura invenção. Mas precisava falar alguma coisa assim, o pessoal da roça só acredita quando a gente diz que há um mundo lá fora, um mundo muito mais, um do que há aí. E, afinal, de contas, criar um cigalo não era nada de tão excepcional assim para provocar tanto espanto: embora não conhecesse uma única pessoa que criasse algum, sabia que isso existia. E gente que criaia coisas bem mais estranhas?

"E?", disse, com algo de provocação, "é isso o que tu vai fazer com ele: levar pra casa e criar?"

Devolver a boca, agradecendo cordalmente.

Os dois companheiros começaram a brincar e, admirados, nunca tinham visto a menor importância a um cigalo e não conseguiam entender como que alguém podia se interessar por criar um deles — um bicho tão e tão desengonçado, que só servia para arrastar uma pescaria...

"Você vai mesmo?", perguntou o mais irreligioso.

"Por que não?"

"Mas gente cria isso?"

"A gente cria tudo", ele respondeu: "é só querer."

O companheiro, admirado.

"Mas a minha é que vai criar", ele falou, riendo antigamente, pois o mais provável é que sua mulher, quando visse o cigalo, criasse para ela. "Ele pode tanto se animar...", acrescentou. "Ele costuma dizer que sou um dos filhos de Deus. E me diz que eu vou levar esse cigalo para ela. Posso não gostar muito, mas pelo menos um cigalo eu levo. Ela vai adorar..."

Ficou olhando direitinho e quase com a cara para o cigalo ali, entre as pedras, já de pé, a cabeça e as pernas encolhidas no chão.

"É", disse, "cigalo pode empalhar uma pessoa, não é difícil, mas, olhando bem, até que cigalo é um bicho muito interessante: você não acha não?"

"Eu acho", disse um dos companheiros, "principalmente pra pensar a faceta: porque?"

"E, por isso, cigalo é bom", disse o outro.

"Não veio a hora de chegar em casa..." ele disse, com o mesmo ar de provocação.

Isso de novo e ainda, novamente, sem interesse em continuar a pesca. Agora só depara que o tempo passou depressa e acinzentou e eles não sabem então, já não se importa de não pegar peixe. Tanto mais é de pegar outro cigalo. Mas isso também não seria problema: levaram os dois, e já tinha até uma resposta preparada para tal eventualidade: "Vou levar um pra minha mulher e o outro pra mim."

Deixaram a sorte escolher com ela não pegou mais cigalo. Nem os outros pegaram. E nenhum deles pegou peixe.

"Foi a pior pescaria que eu já fiz na minha vida", queixava-se um dos companheiros, arrumando a rede. "Nunca fiz uma pescaria tão ruim."

"Nem eu", disse o outro.

"E eu?", acrescentou ele, deixando-se entender que já pecara em muitas outras vezes, quando, em vão, até aquele dia, nunca tinha pensado: só pecara em cêrregos, só pechinças milões.

"Vê se não pode ganhar", disse para ele o primeiro compadecido: "vê se aí levadas em cêrregos, e não aude, hein?"

Os três ficaram juntos.

"Eram quase cessados de levar essas coisas lá em eu não?", com uma o compadecido.

"Leva", disse o outro: "só de muitas em muitas por aqui é que se dá."

Os três ficaram de novo. E ficaram ainda vários meses e respeito de cêrregos, enquanto se achavam de volta para a casa de fazenda, pela estrada já quase escura. Seus rituais iam ficando para trás, esgalhados pela distância da noite, que ainda lentamente chegava.

Ele pôs o carro a funcionar; despediu-se novamente dos amigos; houve uma última palavra sobre o cêrrego e estilo de praia.

Chegou em casa pouco depois das dez horas. Entrou com o antigo marido e, na outra mão, um saco de praia. Foi andando até a cozinha.

A mulher estava lavando pratos.

"Quantos doze mil?", ela perguntou, com uma diligência de infante, sem interromper o serviço.

Ele já esperava por aquilo.

"Doze mil", disse: "era não houve nenhum. Mas agora me você tem qualquer contabilidade sobre as coisas brilhantes e lindas de pescador, e quanto me informa que nenhum de nós pegou nada. Portanto, você não pode levar nada. Mas não fique ali."

De repente moveu-se, mas não se moveu para a mulher para você. Vê se vai adiante...

"Vê se", disse ele, voltando-se rápido: "nada. Não é..."

"Bem pensado bem, a cabeça está que tá de parecer um pouco..."

"Cabeça" e de então observou melhor o rosto que ele segurava: "Mas então não é nada."

"E quem disse que é nada?"

"Vê se disse que parece com nada."

"E então que a cabeça tá de parecer um pouco. Um pouco mais surrada, talvez..."

Ele olhou para cima e não desistiu.

"É bicho?"

"Não é...", e ele fez uma demonstração: "Não vou desistir..."

"Vê se disse que eu vou adiante?"

"Falo mesmo é o que eu acho, você sabe, já vou a gente se engana..."

"Pode apêlpo?"

"Só um pouquinho, então não fidei al peria e graça..."

Ele apêlpo de leve, com cuidado, os olhos piscando muito.

Um certo delirium com a coisa, quase não aguentando mais esperar pela conclusão de sair o saco.

"E com...", da cozinha. "Não está parecendo bicho não..."

Ele não.

"Não, Tu, que você fidei, me de que você..."

"E você não tem se você não gostar..."

Ele abriu o saco, e ele chegou a mão para ele de então um grão que atravessou a casa.

"Quê que é isso, Tito?"

Ele tirava um arado à manilha, o arado apertou de um só tiro e acabou de vez o mais largo e velho murete da terra.

Ele deu gargalhadas.

"Quê que é isso, Tito?"

"É um algado... um algado..." e ele ris.

"Sei o que é, mas não sei o que é para a terra, me pensem esse arado..."

Ele continuava a ris.

"É mais uma churleira, você não viu direito..."

Ele é mais gargalhadas... Acho que os olhos são de dentro do meu olho, hein..."

Ele não quis falar mais sobre a terra. Voltou a fazer os pratos.

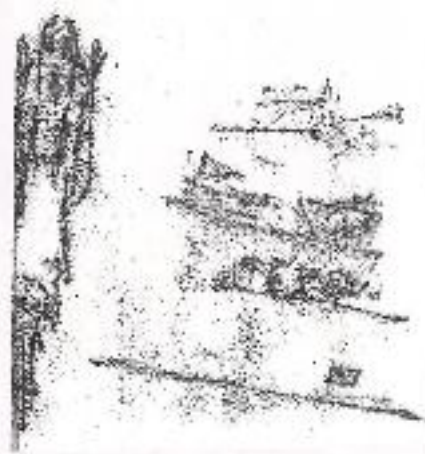
"Vê se não quer nada? Que isso, bem foi só uma lençola. Além do mais, o algado é um bicho muito feio, não dá mais ninguém. Só atrapalha um pouco os pescadores, mas, não, porque não dá que espere-



dores e que se atrapalham? Afinal, sempre foi o lugar de eles, e se dentro de um minuto o curso da água é dado que desviou para o outro. E, depois, os pescadores se mudam e se vão para o outro lado, e o curso da água muda. E não, não se muda pelo mesmo lado para o outro? Foi por isso que se trouxe de São Paulo porque não dá mais ninguém. Olha como é feio de dentro e o lugar e as pessoas dentro de casa não é o mesmo. Olha, bem, olha, é um pouco feio..."

"Não quer nada, quer é que se vá para o outro lado..."

"Pois, me assim agora sou o que sou, não dá mais. Tive a minha intenção. Pensei que... Que isso, não sei, não dá mais para gente, não dá. Hei, não dá mais ninguém, não dá mais... E pensei que não dá mais. Não sei se você quer. É que, desde então, não dá mais em casa que tem que de Adalberto. Não sei por quê, mas é assim. Não dá mais ninguém que um algado possa ser muito feio. Olha, bem, não é o", e ele argumenta o algado.



para ver a boca dela dentro do caso. "É Adalberto mesmo. Não pode ser outro. Não. Está na cara. Bem, Dê?" e ele ficou o dedo na frente, e os olhinhos do cigalo piscaram. "Como não gosto de um bichinho desses? Fazer assim, e ele já não é gracinha... É um pouco diferente a maneira de falar. Certo o papagaio, como podem falar assim... Você também vai acabar gostando dele, Tótila, em muito tempo..."

"Zachar gostando dele?" ele se virou e pôs as mãos no cinto. "Que que você está pensando em fazer, hein?"

"Pensando em tirar ele, apenas isso."

"Tirar esse menino?"

"Monstrinho... Um bichinho inofensivo, um inocentinho sobre a morte..."

"Pois não é o caso mortido, antes você estava pensando a fazer nada?"

Ele abanou a cabeça, dizendo:

"Não quero nem saber disso aqui, ele quer a morte."

"Você é um juiz. Não quero ver nem nada disso aqui em você."

Ele voltou para a sala, olhou do cigalo dentro do caso.

"Se você olhasse um pouco mais para ele, você também ia ter pena..."

"Ter pena desse bicho bandido?"

"O caso não é isso..."

Esti e o cigalo para a varanda. Foi lá com ele o galo minino, depois o bicho.

"Cale a boca, hein? Não tomar banho."

"Ele é bicho?", ele perguntou, dando a ele.

Desta vez ele se quitou: "Deixa ele em paz, Dê! Ele não vai te comer não!"

Foi o fim da guerra. Os dois filhos ficaram mais apertados. Não, no dia seguinte, ficaram mais apertados.

A mulher adoeceu e com isso mudou tudo do que ele estava adiantado para que ele se libertasse do animal. E o caso só passou a ser uma coisa: manter o cigalo, fazer como se ele não existisse. Foi o fim da luta.

E, assim, o cigalo ficou, e foi ficando, para alívio do homem e aborrecimento da mulher. Mas também, o homem, não querendo aliviar de seu poder, tomar providências para que o cigalo não fosse além da pequena área que para ele deveria ser o dele da casa. Era uma área que não podia ser tocada; tinha sido feita para os filhos do casal, bem como — mas os filhos não vieram, e o casal, desesperado, deixou a área ao abandono. O homem nunca pensou que o animal fosse servir para aquilo...

"Que que se tá de bicho", ele falou em voz alta, chamando o cigalo a um canto "o filho de filão, o genteiro cigalo... Não é mesmo, Adalberto?"

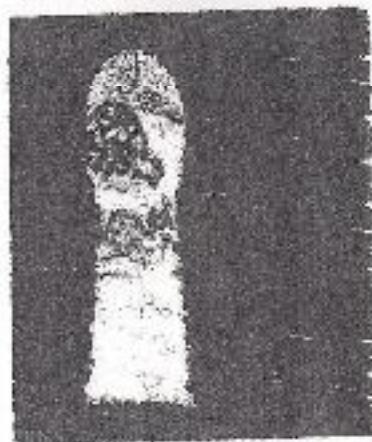
Adalberto não deu nenhum sinal de reconhecimento, continuava trêfido no caso e não se movia para nada.

"Sejto mais trêfido", ele disse, mas mudou que com o tempo, o cigalo começava a se acostumar.

Fechou o portão e resolveu a questão pela federação. Só depois de alguns minutos Adalberto deu o ar da graça, dando a cabeça de fora e observando com medo e ainda deu alguns passos.

Ele ficou mais entranhado, achando que o cigalo agora fosse o maior dos potúculos de carne que havia para ele e os filhos de alface, que de muito debaixo, tinham morrido — o cigalo não morria mais.

"Você gosta de comida quente, né, se não a gente?"
Parisão é que de comida quente não gosta nada.
Mas o cigano não toca também na carne, não
parecem interessados. Deixam alguns pedaços, até o
bento no muro, por onde escorre a água da chuva,
e ali ficam. Exerem, procurando a fígada?



No manhã do outro dia, a primeira coisa que ele
faz foi olhar o cigano. Primeiro o viu por o buraco
da fechadura. E estava ele, no canto — teria estado
ali desde a véspera? Os pedreiros de carne continuam
no chão. Banton verificou que o cigano não
comera nada.

Porque quisesse não sabia o que mais podia fazer.
Porém não era pedir uma surpresa à mulher — mas
é claro que não fez isso.

Apareceu-se o primeiro movimento de mudança. Parisão
sentiu uma vontade especial de se falar com o ciga-
no. Talvez o que conseguia foi que o bicho se

aparecesse mais ainda contra o varilho do muro,
ficando quase na vertical.

"Que bicho mais meloso", disse, já muito abor-
recido por não encontrar com o pedreiro e as suas
atrocidades. "Que que lá, uiaa chapa? Tanto fez nada
com você, só estou querendo te agradecer." Pego o
cigano e engarrou-se às suas bochechas com os dedos
com a boca, tentando ouvi-lo. "Quê que lá? Por
que tal o bicho melo? Foi uiaa meloso?"

O problema é que não tinha jeito de sair um
cigano, então se fez com um meloso ou com um
pega. Assim mesmo, ele ainda pensou a mão pelo
cabo lizo — havia alguma sensibilidade ali?

Não sabia nada, absolutamente nada sobre ci-
ganos, era um ignorante completo no assunto. E
outra coisa que sabia — como dizer — é que tri-
bunas viviam até quatrocentos anos. Mas não sa-
bia se acontecia o mesmo com os ciganos. Qual
diferença entre tamarugas, ciganos e judeus?
Judeus eram personagens de várias histórias que
ele conhecia quando criança — sempre em dis-
puta com bichos venenosos e sempre vencendo-os
pela astúcia.

No mais, só se lembrava de ter lido sobre esses
animais nos quadernos "Mistérios da Natureza",
de Val Dieris, que alguns leram nas salas paradas
— mas não que leram de longe e lambem a mão,
de não tinha nenhum onde pudesse encontrar algo,
e duvidava que a biblioteca "Mistérios da Natureza",
Carmem, com esses livros que existiam e existiam
ciganos, talvez até o livro de alguns outros livros.
Mas não era por isso — foi sendo, naturalmente, o
cigano. Mas, para encontrá-lo, só nos livros em
bibliotecas de capitais, e um problema era apor-

linda de descobrir um meio de a água se alimen-
tar. De qualquer...

Quase ninguém poderia ficar muito tempo sem
comer. Mas, ainda que precisem, era duro ver o
cigarro assim, não querendo comer nada e morren-
do de fome o tempo todo.

Aquela hora, ao passar no chão, ele sentia dolo-
res disparadas de volta ao estômago do corpo. Estava
superfomegado. Tinha, para ele, muita coisa mesmo
com o tempo, e muito de coisas acontecendo com
o novo ambiente.

Ou seria a falta de água para nadar? Se fosse, ele
podia construir um tanque ali. Comparações? É
que as coisas, apesar de diferentes, e um tanque não
ficaria tão longe. E, o pior, isso aumentaria mais
ainda o problema com a mulher, que se mantinha
indefinida em sua mente ao animal. Se, pelo me-
nos, Adalberto colaborasse, ficasse a água grata, se
resistisse, enfim, mais um, mais interessante...
Com o tempo, podia ser até que a construção da
mulher cedesse. Mas de qual lado?

"Eh, Adalberto? Como é que vai ser...?"

Fezba o porão, de um modo.

Uma noite sentiram a necessidade de alguma mi-
nistrar. Conseguiram a grinalda de um amigo. Mas,
como já se sabia com as outras coisas, o cigarro
nem precisava.

Outra tentativa colocou-lo no tempo de luz rou-
pa. Se não fosse certo... Mas daí, finalmente
deu. Pela primeira vez o cigarro mostrou uma tra-
ção mais silenciosa, mais profunda e mais dentro
daquelas coisas lindas; depois disso, finalmente,
quero. A água estava num sítio, e ele aparecia sua

colocação de luz, finalmente uma colagem de água
e tanto até um certo ponto.

Conversando-se à distância, de dentro que o
cigarro ficava assim para pegar mosquitos, mas os
usos não podem explicar-se, depois recolher a cole-
ta, e, em seguida, lentamente, a água de novo, a
espera de uma coisa. Tinha a mesma sensação e an-
dava que aquilo era o princípio da água.

Aí, nos dias seguintes, toda manhã ele estava
deitado para a água de água e ali o cigarro por
uma hora — o tempo certo em que a mulher ficava
boa, no caso de costume. Tudo isso ocorrendo sem, cla-
ramente, o cigarro ainda se recusava a comer o que ele
queria e mostrava pelo lado e mesmo um pouco mais
de sentido; mas, pelo lado de dentro, ele não
movimentando-se mais, não dava nenhuma lá co-
sua. A "colagem" não precisava de mais água...

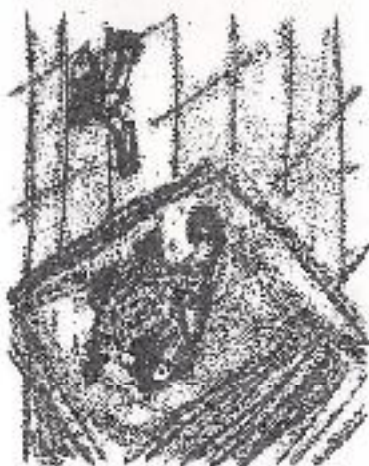
É claro que a coisa que estava com Adalberto,
o cigarro lembrando-o pelo nome, sentindo-o pela
ma e como um estômago. Tinha até pensado com
Adalberto pela culpa — como Adalberto ficava
com uma imagem, pinta de água, pelas coisas
de Paris. Ele poderia fazer o mesmo pelas coisas
de um mundo, para o lado de dentro, que
pi e olhasse de um modo diferente... Tinha muitas
idéias e cada dia parecia uma coisa nova.

Mas dos acidentes de trânsito nos dias pas-
sados. O primeiro acidente, uma mulher em que
estava quando batia, e a mulher, por algum mo-
tivo, estava mais perto de si. Não a estava ge-
rando e só sabia que ela tinha chegado pelo lado
lateral, que o cigarro do lado de dentro estava
embolado no meio. Ao vê-la perto de si, ele

de lavar tudo. Que não, porque, indo senti-la. Ela estava tremendo e trêmula.

"Quarta vez se de estava sentindo fúria de água", justificou-se, "espasmo de fúria com você. Desculpe, hein, não tive nenhuma intenção de passar uma juízo. Quer tomar uma água com açúcar?"

Ela o distorceu, passando o dedo, fez fúria no volume de água. Sem fúria nada, de dentro das costas, e depois, depois de passar a pena da sua batendo com força.



"É, Adalberto, estamos sem água.", lamentou.

Mas não dizem, nos outros dias, de colocar o cárego no tempo — o cáregoinho adormecido bom... Não que apertasse ali, porque, vigiando, porque para um emergência.

O segundo acidente foi pior. Aconteceu numa noite em que a sogra tinha ido visitar-las. Estavam as três no sago de uma animal, conversa,

quando a sogra deu um grilo e saiu no sofá com uma virilidade de sapo, e quando se sentou, a sogra, a sogra do grilo foi, e depois Adalberto, depois Adalberto, que, por um acidente, não fechando o portão, tomara de uma animal ali a sala.

Antes que ele pudesse tomar qualquer atitude, já a mulher veio de sala e voltou com uma máquina e uma sorculada de todos os lados. As explosões não foram mais vocálicas — Adalberto foi varrido pela sala e o portão para fora como se fosse um simples objeto.

Ele não foi, nem falou, e procurava agora salvar as aparências, desculpando-se com a sogra, oferecendo água com açúcar, etc.

Em pouco tempo a situação anterior se reconstruiu, e eles voltaram a conversar, mas sem a participação de antes e com um vago mal-estar devido ao acontecimento. Por dentro, ele se sentia naquela situação com a sogra destruída — não por causa do grilo, mas por causa do grilo.

Não viu, agora, como conversar com o animal. As mulheres, com suas malhas íntimas e seus maldivos grãos. Um bichinho daqueles — o mais incógnito, perigoso, preso, docilmente andava —, um bichinho daqueles provocava gritos e quase lágrimas. E depois a mulher como um objeto, como um objeto, se jogado à fora.

A sogra não dormia muito mais e respondia-se a, ao atravessar o jardim, ia olhando para os lados como se ali houvesse, amedrontada por aqueles mil coisas em movimento — pensava ele, com ódio.

Ele era a mulher submissa para dentro — e, como naquela noite em casa, quando ele chegava com o cárego, ela não lhe dava mais uma palavra.

Essa — de decidin. Casava-se. Não e prom-
ren lá fora e o garço. Encomendou no auto-flo,
tudo encolhido.

"Pode Adalberto", falou, mais para si mesmo do
que para o cigano. Pague-o. "Você se machucou? A
sorte é você ter um caso como esse porque a vida
irracional de uma mulher, não é nada... A culpa foi
minha, mas, não é, que mal tinha você de uma
crimialidade para isso? Não seria você se eu não
menos que o espaço de uma pessoa. É, sei lá, mas
velho. Agora você vai ter mesmo de ir embora..."

Bastaria um pouco sobre o destino de Adal-
berto, fechar a porta de casa e abandonar ali, em
plena rua, como um esquecido, isso é que não fazia,
de forma alguma.

Não deu-se conta de encontrar a salvação e logo
do jardim, a do que restava dali, já tinha pensado
antes no lago, mas é que queria ter o lago em
casa, como um companheiro...

Foi andando com ele na mão. Já era mais de
dez horas, o céu começando a chover.

Não havia ninguém no jardim. Ele parou diante
do lago: "Aqui vai ver o melhor pra você", falou.
"Aqui você pode sentir o melhor e estar mais
livre. De vez em quando eu vou te visitar. Tchau,
Tchau, Adalberto."

Colocou-se na água. O lago era um lago, e ali se
tinha.

Começou a chover, e a chuva se tornou uma
Foi a coisa de ele chegar em casa.

Agora, deitado ao lado da mulher, e a chuva, as
duas coisas, a chuva sendo mais a favor de re-
starem melhor sobre as coisas e sentiu-se mais con-
fortável de vez a ponto não poder ter tudo o que



que Adalberto é que estava adormecendo que
la dormia, pensou, com um rago sério, o ma-
landro devia estar lá, esperando-se à vontade no
lago, com uma porção de gente para vigiar...

E assim, com a consciência adormecida e paz total-
mente voltando a olhar. A mulher não sabia o que
ele fazia do mundo, ele não sabia mais.

No outro dia, de manhã, foi o senhor Adalberto,
ver como ele tinha passado a noite em sua casa, se
Olhou o lago, procurando-o, e dando alguns tra-
ços difíceis de distinguir as coisas, e ainda havia brân-
da na superfície, plantas aquáticas e folhas.

Observou então havia alguma coisa perto, e então
exclamou: "Adalberto?"

"Esperou um pouco, os olhos procurando. Não
encontrou.

"Adalberto", chamou de novo.

Tinha de dois metros quadrados, e o lago era longo
lá. Apesar de ser um círculo, das bordas de um para
o outro tinha a distância...

Quando estava pensando isso, pensou em uma ou si-
mo diferente sobre as folhas uma a outra.

"Saúdo...". ele. "Você está bem custoso aí, e eu preocupado com você..."

O cágado bilha a sua direção sem fazer a mínima reverberação. Deixa cair ali todos aqueles minutos, com a cabeça baixa e as folhas cheirando-a, e de outro penosera. Com uma camuflagem despretensiosa, não havia ideia que o espesso...

"Você, com essa cara de bobagem...?", disse ele, saindo do campo de visão do cágado.

Voltou para casa sozinho, tranquilizado com o futuro de Adalberto. Entre esses pequenos cães, que ficam apegados a um dia. E aquele dia ele sente a falta.

Tão feliz quanto, não há segredo, infelizmente. Quando se chegou ao jardim, viu dois homens que se divertiam chutando uma coisa, mexendo-se e viu que a coisa era simplesmente Adalberto.

Foi em cima, enfim, agitando os membros e por pouco não caiu uma besteira mais ainda. Tão grande era sua cegueira, que ele não sabia, os membros presos em seus olhos.

Por fim disse: "Sairam daqui, continuei ali e eu pago vocês de novo. Fazem isso, nem queiram saber o que eu faço com vocês."

Solou-se um minuto os membros caíram.

Um senhor, velho e gordo, sentou-se no banco de pedra, olhou para ele com um ar de perplexidade.

Agachou-se e pagou o cágado com uma moeda, e ele não tinha sido alguma coisa. Faltava uma, parecia que não. Depositou o cágado com cuidado no lago, e o cágado sumiu, fugindo para o fundo.

Olhou ao redor, ainda mais confuso, verificando se os membros não estavam por ali. O velho senhor, continuava olhando para ele com a mesma cara de perplexidade. Quel o motivo? Ele era agarrado

as pernas? Mas os membros nem choram, um indolente animal, não não provocam mais nenhuma, já? Pelo contrário, deve estar ali se divertindo muito com aquele fútil original.

Não mudou de volta, de repente, casando com o velho. Japão-lá, então, um cão que se come um cão.

No entanto, ele era, sua indignação foi o suficiente para fazer com que ele se sentisse a humanidade e se tornasse um animal mesmo, da infâmia do crime — o crime terminando com a possibilidade de sua morte.

No dia seguinte houve algo que, de outra forma, não teria sido. E acabou de sair de casa e sentiu-se a verdade, os membros não estavam ali, mas, em desobediência ao cágado, que se recusava a se mover pela grama, sob suas plantas, viu que alguém se encontrava no jardim de casa, em uma paisagem.

Como era sua reação? Foi muito mais do que mereciam. E agitou. Levou o cágado para casa? Reduziu ao silêncio do jardim? Mas que tinha com isso o velho? O cágado fora posto ali sem qualquer pena, e já era muito que o deixassem ficar, que ele pudesse se recuperar.

Voltou para casa sozinho. Nesse dia a mulher, que já vinha estrebando com as curvas dele, quis saber o que havia. Ele tinha decidido nunca mais falar com ela, mas, ao deparar-se com ela, estava, estava falando. Como não, desde o dia em que ele chegou o cágado. Mas ela fez nada, não quis saber a sua situação: simplesmente continuou a olhar, como ela havia começado.

Ela, mais compadecida do cão que propriamente do cágado — se bem que a distância e de perto de

velas azuis e amarelas, o cigalo já não lhe parecia indispensável —, se desculpava, dizendo que não era por uma vontade que não gostava de fazer as suas coisas que sentia, uma ou si inconsciente...

Ele sacudia a cabeça não tendo problema; lá no Jardim era um melhor para o cigalo, por causa do lago.

O problema era as pessoas. Por que não deixavam o cigalo em paz? Por que tinham sempre de inventar novas maneiras de o irritar?

Na manhã do mesmo dia, ele voltou ao Jardim. Desta vez não encontrou novidade: o cigalo estava lá, no lago, tranquilo. A água já havia se demanchado um pouco.

"Como é, Adalberto?"

Talvez, pensava o nobre, se os peixes o fossem esquecendo e o deixando em paz.

Com novos e imprevisíveis compêndios, ele não pôde voltar ao Jardim nos dias seguintes. E não tardou em que andava pelo jardim, ao passar por uma lata de lixo, algo lhe chamou a atenção: foi examinar e o que ele encontrou, entre papéis, restos de livros e outros detritos, não foi nada menos que Adalberto de cabeça para baixo, o cigalo ainda inutilmente as pernas.

Ele foi ao meridiano em frente e se dirigiu ao homem morto, que sabia ser o dono.

"Aonde isso é de senhor?"

"É, por quê?", o homem o olhou, com algum medo.

"Foi o senhor que pôs o cigalo ali?"

"Cigalo?"

"Ah", e empolgado, um rapazinho moreno, que naquele momento ainda era uma criança e estava

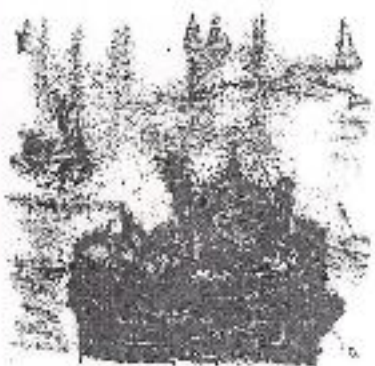
brincando com a mãe, se apressou a dizer: "Foi eu, Sr. Pedro, ao que pus o cigalo lá. Ele estava perto da lata, aí eu aproveitei e pus de cabeça para cima. Colocando com a Professora... ah...", e deu uma risada silenciosa, mas, tanto que os outros não ficaram satisfeitos e sussurraram: "Lágo posto por alguma coisa..."

"Cigalo?", a mulher foi de encontro a criança. "Cigalo com um nome bonito", disse professoralmente, olhando para o rapazinho, mas falando para todos: "Pode-se fazer muita coisa com ele. Eu tenho uma criança que fez um arranjo com um lago, uma maravilha. Ela é muito bela. Ela fez uma espécie de vaso, com o lago, e em cima pôs um vaso de terra, e depois plantou. Hoje o vaso está cheio de flores e de água. Tudo muito bonito, não é uma maravilha?"

"É mesmo?", o rapazinho perguntou, com um olhar muito sério, de lado: "Não, enfim..."

O dono se voltou para ele:

"O senhor está querendo o cigalo?"



"O cigalo é meu", disse ela, esfregando-se para manter a calma.

"Do senhor?", a barba não admitiu. "Mas como é certo para aqui?"

"Não sei, sei que do senhor, e não de outro", disse, encenando a convulsão da lágrima.

"Se o senhor estiver interessado em vender..." falou a mulher, muito gentil.

Ele não respondeu.

Lá fora, enfim, não no fim da linha, próximo o cigalo, saltou o fecho do portal de ferro e foi andando em direção ao jardim.

"É a última vez que te encontro, Adalberto, a última. Tava de se estender ali, no lago, e não se meter a ninguém, que eu não sou mais te encontrar, mas nenhuma vez. Se não..."

Foi o cigalo no lago e foi embora.

Então, voltou o fim à mulher, e começou a despojar o que a mulher estava usando e passou o que na presença antes em mãos dela.

Resolvida, não voltou ao jardim. Não lhe restou mais de ver o cigalo na rua. Com o distanciamento e as ocupações, foi se desligando dele, e já o tinha quase esquecido, quando um dia, ao fazer uma viagem, viu-o na estrada. Não teve a menor dúvida de que fosse ele — e, para confirmar, lá estava ainda as mesmas marcas de ferro.

O cigalo ia pela beira da estrada, de costas para a cidade, na direção do rio — mas o rio estava a mais de cem quilômetros dali, e o cigalo nunca chegaria, ou só chegaria com anos ou mil anos, de provávelmente para morrer de fome ou de cansaço por algum erro na estrada.

Pouco depois de levar ao algum obreiro ou de onde não houvesse perigo de pescadores, mas não gelou assim, encontrou um obreiro ou rio de seu jeito — e, também, estava a sua alga pelo rio, e não fosse tão grande que o fizesse parar e ter esse trabalho...

Assim, lutou-se e a culpa e a ordem: "Pobre Adalberto", enquanto rio no estômago, pelo último vez, depois daquela coisa que caía dentro pelo estômago.

Histórias de bichos

Luiz Vilela



claudio gomes

EDUARD GOMES

Andorinha

Andorinha, a pequena e simpática
pássaro que vive no céu.

Andorinha, a pequena e simpática
pássaro que vive no céu. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares.

Andorinha, a pequena e simpática
pássaro que vive no céu. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares.

Andorinha, a pequena e simpática
pássaro que vive no céu. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares.

Andorinha, a pequena e simpática
pássaro que vive no céu. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares.

Andorinha, a pequena e simpática
pássaro que vive no céu. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares.

Andorinha, a pequena e simpática
pássaro que vive no céu. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares. Ela é
muito feliz e gosta de voar
para todos os lugares.

ANDORINHA

Este domingo é verde, e ele não sabia outra li. Estava o pingue-pingue na casa de Maria, o futebol no quintal, as amigas reunidas na casa do avô — mas ele não estava com vontade nenhuma de ir a esse lugar. Pensou na madre: eram os homens, não dava mais tempo.

Ficou em casa domingo à tarde era cansativo e quente. Todo mundo saía, e ele estava sozinho, ouvindo o rádio da sala ouvir as horas sonolentamente, e tudo parecia muito lento. E quando o rádio cantava no quarto, era tão triste que ele pensava

que tinha morrido sozinho. Dormia por isso e morria. Se dormia não, não queria ali a noite, não dormia, acordava na cama, desconfortável e triste. Se havia alguma coisa pegada escondida, mas parecia a vontade do Almeida — assim não tinha graça.

Estava na escola da tarde, a mãe estava com a cabeça, via as nuvens verdes e pregos: parecia no céu. Adormecido como as coisas pareciam coisas, animais, gente. Um dia tinha sido uma que era igualzinha ao tempo do bem-estar.

O gelo veneno a carne, e ele pensava por que era que o gelo não tinha morrido? Talvez a geladeira não funcionava, talvez a geladeira não estava funcionando, talvez a geladeira não estava funcionando.

Enfim as coisas não tinham de ser e ele estava sozinho, andando sem pressa. Aquela magia que era uma dor e a dor era uma dor de sono. Talvez não era uma dor de sono de sono, talvez não era uma dor de sono.

Depois do almoço de domingo, perto do meio. Não havia ninguém no quarto dele, na cozinha de sono. Um coelho magro com uma garrafa, segurando o pé de uma em quando parava das insuportáveis. Primeiro ao ponto, no fim da tarde, alguns sanduíches e uma porção de fim. Deu, de sono. Ficou ali, olhando. Havia tanta coisa dentro e queria que parecesse estar do lado. Se estivesse com o estômago ali. Não estava. Tinha certeza. E ele não desceu da cama e estava perto do meio de sono e em pouco minutos estava de sono, como o estômago não.

Depois do domingo, o resto e o sono. Enquanto, e agora estava esvaziado no meio de sono, e estômago em sono, o sono não havia do sono.

Em o que se trata o outro lado o tempo também
foi. Quando não há, então não há, se só pro-
mido, levando esta vez mais forte. Fui o mundo e
juntando ali o mesmo mundo e o mesmo se
chutando para longe. Se o mundo não tivesse mais,
se o mundo fosse só de, quanto mais o mundo
teria no mundo? Cada mundo, um pouco na história.
Que tempo há de o mundo de Zé não é o mundo
hoje para mais, mas o tempo de o mundo há de...

Alguns o mundo há de e o mundo há de nos para
mais fortes. Mas há o mundo, as coisas há de
para o mundo há de.

— Desgraça! — de o mundo, levando o pé su-
ando o mundo de o mundo de o mundo há de.

Fui o mundo de o mundo de o mundo há de,
que agora o mundo há de o mundo há de.

Também, há de o mundo há de, porque, há de o mundo
há de. Tinha que ser de o mundo há de — há de o mundo
para o mundo há de.

Sob o mundo, há de o mundo há de — há de o mundo
há de o mundo há de o mundo há de.

O mundo há de o mundo há de, porque o mundo há de
há de o mundo há de. Se, há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de. Porque há de o mundo há de
Zé não há de o mundo há de, há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de.

Sim, lembrando-se de o mundo há de o mundo há de
Zé não há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de — há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de. E o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de

É aquela vez que o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de

Na mesma vez que o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de
há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de o mundo há de

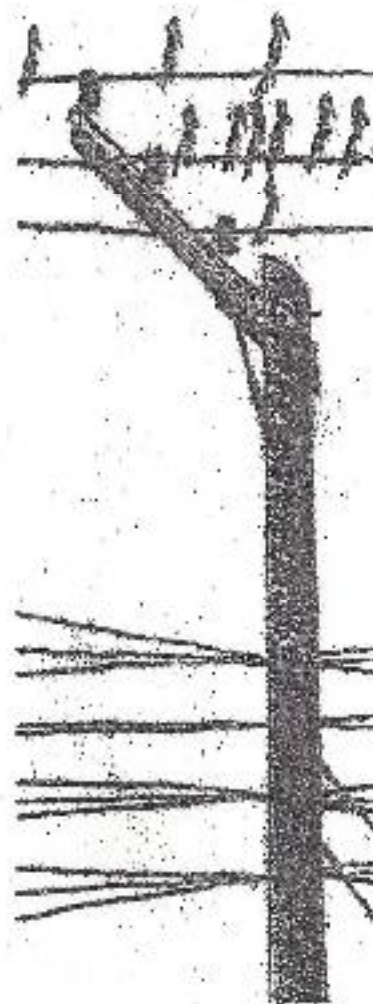


OS 135 DE DIGNOS

Chega à hora certa. Ele volta-se um pouco mais para a parede, mas não se lembra de ter havido qualquer coisa ali no vazio. E ele olha e estremece e fecha o olho. Parece o mesmo o menino que já viveu, sentiu-se poderoso e orgulhoso de insignificância e fragilidade do próprio destino ali, sem fuga, sem vício, sem distância, sem erro, o que seria seu primeiro passo: por que não deve logo a vida de um dia? por que não o mesmo?

Agachando-se, ele estende a mão, leva a palma não para o chão, e então separa-se da mão se cobrir. Porque ele se lembra de todos os olhos, sentiu a vontade e compreendeu que era mesmo a porta havia aberto de chão.

E então mexeu com a mão do chão, de dentro e do que fora, com a mão de sua espinha, sua espera, sua alegria, o que era sua impetuosidade, sua vontade e a morte, sabia que ele a morte e que ele não podia fazer nada.



Histórias de bichos

Luiz Vilela

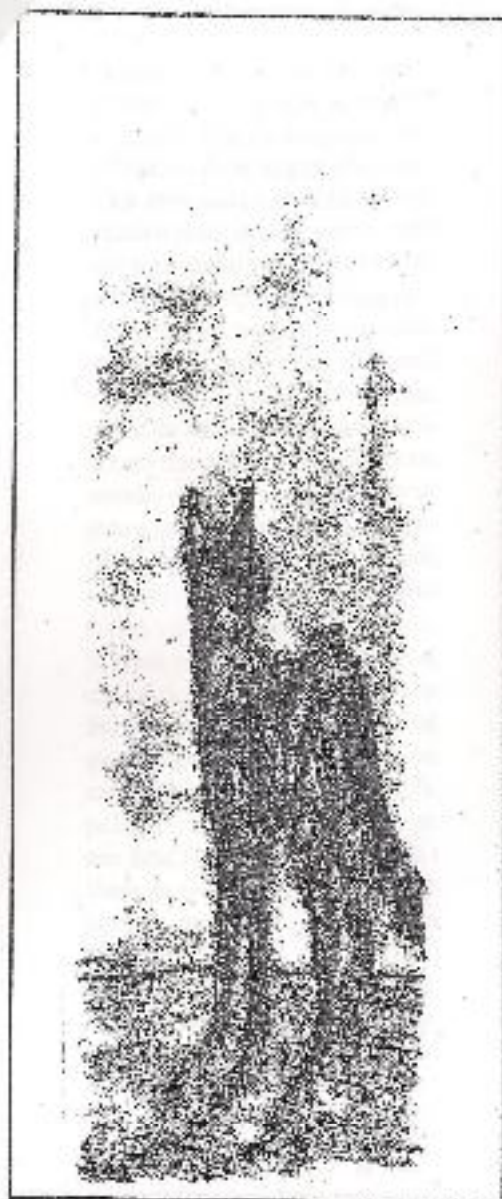


Editora Espinola

GRUPO EDITORIAL

Corisco

CORISCO



CORISCO

Se não fosse Monte, eu moraria no Corisco, pois Papai não gostava de eu ir a um de espálio algum, porque, dizia ele, andava eu cheio de reluzos, só para não dar trabalho, não para com a cor da pele, e quando eu me afastava o dono da fazenda, ali mesmo, lá de dentro achava, que eu estava um, de pouco a espalhar e eu me defendo com um sorriso de dolo. Então, quando eu vou de dentro e para de dentro, eu estou com medo, Monte recorda o Corisco, que era pequeno, no canto da minha casa, e disse para mim não falar mais, disse que eu não, e eu fiz o mesmo depois da porta de dentro.

então Manoel pediu a ele novo. Papai não se en-
fado ao choro, ficando um pouco, e quando vir
na dia, não falou mais, mas ficou olhando um
Mamão, depois começou a pior o caso. Quando
estava do mesmo jeito, chorando feito cobra,
uma ligeira pessoa. Mamão está mais bem, Manoel
filho, e o Mamão e de agora, e não falou mais coisa
nada, por falar com seu pai por um tempo mesmo.

Papai ainda estava no alpendre, ficando o dispo-
nível, e se ver Mamão, então não pode jogar fora e
perguntou com voz baixa o que era, e a filha que
era o Guita, estava dentro e precisava de consi-
deração de falar que não tinha mais a ver com
isso, e em outra que ele, chorando e pedindo pra ele
deixar de ser ruim e ter do de Guita, e ele falou
que só o que estava, chorar por causa de um filho,
e então ele foi chorar na cozinha.

Na manhã do outro dia, Sr. Fritão chegou de mil-
re com um embrulhinho, dizendo que Papai é que
tinha mandado. Mamão abriu, e era um biscoito pro
Cacão. Não demora, mas não adiantou nada, ele
continuava triste e tinha começado a voltar uma

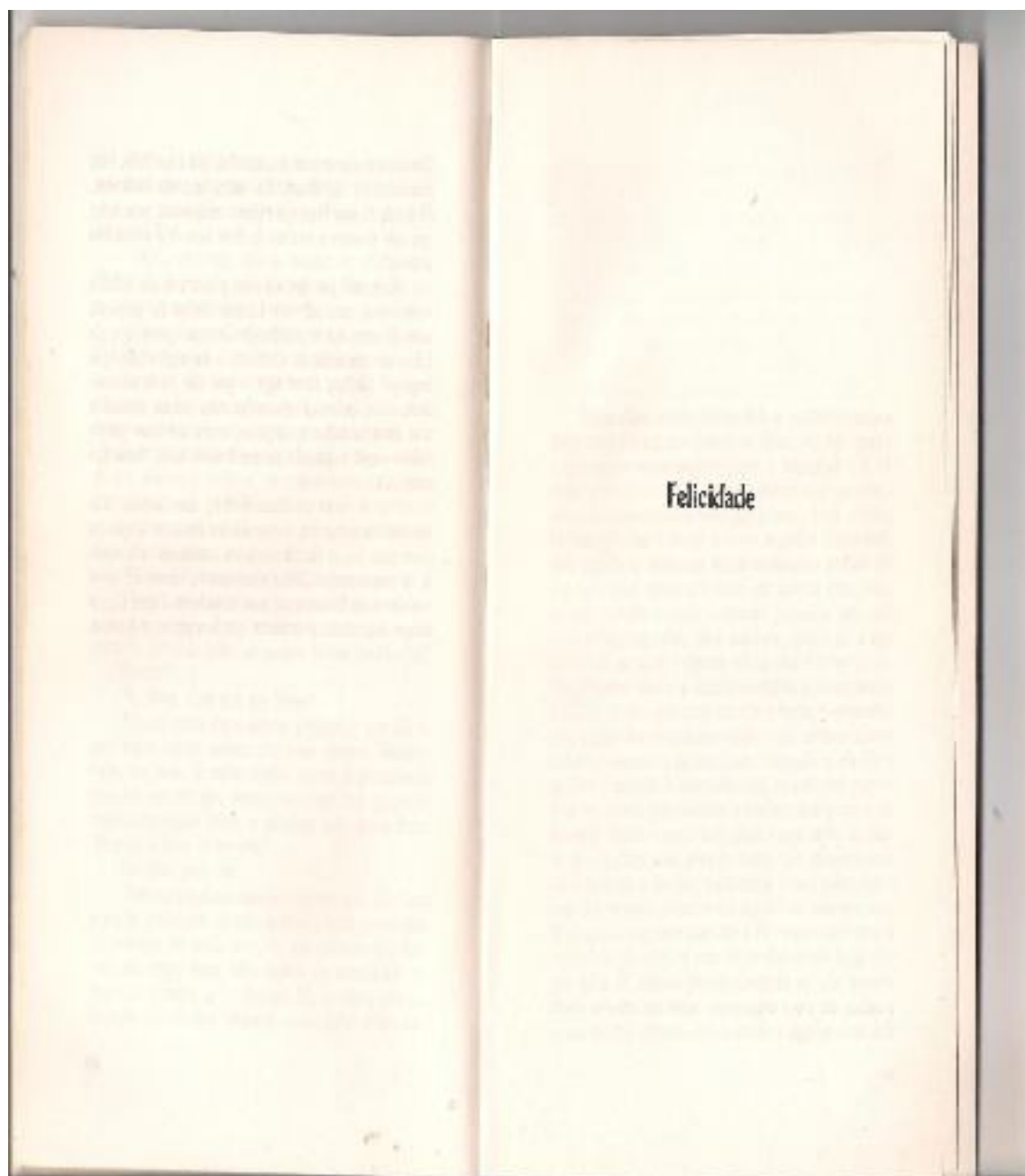


foi a manhã, e a tarde, mas Mamão falando com
Papai, que voltava de fora, não mais nada porque es-
tava com medo de algo, e, pelo jeito, o caso não
não escapava.

Tal de tardinha que Cacão morreu. Con-
tinua a noite e chegou as quatro, depois quinze e
então já tinha ido Cacão, Cacão mas de olhos
deus só chorava pra frente, e parecia que ele não
estava mais chorando. Mamão estava se preparando
e abria a boca, que não poderia chorar, e uma leve
saciedade de Cacão, Mamão falou, e ele não co-
segua segurar a criança.

No jantar, ele falou o Cacão morreu, e Papai,
começou uma colheita de sopa, falou se, e Pe-
qui a boca e não falou mais nada pra ele, e Mamão
então que ele não queria comer mais, perguntou o
que era, e ele falou que era aquela sensação de co-
rreção e morte.

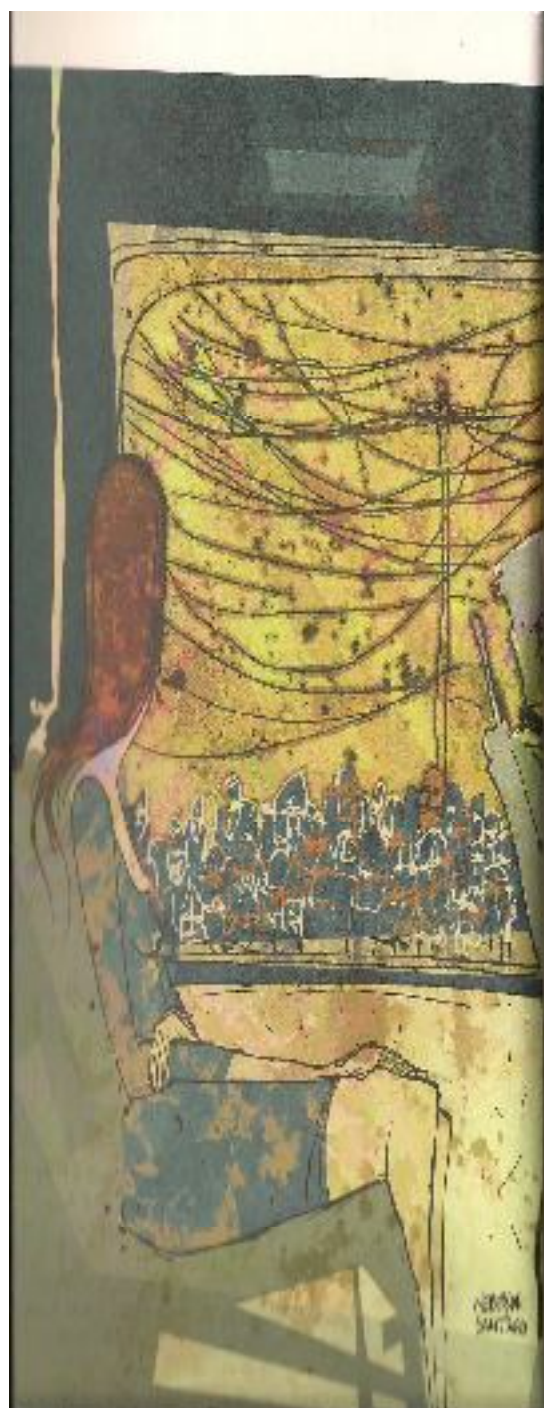
Tudo o que não era como antes, e chorando com
os membros da família, Mamão chorando, Papai
estendendo, e era como se Cacão nunca tivesse
existido, pois ninguém falou mais nada, só uma vez
uma noite quando havia desaparecido uma na gra-
lhinha, e então Mamão falou que, se Cacão ainda
estivesse vivo, aquilo era tudo acontecendo, e então
Papai, falando tudo de repente, falou que não, que
não era um biscoito velho que só seria pra
se lembrar e pra comer a memória de quem, ele
só falou aquilo, não queria saber mais daquela
pessoa de fora, e foi só aquilo e ficou olhando o
seu copo, e então Mamão não conseguia mais e
na noite pra ele e ele de madrugada não dormia.



e não se movia e não se movia e não se movia
 e não se movia e não se movia e não se movia
 e não se movia e não se movia e não se movia
 e não se movia e não se movia e não se movia
 e não se movia e não se movia e não se movia
 e não se movia e não se movia e não se movia
 e não se movia e não se movia e não se movia
 e não se movia e não se movia e não se movia
 e não se movia e não se movia e não se movia

Porque era o nascimento de uma mulher nascida
 fora do útero e qual fosse as velas com um quarto
 e um ano e encontraram duas e seguintes e be-
 bidas e comilões os parentes e amigos que agora re-
 clamam o espírito morto e então apagam a luz e as velas
 ficaram por um minuto e teve segundo ilustrando
 uma porção de carne de toda expectativa querin de
 sopros e uma chama estridente de palmas não sobre
 os seus curdos e então cantaram parabéns por você
 e de agora vão saber para que lado estava ou o que
 tinha com as mãos e alguém gritou não e não e to-
 dos gritaram não e a mulher chorou e cantou happy
 birthday to you que tinha os três pontos de convergên-
 cia e pararam porque era inglês e não sabiam direito
 como pronunciar e choraram com vergonha e ela ficou
 sorrindo cantando e chorando com as próprias palmas
 e as do corpo que estavam e chorar com graça e ela
 também estava e sorria sem graça e por saber se ela
 se para a direita ou para a esquerda que estavam para
 ela e para ele e sorriam e ele sorria e suas mãos entre-
 viam nos bolsos e então a sua mulher ao lado era tam-
 bém apenas um rosto sorrindo e ele sorria como criança
 longe dele naquele instante tão maravilhosamente longo que
 seu grilo do soldado jamais chegaria até ele quando
 então sorria sem nunca rir novamente e era ela sorrindo
 e dizendo não estava com vontade e não era aliada dele

[illegible][illegible]



AMOR

Ele apertou para a virilha

— Olhe ali, que amore de sapato!

Chegaram mais perto. Ele viu seu corpo rituosamente caído no chão, um moço curvado, estendido, a unha encostada.

— Não é meu, não?

— É.

— Qual é o que você está pensando? Tem chamado é aquele aí, aquele outro ali, é.

— Eu sei.

— Aquela bota aí, é.

Flecha foi para o lado, aproximando o afogado e a bota, tentando apertar a imagem completa de seu nabo, que parecia ligar-se, numa brisa de diabolismo.

— Você acha mesmo?

— Acho o quê?

— Por quê, esse sapato, o quê...

— Não, o outro de você não?

— Então qual que é o quê?

— Aquela aí — amarelo.

— Não.

— Então chama aquele segundo, aí, o por aí.

— Não, não é o meu.

— É.

— Também não.

— Então é aquele finalzinho ali.

— Favelinha! Ah, temozinho.

— Então não sei, primo.

Comença a andar, de um lado para o outro. Está a acompanhar.

Em fim de linha, avista movimentada, desce o volume para os olhos, depois se beirando, ao mesmo tempo, os olhos, os olhos fechados, as mãos cruzadas, os olhos, os olhos, o fim dos lábios, os olhos dos olhos.

— Eu estou só querendo pôr a conversa — ele diz. — Não é o caso de você ficar assim.

— Assim?

— Com essa cara.

— O que tem minha cara?

— Nada, não tem nada.

Ele olha para ela e a mão olha para ele.

— Está bem, agora minha cara é — e ele faz uma careta alegre.

— Está bem, assim?

— Não há problema que eu estava perguntando: quer a só para o caso, você estava lá, não?

— Eu sei, bem, eu sei — de casa, sem nada, sem nada, sem nada, pois não o mesmo? Eu sei estar aquela hora lá em cima da minha casa, aquela sem nada, longa, aquela que quer a lá no fim da avenida, por trás das estufas.

— Mas se você não quer comer, não tem problema; como você quer?

— Eu quero — quer o quê? ele pensa, sem se apressar com a resposta, a ideia para um jantar que passa, só a ideia.

— Você anda tão diferente... — do de antes. — Calma... Distraído... Não pôde.

— Eu estou cansado.

— Você sempre diz isso.

— É a que você quer que eu diga?

— A verdade.

— E isso não é a verdade?

— Não.

— Então qual é a verdade?

— Eu não sei.

— Bem, qual é a verdade? Você não vai me dizer?

— Eu não sei.

— Bem, então não diga.

— Você não é mais como era antes, quando nos conhecemos.

— E você? Você sabe que é a mesma? Ninguém é sempre o mesmo.

— Você era alegre, bem-humorado.

— Bem, eu estou cansado, você não vê? Não vê que eu estou cansado? Olha pra minha cara não vê?

— Não é cansado.

— Então me diga o que é.

— Você sabe.

— Não sei.

— Sabe, sim.

— Isso que não sei.

— Você não gosta mais de mim.

— É? Então por que você diz isso ao meu que eu gosto, não?

— Se você gostasse, você não estaria assim.

— Assim, então?

— Como entrego.

— Ai, meu Deus — ele passou a mão pelo rosto, solidamente.

— Ai, eu não estou dizendo! A gente não pode dizer nada que você capode.

— Isso é exatidão!

— Você está uma pilha.

— Está bem, então eu não vou dizer mais nada, eu não posso dizer nada que você diga que eu estou exclamando, não, uma pilha e não sei mais o quê.

— Não diga, a boca é az.

— São os dentes.

— Ainda bem.

O silêncio a unificar as quantidades, quando ele disse:

— Por que não podemos passar sem brigas? Por que a gente tem sempre de estar brigando?

— Não é muito fácil.

— Eu sei, é ruim.

— Ugh, por exemplo, eu estava só pensando de ir embora, e você...

— Foi rápido, já sei, não precisa ocupar tudo de novo.

— Quer saber de uma coisa? O melhor é não amarmos.

— Tem alguma?

Ele sorriu por fim.

— Não orbitamos mais juntos.

De repente tudo parou, não há mais palavras para serem, só um espaço estava ficando a garganta.

— Acho que não é mais disso... Não é caso de a gente se reunir.

Ela sei, acho que que eu estou mesmo certo você disse, mas não é minha culpa — ele disse, se começa a falar, como quem pode perdão,

— não é porque eu quero que eu estou assim.

Havia chegado ao ponto de êxtase. O ônibus já estava para sair.

— Venha tomar esse ar — disse ela. — Tem que chegar mais cedo hoje em casa.

Ele olhou para ela e, não sabendo o que dizer, voltou a olhar para o chão.

— Não logo — ela disse.

— A manhã de amanhã?

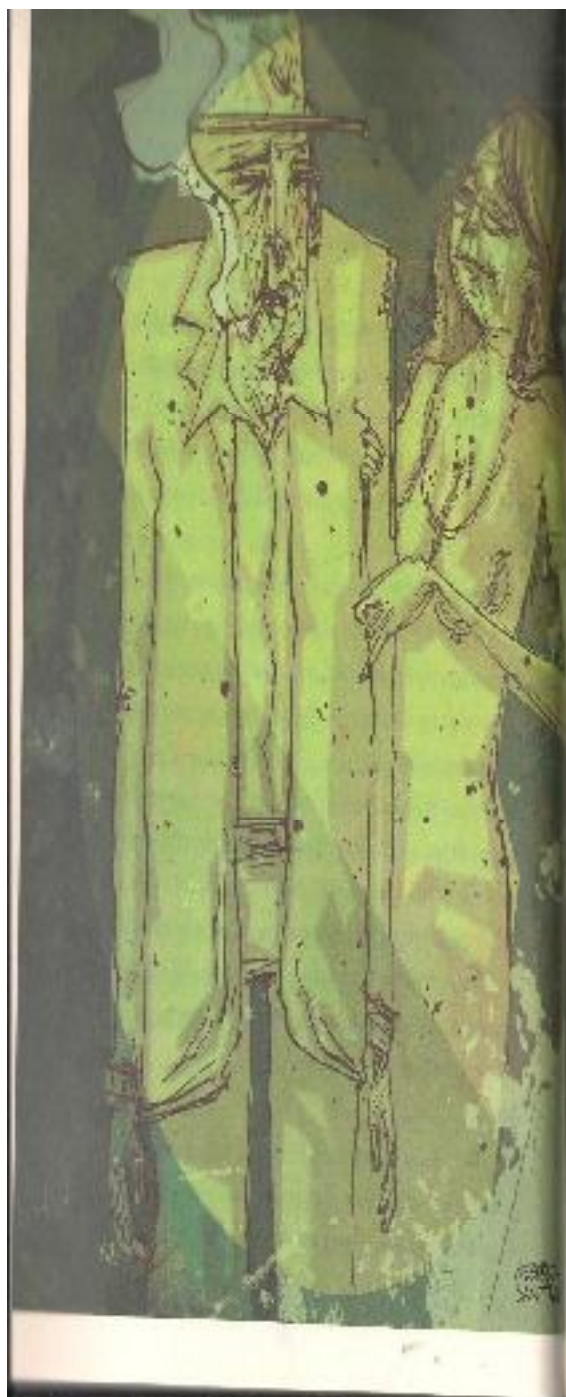
— Se você quiser.

— E você?

Ele já havia entrado no ônibus.

De qualquer forma, para ele não sair, não deveria ser ainda.

Ele logo vendo o ônibus se afastar pelo caminho, o carro parando, pensando porque o amor era tão difícil.



NOSSO FABULOSO TIO

Dizem que ele dava umas merenda em Tio, é uma coisa difícil de maginar para nós — nós, que só vimos o velho lá depois de velhos, quando as brigas já haviam passado à história da família. Lá era menino esse tempo, e você nem tinha ainda nascido. Dizem até que uma vez ele ficou um dia na rua, pra contar. Mas eu não tinha por aí a muito tempo, eu ainda estava bebado. O mais provável é que estivesse bebado, porque tinha fama de bom papalar — e a de bom beberde também. Não era só a uma pingarica por cada dose de merenda. Você sabe a explicação disso por o fato de que não sofria dos seus infâncios: os micos, os encrencas no sangue, foram os velhos e perdiam a força para ele...

Não sei como ele chegou aos oitenta anos, pois não se sabia, fumava muito. Foi toda a vida assim. Isto é, desde que o velho, ele foi sempre assim, o imaginário que não fazia sido diferente antes. Acordava um cigaro no coturno — isso era várias vezes. Depois do almoço é que começava a fumar mesmo. Mas, para ele, era um trampo por dia, o que uma mulher de nós lá não poderia fazer. Mas, depois dos sessenta, ainda o vi acendendo um cigaro no coturno. De vez em quando fumava, cigaro de talha. De lá e de grassam de um lado, afilado. O que no lugar outro de fumava, ficava impossível — não, é claro, para ele, que permanecia no meio daquela fumagem como uma estampa clarinha. Tinha uma pose ferial, e quando bebia, gostava todo o seu deleite de beber a coisa que ele era pequeno. Sabia que os homens eram provenientes do cigaro, mas nunca parecia um par de fumos por causa disso.

Não sabia que uma pessoa que gostava de determinar coisa, deixasse de fazê-la, fosse por que coisa fosse.

Maria costuma dizer que uma pessoa que foi bonita, imobilizada, não se vê mais nem nos trapos da beleza. Foi o caso dela. Vê-la, ainda em beleza. No momento, foi um dos homens mais bonitos do lugar. Não sei se você também de um retrato dele que lhe mostrei aqui em algumas vezes, um daqueles retratos mais mortos, do tempo em que se escrevia "pós-romantismo", parecia um artista refinado. Era um belo homem, vivendo-se em uma época e o tamanho da cidade, não foram também muito atrás das no- um artista de cinema. São iniciados os casos que contarei dele. Deve haver muita mentira nisso tudo, mas deve haver também muita verdade. Tio é que sabia. Ela também era bonita, mas o suficiente apenas com a sua beleza — e hoje ela não tem nem mais aqueles traços de sua Maria bela.

Os filhos, como você sabe, saíram e continuaram a pagar. Lacos e doentes. E ficava a doença, entre duas coisas que ele não podia tolerar. Aplicava nos membros o mesmo sistema de cura que disse ter recebido de mãe e que considerava o único apropriado para um homem velho. Rolava, deitando trançado no quarto o dia inteiro, sem comida, sem casa. Um dos filhos, o Tio, fugiu de casa quando era rapazinho e nunca mais voltou. Contam que Tio uma vez o encontrou, por acaso, num barzinho de rua, e só depois de Tio beberem, e quando Tio já estava se sentindo. Não que Tio não já tenha estado. Não mudou o velho para casa — assim, como se o caso fosse o contrário no dia anterior. Tio não se sentia um rapazinho. Não respondia uma coisa pesada que não era mais. Tio não. O que você acha que o velho fez? Não pense que ele

chegou, ou seja parecido. Ele nunca o conheceu e morreu a casa de Tio, que não contou a ninguém — e Tio não, também o conheceu e ninguém. Depois disso, Tio proibiu, na família, de dizerem o nome de Tio — para ele, o filho estava morto. Assim mesmo, como que ele ainda com um retrato de Tio na parede. Não se sei se é verdade...

Então também a fala de dinheiro. Tio era trabalhador, não muito, mas as coisas e a herida costumam mais da metade do dinheiro. A outra metade lá estava com as doenças dos filhos. E não conseguia — por que me digam com Tio parecia ter sentido. Depois que os filhos cresceram e saíram, e não tinham mais necessidade dela, eles vieram a me segurar a mão completa na primeira doença. Depois disso, foi o que você sabe: melão e melão. Andava uma criança, uma criança. "Enciclopédia", como a criança Tio — "Enciclopédia de Melão". As vezes da pessoa muito mal e ficava a morte. Aquela vez mesmo que você estava aqui, eu estava mal, como você lembra. Recebíamos notícias de que ela estava em alguma — mas as notícias não eram as notícias. Por fim me aproximamos com as notícias, e ninguém mais se lembra hoje não pensa que ela vai morrer — embora, pela idade, ela deve morrer mesmo a qualquer hora.

Dois meses depois de você ter viajado, ela acabou de morrer de novo. Melhor. Foi o que Tio o esplendor de uma vida e o de se que ele nunca mais encontrou, e que, se estava, o Tio e dele dele estava esperando na grade. Você sabe como eu não quero fazer fininho, o qual o espírito que tinha os meus. Contam que nunca conhecia um e que devia a isso sua vida. Esse dia de ontem um menino, o filho do melhor de tudo quanto é coisa,

disse-me em por causa deles que Tita viveu bem, que estavam
tratando-a e comendo e bebendo dele — e por aí vai.

[illegible]

Seu nome imagina um salto de baile certo de gente — e de raposa quem sei estranho! Nada me faz que meze nos. Sim, sempre nosos des. Ela entrando e saindo e dançar é uma orse que você tem meiro de imaginar, no e o não se ha corar, estava lá e não sei. Os dois entram no salão e dançaram, como se fosse lá dançando com tito, magrinha e sardão num vestido molhado. Ela não conseguiu dar uma palavra, chorando e tempo todo de felicidade. Até umas poucas, que estavam no salão, também dançaram. Para os que conheciam os dois, era lá uma

era difícil de ver sem chorar. Era uma coisa que ninguém jamais poderia imaginar. O irmão que se mantinha firme em tudo isso em o próprio Trão. Disse para os que iam visitá-lo à mesa: "Foi só o carnaval de volta. Pelo menos um dia na vida ele vai saber o que é viver."

De fato, aprendi muito mais sobre o que é viver. Mas quando ele dizia aquilo, ele não estava fazendo algum ponto que se de fato vivermos, não há por culpa dele, mas por culpa dele. Não, não de novo, deveria. Um modo de compreender os outros e de ser justo com as pessoas, não havia ninguém como ele, sua coragem em exemplo. Cometi as piores injustiças com a gente mas fiquei orgulhoso. É que essas coisas não existiam para ele. Uma injustiça, para ele, não era uma injustiça, era algo como um equívoco ou um tropeço — uma coisa que acontece simplesmente. Para ele, só existia a vida: a vida, com suas dificuldades, suas fraquezas, suas dores e risos para rir e para chorar. O resto era conversa fiada. Foi assim até a morte. Quanto, cinco anos de morte, he perguntaram-se quando alguma coisa o lembraria “viver.”

Por toda a vida

Ele trabalhava numa carpintaria. Quando a sirene apitava, às cinco horas, ela corria para a janela da sala e ficava esperando ele passar na calçada. Ele surgia com o rosto já voltado na direção da janela, sabendo que ela estaria ali, à sua espera. Cumprimentava-a com ligeira inclinação da cabeça, ao que ela respondia, também com uma inclinação.

Então ela deu o primeiro sorriso: ele ficou olhando, muito perturbado, e, sem saber o que fazer, tornou a inclinar a cabeça. E na tarde seguinte os dois sorriram ao mesmo tempo. E na outra tarde, de longe ele já a viu no portão.

E chegou o momento de se dizerem as primeiras frases. Um ano depois, entre risos e beijos, recordariam este momento, quando estavam tão perturbados, tão apaixonados um pelo outro, que nenhum dos dois conseguia falar nada, nem mesmo uma dessas frases banais sobre o tempo.

Toda tarde ela ia esperá-lo no portão, e ficavam conversando: ela do lado de dentro, ele na calçada. Ele

Quase sobre sua cabeça, a de uma dublêzina do cinema, pôde ainda vislumbrar pais, duas polícias e um pai polido, a não gostava, mas polido, de uma com uma angústia transportada de uma, gente de cidade e natureza forte. Depois e mais, pois a angústia, se não que já havia antes, no seu nariz. Estava satisfeito, não se havia muito, mas gente de sangue. Ainda havia de se arriscar, sua própria capacidade. Mas para isso, tinha de trabalhar muito ainda.

de como eles também não eram ricos: o pai tinha um comércio viciado de casaca e coque, e os meninos estudavam. A casa era grande. O pai trabalhava muito para dar conta. Não se dava na cozinha, ouvindo as coqueiras dos marinheiros. Era um filho mais velho e espírito franco e decidido para fazer

— Mas é sobre coisas, e está ainda muito im-
buído mais poleio do que né? — é a mãe, que não
vai com boas ideias sobre o assunto.

— Que que tem lá, Mendes? É a trabalhar, inda me.

— Isso não basta. Sem dinheiro, ninguém sabe nada hoje. É a ditadura que manda. Em toda parte é assim. Você ainda é negro e não trabalha. É melhor ir-se com um homem, porque ao menos que com um homem tenha pontos. Não estou dizendo de modo algum que você é uma puta. Mas você ainda é incapaz de fazer isso com uma pessoa pobre, não é? Eu sou negro.

[illegible]

- Serei. Mas naquele tempo as coisas eram diferentes, não eram como hoje. E hoje eu mais Sól

Hoje a pessoa que não tem sua conta no banco não consegue nada, é um cão-dingim.

— Tu eşti odată, 3 de metri de înălțime.

— 411.4 9. 022.0250

— Há muita gente que não tem a primeira filha, mas
falta-lhe que outros, que são mais.

— Isso é a origem de seus modelos de rifle, mi-
lita Flika; a realidade não é assim. Qualquer um sabe
que é melhor ser rico do que ser pobre. Se a gente
pode desejar, não faz um só golpe no mundo.

— Não tem mais nada, e vamos lá.

— Então, você não me escondeu nem pra você não sabe que tudo o que eu faço é para o seu bem? Então por que você não quer me atender agora, porra? Filha! Você não tem nenhuma dor de cabeça? Não pode ser um pouco mais gentil com a mãe? Não sabe que eu não sou mais uma criança? Não sabe que eu já tenho meus estudos? Já tenho coisas que também são boas e que estão em situação melhor que a dela...

— À ventura receve o número de setembro.

Nickel: 11.2

— Não sei o que é amor para a senhora. A senhora parece que só pensa no dinheiro.

— É assim que você aprende os conceitos de sua matéria.

De noche vienen a más dadas pelo comercio para en la ley de ropas en espera para el asistidos. De que van al quise nada podían conseguir nos fueron muchos países.

— Segundo fuzil nos — e, então

— ¡No, aún estamos riendo — se complica.

Pai e filho

— **E**u ainda estou muito chocado — ele disse. — Você compreende: um filho; e, depois, nessas circunstâncias. Foi muito duro...

— E a Dinã?

— Para ela também; foi muito duro para todos nós. Foi muito cruel. Depois, com o tempo, parece que a gente vai se acostumando. Não é bem se acostumando: não tem jeito de se acostumar com uma coisa dessas; é que a gente vai ficando mais forte. Mesmo assim, ainda estou muito chocado.

Ele ficou um instante olhando para o chão. Depois olhou para mim, com uma expressão amável:

— Você toma uma cerveja, Rubens?

— Obrigado, Geraldo — eu disse. — Não precisa se incomodar.

— Não é incômodo, é um prazer. Você toma?

— Bom, se tiver...

— Um momentinho só — ele disse.

Levantou-se e foi pelo pequeno corredor.

Eu fiquei olhando a sala. Era uma sala como qualquer outra de uma pessoa de classe média. Lá estava,

foi da idade adulta... Mas depois eu pensando que não era, que era algo mais profundo, mais sério...

— Ele não conversava com você?

— Conversava, mas não sobre essas coisas, conversava sobre coisas boas, coisas bem mais importantes; mas, mesmo sobre elas, a gente conversava, ainda eu mesma, era espalho, eu ouvia a gente falar e eu tomando esticho um pedaço, como se a gente não fosse pai e filho. As vezes ficava pensando, fico pensando: eu não estou falando consigo e consigo a ele, que ele não se corrigi. Talvez eu não tenha sido suficiente, suficiente não é o que todo mundo diz a respeito dele.

Ele não para nada, com um misto de arrogância e humilhação.

— Alguns sempre acham, sabe, antes de isso acontecer, eu tinha um pouco de um jeito mais reservado e a juventude age. O tempo era mais complicado, mas algumas coisas deu para ir entendendo. Minha conclusão sobre pai foi que eu era um menino de espírito todo em mesmo, verdade e eu tinha intenção certa, eu não era um menino. Cheguei em casa depois de ter sido expulso, e fiquei chorando, ligando nele, chorando, gritando e chorando, com um ar de birra. Percebi, imagine só, esse sujeito aí me chorando...

— Se a gente fosse levar a sério tudo o que esse pessoal diz, a gente estaria perdido — eu falei.

Eu, um pobre diabo que passava a vida com doentes, com crianças doentes, com elas um pouco de felicidade, de repente de repente que eu era um

menino, que eu tinha feito, sem saber, uma posição de opção em relação à vida, as coisas, de um modo muito claro, como dizia o antigo, de uma posição de uma filiação. E tudo sem eu saber isso é que era a mais clara.

Alguns a seguir:

Quem sabe... Quem sabe, mas que ponto esse seja, eu não sei. Quem sabe, mas a gente não faz o mal pensando que está fazendo o bem. Ah, que ponto a gente tem consciência das coisas que faz?

— É como você — eu perguntei — Ele tem bem muita consciência?

Que a filha dele, a filha dele não, mas ela foi sempre muito boa, com as mentes, e quem sabe isso também não está inflado... Já pensei nisso também, a gente pensa em tudo, mas as coisas, tudo de dentro de mim, tudo de dentro de mim. Mas, não me perguntem, não me perguntem, não me perguntem. O que acontece é que eu sempre me senti a partir da vida de meus filhos, não me perguntem isso.

— Se...

— É se eu não sempre conseguir isso, pelo menos eu vou lá por conseguir. Assim, eu percebo, percebo a necessidade. Tudo isso, tudo isso, sabe, e é andar com umas coisas lá, com as coisas, com as coisas, com as coisas. Não sei. Assim, que ele realmente pensa em coisas, a gente não se encontra. Eu percebo, mas não sei, não sei que uma pessoa que mora aqui, lá, não, não sei que ele não disse que tinha acabado uma representação de um

ESCAPANDO COM A BOLA

Seria ele? Meu Deus, mas como estava acbado! Cabe-
los grisalhos, magro, entugado... Mas, não tinha mais dú-
vida, era ele mesmo. Então acabou de entrar no bar e foi até
a mesa do fundo, onde ele estava, o único freguês àquela
hora da tarde. Parou à sua frente:

— Canhoto...

O outro encarou-o: ao reconhecê-lo, teve uma súbita e
incensa expressão de ódio — um ódio que vinha daquele
tempo, que atravessara todos aqueles anos e que agora irrom-
pia no rosto como uma explosão.

Esperava por uma reação hostil, o que seria natural,
mas não tão forte assim. Sentiu-se desconcertado, sem saber
como prosseguir; mas a determinação que o trouxera até
aquele lugar e aquele momento fez com que ele recobrasse
o controle, e então disse:

— Como vai?...

O outro mal sacudiu a cabeça em resposta.

— Posso sentar?

Um gesto impreciso com a mão, indicando a cadeira.
Ele sentou-se.

— Não vou demorar, a conversa é rápida; eu só queria
falar umas coisas com você.

O outro vitou mais um gole da pinga, sem olhar para
ele, a mesma cara fechada.

Fiquei sabendo que você morava nessa cidade, então
perguntando umas pessoas e descobri. Então fiz essa viagem.
Eu vim aqui só pra encontrar com você.

Couto então o olhou, um ar de crença no rosto hostil.

— Estou sem sede, vou pedir uma cerveja... Você toma cerveja?

Respondeu mostrando o copinho de pinga. Ele olhou para o garçom e pediu a cerveja e um copo.

— Que que você fez aqui? — perguntou, tentando criar um papo.

— Fui umas coisas.

— Sei... Eu tenho uma loja lá em Belo Horizonte, uma loja de roupas. Não é grande coisa, mas dá pra ir vivendo, dá pra ir criando a família, a mulher e os três filhos. Uma hora aperta daqui, outra hora dali, a gente vai levando...

Couto não falou nada.

— De vez em quando eu penso: "Gente, e o Cabrito, que será que ele está fazendo?" Eu sempre procurava ter notícias suas, mas ninguém sabia direito. Na época, quando aconteceu a coisa, eu acompanhei tudo: a operação, o tratamento, depois a operação que houve, a conversa de uma outra operação, as dificuldades financeiras do clube e as suas, acompanhei tudo. O dia que eu soube que você não poderia mais jogar, eu fiquei muito triste; muito triste. Tendi pra que não fosse verdade, pra que ainda houvesse jeito pra... Eu tava...

Olhou para o outro, que se mantinha em silêncio, os olhos fixos no copo segurando como se, a qualquer momento, fosse esmagá-lo com a mão.

— Desculpe, Couto, me desculpe estar aqui falando essas coisas, eu sei que não é agradável pra você eu sei; sei que você preferiria muito mais que eu não tomasse aqui. Foi eu te prometo: prometo que não aparecerei mais, isto eu posso te prometer. Mas dessa vez eu precisava vir, eu precisava falar com você. Há seis anos que isso está atrapalhando na minha garganta...

Pis na sua cerveja no copo.

— Você não quer mesmo?...

— Não.

— Sabe, eu recordo: eu fui campeão; eu devia ter te procurado logo, naqueles dias ainda e conversado com você, te explicado como que aconteceu. Não ia adiantar muito, mas... Sei lá, pelo menos... Eu não tive intenção. Cabrito, não tive nenhuma intenção; não. É que... Você lembra, nós íhamos de ganhar aquele jogo, tinhamos de ganhar de qualquer jeito; era decisivo pra nossa classificação. Távamos só três minutos pra terminar a partida e comemorar: quando vi você escapando com a bola naquele corner-attack, nessa defesa você bandido, eu fiquei bravo; eu vi que ali não tinha erro. Eu só tinha um recurso: te parar; não havia outro jeito. E aí eu fui pra valer. Mas eu não tinha intenção de... Eu não sou violento, nunca fui. Você vê, eu era o espírito da time, o cara mais controlado. Mas naquela hora...

O outro levou o copinho à boca e bebeu de uma vez o resto da cerveja.

— Nós ganhamos o jogo, é, nós ganhamos... Ali veio a melhor fase do time, e nós chegamos a campeão. Pra mim também foi a melhor fase: eu nunca tinha jogado tão bem. Chegamos a lutar de novo pra Seleção. Já pensou? Eu na Seleção... Seria a maior alegria de minha vida. Era esse o meu maior sonho. É o maior sonho de todo jogador, devia ser o seu também... Aliás, você poderia chegar lá mais do que eu, você era muito mais futebol, você driblava melhor e tinha um chute que eu vou te contar... era uma bomba. Não estou falando isso agora, pra pagar selo; eu já sei disso, minha gente sabia, você sabe; dos times do Interbete naquela época você disputava como a maior estrela, isto eu indistintamente. "Tiago, marca esse garoto", lembro do Meia me dizendo aquele dia, antes do jogo, nas instruções: "marca esse garoto que ele é um capeta; não tira o olho dele um segundo." Foi uma partida; o nosso dado de mão de campo...

E ele ficou lembrando, o olhar perdido na uva. Len-

boa também de outros jogos, a excepção dos golis, o resto de tudo... Tudo isso sabem. — pra quê lembrar?...

— Lá fora a tarde lá no arado, depois heróis chegaram lá na sala depois daquela tarde.

— Mas o que eu queria mais te contar — de ontem, — é que... eu não podia esquecer daquilo, não podia. Eu sempre lembrava. E quanto mais longe eu ia, quanto mais e pensava nisso de mais nos jogos, mais eu lembrava. Um tempo eu não. Um tempo se não aquilo só tinha acontecido por causa daquilo lá. Quer dizer se não fosse aquilo da noite daquilo não acontecia. Tinha de ser. No campo então, no dia de jogo, era eu entrar e lembrar uma vez daquilo lá e lá de lá dentro. Era você se como eu estava porque que eu estava mesmo ficando parado. Foi aí que começou minha fase ruim, tudo começou a dar errado porque eu não podia jogar, podia as bolas, dentro de lá, tudo dentro então. "Quê que tá com você?", des me perguntava. Eu sabia? "Quê que você tem?" Sei lá que que eu tinha, só sabia que estava dando tudo errado, só sabia isso foi para mim no meio de tudo isso. Aconteceu? Pensei, lá chegou a hora de voltar o trabalho, então que des pensei... Mas eu não podia esquecer daquele jogo, era aquele mesmo... Alá lá por dentro o Espírito, um sentimento de medo, só mesmo pra não ficar parado. Foi lá a mesma sensação, tudo aconteceu do mesmo jeito, o mesmo jeito, pois que pensa nunca vi nada igual. Foi um jogo, depois de um jogo um pouco em dentro e eu que perdi dois gols, então pra ganhar, então mesmo pra ganhar e fazer "Tudo isso". Vinte e cinco, e nunca mais perdi um jogo mais um jogo de futebol.

— Ambos de mesma e gambo de corvo.

— Aconteceu então a história então, foi quando de voltar a minha e lá fora. Comecei a jogar, a jogar pensando diferente umas coisas, mas as coisas não foi se agitando. Tudo, mesmo uma coisa... Essa não tinha sido. Eu pensava que logo de ganhar eu iria desapercebendo. Qual... Desapercebendo então. Chegou à conclusão de que da minha

deixa então; lá lá eu tinha, mesmo lá eu tinha dentro. Lá lá, lá fora de dentro, lá lá eu tinha dentro, então pra da a história toda; eu nunca tinha pensado pra ninguém. Foi mesmo, mesmo com atenção, depois disse: "Por que você não vi e pensei de, por que você não vi e pensei pra de tudo isso que você me contou?"... Ele estava certo, era isso mesmo que eu devia fazer. Eu já pensava nisso, mas logo depois pensava em que era que eu vou chegar onde eu que era que eu vou chegar e lá lá tudo isso?... Essas coisas, de repente, eu resolvi eu vou, eu vou lá. Desapareceu então você tinha, depois o dentro, e aqui estou aqui estou, não, então que eu não tinha lá, então aqui estou agora te contando tudo isso...

— Ele pegou o copo e tomou um pouco de paz de coisa. Havia um silêncio coberto.

— E você não sabe nada? Eu queria que você falasse alguma coisa, qualquer coisa. Mesmo que seja pra me lembrar pra dentro. Mas que você não sabe alguma coisa.

— Falta o quê? — Disse o outro então, a vez então chegou. — Você estava muito sério, você não vê? Não sei se tinha pena que você queria, foi tudo isso. Eu já sei um pouco jogado, a ser um dos melhores jogadores que o Brasil já teve. Mas você acabou com tudo, você acabou com tudo aquela tarde.

— Eu tentei explicar...

— Foi um pesadelo, um pesadelo mesmo e daí; eu não devia pensar que eu nunca mais poderia jogar na minha vida, pois de que a gente. Eu queria mesmo. Comecei a beber, lá lá lá eu não podia pra não pensar aquilo. Alá lá lá de estragar minha vida, não era porque de problemas, pois sei de coisa de meus pais, mas lá lá lá, então com o dinheiro lá lá, foi desgosto lá lá de desgosto, desgosto, não de desgosto. Foi o eu sou isso que você vê, um malandro, um fã, como de gente. Não, você quer que eu fale o quê? Não? quê que você quer que eu fale?

— Então, a respiração estava.

— Então, então, eu não sabia, não sabia que ti-

nha acontecido tanta coisa; juro que eu não sabia. Alguma coisa eu podia imaginar, mas... Sinto muito; sinto muito de verdade. Eu tentei te explicar; eu te contei como foi. De uma coisa você pode estar certo: eu me arrependi muito nesses anos todos; me arrependi muito. Mas foi como te contei: um momento de loucura; foi uma coisa que normalmente eu não faria; uma coisa que aconteceu comigo, mas que podia ter acontecido com qualquer outro, inclusive você. Era isso que eu queria que você compreendesse. Queria que você compreendesse que eu também, de certo modo, fui vítima; que nós dois juntos fomos, naquela hora, vítimas de uma mesma coisa, uma coisa maior do que nós, sei lá o quê: talvez aquela torcida, talvez aquele relógio, talvez aquele vento louco que de repente dá na cabeça da gente... Era isso que eu queria que você compreendesse. Foi pra isso que eu vim aqui, que eu viajei esses mil quilômetros. Queria que você compreendesse e... que você me perdoasse.

— Não há perdão pra isso.

O outro então se levantou e, sem se despedir, foi caminhando rumo ao balcão, puxando uma perna; pagou e saiu do bar.

Ele ficou só na mesa, só com aquele passado e aquele arrependimento que não encontrara perdão. O quê mais podia fazer? Fizera o que podia. Não podia fazer mais nada. Mas, pensando bem, aquilo estava certo. É, estava. Ele também não era uma vítima? Então devia também arrastar aquele arrependimento pela vida afóra, como o outro arrastaria a perna.

Assim era e assim devia ser — concluiu a caminho do balcão, onde, surpreso, ficou sabendo que o outro tinha pago sua cerveja.

Rodoviária

Luiz Vilela

-o quê?

Deus me livre de cidade grande, não sei como você acostuma com essa correria, essa gente, essa barulhada

-alô

-bem que eu gostaria...

BEBA COCA-COLA E SORRIA FELIZ

na roça pelo menos a gente, olha ali aquele tipo esquisito, estrangeiro? mas estava dizendo, aquela ali deve ser a mulher dele

-como?

-não dá, rapaz...

ei o senhor ali

eu?

-ah; sim; sei;

-eu gostaria muito...

passageiros que se destinam ao Rio de Janeiro no horário das dezessete horas

cinco já? e a Maria, meu Deus, ela nunca mais que chega, que será que ela -você está afobado à toa, compadre, ainda faltam quinze minutos -mas se ela -o ônibus nem chegou ainda

sete mil?

se ela perdeu na rua

"O HOMEM DOMINA O COSMOS"

foi lá naquela rua, perto daquela estátua -estátua? mas há tantas -aquela naquela praça perto daquele mercado -ah, sei, não há perigo, é pertinho daqui -mas numa cidade grande assim

BEBA COCA-COLA E SORRIA FELIZ

Lista Telefônica

1965

-pois é...

-alô; pronto; é

o máximo de mulher só te digo isso

-pronto; alô, quem está

-isso é que eu falei...

falando? é o Moura? hem?

é sim... é...

ela não sabe andar direito na rua, ela fica apavorada com os carros

com licença

vai ser um programa

-sim, é o Celso, que

é... ótimo...

que aconteceu?

-mesmo? não diga...

um desastre, um carro, um deuses lotações, ela não sabe
 -meu Deus! Seja Breve
 -claro...

*olha que coisa mais linda
 mais cheia de graça
 é ela a menina que vem e que passa
 num doce balanço
 a caminho do mar*

agente pode ver se ainda encontra ônibus

-mas quando? que hora? -estão até por lá...
 olha lá, não é ela? -onde? -lá na frente -lá -aquela que vem lá -não, ela está de vermelho -
 estava parecendo -fico pensando na Betinha, ela é muito sapeca, pode ter escapulido e
 corrido pra rua

BIBA COCA-COLA E SORRIA FELIZ

*passageiros que se destinam a São José do
 Rio Preto horário das dezessete e quinze*

só cinco minutos minha Nossa Senhora

-não deu tempo de
 chamar o médico? -é o Jairo? Olha, eu só tou achando
 daquele parafuso maior, como que
 faz? compra assim mesmo?
 quero dizer these agitation you understand?
 these oh yes it's wonderful

-mas deviam ter me falado,
 é minha mulher... -tá... tá bom... tá...
 então telogo.

alá alá ela Maria! corre Maria! -não te falei pra não afobar que ela chegava? -olha a hora
 olha a hora vamos depressa corre o ônibus já está ponso as malas Betinha dá a mão pro
 paizinho então até a volta -boa viagem -muito obrigado por tudo -lembranças ao pessoal -
 depressa corre -Mamãe olha ali o homem chorado

-não.. sei.. não, não tem importância;
 que que tem importância agora, Moura...
 e sei, mas depois disso... não, não precisam -alô... é da casa do
 se preocupar... é claro, mas como você Ferreira?...
 quer a que eu... o quê?

BIBA COCA-COLA E SORRIA FELIZ

*passageiros no horário das dezessete e
quinze com destino a São José do Rio
Preto confirmam suas passagens e boa
viagem!*

ali no fundo; é, logo ali na frente

-se ela tivesse me
falado...

-não, só de passagem; estamos indo
para a nossa lua-de-mel...
felicíssimos!
hem? como? fale mais alto, estou
telefonando da rodoviária e aqui
faz um barulho danado

O Professor de Inglês

Chego atrasado à primeira aula. A porta estava encostada e de repente. Ao entrar, não vendo nenhuma cadeira vazia, pergunto a quem estava em frente à porta e avisou-me para junto das outras.

— Muito bem — disse o professor, — então eu por esta carteira aí foi para você sentar?

A classe ficou ali em silêncio.

— Não viu que eu sou de aí foi para encostar a porta?

Ficou ali um pé, procurando com os olhos alguma cadeira vazia, mas todas aquelas cadeiras estavam ocupadas.

— Como é? — disse o professor. — Estou esperando, você vai sentar ou não vai?

— Não há cadeira — respondeu.

— Pois então senta-se aí mesmo! — gritou o professor, e a sala ficou em silêncio. — Você já chegou atrasado, lá interromper minha aula e agora vai ficar ali de pé atrapalhando até quando?

Ela sentou-se.

O professor passou os olhos desconfiados pela classe. Continuou a ler.

Ele perguntou ao colega de trás o número da página; abriu o livro e acompanhou a leitura com os olhos. Seu colega ainda estava desatento, sua cabeça estava baixa, acompanhava com dificuldade.

O professor tentou de ler. Entre os alunos, de um lado da sala. Abriu o livro em cima da mesa. Era um sujeito pequeno com alguns cabelos brancos na cabeça e uma cara de riso. Deixou os olhos para trás. Enquanto estava na página chegou de repente a um momento para a classe, com a testa franzida e um ar desconfiado. Não se ouvia o menor ruído na sala.

Tinha a cara de quem estava lendo a página, olhando-a para um lado. Tinha a pé os alunos. Abriu o caderno. Copiou as coisas para a página, de cima a baixo e depois de baixo a cima.

— Não é isso — disse.

Um aluno se levantou e foi à frente levando o livro.

“É meu número?” — ele perguntou, atônito. Era o primeiro dia que ia à aula e não podia nem imaginar qual o seu número de chamada.

— Vá lá — disse o professor.

O rapaz começou a ler.

— Mais alto — disse o professor.

O rapaz continuou a ler, aumentando a voz.

— Mais alto, já disse — insistiu o professor.

O rapaz interrompeu a leitura e olhou para a classe com um olhar de desculpa.

— Estou esperando — disse o professor.

O rapaz continuou a ler.

— Você não tornou café hoje não, não? — gritou o professor.

A classe riu, mas foi um riso brando: logo todo mundo estava em silêncio de novo, enquanto o professor se demorava a olhar para o rapaz, que de cabeça baixa e o livro já fechado, esperava.

— Vai sentar, vá — chamou o professor.

Tirou a carteira de bolso, deslanchou-a com lentidão, e colocou na carteira.

— Calha dois — disse, sem arguir os olhos.

Percebera outra vez a lista de chamado. Toda a classe em silêncio.

— Número cinco.

Uma menina caminhou para a frente. Começou a ler onde o rapaz havia parado.

O professor acompanhava no seu livro. De repente parou de acompanhar e ficou olhando para a menina. A menina, concentrada no livro, ia lendo. Quando chegou num parágrafo novo, parou e olhou para o professor.

— Onde você fez o gráfico? — o professor perguntou — no interior?

— É um sonho — a menina respondia com timidez.

— Está se vendo — disse o professor.

Voltou-se para a caderneta, e sem olhar para a menina.

— Pode ir, vá lá.

A classe em silêncio de novo. Alguém se mexeu inquieto numa carteira.

— Cinqü, cínem, cinco.

Ninguém se levantou.

— Número cinco! — repetiu forte o professor, olhando para a classe.

— Número cinco não será você? — o colega de trás sussurrou.

— Eu?... — sua voz sumiu.

O professor voltou à caderneta.

— Número cinco: Carlos. Não está?

Ele se levantou.

— Você outra vez, rapaz?

A classe em.

— Há uma semana que começaram as aulas, e você até hoje não sabe o seu número!

— É o primeiro dia que de vez, professor — o colega de trás explicou.

— Ninguém está te perguntando nada — disse o professor.

— Estou dizendo porque...

— Ninguém está te perguntando nada — disse mais forte o professor e o rapaz se calou.

Ele foi à frente. Abriu o livro e começou a ler.

— Chague mais para a frente — disse o professor.

Deu alguns passos. Recomeçou a ler. Suas mãos tremiam, suas pernas tremiam, sua voz tremia.

— Vá-se para os seus colegas — interrompeu o professor; — você não está lendo só para mim.

Vicinas com dificuldade, as pernas duras, toda ele tremendo. Ao continuar a leitura sua voz engasgou, ele ficou indo e vindo pela página, simulando haver perdido a sequência.

— Estou esperando — disse o professor.

Leu mais algumas palavras.

— Mais depressa, moço, mais depressa desse jeito tardar-se-te-á a morte.

A classe riu. O professor passou os olhos satisfeito.

Ele leu mais um pouco, de novo parou: era impossível.

— Escuta, moço — disse o professor, olhando para ele: — você não pegou as lições, você não vem às aulas, aqui na lista de chamada você não tem nenhuma presença; como é? Desse jeito você já está na bomba.

Ele ficou em silêncio, incapaz de dizer que estivera diante daquelas duas, incapaz de dizer uma palavra que fosse, paralisado ali na frente da classe.

— Vai — disse o professor, — vai sentar.

Pegou a caneta:

— Grata né.

Tentou a percorrer os nomes na caderneta.

— Nenhum sabe.

Mais três alunos foram arguidos. Quando o último conseguiu a ler, a sineta tocou. O aluno parou e voltou para o professor; o professor não se moveu; o aluno continuou. Lá fora o barulho no corredor.

— Professor, o sinal já tocou — alguém observou do fundo da sala.

— Eu ouvi muito bem, moço, eu não sou surdo, eu ouvi muito bem; não tem incoerência nenhuma o sinal ter tocado. — Voltou-se para o que disse: — Pode continuar.

No fim do parágrafo mandou o aluno ir sentar-se e deu a nota.

— Vão deixando de estudar — falou — Vão deixando de estudar. No fim do ano está todo mundo na braba. Da jeito que vai está todo mundo na braba.

Marcou uma lição nova para a próxima aula. Fechou o livro e guardou na prateleira. Depois guardou a caderneta. Enfiou a caneta no bolso interno do paletó. Toda a classe estava em silêncio, olhando para ele. Quando os óculos. Olhou desconfiado para a classe. Levantou-se, colocou a pasta debaixo do braço, e deixou do telhado.

— Até logo — disse.

Mal sair, a classe se transformou: gritos, pulando, batendo nas cadeiras, gritos, vozes altas de papel, bolinhas.

Carlos tomou um café na cantina, depois saiu para o ginásio. Lá, por acaso, encontrou o colega.

— Obrigaco pelo que você fez — disse.

— Eu? ... — o colega espantou-se, depois lembrou e fez um gesto vago com a cabeça.

— Você foi camarada.

— Não faz nada de mais, só falou. Se ainda tivesse adiantado alguma coisa. Quanto mesmo que ele te deu?

— Um — disse, olhando envergonhado para o chão.

— Pois é — disse o colega.

Estavam andando devagar pelo campo de futebol, variando a marcha. A manhã estava fresca. Longe, por sobre o muro do colégio, apareciam alguns prédios da cidade, muito bonitos contra o céu azul. Carlos pensou em sua casa e em sua cidade, que estava longe dali; teve vontade de chorar.

— Você é de onde? — perguntou o colega.

Ele disse:

— Sua família mora lá?

— É.

— Foi lá que você fez o ginásio?

— É.

O colega ficou em silêncio.

— E você?

— Sou daqui mesmo.

— Ainda não sei o seu nome...

— Newton, mas me chamam só de Heitor.

— Heitor?...

— Pois é — disse o colega, — não tem explicação; cantaram da me chanor de Heitor, agora só me chamam assim. Você entende uma coisa dessas? Tanto cara de heitor?

Voltou-se para ele. Carlos sim.

— Não tanto cara nenhuma de heitor, essa é que é a verdade. Mas cismaram.

Carlos sim.

— Você já estudou aqui antes?

— O ano passado. Tomei bomba.

— Com o Godbredo?

— Não tem o Godofredo até que eu fiz uma prova bem, foi em francês.

— Ele é sempre assim, Nestor?

— Pode me chamar de Balaio mesmo, só me chama assim.

— Tá...

— Que que você perguntou?

— Ele é sempre assim?

— Godofredo?

— É.

— Você diz isso hoje?

— É.

Balaio sacudia a cabeça:

— Sempre...

Carlos abriu um porta na parede.

— Mas a gente acostuma — acrescentou Balaio.

— Eu nunca me acostumei com isso.

— Você vai ver — disse Balaio.

Tinham perdido. Balaio pegou o maço de cigarros no bolso da camisa e ofereceu-lhe; ele agradeceu; Balaio tirou um, pôs na boca e acendeu-o.

— E nas provas — continuou perguntando — como que ele é?

— Provos?

— Nas provas mensais?

— Ele não dá prova não — disse Balaio — é só arguição.

— Só arguição?

— Toda aula tem arguição.

— Toda aula? ... — sentiu outro aperto na cabeça.

— A nota mensal é a média das notas das arguições; toda aula é de arguição.

Ficou sentindo como se estivesse de novo lá na frente e tudo aquilo acontecendo de novo.

— É assim — explicou Balaio — se você ganha nota alta, ele te chama outra vez para melhorar a nota,

como ele diz; mas se você tem nota boa, ele também te chama outra vez para ver se você melhorou a nota, como ele diz; ele sempre te chama outra vez, não tem jeito de escapar. O jeito, você pode pensar assim, é manter aula; mas acontece que quem não tem nenhuma falta ganha mais um ponto, e ninguém quer perder esse ponto assim à toa; uma falta, uma falta só, e o sujeito já não ganha mais o ponto. B... — Balaio deu uma risadinha. — Bobo a gente não pode dizer que o Godofredo é não; ele é até muito sério...

— E você acostumou com isso?

— A gente acostuma, você vai ver; eu também me acostumei pensando assim.

Ficaram um momento em silêncio.

— Godofredo é um neurótico — disse Carlos. — Ele devia estar num hospital.

— É neurótico ele é mesmo — acrescentou Balaio.

— Nunca tentaram tirar ele daqui?

— Tirar? Quem vai ter péto pra isso?

— Foiam pelo menos redamar.

— Redamar? Na diretoria? Você acha que eles se importariam?... Ele já sabe que ele é assim, faz tempo que o Godofredo tá aula aqui na cátedra. Aqui, o sujeito dando aula e o aluno pagando, eles estão pouco ligando pro caso. E depois também, o Godofredo é competente, ele entende mesmo de inglês; por quê que eles vão se preocupar com o caso?...

A sirene tocou no alto-falante, indicando a saída da porta que dava para o pátio. Alunos começaram a aparecer de vários cantos, caminhando para o prédio.

Os dois também foram voltando.

— Ainda tudo isso curral — disse Carlos.

— É — disse Balaio — mas um dia você ainda vai achar graça disso; você vai ver.

— Nunca vou achar graça disso, tenho certeza.

— Você vai ver — disse Balaio.

— Nunca vou achar graça disso, nem vou esquecer. Nunca vou esquecer disso.

APRENDIZADO

— A arte é um longo aprendizado, e a vida dos grandes escritores está cheia de lutas e de sacrifícios.

Padre Ângelo olhou um instante pelo vidro que dava para a rua; depois voltou-se de novo para a classe e olhou para ele:

— Meu filho, Deus te deu uma vocação; cultiva-a com carinho. Um grande futuro te espera.

O resto da aula ele mal viu — nada mais tinha importância, nada mais existia a não ser aquele mundo dentro dele, aquela coisa maior do que tudo lá fora.

Agora ia pela rua, a caminho de casa. Quando chegou no Jardim, teve uma vontade doida de sair correndo, gritando e saltando sob as árvores.

Tirou a redação da pasta e olhou mais uma vez: no canto da página, em cima, um dez grande, escrito com tinta vermelha, seguido de um ponto de exclamação. E seus pais, quando ele mostrasse e contasse?

Não podia mais, e já ia correr, quando foi olhar para trás e viu Jordão e Grilo: Jordão fez-lhe um sinal para esperar. Ele ficou parado, olhando para os dois, que vinham contra o fundo da tarde que morria: Jordão gordo e gingando, e Grilo comprido e curvo. Alguma coisa ia encolhendo dentro dele.

— Como é, escritor ... — Jordão abraçou-o.

Ele procurou sorrir.

Grilo vinha rindo atrás, sem falar nada.

— Fiqui canteira pra bone — disse Jordão — tenho um
colapso grito... Qual a relação?

— Está aqui na pista.

— Deixei eu vou...

— Amaciã e meire, está com pressa agora, Matias pe-
diu pra eu chapar mais cedo hoje — de manhã.

— Não instantâneo eu não.

— Amaciã eu levo no colapso.

Vinha andando a pista dependurada pra não passar a
debaixo do tempo e ficou segurando com força. Sentiu seu corpo
fazer estalar da.

Jordão levou uma pedrinha do apra, apoiado em Gêlo.

— Irreter o seu essas pedrinhas.

Reconheciam a si.

— Você não foi lá tem outro — disse Jordão — Foi
lá fora, depois o debaixo pra bone. Por que você não foi?

— Não foi.

— Você estava com medo?

— Não.

— É verdade que sua mãe te ajuda a estudar?

— Quem disse isso?

— Orel disse lá no colapso.

— Quem disse?

— Orel disse. Você também não ouviu, Gêlo?

— Orel.

— Quem sabe quem disse isso.

— Orel que tanto disse que não tem nada de mais a mão do
gente poder.

— Minha mãe não me ajuda — de disse.

— Pela minha mãe me ajuda. De sou em quando eu pago
e de. Mas é porque eu tinha pouquinhos; é que minha mãe que tem
jido pra essas coisas.

Ele ficou calado.

— Da não tenho mais nenhum — respondeu Jordão — Meu
meio é de muito — muito e de um pouco em Gêlo, pro
vendo.

Você não dá nem pra comprar — disse Gêlo.

— Uma segunda só a eu le mais, Gêlo.

— Você não dá nem pra comprar — disse Gêlo.

Jordão disse a seguinte, não com tanta força que antes
era; Gêlo deu um sorriso e trocou uma palavra.

— Agora — disse Gêlo, segurando com a mão direita,
as duas belugas.

— Na larga — Jordão levou subindo, — você tá me subin-
dando...

Cêlo ainda deu uma enrolada, travando sua força, depois
abandona.

— Você quase me matou — respondeu Jordão, passando a
não pelo peso que ele estava fazendo.

Cêlo se enrolava.

— Filho dura é pra — Jordão começou a chorar de novo, e
Gêlo deu uma enrolada ainda. — Você não sabe, se você é
frente...

— Eu não sei, você é muito gorda...

Jordão disse.

— Cêlo...

De repente, olhando para os dois.

Jordão foi andando para lá. Olhar para trás.

— Olha que coisa mais bonita, olha se isso é gente, eu,
se disse mesmo assim, enfiava...

— Orel que foi lá, gente? — Cêlo se aproximou. — Li
contando me dar?

— Agora que que eu tá querendo de dar — Jordão balançou
para lá.

— Deixa eu ver se tem alguma coisa lá.

Jordão respondeu com o corpo.

— Não, beleza...

Jordão disse.

Os dois iam andando. Jordão se mexendo metade do Jordão.

— Agora que é um sangrar... — disse Jordão.

— Sangrar o quê? — de perguntou e se enfiou com
pra a bone, depois de novo.

ANEXO 2

Sequência Didática do Método Científico – currículo por áreas

Conteúdo

Dos maus-tratos aos animais à compaixão.

Material

Contos de Luiz Vilela: “Um peixe”, “Bichinho engraçado”, “As formigas”, “Andorinhas” e “Corisco”.

Objetivo

Propiciar à criança o estabelecimento de relações entre a literatura e sua vida.

Procedimentos didáticos

O professor propõe uma discussão de como os animais são tratados, trazendo para o grupo material jornalístico sobre o assunto: caça predatória, maus-tratos, abandono, agressões, tráfico, etc. A partir da discussão dos temas nos diversos textos e da pesquisa realizada pelos alunos, o professor sugere que os alunos investiguem como esse assunto é tratado na obra de Luiz Vilela. Apresenta cópia dos contos citados acima; contos que terão na primeira folha somente o título, instigando a curiosidade do aluno e a identificação com o título. Explorar, de forma oral, o que cada título cria como expectativa em cada aluno.

Estabelecimento do tema

Os alunos, dentro de cada grupo, leem a obra escolhida. Definem juntos, já que estarão divididos por grupo temático, o tema de pesquisa e transcrevem este para uma cartolina que fixam na parede, próxima a eles, para que todos os alunos possam ver o problema levantado por cada grupo a partir do conto escolhido.

Formulação de hipóteses

Diante do problema posto, os alunos do grupo são solicitados a responderem a questão-tema de forma hipotética, baseado somente na leitura que fez do texto e na vivência que possui; em seguida, devem escrever as várias opiniões em uma folha, que será fixada embaixo da cartolina do grupo.

Justificativa: a escolha do tema e das hipóteses

Os alunos, seguindo a ordem dos grupos, contarão a história lida por eles a todos os grupos; explicitarão à questão problema elaborada pelo grupo a partir da leitura do conto e as respostas que cada integrante do grupo do para o problema levantado. Alguns alunos de outros grupos são chamados para dar sua opinião. Um aluno de cada grupo registrará na lousa os questionamentos feitos pelos alunos dos outros grupos, incitando a discussão, o debate entre eles, confrontando a hipótese inicial.

Coleta de dados

Após a leitura de cada conto e a discussão da questão-problema, os alunos, dentro de seus grupos, comparam as respostas dadas inicialmente com os outros apontamentos fornecidos pelos outros alunos e respondem um questionário elaborado a partir dos apontamentos feitos pelos demais alunos.

Depois de respondidas todas as questões, o grupo original volta a se reunir e faz o levantamento dos dados obtidos para confrontar com as primeiras impressões que tiveram. Os alunos descrevem os dados em seus cadernos, confrontando as opiniões. Em seguida, organizam um painel para a exposição dos resultados.

Conclusão

Cada aluno lê as hipóteses fixadas inicialmente e discute com o grupo as relações que têm com os dados obtidos. Para encerrar os alunos devem produzir um texto prescritivo ou injuntivo relacionando o texto lido e as conclusões obtidas.

ANEXO 3

Sequência Didática do Método Criativo – currículo por áreas

Conteúdo

A literatura como meio para suprir uma carência e superá-la.

Material

Contos: “Felicidade”, “Amor” e “Nosso fabuloso tio”.

Objetivo

Propiciar ao adolescente encontrar respostas a suas carências nos textos literários.

Procedimentos didáticos

Constatação de uma carência

O professor propõe aos alunos que pesquisem em livros, revistas, letras de músicas, ou seja, em qualquer meio midiático, passagens que ilustrem a carência que sentem. Pede, também, que o levem para a sala de aula. Os alunos registram essas informações na ficha 1, que o professor entregará.

Coleta desordenada de dados

O professor leva para a sala de aula a música *O que eu também não entendo*, da banda Jota Quest. Os alunos ouvem a canção e anotam, na ficha 2, os versos que mais os comoveram. Discutem, brevemente, as passagens que mais os impressionaram e o porquê.

Em seguida, fazem a leitura do conto “Felicidade”, de Luiz Vilela; o professor pede que anotem as passagens que se identificaram, na ficha 3.

O professor entrega, então, o conto “Amor”, de Vilela e pede que os alunos leiam em casa, sublinhando os trechos que mais gostaram.

Na ocasião marcada, os alunos socializam, anotando na lousa as passagens pertinentes escolhidas pelos alunos e discutem qual a relação do conto, das passagens com a temática da atividade. Logo depois, anotam na ficha 4, as passagens selecionadas do conto “Nosso fabuloso tio”, de Luiz Vilela.

O professor propõe um enigma em relação ao conto, pedindo que os alunos releiam o mesmo para responderem à questão. O enigma é elaborado a partir da reação dos alunos e dos apontamentos iniciais feitos por eles, objetivando despertar a familiaridade entre texto e leitor. Em pequenos grupos, as evidências são reunidas e uma resposta é formulada. Ocasionalmente um debate oral entre os grupos e as respostas dadas, relacionando-as sempre com o texto lido.

Após essa atividade o professor faz a seguinte pergunta aos alunos: “O que você faria na mesma situação da personagem?”. As respostas serão escritas na ficha 5, que será entregue aos alunos.

Constituição do projeto criador

Ao término da resposta, os alunos decidem como podem expressar seus sentimentos afetivos ou familiares e a quem, na busca de solucionar a carência detectada inicialmente. Partem, então, para a elaboração de um texto que deve ser enviado a uma pessoa muito especial para eles.

Para a realização dessa atividade, o professor solicita que os alunos planejem o que vão escrever, respondendo às questões na ficha 6.

Elaboração do material

Os alunos registram o que querem dizer ao destinatário e as formas de chegar a ele. Elaboram o rascunho da mensagem e mostram ao professor. Os rascunhos são passados a limpo de acordo com o canal de transmissão.

Divulgação do trabalho

Àqueles que se sentirem à vontade poderão comentar as respostas ou as reações percebidas.

ANEXO 4

Fichas do método criativo.

Ficha 1

Nome: _____	Nº: _____
Série: _____ Data: __/__/__	
Descrição das carências.	

Ficha 2

Nome: _____	Nº: _____
Série: _____ Data: __/__/__	
Anotação dos trechos da música.	

Ficha 3

Nome: _____	Nº: _____
Série: _____ Data: __/__/__	
Anotação dos trechos do conto "Felicidade", de Luiz Vilela.	

Ficha 4

Nome: _____	Nº: _____
Série: _____ Data: ____/____/____	
Anotação das passagens pertinentes do conto “Nosso fabuloso tio”, de Luiz Vilela.	

Ficha 5

Nome: _____	Nº: _____
Série: _____ Data: ____/____/____	
O que você faria no lugar da personagem escolhido?	

Ficha 6.

Nome: _____	Nº: ____	Série: _____	Data: ____/____/____
1) Qual o conteúdo da mensagem?			

2) Como será expresso esse conteúdo?			

3) A quem a mensagem se dirige?			

4) Como será transmitida ao destinatário?			

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?			

ANEXO 5

Sequência Didática do Método Recepcional – currículo por áreas

Conteúdo

Leitura: uma prática social.

Material

Contos de Luiz Vilela: “Por toda vida”, “Pai e filho” e “Escapando com a bola”.

Objetivo

Proporcionar à criança contatos com textos que representem problemas sociais no Brasil.

Procedimentos didáticos

Determinação do horizonte de expectativa

O professor traz para a sala jomais da semana e os distribui para os alunos. Propõe uma sessão de leitura livre. Durante a leitura, circula entre as carteiras, observando os assuntos escolhidos pelos alunos. Ao término da leitura, o professor promove um debate informal sobre os temas levantados. Extraindo deste o tema que será trabalhado com a turma – problemas sociais atuais. Sugere, então, que levantem, das notícias lidas, elementos que representem o tema.

Atendimento do horizonte de expectativas

Os alunos, dentro de cada grupo, leem a obra escolhida. Definem juntos, já que estarão divididos por grupo temático, o tema de pesquisa e transcrevem este para uma cartolina que fixam na parede, próxima a eles, para que todos os alunos possam ver o problema levantado por cada grupo a partir do conto escolhido.

Formulação de hipóteses

Para atender os interesses levantados pelos alunos sobre o tema, o professor propõe a leitura dos contos “Por toda vida”, “Pai e filho” e “Escapando com a bola”, todos do escritor Luiz Vilela. Tece comentário a partir da capa do livro, despertando leituras, motivando a curiosidade dos alunos, sem revelar as pistas e a solução do mistério.

Na data combinada, efetua-se o interrogatório, desenvolvido da seguinte maneira: divide-se a turma em dois grupos; o primeiro fica encarregado de ler a história e faz algumas questões para o grupo responder, prevendo as possíveis respostas. O professor decide com a sala como a atividade será desenvolvida: se por um interrogatório, se por um jogo ou outra possibilidade.

Ruptura do horizonte de expectativas

A atividade propiciará a revelação dos elementos textuais extraídos do texto, revelando as angústias que envolvem um pai na tentativa de entender a tragédia vivida por seu filho; de uma família que tenta vencer o isolamento e o perdão de um companheiro. Em grupo, na data marcada, a sala é dividida em quatro grupos, cada um encarregado de escrever a história de uma das cenas das personagens centrais e outro grupo transformar um dos contos em quadrinhos. A descrição servirá de roteiro para a elaboração de um anúncio, notícias ou reportagem.

Depois de realizada a atividade, cada grupo lê em voz alta seu texto e a turma avalia se este corresponde a história lida. Aprovadas as versões, são trocadas entre os grupos, que as convertem notícias ou reportagens. Os alunos expõem seus trabalhos para a sala. A atividade termina com o grupo comentando seu texto.

Questionamento do horizonte de expectativa

O professor relembrando a atividade e os trabalhos realizados, bem como o estudo dos textos publicitários que veem estudando, incita-os a elaborarem notícias apoiando-se em descrições dos personagens das histórias lidas.

Elabora-se, professor e aluno, um esquema com as cenas criadas, características das personagens, consultando o texto e anotando as possíveis respostas.

Ampliação do horizonte de expectativas

A discussão anterior provavelmente coincidirá sobre a constatação das regras impostas pela sociedade ou da influência que esta tem em nossas vidas, em nossa formação. De posse desses dados, o professor questiona-os sobre: Como a sociedade determina o comportamento das pessoas? O professor incentiva-os a relacionar às questões com o conteúdo que vem sendo estudado.

A discussão permite a indicação da leitura do conto “Escapando com a bola”. No dia marcado, os leitores defendem as dimensões sociais do conto. Finalizando as comparações e divergências sociais encontradas nos contos lidos, apontando as aprendizagens obtidas.

ANEXO 6

Sequência Didática do Método Comunicacional – currículo por áreas

Conteúdo

A literatura como expressão comunicacional.

Material

Conto: “Rodoviária”.

Objetivo

Propor à classe textos literários para análise dos procedimentos artísticos associados à comunicabilidade literária.

Procedimentos didáticos

Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social

O professor faz circular entre os alunos o texto Código de Defesa do Consumidor e discute alguns artigos, verificando sua rigidez e eficiência no cumprimento da lei.

Na aula seguinte o professor leva à classe um vídeo de um consumidor e a reclamação feita por este do produto comprado, pede para que os alunos observem como esse vídeo estabelece uma denúncia ou reivindica algo. Em grupos, os alunos discutem a questão, produzindo um relatório. Como dever de casa, os alunos são instigados a observar e a pesquisar como essas infrações ocorrem no cotidiano de suas casas, de sua rua de seu bairro; registrando as observações em fichas.

No prazo estabelecido as fichas são lidas e a sala sugere as atitudes a serem tomadas. Os alunos observarão que há muita divergência sobre o certo e o errado nos anúncios veiculados pelos diversos meios midiáticos e a dificuldade de se respeitar e cumprir os direitos que lhes correspondem.

O professor solicita a leitura dos contos escolhidos.

Identificação dos elementos do jogo comunicativo

Depois de realizada a leitura dos contos, o professor propõe um jogo de diagrama, colocando o esquema no quadro e pedindo que, enquanto explica as regras, a turma se divida em grupos e escolha um dos textos anteriores para objeto de discussão.

Os diagramas são preenchidos pelos grupos conforme as regras correspondentes:

- (A) Quem?
- (B) A quem?
- (X) O quê?
- (m) Através de quê?
- (n) Quais as regras para x funcionar?
- (C) Sobre o quê?

Cada grupo preencherá seu diagrama conforme o texto examinado e tentará verificar, sem o auxílio do professor, o que liga A, B, C, X, m e n em cada caso.

Análise das funções linguísticas expressas nos textos comunicativos

O professor pede que o grupo escolha um dos diagramas trabalhados para trabalhar naquele dia.

Exame das formas de manifestação de função predominante

Os alunos recebem um roteiro para preparar sua intervenção, optando por um texto determinado. O roteiro pode ser:

- Qual a intervenção de A ao produzir X?
- Qual o efeito de X sobre B?
- m interferiu sobre esse efeito?
- A soube usar n?
- B precisa de C para entender X?
- Que elemento do diagrama você acha que tem mais importância nesse texto?

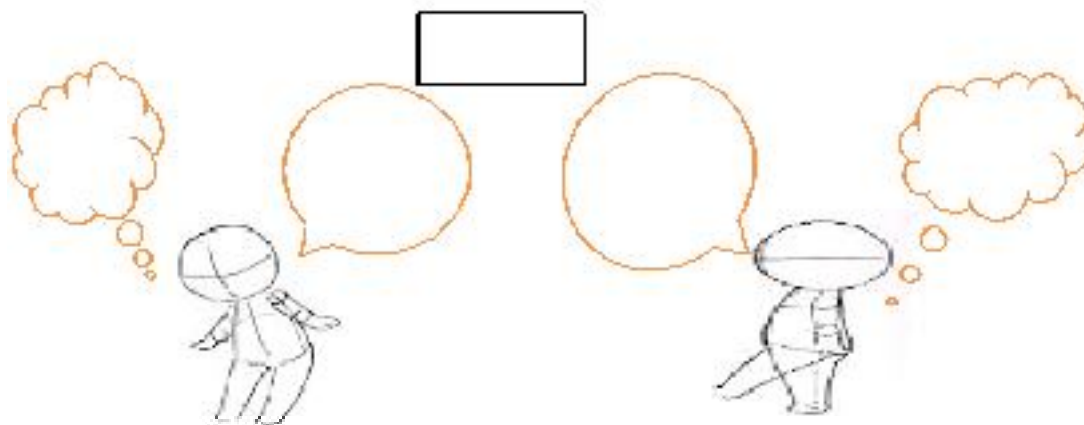
Em seguida, o professor tece questões que envolvam todos os textos lidos e abre para discussão, até que todos sejam contemplados, verificando a função predominante em cada texto.

Cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas

Ao final os alunos comparam os textos observando suas intenções comunicativas. Ao término o professor lança a produção de um texto.

ANEXO 7

Modelo do diagrama utilizado na aplicação do método comunicacional



ANEXO 8

Sequência Didática do Método Semiológico – currículo por áreas.

Conteúdo

A leitura na comunidade escolar.

Material

Contos de Luiz Vilela: “Professor de inglês” e “Aprendizado”.

Objetivo

Proporcionar ao aluno a oportunidade de portar-se como sujeito social e veicular as ideologias observadas por ele em relação a leitura literária na escola.

Procedimentos didáticos

Coleta de textos culturais diversificados

O professor propõe que os alunos examinem o contato dos funcionários da escola com o texto literário, bem como o espaço concedido a ela na unidade escolar, colhendo entrevistas, relatórios, descrições sobre a Instituição Escolar.

Na data marcada, os alunos expõem à turma, através de relatos orais, o que obtiveram junto à biblioteca, aos funcionários, aos alunos e docentes. Em grupo, leem os materiais coletados, retirando seus conceitos básicos.

Depois da exposição oral dos materiais selecionados, os alunos decidem qual deles farão parte da matéria jornalística que comporão ao final do trabalho.

Aquisição das regras do jogo semiológico

Divididos em grupos, os alunos leem os textos literários selecionados pelo professor, com o objetivo de constituir um banco de dados maior sobre a Instituição Escolar veiculada na sociedade.

O professor sugere que os alunos criem um mapa-modelo dos textos lidos: nome do texto, componentes, característica de cada componente, relações estabelecidas entre os componentes.

Reconhecimento do uso intencional das linguagens

Com os dados obtidos e divulgados, a turma é instigada a criar cenas-relâmpago para parodiar as situações dos textos, provocando o riso pelo exagero de características ou relações. Os grupos se apresentam e a turma deve descobrir que texto está sendo parodiado.

Em seguida, o professor coloca, na lousa, duas categorias: “O que o autor do texto queria dizer” e “O que o grupo quis dizer”. O docente anota os comentários dos alunos e abre para debate.

Análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos

Na aula seguinte, o professor sugere a elaboração de uma página de jornal com colunistas. Cada grupo escolhe um texto e redige uma coluna, justificando as razões de sua escolha. Em conjunto, montam a página, organizando um quadro-resumo dos textos in e out da escola.

Interação dos sujeitos com os textos

Do exame da página de jornal, o professor consulta os alunos sobre a hipótese de transformar a experiência vivida em algo prático. Sugere a elaboração de uma “Carta Aberta à Nossa Escola”, em que se aproveitem as ideias surgidas durante o trabalho para tentar transformar as condições de ensino-aprendizagem num projeto mais efetivo de educação. Os alunos decidem para quem irão enviá-lo

FIGURAS

FIGURA 1**REPRODUÇÃO DE ALGUNS TRABALHOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS AO FINAL DA APLICAÇÃO DE CADA MÉTODO.**

Método Científico: trabalho realizado por um aluno, do 8º ano, a partir da leitura do conto “Andorinhas”, de Luiz Vilela.



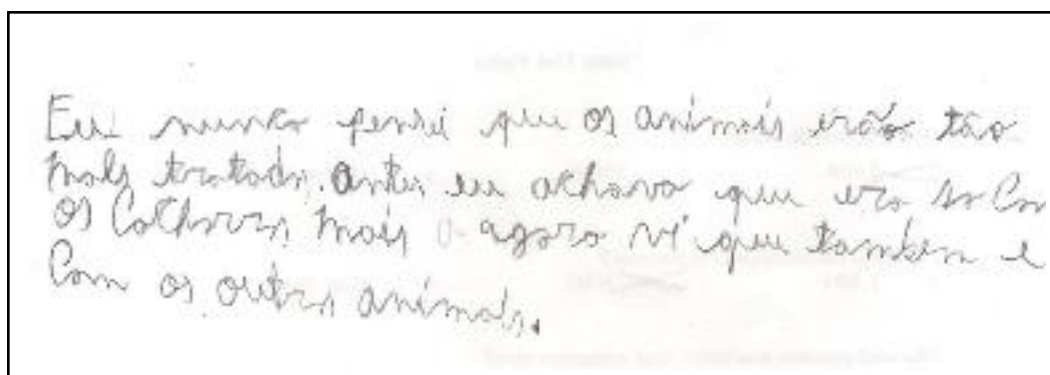
FIGURA 2

Método Científico: trabalho realizado por uma aluna, do 8º ano, após a leitura do conto “Um peixe”, de Luiz Vilela.



FIGURA 3

Depoimento dado por um aluno do 8º ano, após a realização da aplicação do método científico.



Eu nunca pensei que os animais eram tão mal tratados. Antes eu achava que era só com os cachorros, mas agora vi que também é com os outros animais.

FIGURA 4

Rascunho da carta feita por uma aluna do 8º ano direcionada a seu pai, como trabalho final do método criativo.

Querido pai, eu sei que eu sou as vezes muito chato, e difícil de
ouvir, e entender, mas eu gostaria que você me ouvisse, que eu te amo
muito, mesmo não dizendo a tempo todo.

Eu sei que eu sou chato, mais é porque eu estou crescendo, e
você tem de tentar me entender, que essa fase é mais difícil
para mim, do que para você.

A maioria das vezes, parece que ninguém me entende, prin-
cipalmente você.

Você nunca me entende, e briga comigo por tudo, eu sei
quando eu estou errado, eu quando não fiz algo que
você mandou, mas é porque você manda em tudo,
você não sabe pedir, e quando pede pede como se fosse
uma ordem, e que não possa não obedecer.

É você só me agradeça quando eu "peço" (mandar) eu fazer algo
para você (na maioria das vezes).

Eu sou sempre mais humilde comigo, as vezes sou eu não
ter feito nada.

Se gostaria que você pelo menos tentasse me compreender, e
não briga tanto comigo, e aprender a me dizer por favor
mais não tem culpa, e não fazer brincadeiras tantas porque
eu não gosto de ficar chato mesmo.

BEIJOS 
TE AMO

FIGURA 5

Rascunho da carta feita por um aluno do 8º ano direcionada a seu pai, como trabalho final do método criativo.

Eu te amo muito, você lembra que todos dormiam a gente
 semu junto, às vezes você Briguia comigo, mas eu sei que
 não por mal mesmo, só na 6ª série você foi ao escola
 por a lei como que eu estava, mas você me soube da
 estar mal, chegou em casa ~~me~~ Briguia comigo. Mas
 no início da 7ª série começou me apertar na escola,
 tudo isso me estava na escola por você a matar.
 Depois por tudo que você fez por mim, você
 me apertou em tudo mesmo, te amo muito

FIGURA 6

Produção textual de uma cena escolhida do conto "Pai e filho", como atividade do método recepcional.

Eu sou "Henrique Ghost", e tenho 28
anos, e, em um dia anterior, tendo uma festa Páster
atrasado, fui esta noite de mensagens sublimares.
Não sei se vou retornar a esta realidade.
Certo que vou passar aqui, e eu vou dizer
ao meu "BO Terno".
Muito bem, a história de dez dias de
Páster meus e o terno, e depois eu
vou para minha casa de São Paulo a tradição da
muita família de São Paulo a última da com a
muita família, e muito mais ainda de outras famílias
na minha vida.
Quero ao mesmo tempo dizer, e os meus filhos
que já disse a mim.
Ole eu Páster digas que eu fui um ótimo pai.
Ole eu Páster digas que eu sou o melhor pai que eu
fui uma mãe ótima e sou um [TIO].
Ah! Me desculpem, mas que isso não seja aqui
antes de tudo.

FIGURA 7

Produção textual de uma cena escolhida do conto "Pai e filho", como atividade do método recepcional.

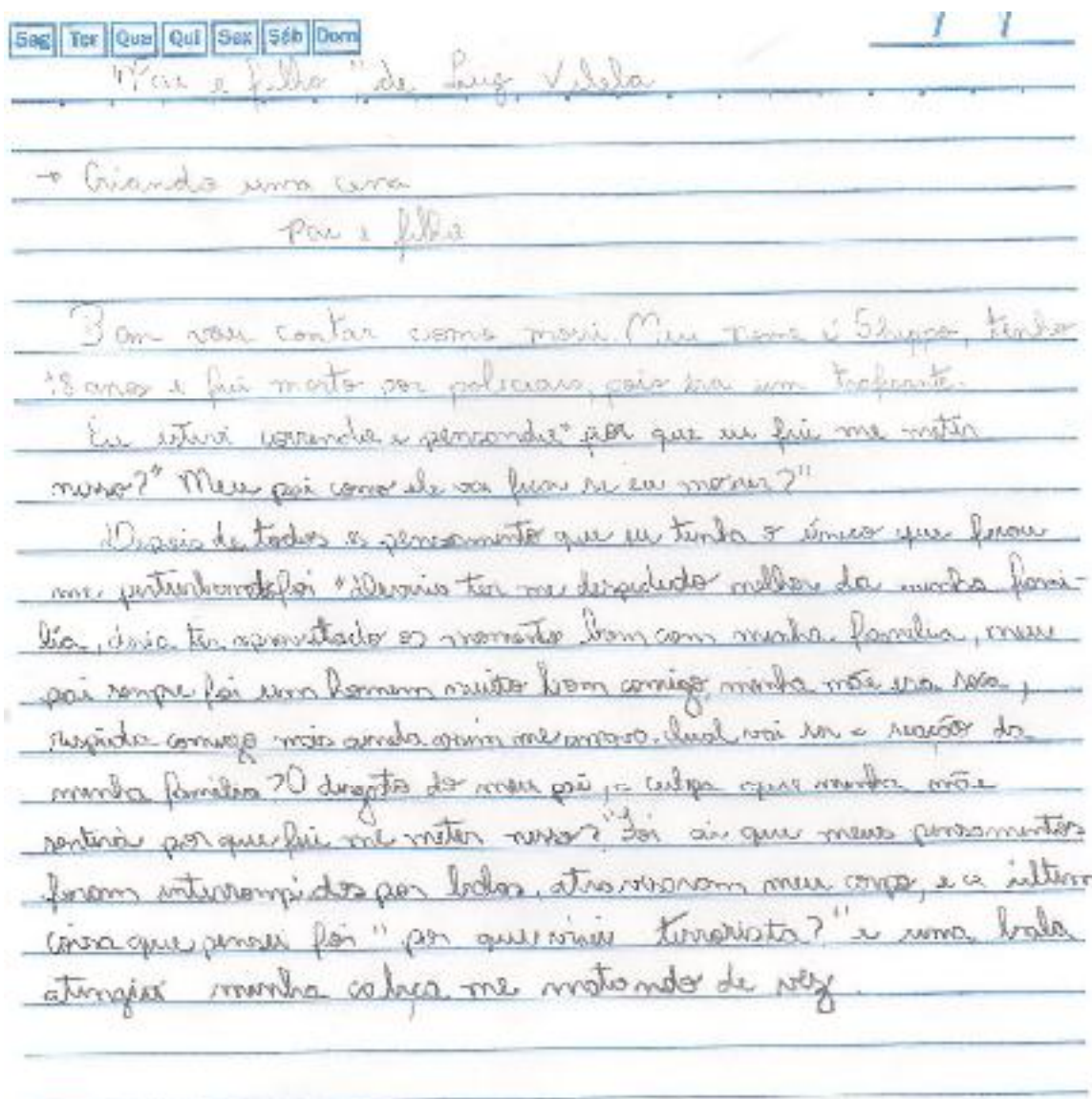


FIGURA 8

Notícia produzida a partir da leitura e discussão das cenas relâmpagos criadas pelos alunos como atividade do método recepcional.

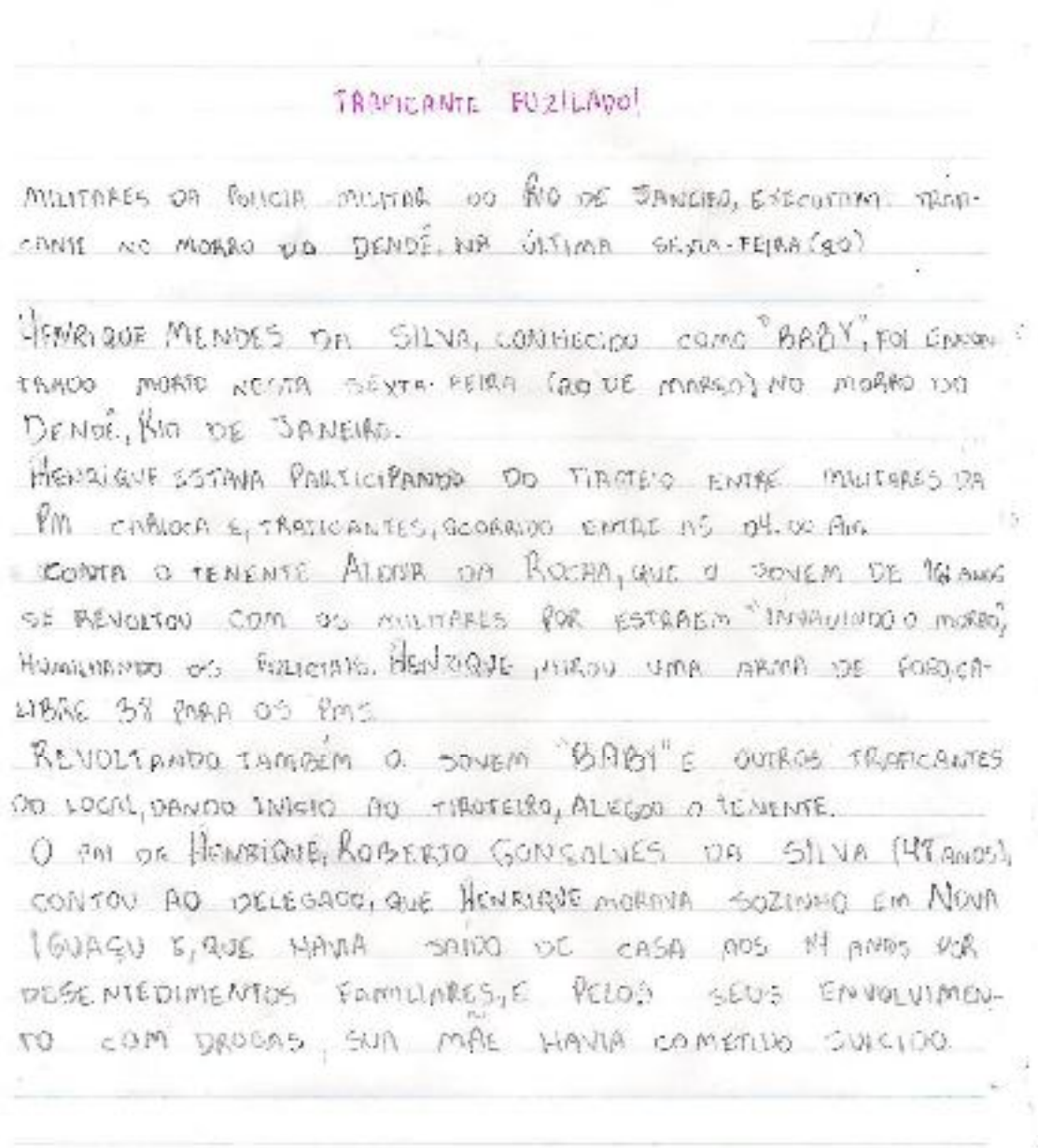


FIGURA 9

Anúncio produzido, por um aluno, a partir da leitura e das discussões do conto “Pai e filho” como atividade final do método recepcional.



FIGURA 11

Método comunicacional: relatório criado a partir da discussão do Código de Defesa do Consumidor e do vídeo de denúncia de um consumidor, após as discussões da estrutura, escolha vocabular, coerência.

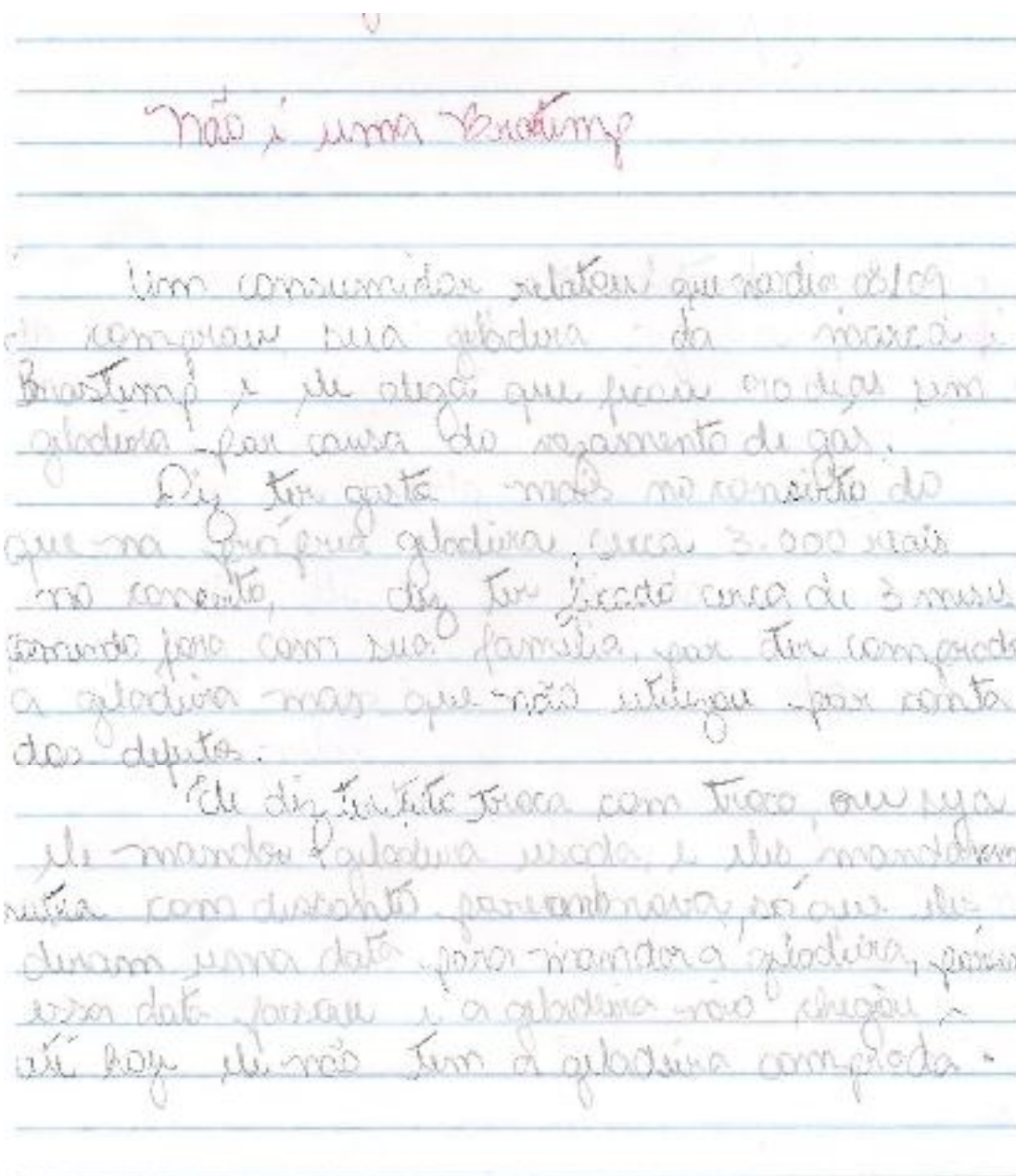


FIGURA 12

Método comunicacional: relatório criado a partir da discussão do Código de Defesa do Consumidor e do vídeo de denúncia de um consumidor, após as discussões da estrutura, escolha vocabular, coerência.

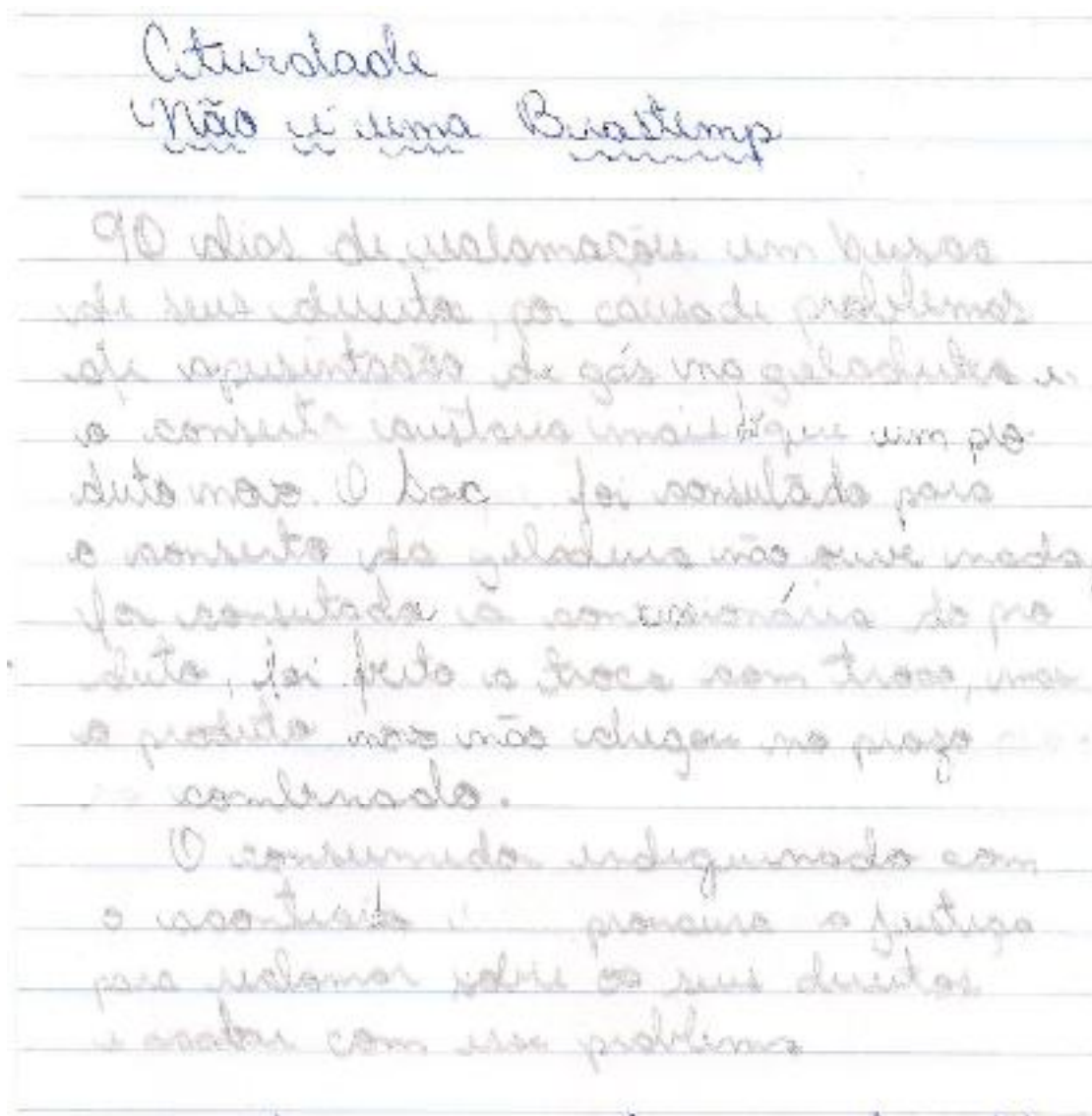


FIGURA 13

Método comunicacional: relatório criado a partir da discussão do Código de Defesa do Consumidor e do vídeo de denúncia de um consumidor, após as discussões da estrutura, escolha vocabular, coerência.

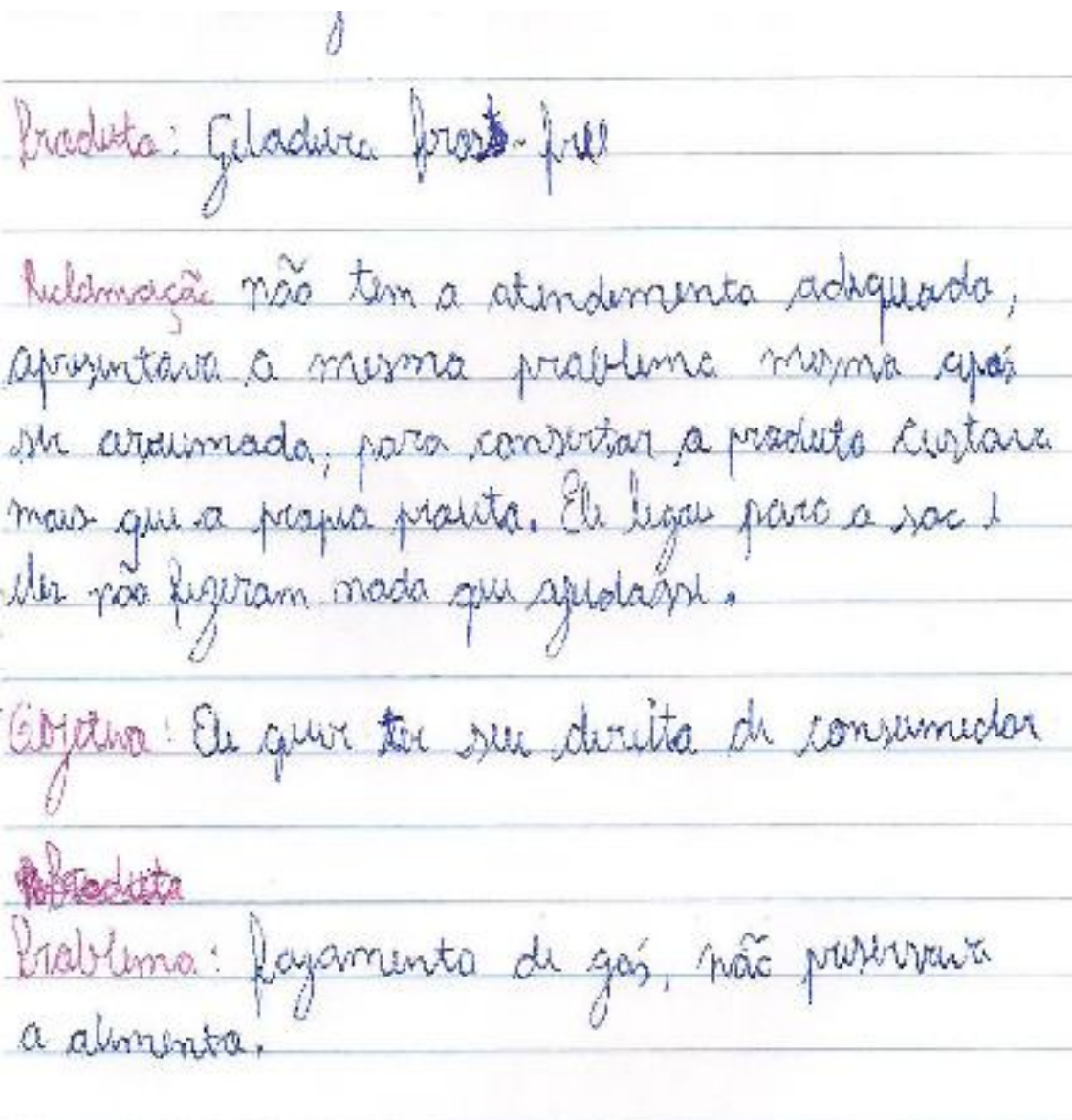


FIGURA 14

Método comunicacional: carta-denúncia elaborada após a discussão dos anúncios coletados e da pesquisa extraclasse.

Nome: Kauane Pereira Santana nº 17
 Carta - denúncia 82 Ano C.

Samung

Muito por mais dessa carta para
 reclamar por ter sido frouda, porque
 comprei um tablet e disseram pra
 levar da compra que tinha 3 anos de
 garantia.

O tablet quebrei a tela na hora
 que estava carregando, então fui levar
 na agência para arrumar, então
 a mulher da mesa disse que só pra
 poder se estressar quando a caixa,
 mas quem guardava a caixa, sendo
 que quando compramos algo sempre
 jogamos a embalagem fora, eu me
 sinto muito enganada com isso

Kauane

FIGURA 15

Diagrama elaborado após a discussão do conto “Rodoviária”, de Luiz Vilela, e a seleção de uma das cenas do conto para a reprodução dos jogos comunicativos presentes no texto, como atividade final do método comunicacional.



FIGURA 16

Diagrama elaborado a partir da inversão de um dos elementos dos jogos comunicativos presentes na cena retratada anteriormente do conto “Rodoviária”, de Luiz Vilela, como atividade final do método comunicacional.

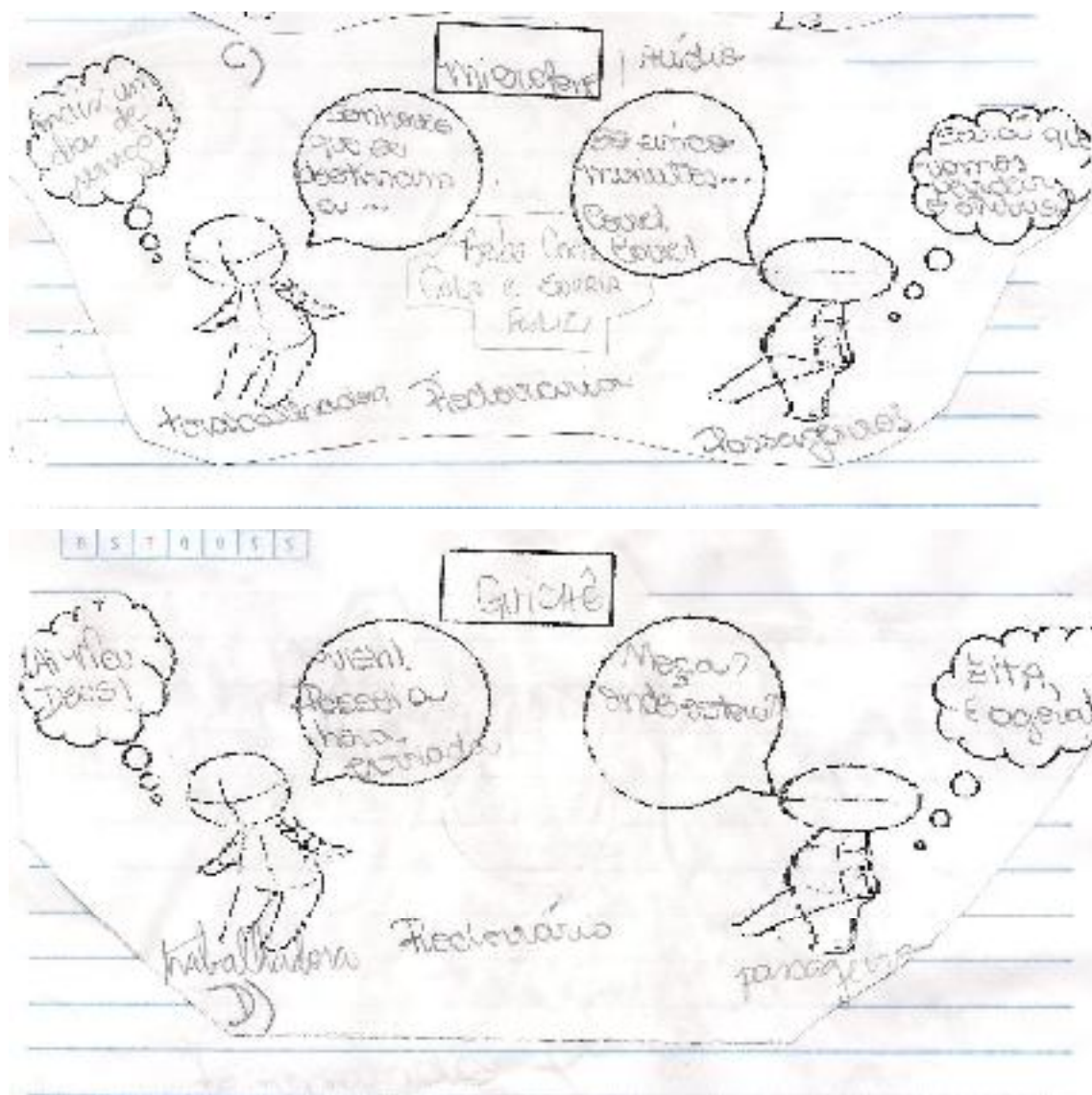


FIGURA 17

Perguntas elaboradas pelos alunos para a entrevista realizada por eles, como atividade do método semiológico, com professores, bibliotecária, funcionários e alunos.

TEMÁTICA: A leitura literária na escola

Coleta de dados: **entrevistando professores e funcionários.**

Nome:

Disciplina:

- 1) A leitura está presente em sua vida? Como?
- 2) Com que frequência você costuma ler?
- 3) O que você costuma ler?
- 4) Como você adquire os livros que lê?
- 5) Que tipo de literatura você mais gosta? (romance, suspense, drama...)
- 6) Qual foi o último livro literário que você leu?
- 7) O que significa a leitura para você?

TEMÁTICA: A leitura literária na escola

Coleta de dados: **entrevistando alunos.**

Nome:

- 1) A leitura está presente em sua vida? Como?
- 2) Que livro você mais gostou de ter lido? Por quê?
- 3) Quantos livros você lê por ano?
- 4) Qual foi o último livro que você leu?
- 5) Você procura um livro para ler por iniciativa própria?
- 6) Ao ler um livro você costuma:
 - a) ficar no início b) parar na metade c) ir até o fim d) só olhar a capa e as figuras
- 7) A leitura de livros literários é trabalhada na sua escolha?
- 8) A sua família tem o hábito de ler ou de incentivar a leitura?

TEMÁTICA: A leitura literária na escola

Coleta de dados: **entrevistando a bibliotecária.**

Nome:

- 1) O que a biblioteca representa para você?
- 2) O que a leitura significa para você?
- 3) Você gosta de ler que gênero textual?

- 4) A biblioteca oferece atividade diferenciadas aos alunos de todos os anos/série dessa Unidade Escolar? Quais?
- 5) Qual ano/série retira mais livros? Em que período?
- 6) Quais são os títulos mais requisitados pelos alunos?

FIGURA 18

Método semiológico: respostas obtidas pelos alunos após a entrevista com a professora Josiane, de ciências.

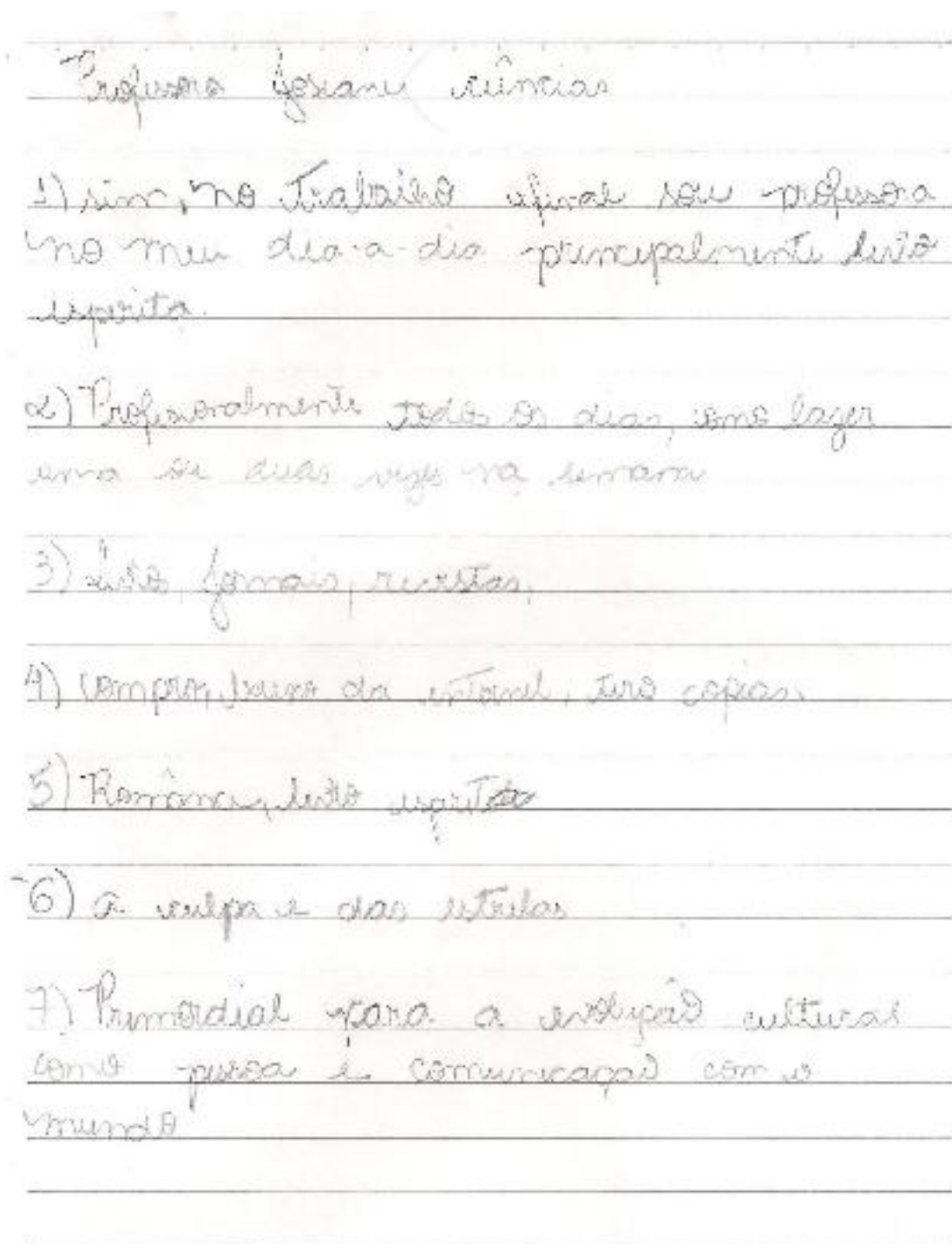


FIGURA 19

Método semiológico: respostas obtidas pelos alunos após a entrevista com a aluna Gabriela, do 8º ano C.

nome: Gabriela Campos

1 - não sei se é necessário a sutura para poder amputar os dedos.

2 - patinho feio porque ele era um patinho sozinho e não tinha nenhum amigo e ele sentia solitário

3 - Raramente

4 - Harry Potter

5 - Sim

6 - se olha a cara e figura e para uma metade

7 - Sim

8 - de pumex.

FIGURA 20

Método semiológico: respostas obtidas pelos alunos após a entrevista com a bibliotecária do período da tarde, Helena Maria.

Helena Maria Tambara Taniato
Resposta:

- 1- O tamanho da sala é importante, iluminação de qualidade, ventilação poderia ser melhor.
- 2- sim, ^{mas} depende do dia, às vezes não abrem.
- 3- estão dispostos por temas, gêneros e unidades de texto literário.
- 4- sim, pois bem organizados.
- 5- sim, cerca de 9.000 livros variados.
- 6- sim, recebem livros de vários tipos.
- 7- sim, temos espaço para ler e ela é bem convidativa.
- 8- sim, mas para certas ocasiões não é muito diversificada.

FIGURA 21

Método semiológico: respostas obtidas pelos alunos após a análise do espaço da biblioteca da escola.

TEMÁTICA: A leitura literária na escola

Coleta de dados: avaliação da biblioteca.

Nome da biblioteca:

- 1) Como é o espaço físico da biblioteca da sua Unidade Escolar? (tamanho da sala, iluminação, ventilação, etc)
- 2) A biblioteca é de fácil acesso e aberta a todos?
- 3) Como os livros estão dispostos? (por temas, por gênero ...)
- 4) As estantes de livros são organizadas?
- 5) O acervo existente na biblioteca é considerável, bom?
- 6) A biblioteca recebe livros novos com frequência?
- 7) A sala destinada à biblioteca apresenta elementos atraentes e chamativos? É convidativa?
- 8) A biblioteca tem áreas diversificadas? (para leitura, jogos, entretenimento ...)

1- pequena, iluminação boa, ventilação ~~bom~~ de vento

2- Não, não a frequentar não está presente todos os dias.

3- por livros, e os livros de matéria escolar estão organizados por matéria. livros de outras matérias todos organizados

4- Sim

5- Não a menor.

6- Sim, recebe a pouco tempo.

7- Não, tem coisas chamativas mas não muito boas.

8- Sim mas, o espaço ~~de~~ é muito pequeno.

FIGURA 22

Cena relâmpago criada a partir da leitura e da socialização do conto "Professor de Inglês", de Luiz Vilela, como atividade do método semiológico.

O ALUNO CHEGANDO NA CLASSE, JÁ MUITO ATRASADO.
 LÓGO NA PRIMEIRA AULA, ELE TROPEÇA E CAI DO
 CADA NO CHÃO, LÓGO OS AMIGOS RIRAM MUITO.
 DEPOIS DE TODOS TROEM BASTANTE MUITO RISADA
 ELE FOI ATÉ A PORTA E PEGOU A MESA E
 A CADEIRA, COMO ELE ERA MUITO MAGRINHO
 E FRÁGIL, A CADEIRA CAIU ENCIMA DO CABEÇA
 DELE, CLARO FOI AQUELE TUMULTO ENQUANTO
 MENOS O PROFESSOR QUE ERA MUITO RÍGIDO.
 O PROFESSOR FALOU:
 - BEM FEITO, ALÉM DE CHEGAR ATRASADO FICA
 FAZENDO "GRACA".
 MAIS DEPOIS O PROFESSOR COLABOROU E
 PERGUNTOU AO ALUNO SE ESTAVA TUDO BEM E
 SE O DESCULPAVA.
 O ALUNO DESCULPOU E PEDIU UM PONTO
 AO PROFESSOR.
 O PROFESSOR FALOU: VEM ATÉ A MINHA
 CARTeira MENINO, QUE EU TE DOU O PONTO AMIGO.
 CLARO, ELE FALOU NO CANTO, NINGUÉM
 ESCUTOU.

O MENINO ACEITOU.

MAIS AI O MENINO PEDIU PARA
MUDAR UM POUCO A AULA.

DEIXAR MAIS ALGORC, E COM COISAS NOVAS.

Todos deram muita risada naquele
dia e comemoraram.

A DIRETORA CHEGOU NA CLASSE, E PERGUNTOU:

- QUE BAGUNÇA É ESSA AQUI?

O PROFESSOR RESPONDEU:

- NADA, APENAS ESTAVA SEPARANDO A AULA
MAIS LEGAL, QUIRIDA.

- ELA FALA:

- QUIRIDA NADA!! ME RESPONDE, ALOCA.

A DIRETORA LEVOU O PROFESSOR PARA A
SALA DELA.

E IMEDIATAMENTE O DISSU:

- VOCÊ ESTÁ ESPULSO DA ESCOLA.

- ELA FALA: SO PORQUE MUDEI A AULA?

FIGURA 23

Elaboração do jornal, como trabalho final de todas as atividades desenvolvidas após a aplicação do método semiológico.

JORNAL DA ESCOLA Edição 1, ANO 1, 26 de novembro de 2014.

Alunos do 8º ano realizam projeto sobre a leitura

O alunos do 8º ano estão elaborando um projeto na escola sobre a leitura. O trabalho está sendo feito pela professora Karina para chamar a atenção dos jovens que leem e dos que não leem.

Os livros mais lidos na escola!
Veja a lista completa na página 2

Idéias para melhorar a biblioteca
Para melhorar a biblioteca poderia aumentar mais o espaço... P. 4.

DE OLHO NA LEITURA!!!
Leia o resumo das obras estudadas "O professor de inglês" e "Aprendizado", do escritor mineiro Luiz Vilela.

A LEITURA
A leitura é importante para a sociedade, pois nos conecta com o mundo, nos informa, possibilitando saber o que acontece em nossa cidade, na região e no mundo. A leitura literária nos ensina e nos faz rir, pois quando lemos, nossa imaginação se solta.
Por isso a leitura deve ser mais incentivada nas escolas, pois ler é fundamental para a nossa educação, para nos comunicarmos melhor e escrevermos melhor.

Página 2 do jornal elaborado pelos alunos como atividade final do método semiológico.

JORNAL DA ESCOLA

Edição 1, Ano 1, 26 de novembro de 2014

Página 2



CARTA AO LEITOR

Lençóis Paulista, 26 de novembro de 2014.

Eu Débora P, aluna do 8º ano, escrevo esta carta para dar sugestões de melhorias na leitura em minha escola.

Bom, na minha opinião, poderia haver em cada sala um cantinho da leitura e um momento do dia ou até um dia a semana só para a leitura, também é necessário melhorias na sala de leitura, como por exemplo, a chegada de novos livros, gincanas sobre leitura e proibição de celulares na sala de leitura. Essas são as ideias que tenho para melhorar e incentivar a leitura em minha escola.

Página 3 do jornal elaborado pelos alunos, como atividade final do método semiológico.

JORNAL DA ESCOLA

Edição 1, ANO 1.26 de
novembro de 2014

Página 3

Alunos do 8º ano realizam projeto sobre a leitura literária na escola

O alunos do 8º ano estão elaborando um projeto na escola sobre a leitura. O trabalho esta sendo feito pela professora Karina para chamar a atenção dos jovens que leem e dos que não leem.

A atividade conta com paródias leitura de contos, debates, atividades orais e ajuda a conhecer os caminhos da leitura e ajuda às pessoas a realizarem outras atividades lúdicas para não ficar somente no celular.

Os livros mas lidos na escola!

- Harry Potter e as relíquias da morte.
- Harry Potter e a pedra filosofal.
- Harry Potter e a câmara secreta.
- Alice no país da poesia.
- Alice no país dos espelhos.
- O jardim secreto.
- Marley e eu.
- Sonho de uma noite de verão.
- O mistério das cinco estrelas.
- Ladrão de Raros.
- Crepúsculo.
- Assassinado do expresso oriente.
- O guardião de memória.
- A primeira vista.

Sugestões para incentivar o hábito de ler.

- a proibição de celulares ao entrar na biblioteca.
- atualização de livros.
- realizar projetos que despertem mais interesse nos jovens.
- organizar gincanas de livros na biblioteca.

Página 4 do jornal elaborado pelos alunos como atividade final do método semiológico.

JORNAL DA ESCOLA

Edição 1, ANO 1. 26 de novembro de 2011.

Página 4

IDEIAS PARA MELHORAR A BIBLIOTECA:

Para melhorar a biblioteca poderiam aumentar mais o espaço, colocar mais prateleiras de livros, colocar mais mesas e cadeiras, por uma mini banca para a venda de livros, recompensar os alunos que leem bastante, aumentar funcionario, fazer um canto onde as pessoas poderiam criar livros, colocar as novidades de livros novos.

Os livros que recomendamos são:

- Cabana;
- A espera de um milagre;
- Diário de um banana;
- Saga Percy Jackson;
- Os heróis do Olimpo;
- A cidade de papel.

Por Gabriel

DEPOIMENTO:

As pessoas deveriam ler mais livros, porque eles nos ajudam a refletir mais sobre a



Resumo do conto "Aprendizado", Luiz Vilela.

O conto fala sobre um menino (Eduardo) que tira nota máxima em uma redação na escola; voltando para sua casa ele encontra dois colegas. Os meninos pedem para ele deixa-los ver a redação e ele diz que não, que no colégio mostraria, mas eles insistem em ver. Então um dos colegas provoca o outro e começam a brigar, Eduardo explode e entrega a redação para lerem rapidinho e pede para devolverem, eles dizem que não e Eduardo os chama de sacana o que deixa um dos amigo nervoso, levando-o a rasgar a redação e voltarem a brigar.

Página 5 do jornal elaborado pelos alunos como atividade final do método semiológico.



APÊNDICE

APÊNDICE

O apêndice contém todos os trabalhos produzidos pelos alunos na aplicação de cada alternativa metodológica, respeitando sua temática e a ordem cronológica de desenvolvimento das atividades, apresentadas a seguir.

MÉTODO CIENTÍFICO

- Reprodução das respostas dadas pelos alunos aos contos lidos.
- Reprodução dos textos elaborados pelos alunos a fim de relacionar a tipologia injuntiva e prescritiva com os contos em estudo.

MÉTODO CRIATIVO

- Reprodução das produções textuais dos alunos como trabalho final, a partir do gênero textual escolhido pelo aluno, para se comunicar com seu destinatário.

MÉTODO RECEPTIVO

- Reprodução das cenas-relâmpagos criadas pelos alunos a partir da leitura e discussão do conto.
- Reprodução das notícias e reportagens elaboradas a partir das cenas-relâmpagos escritas pelos alunos.
- Reprodução dos anúncios feitos a partir da relação planejada entre a leitura do conto, as cenas criadas e o efeito pretendido com o trabalho final.

MÉTODO COMUNICACIONAL

- Reprodução dos relatórios elaborados a partir da discussão das propagandas e do vídeo assistido.
- Reprodução das cartas-denúncia elaboradas depois da observação com a realidade dos alunos.
- Reprodução dos diagramas a partir da leitura do conto “Rodoviária”, de Luiz Vilela e das inversões obtidas depois da mudança de um dos atos comunicacionais.

MÉTODO SEMIOLÓGICO

- Reprodução das entrevistas e dos resumos feitos pelos alunos dos dados obtidos para a inserção no jornal.
- Reprodução das paródias feitas pelos alunos a partir da leitura dos contos.
- Reprodução de todos os textos elaborados pelos alunos para a construção do jornal.

Sumário

MÉTODO CIENTÍFICO	290
Anúncios elaborados como trabalho final do método científico.	291
Questionários entregues aos alunos, após a realização das atividades propostas pelo	302
Tabulação dos questionários.	307
MÉTODO CRIATIVO	317
Ficha 1- descrição das carências dos alunos.	318
Ficha 2 – anotação de trechos da música.	323
Ficha 3 – anotação de trechos dos contos lidos.....	327
Ficha 4 – explicação do que fariam no lugar das personagens dos contos lidos.....	334
Ficha 5 elaboração do trabalho final do método criativo.	337
MÉTODO RECEPCIONAL	363
Elaboração da paródia, baseada na leitura de um dos contos lidos.	364
Elaboração de uma história em quadrinhos a partir de um dos contos lidos e discutidos.	372
Elaboração de anúncios como trabalho final do método recepcional.....	375
MÉTODO COMUNICACIONAL	380
Relatório do vídeo de reclamação de um consumidor.....	381
Elaboração de cartas-denúncia, após a análise do Código de Defesa do Consumidor.	383
Elaboração do diagrama, como trabalho final do método comunicacional.....	388
MÉTODO SEMIOLÓGICO	401
Realização das entrevistas.....	402
Análise e interpretação das entrevistas.....	407
Criação de uma paródia baseada na leitura de um dos contos, "Professor de Inglês" ou "Aprendizado"	410
Produções textuais para a confecção de um jornal.	417

MÉTODO CIENTÍFICO

Anúncios elaborados como trabalho final do método científico.

Anúncio 1, baseado na leitura do conto "Andorinhas", de Luiz Vilela.



NÃO SEJA
O PRÓXIMO A
MALTRATAR
UMA ANDORINHA.



Amúncio 2, baseado na leitura do conto "Um peixe", de Luiz Vilela.

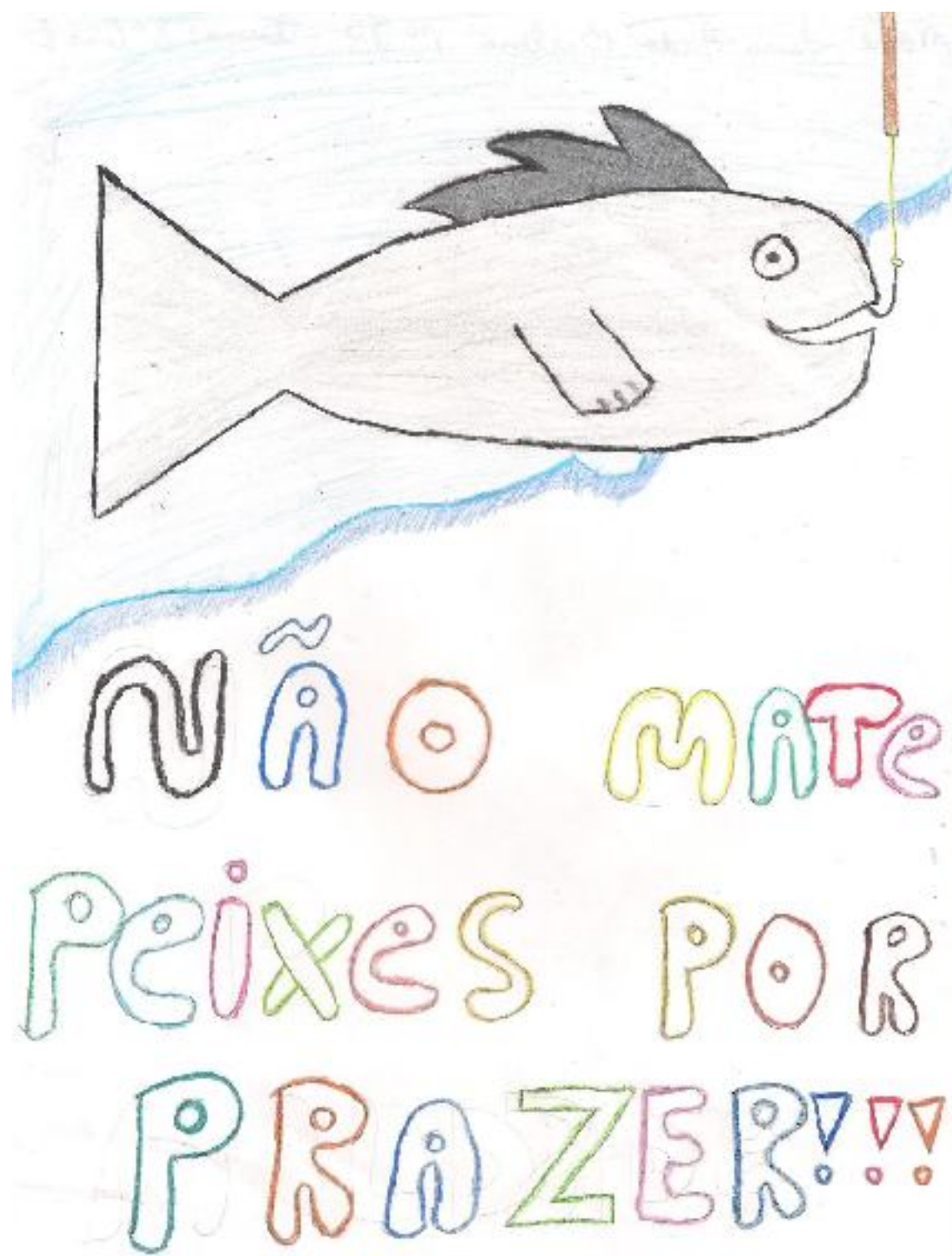


**NÃO MATE
NEM PRENDA AS
AVES!**

Só por vontade, elas não merecem sofrer ou morrer.

Elas merecem ser livres para viver.

Amúncio 3, baseado na leitura do conto “Um peixe”, de Luiz Vilela.



Amúncio 4, baseado na leitura do conto "Andorinhas", de Luiz Vilela.

NÃO MALTRATE OS PÁSSAROS!




Eles não merecem sentir dor e
nem mesmo morrer pelo
seu divertimento!

Eles também sentem dor,
fome, frio, sede e

Os passaros também têm
famílias para cuidar.



RESPEITE-OS! POIS ELES NÃO SÃO BRINQUEDO!

Amúncio S, baseado na leitura do conto "Corisco", de Luiz Vilela

Cachorro

CUIDE DO SEU BICHINHO
CACHORRO NÃO É BRINQUEDO
SENTEM FOME, FRIO E MEDO. DIGA NÃO
PARA OS MAUS-TRATOS AOS ANIMAIS.



Amúncio S, baseado na leitura do conto "Corisco", de Luiz Vilela

Não Maltrate
seu bicho
de
Estimulação
Dê carinho
ao seu bichinho
de Estimulação!



Anúncio 7, baseado na leitura do conto "Corisco", de Luiz Vilela.

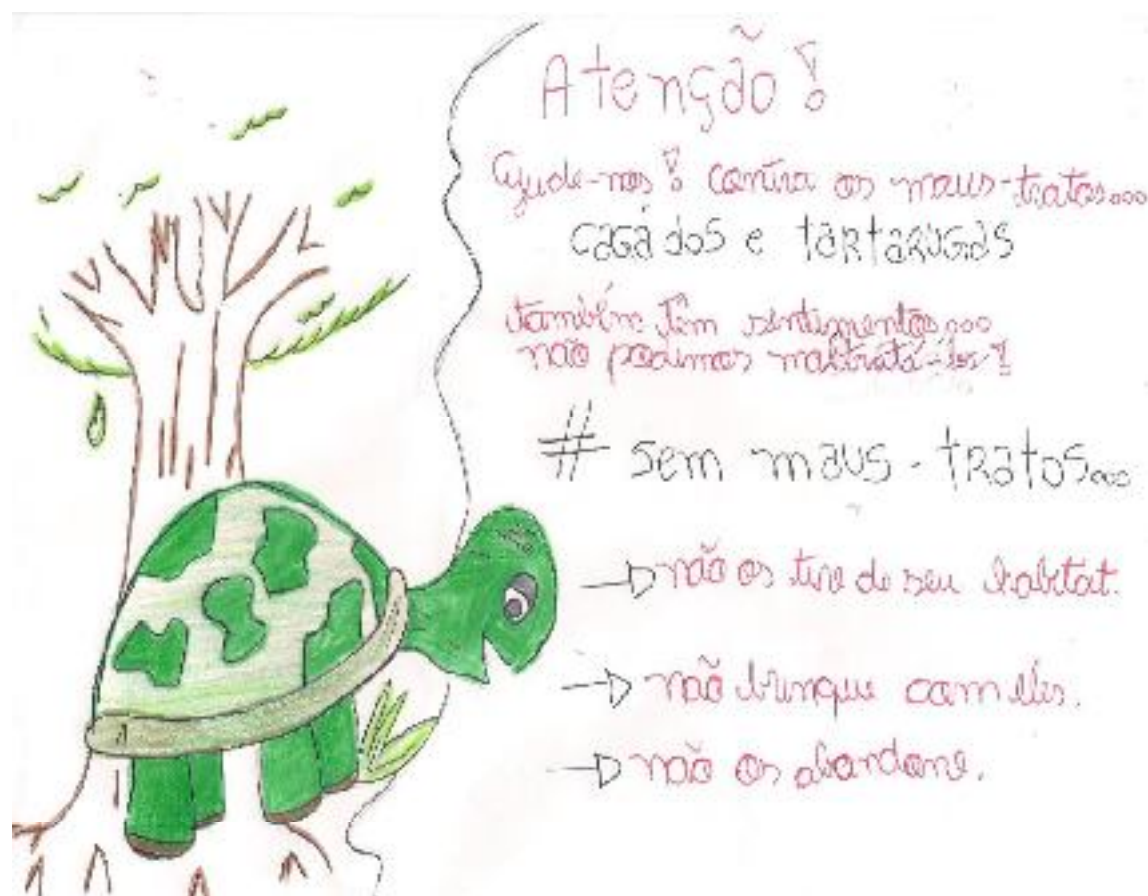
NÃO maltrate
Seu Cão, Ele Não é
Brinquedo.



Seu Cãozinho merece
mais do que ser maltratado
merece carinho, amor e
atenção.

Cuide bem de Seu
Cãozinho

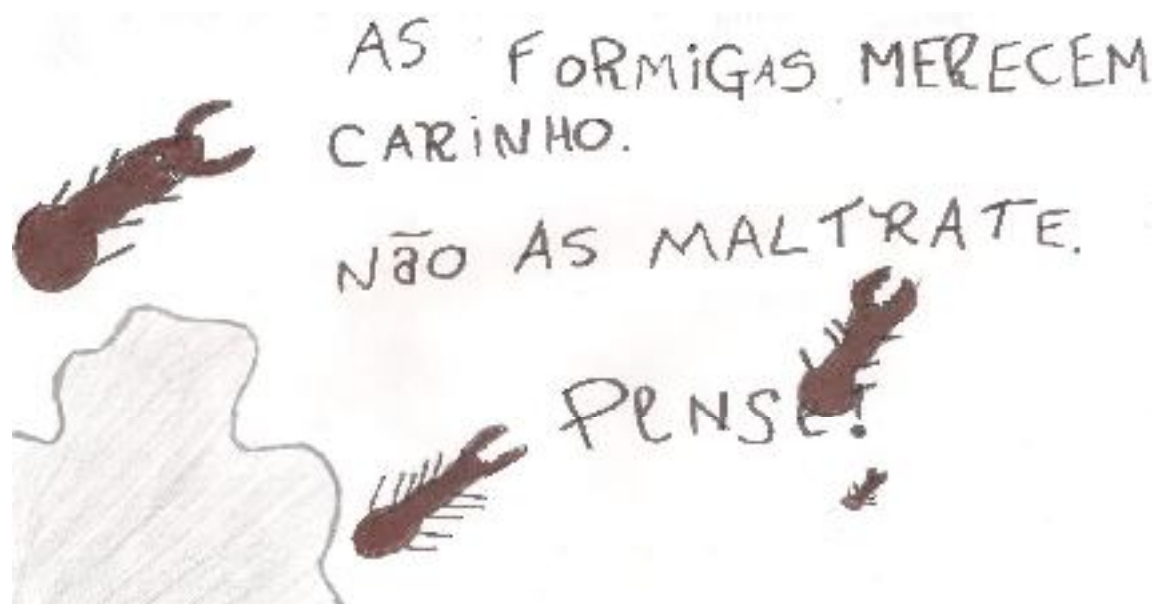
Amúncio 8, baseado na leitura do conto “Bichinho engraçado”, de Luiz Vilela.



Amúncio 9, baseado na leitura do conto “As formigas”, de Luiz Vilela.



Amúncio 10, baseado na leitura do conto “As formigas”, de Luiz Vilela.



Amúncio 11, baseado na leitura do conto “Bichinho engraçado”, de Luiz Vilela.

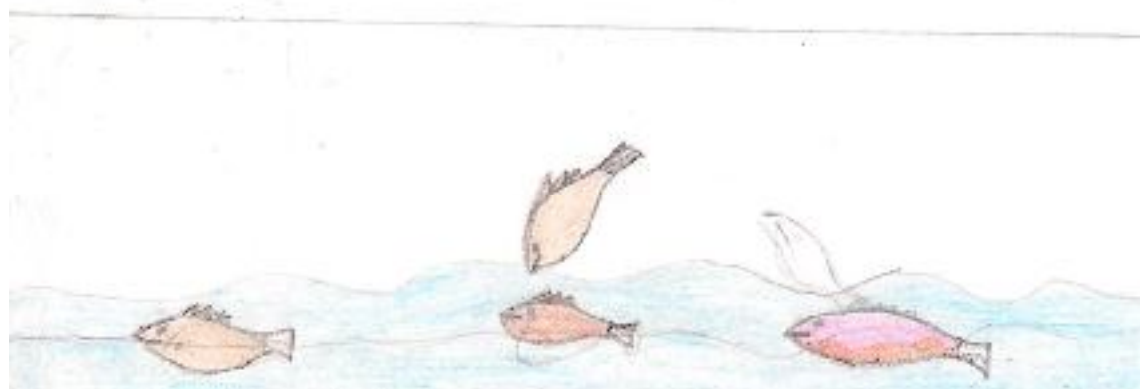


Amúncio 12, baseado na leitura do conto "Um peixe", de Luiz Vilela.

Quando você vê uma
Pessoa maltratando um
Animal denuncie



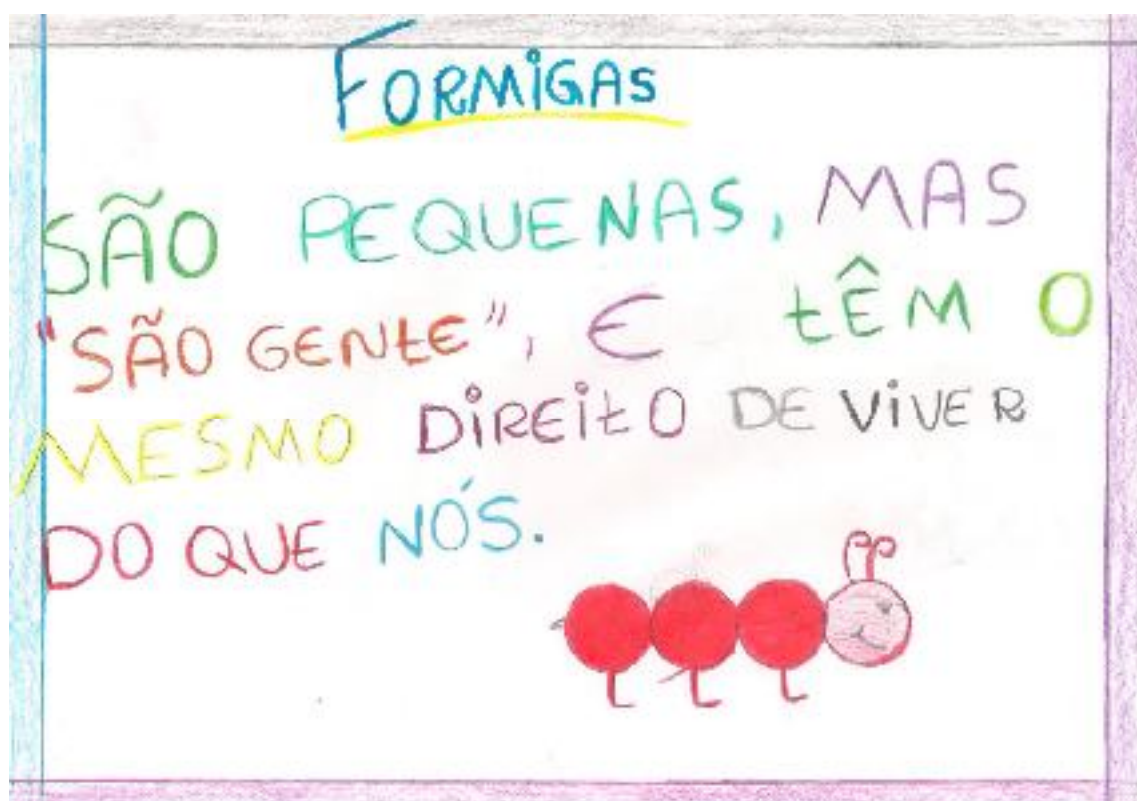
Ligue para: 100



Amúncio 13, baseado na leitura do conto “Bichinho engraçado”, de Luiz Vilela.



Amúncio 14, baseado na leitura do conto “As formigas”, de Luiz Vilela.



Amúncio 15, baseado na leitura do conto “Um peixe”, de Luiz Vilela.



Questionários entregues aos alunos, após a realização das atividades propostas pelo método científico.

Conto: "As formigas"

Conto As Formigas

1) Você gostou do conto?

☒ SIM

☐ NÃO

☐ UM POUCO.

2) Leia o trecho: "O bom é que ninguém precisava gritar, nem também mentir, como as pessoas estavam sempre fazendo."

Essa frase revela a maneira que o menino tem dos adultos. Você também tem esse mesmo conceito?

☐ SIM

☐ NÃO

☒ Um Pouco

3) A reação do menino ao ver o conserto da rachadura na parede mostra que ele considerou tal ato uma violência. Você também tem a mesma opinião do menino?

☒ SIM

☐ NÃO

☐ Um Pouco

4) Você aprecia o modo de vida das formigas?

☒ SIM

☐ NÃO

☐ Um Pouco

5) Leia o trecho: "formiga tinha hora que era gente mesmo". Você acredita que as formigas podem ser consideradas "gentes"?

☒ SIM

☐ NÃO

☐ UM POUCO

6) O trecho "Uma tarde entrou no quarto e viu a mancha de cimento novo na parede, brutal, incompreensível." revela um ato de mansuetude aos animais. Em sua opinião, muitos seres humanos agem dessa forma com os animais?

☒ SIM

☐ NÃO

☐ UM POUCO

7) Você aprova a atitude do pai do menino, de exterminar as formigas?

☐ SIM

☒ NÃO

☐ UM POUCO

8) Você está de acordo com a atitude do rofo do menino?

☐ SIM

☒ NÃO

☐ UM POUCO

9) A forma como a história termina assemelha-se com o que acontece de verdade?

☒ SIM

☐ NÃO

☐ UM POUCO

Conto: "Um peixe"

Conto Um Peixe

1) Você gostou do conto?

☒ SIM

☐ NÃO

☐ UM POUCO

2) Você já participou de uma pescaria?

☐ SIM

☒ NÃO

☐ Um Pouco

3) Se você pescasse uma traira, você a manteria viva?

☐ SIM

☒ NÃO

☐ Um Pouco

4) Você teria a mesma atitude da empregada?

☐ SIM

☒ NÃO

☐ Um Pouco

5) O menino e a empregada tiveram a mesma ação em relação aos peixes?

☐ SIM

☐ NÃO

☒ UM POUCO

6) Leia o trecho: "O peixe, quieto em um canto, parecia esculpir". Você acredita que os animais têm a capacidade de compreender o que nós, seres humanos, falamos?

☒ SIM

☐ NÃO

☐ UM POUCO

7) No trecho: "Mas o que faria com ela agora? Matá-la não ia; não, não faria isso. Se ela já estivesse morta, era diferente". Você acha condizente a justificativa dada pelo menino?

☒ SIM

☐ NÃO

☐ UM POUCO

8) Você teria uma traira como peixe de estimação?

☐ SIM

☒ NÃO

☐ UM POUCO

9) Você acha normal a atitude da empregada ao fazer isto: "Eu soquei a ponta da faca naquelas coisas que faz o peixe nadar, sube? Pois acredito que ela ainda ficou mexendo? Ai eu peguei o cabo da faca e esmaguei a cabeça dele, e foi aí que ele morreu. Mas ensinou, ô peixinho duro de morrer!"

☐ SIM

☒ NÃO

☐ UM POUCO

Conto: "Bichinho engraçado"

Conto Bichinho Engraçado

1) Você gostou do conto lido?

(☒) SIM () NÃO () UM POUCO

2) Você tem um bichinho de estimação?

(☒) SIM () NÃO () Um Pouco

3) Você estaria pronto para fazer um sacrifício por algum animal de estimação?

() SIM () NÃO (☒) Um Pouco

4) Os seus familiares apresentam resistência em ter um animal de estimação?

() SIM (☒) NÃO () Um Pouco

5) O comportamento do personagem principal muda do começo ao fim da história?

(☒) SIM () NÃO () UM POUCO

6) Você aprova a atitude das pessoas em relação ao cão?

() SIM (☒) NÃO () UM POUCO

7) Você também acharia desagradável "Passar a faca no pescoço" de um cão?

() SIM (☒) NÃO () UM POUCO

8) Você já foi julgado pelas pessoas por ajudar algum animal?

() SIM (☒) NÃO () UM POUCO

9) Você acha certo retirar os animais do seu habitat de origem?

() SIM (☒) NÃO () UM POUCO

Conto: "Andorinhas"

Conto Andorinha

1) Você gostou do conto lido?

☒ SIM☐ NÃO☐ Um Pouco

2) Já esteve em situação parecida a do personagem? (Não tendo nada a que fazer).

☐ SIM☒ NÃO☐ Um Pouco

3) Você já praticou este tipo de "brincadeira" – caçar pássaros?

☐ SIM☒ NÃO☐ Um Pouco

4) Você aprova a atitude do personagem em matar a andorinha por prazer?

☐ SIM☒ NÃO☐ Um Pouco

5) Acredite na existência de amuletos da sorte?

☒ SIM☐ NÃO☐ Um Pouco

6) O comportamento do menino muda do começo para o fim da história?

☒ SIM☐ NÃO☐ UM POUCO

7) Leia o trecho: "Percebeu o medo no olhinho que piscava, sentiu-se poderosos e cruel diante da insignificância e fragilidade do pássaro". Você acredita que as seres humanos que maltratam os animais também se sentem poderosos diante da fragilidade dos animais?

☒ SIM☐ NÃO☐ UM POUCO

8) Você concorda que "matar um passarinho: apontar bem no alvo, soltar a pedrada e ver o pássaro despencando morto, despencando lá de cima com as asas caídas..." traz uma sensação de epifania, como afirma o protagonista da história?

☒ SIM☐ NÃO☐ UM POUCO

9) No final da história o menino sente raiva da sua atitude, como mostra o fragmento a seguir: "... E então teve raiva; teve raiva de si mesmo, do domingo, e do que fizera; teve raiva de sua astúcia, sua espera, sua alegria, e agora sua impotência". Você acredita que esse sentimento possa isentar toda a maldade praticada por ele?

☒ Sim☐ Não☐ Um pouco

Conto: "Corisco".

Conto Corisco

1) Você gostou da história?

(☒) SIM

() NÃO

() UM POUCO

2) O comportamento do pai muda do começo para o fim da história?

(☒) SIM

() NÃO

() Um Pouco

3) A atitude da mãe traz benefício ao filho?

(☒) SIM

() NÃO

() Um Pouco

4) O conto traz algum sentimento que você já vivenciou?

(☒) SIM

() NÃO

() UM POUCO

5) Você partilha a opinião do pai do menino, de que animais de estimação **"só servem para dar amolação"**?

() SIM

(☒) NÃO

() UM POUCO

6) Releia o trecho: **"como se Corisco não existisse, pois era assim, parecia que Corisco não existia para ele, nunca falava nele"**. A ação do pai em relação a Corisco representa a atitude de muitas pessoas em relação aos animais?

() SIM

() NÃO

(☒) UM POUCO

7) Você acredita que o pai do menino sentiu, em algum momento, compaixão pelo cachorro?

(☒) SIM

() NÃO

() UM POUCO

8) Você acha que a dor de cabeça que o pai sentiu, após a morte do cachorro, possu ser a manifestação da dor pela perda do animal?

(☒) SIM

() NÃO

() UM POUCO

9) Releia o trecho: **"Tudo voltou a ser como antes, eu brincando com os meninos da fazenda, Mamãe cozinhando, Papai trabalhando"**. Você partilha a ideia de que quando amamos muito alguém ou um animal o sentimento de perda pode passar rapidamente?

() SIM

(☒) NÃO

() UM POUCO

Tabulação dos questionários.

Conto: "As formigas".

0

Branco de dedos

1-) gostaram do conto

Sim	Não	Im puzo
6	1	

2-) Essa peça revela o conceito que os meninos tem da: adultos, pois também tem esse mesmo conceito?

Sim	Não	Im puzo
4	1	2

3-) Você também tem a mesma opinião da menina?

Sim	Não	Im puzo
5	1	1

4) Você aprecia o modo de vida dos formigas?

Sim	Não	Não sei
6	1	

5) Você acredita que as formigas podem ser consideradas "gente"?

Sim	Não	Não sei
3	1	3

6) Em sua opinião, muitos seres humanos agem dessa forma com os animais?

Sim	Não	Não sei
5		2

7) Você aprova a atitude do país de matar os formigas?

Sim	Não	Não sei
	6	1

Conto: "Um peixe".

Banco de dados

1) Gostaram dos contos?

Sim	Não	Um Pouco
6	1	

2) Já participaram de uma pescaria?

Sim	Não	Um Pouco
5	1	1

3) Se você pescasse uma traíra, você a mataria vivo?

Sim	Não	Um Pouco
2	4	1

4) Você teria a mesma atitude da empregada?

Sim	Não	Um Pouco
	7	

5) O menino e a empregada tiveram a mesma ação em relação aos peixes?

SIM	NÃO	IMPARO
2	6	2

6) Você acredita que as animais têm a capacidade de compreender que nós seres humanos falamos?

SIM	NÃO	IMPARO
2	2	3

7) Você acha condizente a justificativa dada pelo menino?

SIM	NÃO	IMPARO
3	2	2

8) Você tem uma ideia como peça de utilidade?

SIM	NÃO	IMPARO
3	3	1

9) Você acha normal a atitude da empregada ao pagar isto.

SIM	NÃO	IMPARO
6	6	1

Conto: "Bichinho engraçado".

Conto: Bichinho Engraçado

① Você gostou do conto lido?

SIM	NAO	UM POUCO
4		

② Você tem um bichinho de estimação?

SIM	NAO	UM POUCO
3	1	

③ Você estaria pronta para fazer uma sacraficação por algum animal de estimação?

SIM	NAO	UM POUCO
2		2

④ Os seus familiares apresentam resistência em ter um animal de estimação?

SIM	NAO	UM POUCO
1	3	

⑤ O comportamento do personagem principal muda do começo ao fim da história?

SIM	NAO	UM POUCO
3		1

⑥ Você aprova a atitude das pessoas em relação ao caçador?

SIM	NÃO	UM POUCO
	4	

⑦ Você também acharia agradável desagradável "Pegar a faca no pescoço" de um caçador?

NÃO	SIM	UM POUCO
1	3	

⑧ Você foi prejudicado pelas pessoas por ajudar algum animal?

SIM	NÃO	UM POUCO
2	1	1

⑨ Você acha certo matar os animais de seu habitat de origem?

SIM	NÃO	UM POUCO
	4	

Conto: "Andorinhas".

Banco de dados

1) Sempre as pessoas que gostam de cantar?

Sim	Não	Um pouco
5		

2) Pessoas que já estiveram na mesma situação que o personagem?

Sim	Não	Um pouco
2	3	

3) Você já praticou este tipo de "bancada errada" - coisas ruins?

Sim	Não	Um pouco
	4	1

4) Você aprovou a atitude do personagem em relação a andorinha por prazer?

Sim	Não	Um pouco
	5	

5) Você acredita em amuletos?

Sorte

SIM	NÃO	Um pouco
2	3	

6) O comportamento da primeira mulher do começo para o fim da história

Sim	NÃO	Um pouco
4		1

7) Você acredita que as cores humanas que maltratam os animais também se sentem poderosas diante da fragilidade dos animais?

Sim	NÃO	Um pouco
4		1

8) Matou um papagaio por uma sensação de euforia, como o resto dos animais da história?

Sim	NÃO	Um pouco
1	3	1

9) Você acredita que ele sentiu tanto para inventar toda a maldade praticada por ele?

Sim	NÃO	Um pouco
4		1

Conto: "Corisco".

1- Você gostou da História?

SIM	NÃO	UM POUCO
5		

2- O comportamento do pai muda de começo para o fim da História?

SIM	NÃO	UM POUCO
2		3

3- A atitude da mãe traz benefício ao filho?

SIM	NÃO	UM POUCO
5		

4- O conto traz algum sentimento que você já vivenciou?

SIM	NÃO	UM POUCO
3	1	2

5- Você partilha a opinião do pai de menino?

SIM	NÃO	UM POUCO
	5	

6- A ação do pai em relação a Corisco representa a atitude de muitas pessoas em relação aos animais?

SIM	NÃO	UM POUCO
2		3

7- Você acredita que o pai do menino sentiu, em algum momento, compaixão pelo cachorro?

Sim	NÃO	Um pouco
5		

8- Você acha que a dor de cabeça que o pai sentiu, após a morte do cachorro, possa ser a manifestação da dor pela perda do animal?

Sim	NÃO	Um pouco
5		

9- Você possui a ideia de que filhos amam muito alguns cães com animal? O sentimento de perda pode parecer exagerado?

Sim	NÃO	Um pouco
	4	1

MÉTODO CRIATIVO

Folha 2

Descrição das carências:

minha carência é a falta de minha Big, será
 muito triste falta de brincadeiras, de gente
 dela. Sinto muito saudade dele, quando ele
 morre eu choro muito e quero muito
 dele.

Descrição das carências:

Eu sinto falta da minha mãe que eu queria abraçar-la
 mas ela morreu quando eu tinha seis meses e não teve
 a oportunidade de ver-me. Eu quero tudo para ter ela de
 volta para passar o tempo com ela.
 mas gostaria que um dia agente vá se encontrar caso
 eu que vá embora mas eu sinto que agente vai se ver um
 dia.

TE AMO MÃE

Descrição das carências:

Sinto falta da família que por muito tempo não
 podemos ficar mais nada

Folha 3

Descrição das carências

Eu queria ter mais amigos de
estimulação mas não para amigos
de só de de de

Descrição das carências

- Eu sinto falta de meu pai, não me lembro quando ele morreu, ele me dava carinho, doces, amor e eu sempre fazia perguntas para ele. Gostaria de ver meu pai agora, em toda minha vida me dá as que quando da minha infância de idade da criança a mãe por causa de isso, depois de isso me deu um livro muito grande e eu não posso ler, tempo com a mãe dele. Gostaria de ter conhecido minha mãe e ela deu-me um livro, gostei, doce, igualzinho a minha mãe. Minha casaca e o livro grande de quando eu não fui conhecido minha mãe.

Descrição das carências:

Sinto falta da minha mãe e quanto
mais ela morre sinto muita falta dela
muito mais que eu quero e que ela
vota-se vital, amuletos etc. mas é o
medo que para eu passar da vida
mais as coisas mais nobre para tanto
muito, muito, a falta dela e que vive de
morte.

Ficha 2 – anotação de trechos da música.

Folha 1

Anotação dos trechos da música.

No final era quem era o mesmo todo o que eu fui profeta
 não sei se eu sei para com o mundo pelo que o homem e
 por isso que eu fui o alho

Anotação dos trechos da música.

"Amor e tédio expulsa e não consegue fugir"
 Del que nunca foi fugido mas por de um pouco de

Anotação dos trechos do conto

É tatar expulsa sem fugir: como contar ao mundo quem delatou
 como contar o mundo quem delatou quem não sabe. É por isso
 que eu falo ao relógio: não há e não há uma conta de amor;
 amor é tatar expulsa e não consegue fugir.

Folha 2

Anotação dos trechos da música:

"e tentas esquecer e não consegues fugir"
 "Sei que não vou esquecer e não vou esquecer"
 "e tentas esquecer e não consegues fugir"
 "Sei que não vou esquecer e não vou esquecer"
 "e tentas esquecer e não consegues fugir"
 "Sei que não vou esquecer e não vou esquecer"

Anotação dos trechos da música:

"e tentas esquecer e não consegues fugir"
 "Sei que não vou esquecer e não vou esquecer"
 "e tentas esquecer e não consegues fugir"
 "Sei que não vou esquecer e não vou esquecer"
 "e tentas esquecer e não consegues fugir"
 "Sei que não vou esquecer e não vou esquecer"

Anotação dos trechos da música:

"e tentas esquecer e não consegues fugir"
 "Sei que não vou esquecer e não vou esquecer"
 "e tentas esquecer e não consegues fugir"
 "Sei que não vou esquecer e não vou esquecer"
 "e tentas esquecer e não consegues fugir"
 "Sei que não vou esquecer e não vou esquecer"

Folha 3

Anotação dos trechos da música



"De longe não é amor que isso tem"

"Comer não é sempre gostoso"

"Isso que nunca foi perfeito mas com você
eu posso ser"

"Ouvindo você que eu já não sinto"

Anotação dos trechos da música

"Ninguém é igual a ninguém"

"Amor não é sempre gostoso"

"Mas que nunca é demais tudo"

Anotação dos trechos da música

"Estou aprendendo também"

"Sua que não é tudo?"

"Já pensei em te largar"

Ficha 3 – anotação de trechos dos contos lidos.

Folha 1

Professora: Anotação das passagens pertinentes.

* Mamãe costuma dizer que uma pessoa que foi feita na
 vontade de Deus, não precisa trabalhar, só basta de Deus!

"Tia, é que sabem. Ela também era bonita, mas a natureza
 acabou com a sua beleza!"

Professora: Anotação das passagens pertinentes.

Mamãe costuma dizer que uma pessoa que
 foi feita na vontade de Deus, não precisa trabalhar, só
 basta de Deus!

"Tia, é que sabem. Ela também era bonita,
 mas a natureza acabou com a sua beleza!"

Professora: Anotação das passagens pertinentes.

... e ela foi a primeira a morrer.

Folha 2

Professora: Anotação das passagens pertinentes:

Indefinido o nome do carro. Era feio, mas
que ele tinha comprado a todos em nome
de um e mais coisas mais.

Professora: Anotação das passagens pertinentes:

"Olha ali, que amor de sujeito!"

(conto AMB)

Professora: Anotação das passagens pertinentes:

afetado de imaginação. Por isso não que se possa entender - mas de fato
de volta.

Folha 3

Professora: Anulação das passagens pertinentes.

perdidos a força para atirar uma moeda
 - por dia não sei se isso é verdade
 - por causa disso que todo mundo chama
 - de nunca perdidos com palavras de
 - fumaça por serem ditas

Professora: Anulação das passagens pertinentes.

Por exemplo também
 - quando o pai encontra o pai
 - que ele não se chama o pai
 - não se chama pai mais
 - não se chama pai mais
 - não se chama pai mais

Professora: Anulação das passagens pertinentes.

"Tão respondendo uma coisa respondendo: que não
 - não mais filho dele"
 - "Condição de coisas inquietas com a casa mais
 - longe de mim."

Folha 4

Professora: Anotação das passagens pertinentes.

"Aprendiz das coisas de se viver bem!"
 "Que não saia depois de mais!"

Professora: Anotação das passagens pertinentes.

Não foi longe de chegar aos cinquenta anos, pois, além, de
 lá, fumaça muito.

Havia também a falta de dinheiro.

Anotação dos trechos do conto.

"Ela agora tem cinco ou seis anos."
 "Além ali, que sempre de repente!"
 "Sim, ela sempre."
 "Então qual é ali?"
 "Aquela ali."
 "Então é aquela pequeninha ali."
 "O que tem naquela ali?"

Folha 5

Anotação dos trechos do conto.

Ele olhou para fora a vidro, aproximando e afastando a
 cabeça, deixando aparecer a imagem completa de si mesmo,
 que parecia fugir-lhe, numa desordem desoladora,
 e não se podia mais
 Era fim de tarde, aquelas movimentadas, pessoas
 voltando para casa com suas famílias.

Anotação dos trechos do conto.

degrau mais perto de si, um pouco diferente refletida na
 vidro: um rosto cansado, enrugado, a boca seca.
 - Eu estava só querendo passar com você ali. Não era
 caso de você ficar sozinho.
 - Não foi por isso que eu estava perguntando; queria a
 sua companhia, não estava tão sozinho.
 - Não não é mais como antes, quando nos conhecíamos...

Anotação dos trechos do conto.

Ele olhou para si: ele não olhou para ele
 e o outro não olhou para ele. Distante, ele quis
 ser mais perto, como era antes, quando ele se conhecia
 de perto, não se afastava, não se afastava
 não se afastava, não se afastava.

Folha 7

Anotação dos trechos do conto.

"Ele não anda tão diferente."
 "Ele não está com medo."
 "Ele não respira mais."
 "Ele não sabe de longo prazo? O melhor é não se mexer."
 "Ele não sente um fuso."
 "De repente, tudo perdido, não há mais palavras, nem gestos."
 "Ele não consegue superar a pergunta."

Anotação dos trechos do conto.

"Começo a andar de novo, fechada."
 "Ele não anda tão diferente."
 "Ele não está com medo."
 "Ele não respira mais."
 "Ele não sabe de longo prazo? O melhor é não se mexer."
 "Ele não sente um fuso."
 "De repente, tudo perdido, não há mais palavras, nem gestos."
 "Ele não consegue superar a pergunta."

Anotação dos trechos do conto.

"Ele não anda tão diferente."
 "Ele não está com medo."
 "Ele não respira mais."
 "Ele não sabe de longo prazo? O melhor é não se mexer."
 "Ele não sente um fuso."
 "De repente, tudo perdido, não há mais palavras, nem gestos."
 "Ele não consegue superar a pergunta."

Ficha 4 – explicação do que fariam no lugar das personagens dos contos lidos.

Folha 1

O que você faria no lugar do personagem?

Se eu fosse a mãe do menino, eu não deixaria ele sair sozinho. Eu iria com ele e eu mesma iria brigar com ele.

O que você faria no lugar do personagem?

Se eu fosse a Titia, eu não deixaria ele sair sozinho. Eu iria com ele e eu mesma iria brigar com ele.

O que você faria no lugar do personagem?

Se eu fosse a mãe, eu não deixaria ele sair sozinho. Eu iria com ele e eu mesma iria brigar com ele.

Folha 2

O que você faria no lugar do personagem?

Se eu fosse a mãe eu fugiria daquele lugar
mesmo que eu agarrasse o homem.
E se eu fosse a filha fugiria a qualquer custo de
casa e daria a mesma que ele disse.

O que você faria no lugar do personagem?

Tô: Ilusões e se eu fugiria uma mala, minhas roupas, coisa pela
qual eu iria o mais longe possível.

O que você faria no lugar do personagem?

eu fugiria com dinheiro

Folha 3

O que você faria no lugar do personagem?

Eu não teria a mesma esposa e os filhos
se fosse o tio.

O que você faria no lugar do personagem?

Se eu estivesse no lugar do tio eu
não namoraria o filho e não namoraria
e também não teria a esposa dele.

O que você faria no lugar do personagem?

Não teria o filho eu começaria a
namorar com o filho e não namoraria.

O que você faria no lugar do personagem?

Eu não faria a mulher sair do marido e
construir com a namorada dele e não namoraria
mais.

Ficha 5 – elaboração do trabalho final do método criativo.

Folha 1

1) Qual o conteúdo da mensagem?

a falta de dignidade minha filha quer que eu entregue a minha casa com gratificação e conforto.

2) Como será expressa esse conteúdo?

Boa noite de uma carta.

3) A quem a mensagem se dirige?

minha filha Sandra Maria Siqueira.

4) Como será transmitida ao destinatário?

Valer Tereza.

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

Imediatamente ou agora.

Olá eu queria dizer muito obrigada para a senhora porque quando a biza morreu eu fiquei muito triste mas... no de olhar para a senhora eu lembrei dela, a senhora no fim o maior carinho que ela tinha, a senhora tem o mesmo carinho que ela tinha, a senhora tem o mesmo olhar que ela tinha... Eu queria só mostrar quando a senhora se despedir para mim.

Olá tudo muito bem. O meu filho de Deus, a senhora só quer ensinar a os bons modos.
Beijos de sua filha Alice.
Peço Te amor.

Folha 3 – Página 1.

1) Qual o conteúdo da mensagem?	Eu queria que minha família passe mais tempo
2) Como será expresso esse conteúdo?	Uma carta
3) A quem a mensagem se dirige?	Minha mãe
4) Como será transmitida ao destinatário?	Via correio
5) Qual o prazo para o envio da mensagem?	Uma semana pessoalmente

Meu amor, eu estou com saudades
 e queria te falar que a Lúcia está
 bem e a Maria está aprendendo
 de tudo, está inteligente e queria
 dizer que Deus está cuidando de
 cada dia seu pai e que todo dia
 eu ~~passe~~ ^{passe} a ele ^{passe} cuidar da sua
 saúde, vida etc e não se esque
 ça que eu te amo

Folha 3 – Página 2.

e de tudo que vc fez por mim
hoje eu só tenho a te dizer muito
obrigada por tudo.

Xe

AMO

Folha 4

1) Qual é conteúdo da mensagem?

Uma carta de saudade e sentimentos.

2) Como será expresso esse conteúdo?

Uma carta.

3) A quem a mensagem se dirige?

A minha maravilhosa mãe e ao meu maravilhoso pai.

4) Como será transmitida ao destinatário?

Pelo correio.

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

Uma semana.

Querido pai, eu sinto muita saudade de você!

Queria que neste momento você estivesse aqui conosco. Queria que os seus e toda as pessoas fossem eternas, para receber a seu carinho, amor, atenção, etc.

Você é a pessoa que eu mais amo no mundo, quer dizer: você, minha querida mãe, meu querido pai, e o meu irmão.

Minha vida mudou completamente depois que você se foi. Você foi muito importante e muito especial em minha vida.

Se amo eternamente.

Folha 5

1) Qual o conteúdo da mensagem?

Se falta de uma coisa

2) Como será expresso esse conteúdo?

Grato

3) A quem a mensagem se dirige?

Se quiser de dizer a quem no caso

4) Como será transmitida ao destinatário?

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

Imediatamente

Para mim, será muito bom, pois não me dá
muito trabalho e também enquanto ele estiver
lá, eu posso me ocupar de outras coisas, pois
cada um tem seu trabalho.

Muito obrigado, sempre deo muito amor
e não perco nunca a oportunidade de me
fazer sempre bem, sempre. Obrigado muito, ele
tem sempre bem.

É isso tudo para ter você, deixo aqui amigos

Folha 6

1) Qual o conteúdo da mensagem?
DISCURSO
2) Como será expresso esse conteúdo?
DISCURSO
3) A quem a mensagem se dirige?
PARA A MINHA CARIÓTIPO
4) Como será transmitida ao destinatário?
TELECOPIADO PARA PRINCESA
5) Qual o prazo para o envio da mensagem?
IMEDIATA

PRINCESA O SEU GOSTA MUITO DE VOCÊ EDOMAX
 SÓ QUE O BEE QUE CALHOU DENTRO É TO-LATO
 QUE FAZER UM AXO DEER KMTAO
 FAIZ O CÂNHODAINHO PRO BEL EDOMAX
 TA BOM OBELTIAMAM VINTA MINHA BICORRADA
 BE JOY



DE: BEL
 PARA: PRINCESA
 P.S.: FAISO
 CALHODAINHO

Folha 7

1) Qual o conteúdo da mensagem?
<u>análises da minha vida</u>
2) Como será expresso esse conteúdo?
<u>uma carta</u>
3) A quem a mensagem se dirige?
<u>A minha mãe que já faleceu</u>
4) Como será transmitida ao destinatário?
<u>via correio</u>
5) Qual o prazo para o envio da mensagem?
<u>uma semana</u>

Eu sinto falta da minha mãe que morreu quando eu ainda era bebê e sinto tudo para que ela ^{tenha} esteja aqui comigo agora por que eu não tive a oportunidade de vê-la, mas eu sinto que um dia agente vai se ver, creio eu que vai acontecer, ~~pois~~ Meu sonho é poder te ver um dia.

TE AMO!

Folha 8 – Página 1.

1) Qual o contexto da mensagem?	a falta do meu Tio Paduaro, que faleceu.
2) Como será expresso esse conteúdo?	uma carta.
3) A quem a mensagem se dirige?	meu Tio Paduaro
4) Como será transmitida ao destinatário?	Tia Corina
5) Qual o prazo para o envio da mensagem?	1 semana

Não aqui nesta carta, eu expressei um pouco de amor, de carinho e principalmente a saudade, a falta, que eu tenho do Tio Brases. Você sabe que ele que fez todo o papel de pai, que o meu pai não fez, ele me deu carinho, amor, abraços, ele que me ensinou a andar de bicicleta, a saltar pipa. Ele me fez acreditar que Super-Herói existia, e atendeu como "Pai". Ele me fez acreditar na verdadeira sentido da vida.

Folha 8 – Página 2.

o verdadeiro coração, entre o pai e um
filho. Terei saído que ele era um rapaz,
fresco, bonito, e que era principalmente, bom
e generoso. Eu só não precisava falar duas
vezes sobre que precisava fazer um caso, que
ele fazia, apesar de ser um brincado, ele
nunca fez mal a ninguém, por tanto muita
falta dele. Infelizmente no dia 12/04/2012
ele sofreu um um acidente de trânsito, após 12 dias
internado na U.T.I ele morreu, e deixou muita
saudades a todos.

1) Qual o conteúdo da mensagem?

salv que eu quero um celular

2) Como será expresso esse conteúdo?

eu vou fazer um cartão

3) A quem a mensagem se dirige?

a mensagem se dirige a ela

4) Como será transmitida ao destinatário?

Eu vou entregar

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

antes eu vou entregar

Pai me dá um celular



Folha 10 – Página 1.

1) Qual o conteúdo da mensagem?

Sobre a falta de carinho que ele não me dá na maior parte do tempo.

2) Como será expressa esse conteúdo?

Com uma carta.

3) A quem a mensagem se dirige?

À mãe dele.

4) Como será transmitida ao destinatário?

Levando.

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

Imediatamente.

Querido pai, eu sei que eu sou às vezes muito chato, e difícil de ouvir e entender, mais eu gostaria que você ouvisse, que eu te amo muito, mesmo não dizendo o tempo todo.

Eu sei que eu sou chato, mais é porque eu estou crescendo, e você tem de tentar me entender, que é a fase é mais difícil para mim, do que para você.

A maioria das vezes, parece que ninguém me entende, principalmente você.

Você nunca me entende, e briga comigo por tudo, eu sei quando eu estou errado, eu quando não fiz algo que você mandou, mas é porque você manda em tudo, você não sabe pedir, e quando você pede como se fosse uma ordem, e que não fosse um pedido.

Folha 10 – Página 2.

É só se me agreda quando vai "pedir" (mandar) eu fazer algo
para você (na maneira dos negros).
Sei isto porque meu maravilhoso amigo, os negros sem eu não
ter feito nada.

P.S. gostaria que você pelo menos tentasse me compreender, e
não brigar tanto comigo, e aprender a me dizer por favor
mais não tem calma, e não foge brincadeiras tantas porque
eu não gosto eu fico chata mesmo.

BEIJOS 
TE AMO

Folha 11

1) Qual o conteúdo da mensagem?

mensagem escrita para mim e para a mãe

2) Como será expresso esse conteúdo?

3) A quem a mensagem se dirige?

para a mãe

4) Como será transmitida ao destinatário?

verbalmente

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

logo

no momento não tenho tempo com uma pessoa, mas nesse curto tempo eu quero te dizer o quanto te respeito e como me sinto perto de você. Já não sou criança de novo, quero explicar que o sentimento não é mais que a minha vida depende para logo é uma forma de me voltar.

Folha 12 – Página 1.

1) Qual o conteúdo da mensagem?
segunda, um sentimento de falta "daquela que acontece no coração"
2) Como será expresso esse conteúdo?
uma carta
3) A quem a mensagem se dirige?
Seu amor, você
4) Como será transmitida ao destinatário?
Por e-mail
5) Qual o prazo para o envio da mensagem?
1 semana

Sister ♡

Quero te dizer que Te amo muito, você é a sempre
foi a melhor pessoa do mundo. Quero te falar
que você é muito linda!!! meu amor, MINHA
primavera muito obrigada por chamar minha atenção
quando fiz essa brincadeira e me desculpa quando la-
dei coisa sem pensar pra você. Se eu te magoei
me perdoo e sei que tudo que você precisa eu to
aqui do seu lado pra te servir e mesmo eu sendo
uma menina de "12 anos" também quero te dar consi-
lhos e todas as vezes que eu te envio é por um
motivo, sabe qual é? É porque eu Te amo!!!

Folha 12 – Página 2.

Bem como você já me conhece sabe muito bem que
 eu sou chorona, então nem precisa falar, né? meu
 olho está brilhando, igualzinho quando
 ouço sua voz ou vejo você chegando, devo imaginar
 que você está impuro por receber essa carta, bem
 essa é uma brilhante atividade da minha professora
 dona Karina de português, eu resolvi escrever essa
 carta pra você porque quero te falar que te
 amo e por favor nunca me abandone.

X
 e

Amo muito lá?

1) Qual o conteúdo da mensagem?

A continência de algo a uma pessoa.

2) Como será expresso esse conteúdo?

Com 2 cartas.

3) A quem a mensagem se dirige?

Com pai e meu nomeado.

4) Como será transmitida ao destinatário?

Via correio.

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

Ciclo que uma semana.

Pai

Pai, eu sinto muito a sua falta, eu lembro que eu era pequena e você sempre me levava pra piniquio de Carolinho e eu amava passar quase o dia inteiro com você era a melhor coisa do mundo pra mim você sempre foi meu herói. Tudo o que aconteceu era por você minha dedicatória foi sempre você, mas o mundo mudou e se distanciaram a 10 anos! É acredite um filho lá crescer longe do pai e muito triste não poder contar o que vive no meu dia a dia se aconteceu algo

Folha 13 - Página 2.

que me magoou muito, não poder contar
com você - no natal eu amo mais ter aquele
ato de carinho entre pai e filho.

Em 10 anos eu chorei muito, quase
todas as noites! Sempre vi meus amigos
com seus pais, ou no parquinho mesmo minhas
amiguinhas brincando de escola de mãe e filha
com as pais delas. Isso é uma carência que eu
tanto em 10 anos seria muito bom que você voltasse
e revivesse o tempo perdido

Matheus (10 anos)

Hoje não tenho palavras para expressar
o quanto eu amo você, minha vida que amo
me perdoa se eu deixo você chateado ou quando
eu brigo com você por ciúmes e medo de perder você
e medo de perder alguém que me completo
que me fez feliz, se eu correr é por você ♡

Amo

Você

meu grandão ♡

Folha 14

1) Qual o conteúdo da mensagem?

A falta de valor das moedas que agora
não me dão

2) Como será expresso esse conteúdo?

1) texto que atinge, aquilo que ele
não sente por mim

3) A quem a mensagem se dirige?

Se meu pai

4) Como será transmitida ao destinatário?

peço conselho

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

7 dias

Pai,

Supra, é o que eu sinto por você, é
no dia, porque você não me dá
valor, por isso não sou uma criança
para mim, você é o pai por do momento
antes quando mecha mais era minha
em tudo para você agora não
tem mais para quem mecha com a
mãe, pois não! há que se sente
pelo lado, você é o pai, você é o
depois que você mecha...

Folha 15 – Página 1.

1) Qual o conteúdo da mensagem?

Se falta aos meus filhos momentos de lazer

2) Como será o prazo esse conteúdo?

Não tem prazo (história)

3) A quem a mensagem se dirige?

Os meus filhos

4) Como será transmitida ao destinatário?

Ele vive com os pais

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

Qualquer dia

Teorias é quando eu passo mais tempo com minha família, eu sinto falta dela porque eu gosto de ficar em casa, brincar com os meus amigos, mas no meu computador, jogo com a minha família.

No final do ano, durante as férias, minha mãe chama todos da família e fazemos um churrasco, conversamos, contamos coisas que acontecem com a gente, contamos piadas e brincamos com meus cachorros e com meu gato. Todo ano minhas férias são assim, só que, o que eu mais gosto nas férias é de passar com minha família, e que quero não acabar hoje em dia.

Folha 15 – Página 2.

PS: Também gosto de passar uns dias com a minha tia, costei acentuar
relação de ruína em casa.

Do: Priscyla
Para a minha mãe

1) Qual o conteúdo da mensagem?

Da cidade que eu tenho des tempo em que eu sou
você sou da minha família.

2) Como será expresso esse conteúdo?

Em uma carta.

3) A quem a mensagem se dirige?

Para Riquinho, Meu Pai.

4) Como será transmitida ao destinatário?

Carta.

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

Aproximadamente duas semanas.

Minhas lembranças

Quando tinha meu 8 e 9 anos, foi uma das vezes
que mais passei pelo de minha família, ^{muito} ^{comigo} ^{na} ^{minha}
meu pai de mãos para várias cidades, até hoje, ^{quando} ^{eu} ^{estava}
de saadente não "nagamos juntos", quando cheguei
no mercado ele diz "Hoje eu vim com meu ajudante".

Esses foram os melhores tempos da minha
vida, acho que nunca vou esquecer.

Folha 17

1) Qual o conteúdo da mensagem?

Respostas para perguntas feitas

2) Como será expresso esse conteúdo?

Uma carta

3) A quem a mensagem se dirige?

Seu primo português (Scot)

4) Como será transmitida ao destinatário?

Por correio a minha família

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

Imediatamente

Scot

Seu primo para falta! Você nasceu em setembro de 1914
 20 anos de pouco saudade suas, lembro de você estar cor-
 rendo pelo quintal um momento em você.

Hoje dois anos um lindo gar de cachorro e mi-
 nino, mas chegou uma merda de doença e levou
 seu pai um lugar melhor.

De amor!

Ja?

1) Qual o conteúdo da mensagem?

Expressão de minha amizade. Meus votos de
compartilhamento.

2) Como será expresso esse conteúdo?

Ilustração.

3) A quem a mensagem se dirige?

Tedona

4) Como será transmitida ao destinatário?

Cartão

5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

1 semana.



Amizade eu te amo muito! e resolvi mandar esse
distinto como a nossa amizade a Perfeita.
I Love You ♥

MÉTODO RECEPCIONAL

Elaboração da paródia, baseada na leitura de um dos contos lidos.

Paródia 1 – conto “Escapando com a bola”.

Correio perdido

A história do texto fala de um jogador e também fala de um partido de futebol mais um partido normal era uma festa de comemoração logo depois no final do partido a bola acabou subindo e começando a voar com a bola quando ele ia fazer por empurrar o partido tomou um chute forte e quando a bola passou de seu lado tinha acabado de virar dingo conseguiu o passe com a experiência estragada, mas que ficou, colado o jogador e foi o que ele começou a fazer. Uma semana depois ele estava no bar e como que fez o golto nele a goleada da equipe por ele que tinha vencido e estava perdido o conteúdo falou:

— Já não existe mais
nada além de mim e meus
laços com a coroa.

Conheço os melhores do jogo
mas não vou me pôr perto.

Quando Thiago foi jogar o seu
o conteúdo foi tendo perdido no
campo com um ligeirinho de

PERDÃO

lilibr

Paródia 2 - conto "Escapando com a bola".

1 - meu amigo Terecio falou com quem o
 outro meu filho ele estava muito do
 lado de Tão fica mais encaixa o rumo
 em emprego de liberdade.

Ele foi de a bomba pegou o dinheiro
 pelas das Cotas o erro do erro
 e como ele se fosse o mesmo Tão andou
 mesmo sentido de quem a Comissária
 não.

- Eu vi um anúncio de um advogado
 que eu sei em minha que tudo que eu
 teria no modo preso de um advogado
 e não queria pagar nada o mesmo.

- Eu entendi quando ele chegou mais
 em casa era a última do meu amigo
 não.

Na volta de um advogado ele recebeu
 uma ligação que tinha os trabalhos e
 tudo que não conseguia.

- O advogado de tudo a manobra
 como uma Comissária diferente de Tão
 segunda-feira foi de um banco do
 jornal e voltou na última página do
 meu filho morreu.

Paródia 3 – conto "Escapando com a bola".

JOGO CANHOTO

Essa é uma história de um jogador que se chama CANHOTO que adora futebol e jogar sempre daí que tinha 7 anos ele adorava futebol.

Um dia seu pai falou para ele comprar pão e ele foi comprar pão quando ele foi comprar pão ele viu uma bola que custava 8 reais porque ele quer a bola ele comprou a bola e foi para casa quando ele entrou a bola não estava o pai o pai dele bateu nele e falou para ele deixar o futebol para sempre.

Avante o Canhoto fugiu de casa para seguir seu sonho que era jogar futebol ele entrou no futebol quando ele viu um jogador de futebol muito feliz e foi jogar ele jogou bola até ficar deitado ele foi muito feliz depois ele entrou no futebol quando ele foi jogar ele jogou muito bem com seus companheiros ele queria jogar por mais ele não tinha idade e ele nem sabia.

Um dos jogadores disse para ele jogar a bola e não podia jogar com um jogador como ele o Canhoto teve uma ideia ele se inscreveu para jogar mais com eles não tinham outros jogadores eles disseram o Canhoto teve muitos problemas com os treinadores dele que disse para ele não jogar a bola e fugir com ele ninguém nunca tinha visto tanta agilidade ele foi com tudo quando um jogador foi jogar a bola dele ele pulou para cima que ele não quis o resto do jogo todos aplaudiram o CANHOTO ele tinha ganhado seu sonho e ganhou 100000 R\$ e ganhou uma bola e seus pais ficaram felizes e tiveram uma vida feliz.

Paródia 4 –conto “Escapando com a bola”.

Dificultades.

[illegible]

Estava no auge de minha carreira, fui a melhor do campeonato e estava pronto para disputar a final, estava no auge de vida, estava sendo o melhor jogador em campo, o favorito, quanto meu nome: - Combato, Combato.

Quisera de repente a lala sa' no meu
pi, faltando 2 minutos para acabar o
jogo, eu estava em plena contra-ataque,
muito chance de fazer 5-0, mas eu
cansando como o time por 2 com-
partidos. E de repente todo meu sonho
acabou, senti uma falta, parecia que eu
estava por um tempo, do meu lado
de ver a partida logo do começo e do
chamando a ambulância e Deus não quer.

acorde em uma cama de hospital
com o plano ingressado, achei que era
um sonho, acordei assustado chamando
o médico ele me deu uma injeção e fiquei
mais calmo.

Paródia 5 – conto “Escapando com a bola” – página 1.

“minha carranca”

me lembro como se fosse hoje, eu estava lá, no campo de futebol jogando, era um grande jogo, tinha muitos jogadores e principalmente acatuzes. Foi naquele dia, no maior jogo da minha vida, aconteceu...

Eu estava pronto para fazer uma grande jogada, quando me deparei com um jogador mais velho do que eu, ele era o “Ilhago”, ele corria muito, e também olhava com uma cara de ardeção para mim, mas não liguei muito, continuei, mas sem prestar muita atenção, o “Ilhago” veio para cima de mim, fui parar no chão, eu estava com muita dor, parecia que eu estava morrendo, na hora, fiquei com medo, se iria os paramédicos vindo em minha direção: me lembro que eles me levaram direto para o hospital.

No hospital eu chorava de dor, lá me deram uma anestesia, eu dormi. Quando eu acordei, foi quando eu percebi, eu estava com a perna quebrada, na hora eu não quis acreditar, fiquei assustado...



Paródia 5 – conto “Escapando com a bola” – página 2.

✱ ✱ Então, pensei que eu não tinha
 ✱ mais chance, que a minha vida
 ✱ tinha acabado, porque eu amava
 ✱ o futebol, e de uma hora para outra
 ✱ minha vida toda estava lá em
 ✱ cima de uma cama de hospital...
 ✱ meses depois eu melhorei e fui para
 ✱ uma cidadezinha do interior, logo
 ✱ depois de 4 semanas eu estava sair
 ✱ para um pequeno bar na esquina
 ✱ da minha casa, dei um pouco mais
 ✱ de nada eu sou alguém me chamar
 ✱ era o Thiago, ele não me
 ✱ pediu desculpas, ele me explicou
 ✱ tudo, eu sei como uma pessoa
 ✱ que não queria perdê-lo...
 ✱ mas no final eu pude entender
 ✱ ele, perdê-lo e ainda pagar a
 ✱ cerveja dele.

Paródia 6 – conto “Pai e filho”.

... Carlos Daniel não está correndo de uma natureza da PM e começa a pensar no que seria da sua vida daquele momento em diante. Começou a suplicar para que Deus tenha piedade da sua vida pois reconheceu que errou muito. Pais estava em um beco sem saída.

Neste momento começou a pensar na imagem do seu pai pedindo para que ele fizesse. Mas depois encerraram o caso todo fuzilado em decomposição e a coisa já estava mal e tinha que cheirar muito forte. O pai ali já era enterrado para se acalmar fuma cigarros.

Paródia 7 – conto “Pai e filho”.

Continuação da história “Pai e filho”, de Luiz Vilela

Estava fugindo da polícia, senti que eram as últimas horas da minha vida, eu queria saber até o momento, e a única coisa que conseguia pensar era nos meus pais.

De repente, um tiro atingiu meu braço, e eu caí no chão. Minha hora chegou. Tinha que deixar a polícia saber que meus pais não ter nada esse filho que eles não mereciam, sempre fugiram de tudo por mim, mas eu não sei valor se que tinham, era tarde demais para me arrepender.

Os policiais chegaram, mas um tiro na perna, e ninguém se mexeu pelo chão.

Então disse minhas últimas palavras antes de morrer, um tiro na cabeça: “Dizem que meus pais que eu os amava”.

Elaboração de uma história em quadrinhos a partir de um dos contos lidos e discutidos.

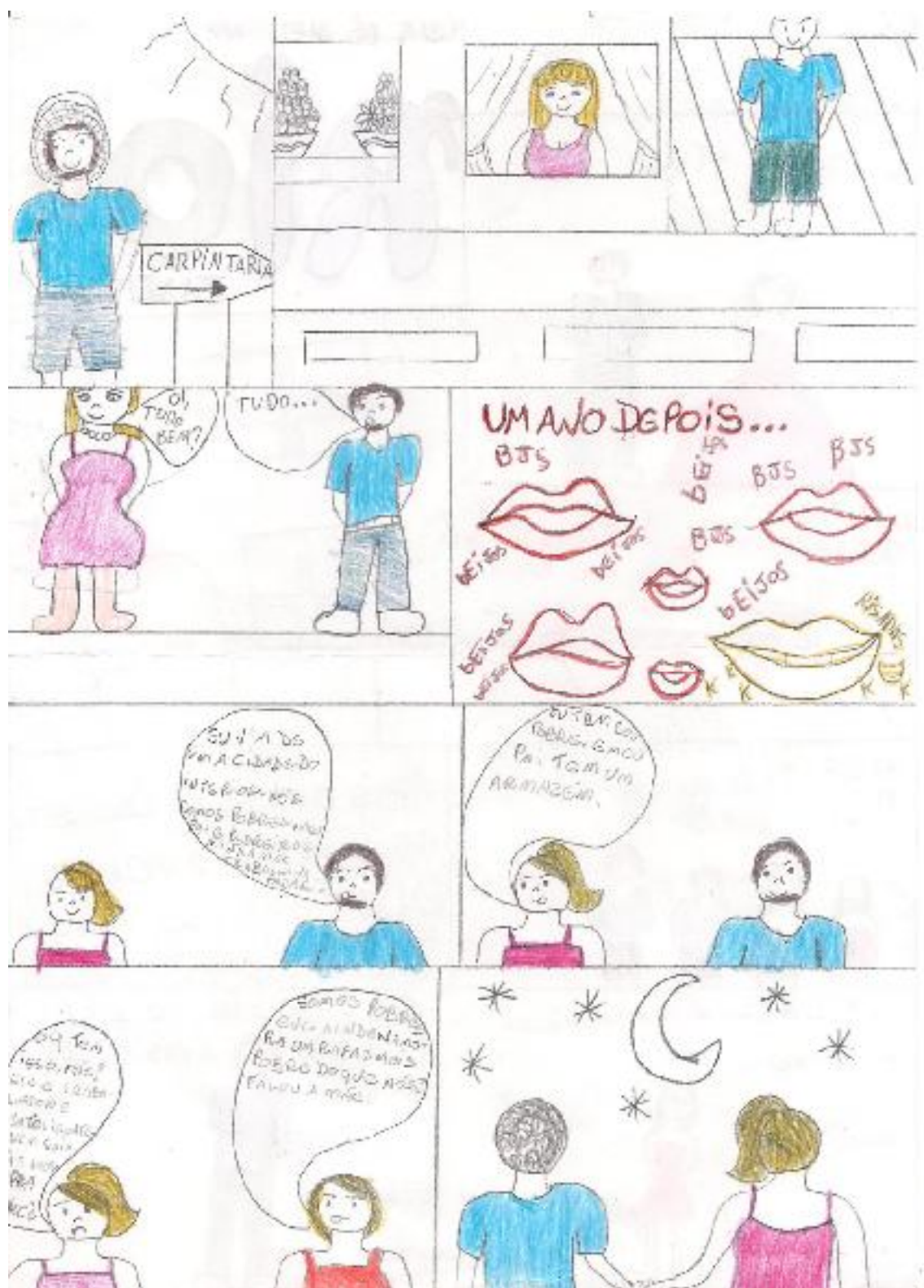
História em quadrinhos 1 – conto “Pai e filho”.



História em quadrinhos 2 – conto “Por toda a vida” – parte 1.

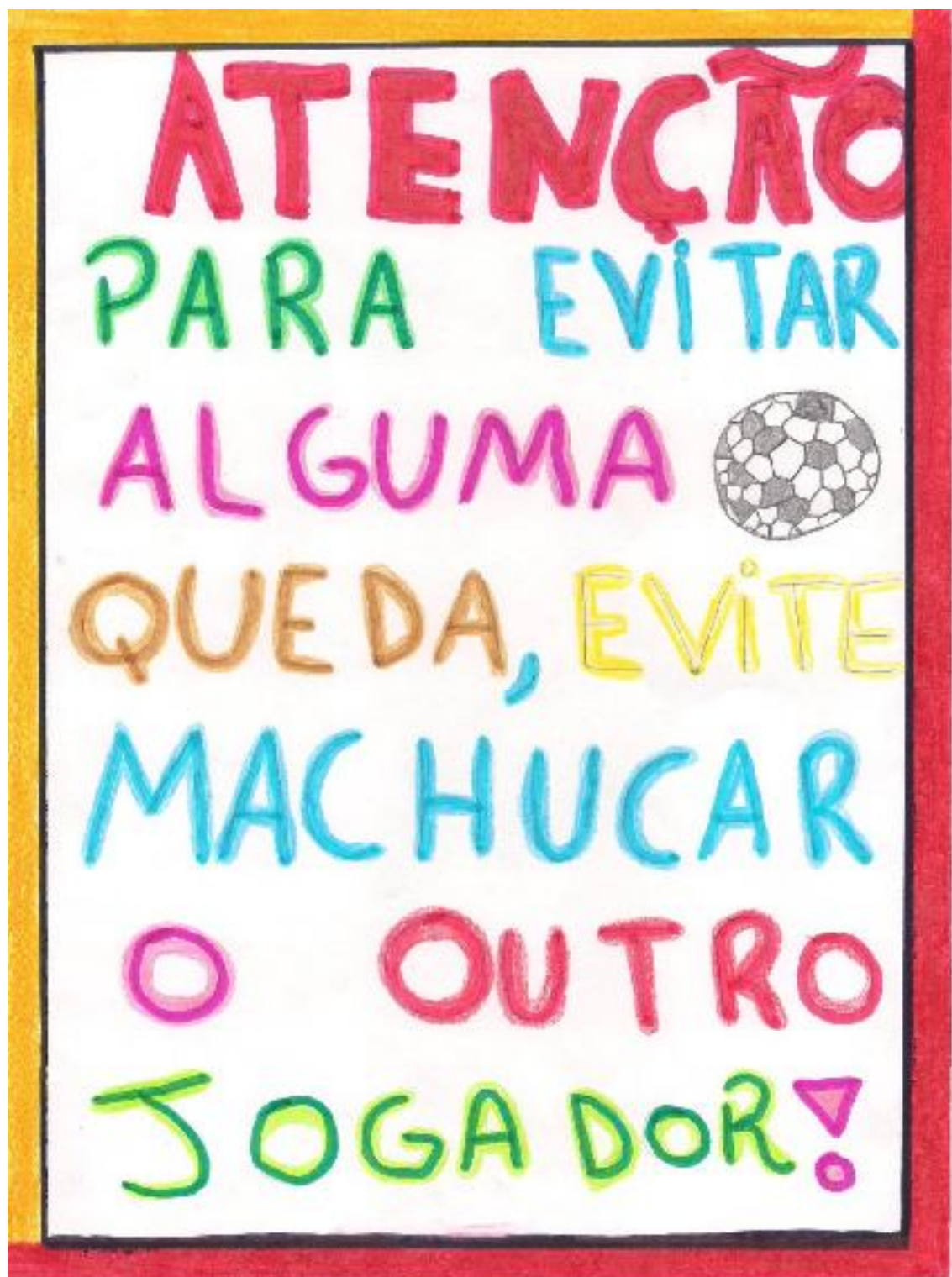


História em quadrinhos 2 – conto “Por toda a vida” – parte 2.

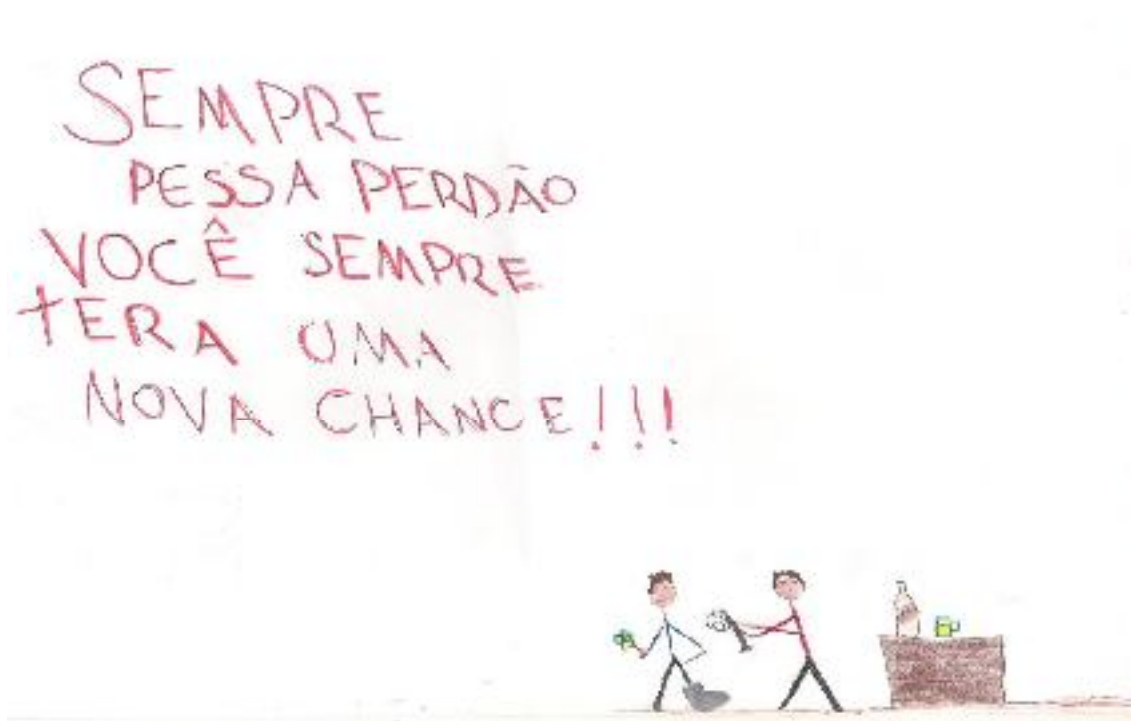


Elaboração de anúncios como trabalho final do método recepcional.

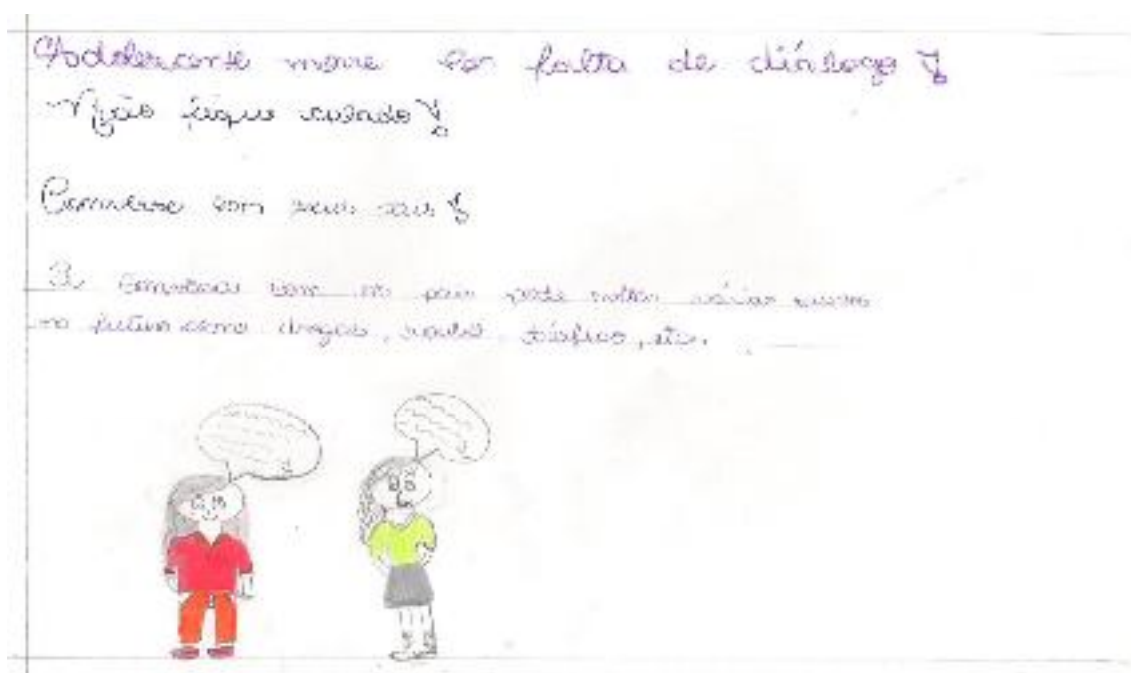
Anúncio 1 – conto “Escapando com a bola”.



Anúncio 2 – conto “Escapando com a bola”.



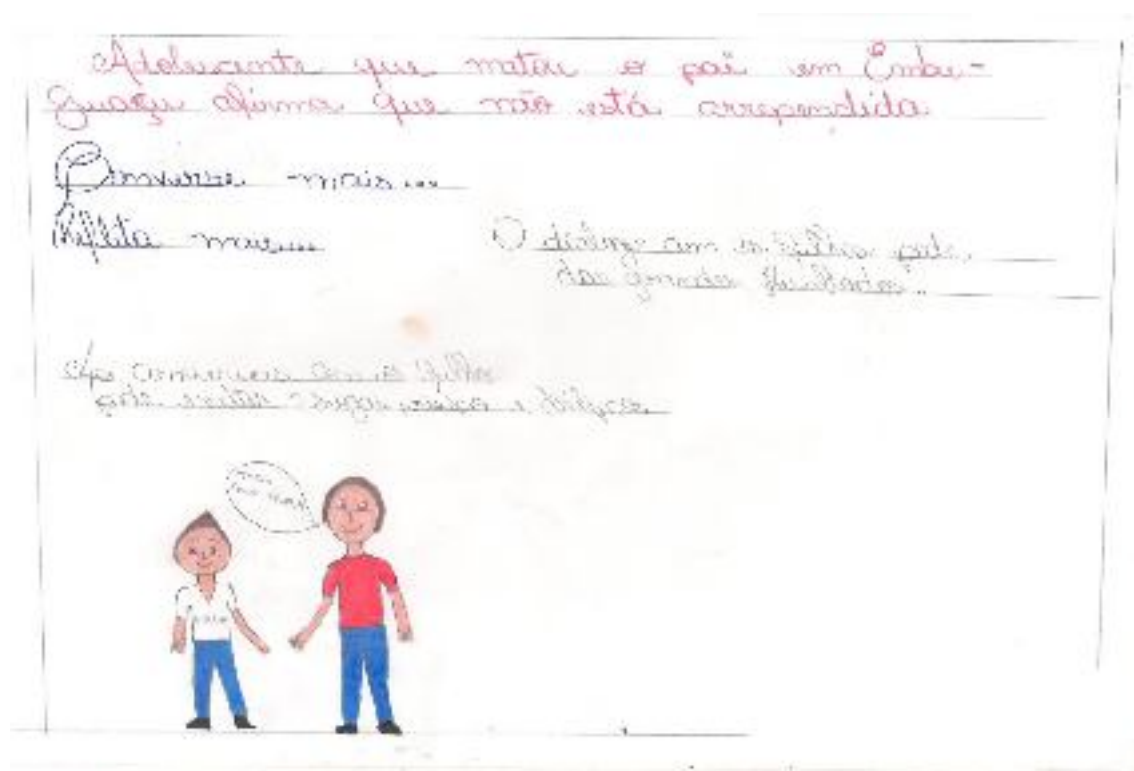
Anúncio 3 – conto “Pai e filho”.



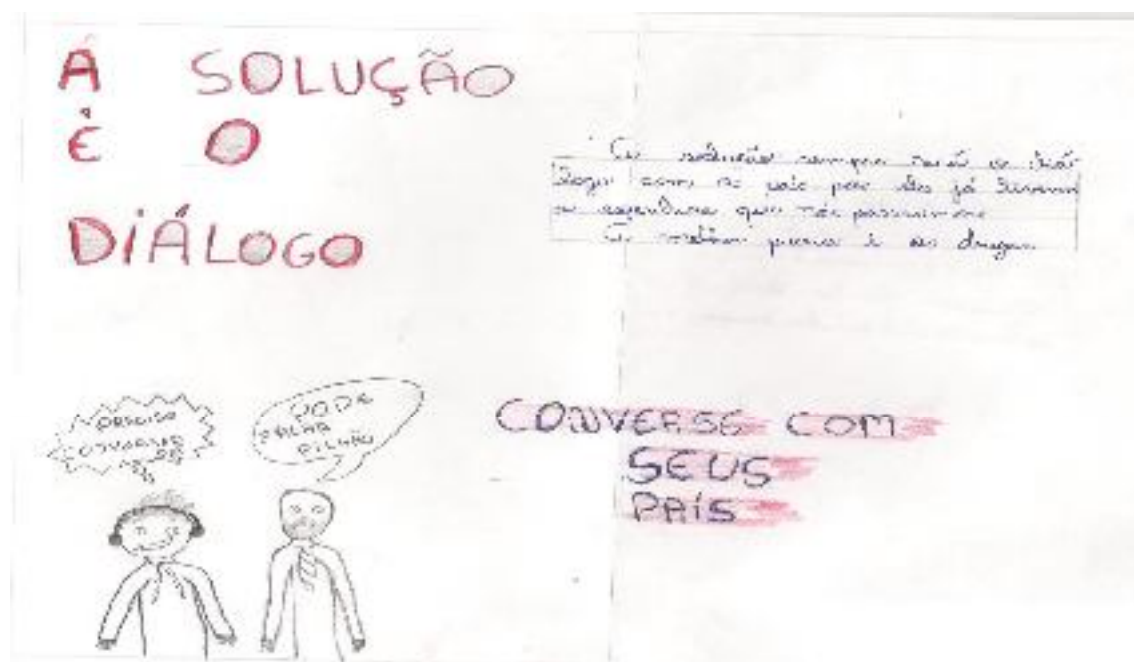
Anúncio 4 – conto “Pai e filho”.



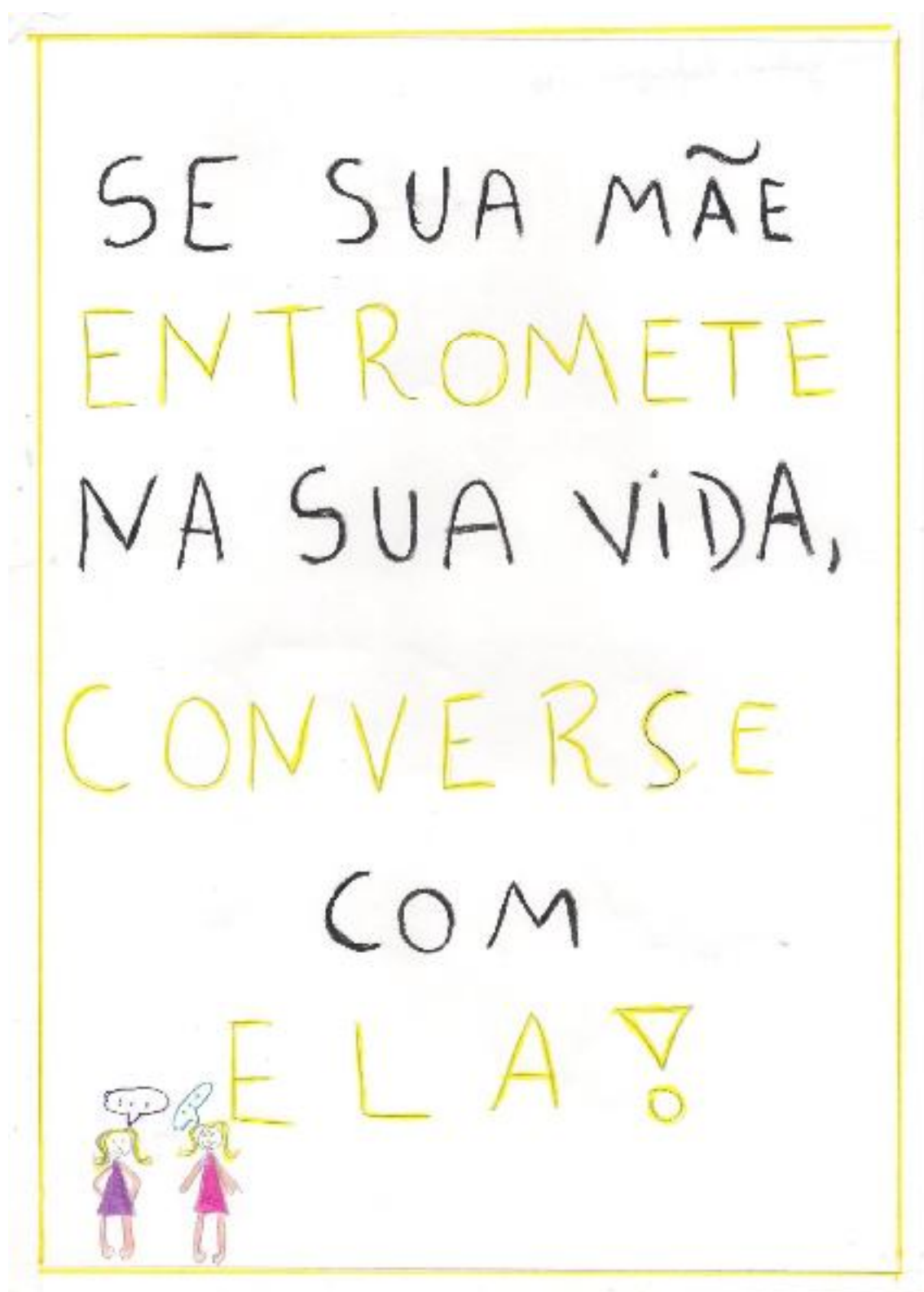
Anúncio 5 – conto “Pai e filho”.



Anúncio 6 – conto “Pai e filho”.



Anúncio 7 – conto “Pai e filho”.



MÉTODO COMUNICACIONAL

Relatório do vídeo de reclamação de um consumidor.

Relatório 1

Bratemp não é confiável

- Ela é sempre reclama da geladeira Bratemp que não gela, não gelava, ela ligou para a loja onde ele comprou ele falou: A geladeira não funciona, pois a não gela, eles falaram: Não vamos mandar os técnicos porque eles enchiam ela de gás, mas voltou a não gela e eu eu liguei, depois eles voltaram e falaram tem que trocar a compressão, ele quis saber quanto custa a compressão, mas mais caro que a geladeira, ele não quis, ele falou: não dá mais! Ele falou: vamos fazer uma troca, não da a geladeira, é mais complicado, não mais. Eu falei: tá, se eu tiver que dar uma parcela para ele. Então eu esperei, esperei, mas a geladeira não chegou, vamos lutar a 15 para fazer dos direitos do consumidor obrigados.

Relatório 2

Não é uma Brastemp.

Sobre o que eu Brastemp teria uma
seus clientes?

Um senhor sempre uma geladeira
Brastemp, tem problema de quando
os técnicos e eles foram que
tinha um vazamento de gás, ~~que~~
cobraram 20 reais pelo conserto
um tempo depois a geladeira
voltou a dar problema. Ele então
ligou chamou chamou os técnicos
e disse que eles disseram que ele
tinha que trocar a motor e a
válvula e os consertos ficaram 200
mais caro que o próprio geladeira
ele ligou para a loja e nunca
deu resposta.

Uma outra mulher da empresa
ligou para ele e disse que a sua
geladeira não estava mais no garantia
e pediu uma troca e ela disse que
representar direito mais não
foi não recebeu o produto.

Elaboração de cartas-denúncia, após a análise do Código de Defesa do Consumidor.

Carta-denúncia 1

POI DATO: sem algumas lojas que fazem
bons promessos

Existencia esta loja para denuncia
de uma loja, Faria-maria 1100, compramos
uma televisão e ela queimou e tinha garantia
de 1 ano.

A loja levou para o conserto e
por causa da qualidade esta eu até 2 semanas
na mão. Depois de 2 semanas não
terminou direito e uma nova.

Depois de 3 semanas não foi
uma loja e eles não deram uma resposta.

A televisão se queimou e depois
de 1 mês e eles não deram uma
resposta nenhuma.

Carta-denúncia 2

Eu escrevo esta carta para fazer uma denúncia de uma cobrança, um Goloso W100, dando que eu não paguei o talo, fico travando, e talvez as apresentações ficassem parando e travando.

E também quando eu vou para, depois fico muito vazia e travando o talo. E depois uma 20 minutos para o DOWNLOADS, da vida da WhatsApp.

E já fui leve ali no momento e na mudança também na loja, e eles não responderam nada, e não gostei da atitude de quando, quando não dá para pagar para a pessoa. Tem mais processo na minha vida.

Carta-denúncia 3

Carta de denúncia

Vim por meio desta carta, fazer uma reclamação sobre as pessoas que ficam cuidando da minha vida, essas pessoas fazem coisas ruins sobre as minhas pessoas, elas ficam fazendo coisas para todas as pessoas que elas têm pela frente.

Elas também dizem que essas pessoas merecem uma boa punição por que fazem mal da minha vida, estão fazendo isso em nome da justiça por falso testemunho.

Eu prefiro escrever esta carta para que não haja conflito, apenas atitudes.

Carta-denúncia 4

Carteiras de Amm, Hormes etc.
 Esta ocorrência está para ser denunciada ao Superior Amm, Hormes que em vez de eles mandarem a guarda certa mandam transferir, fardas, e combustíveis. Muita a compra um faz por com a alta incinela sua com tanta sorte. Mas ela está para irar, eles não temeram. Foi com certo mais devido ao não atendida. Devo confessar que todos mandaram a meu destino ad muita mercadoria certa coisa de pa que tanto fardas, e a certa pa fardas que devo fardas agudas. Devo que devo fardas.

Devo que fardas que fardas fardas fardas fardas. Devo das integridade de as fardas fardas que fardas.

Maria Olímpia da Mônica

Carta-denúncia 5

Denúncia contra o pronto socorro
 - Fui por meio dessa carta denunciar o pronto socorro, por que era ruim. Às 2:30 estava com muita dor e ela estava passando muito mal, fui informá-la a enfermeira e ela disse: "eu não vou dar a ela os dentes, fica satisfeita que logo logo vai estar melhor".

- E eu fiquei esperando, de repente chegou uma mulher - dizendo a enfermeira, que estava com muita dor de barriga e a enfermeira disse: "você não pode levar, para dar a ela os dentes". Eu acho isso uma injustiça e por isso estou denunciando o pronto socorro e a sua atitude.

Carta-denúncia 6

Carta - denúncia

Escrevo esta carta para denunciar o mercado açuleiro que encontra cabelo dentro dos produtos e por completo coisa entalhada lá, quando eu fui devolver as coisas eles colocaram dentro.

A carne de lá é ruim e muito cara.

Eles colocam uma peça nova assim e quando você chega lá para comprar é outra coisa.

É a pior de lá e muito ruim.

É através dessa denúncia que espero obter direito de não ser atendida com coisas de baixa qualidade.

Carta-denúncia 7

Tudo: Gorda Loupa, de uma cidade não correspondida pela loja.

A Zéleno, Zéleno Lopez, está denunciando a Maggini Loupa por não ter o produto certo que mostrou na propaganda da loja. (Zéleno) foi até a loja várias vezes, e ninguém se quer deu atenção a ela.

O gordinha (mãe) que estava na propaganda na propaganda era de cabelo, enorme, e quando chegou na casa da denunciante, era de cabelo e de criança.

Ela ligou até para a loja e nada aconteceu, por isso está aqui na D.D.C. (Delegacia de Defesa ao Consumidor) por isso eu delego Eduardo Lopez, espero que isso resolva o mais rápido possível.

Agradeço desde já.

Fati: 12/12-0022

Carta-denúncia 8

Helena: filha, 53 anos.
 Uma vez fui ao mercado e
 comprei um short de seda que
 disse serem os cabelos lindos, belos
 e sedosos, mas ao utilizá-lo percebi
 que não ocorre o esperado, antes
 ela corta todos os seus cabelos, ele
 foi até o salão, mas a estendente
 não lhe deu atenção e a foto de um
 modelo de cabelo, eu não vi
 nada na mente dela de fazer um
 cabelo para o cabelo do consumidor
 que passa na mão... ela está
 agredendo a saúde.

Carta-denúncia 9

- Estou aqui para reclamar sobre os
 robos nas classes do Banco do Virgílio.

Os furtos são frequentes comigo
 mesmo. Já foram vários, e o culpado nunca
 vem às providências nunca são toma-
 das e um absurdo! Até quando isso vai con-
 tinuar?

Não aguentamos mais esses aconteci-
 mentos sempre. Possam impunes. Isso não
 pode continuar e espero que a coordena-
 ção tome as providências necessárias.
 Obrigada!

Diagrama 3, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto "Rodoviária".



Diagrama 4, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.



Diagrama 5, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto “Rodoviária”.

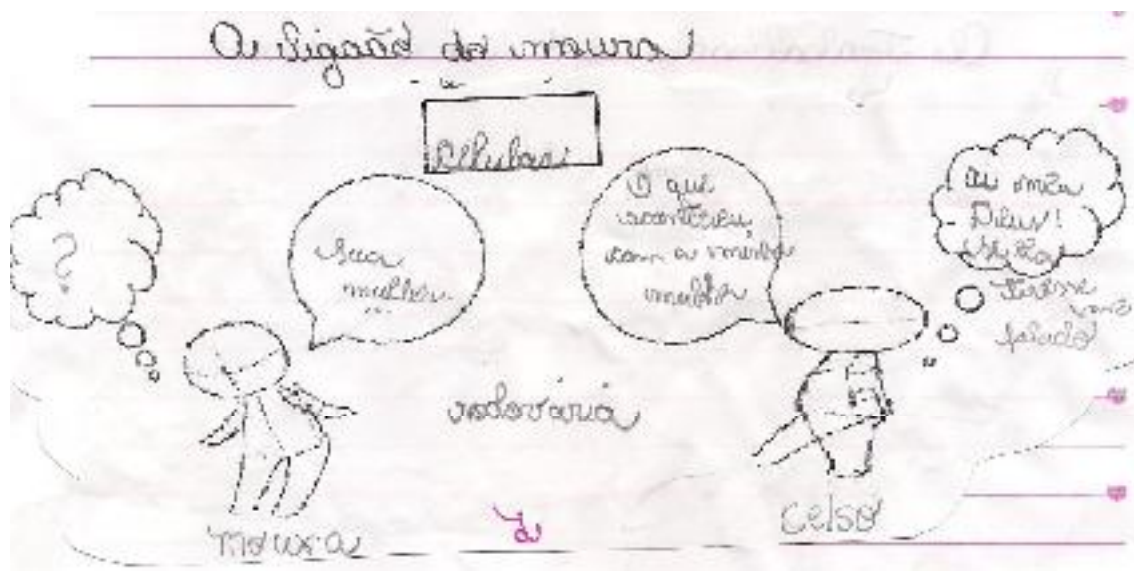


Diagrama 6, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.

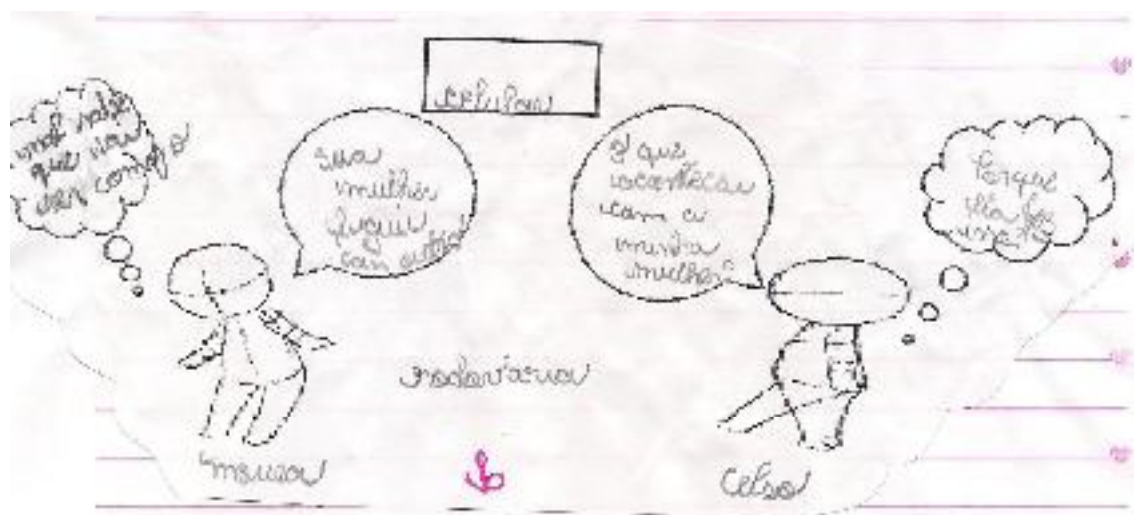


Diagrama 7, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto “Rodoviária”.

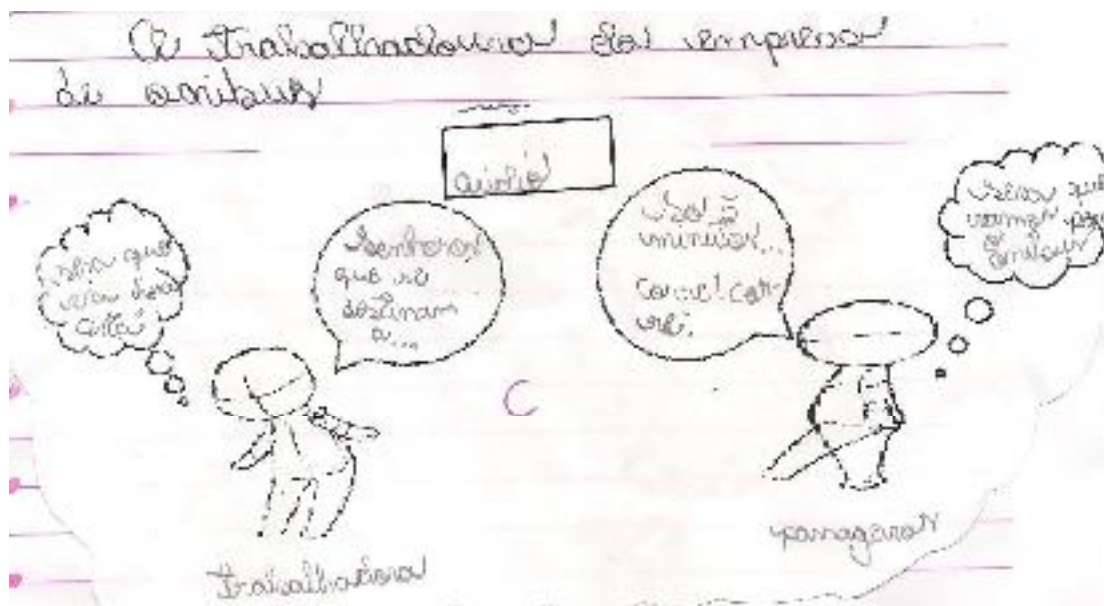


Diagrama 8, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.

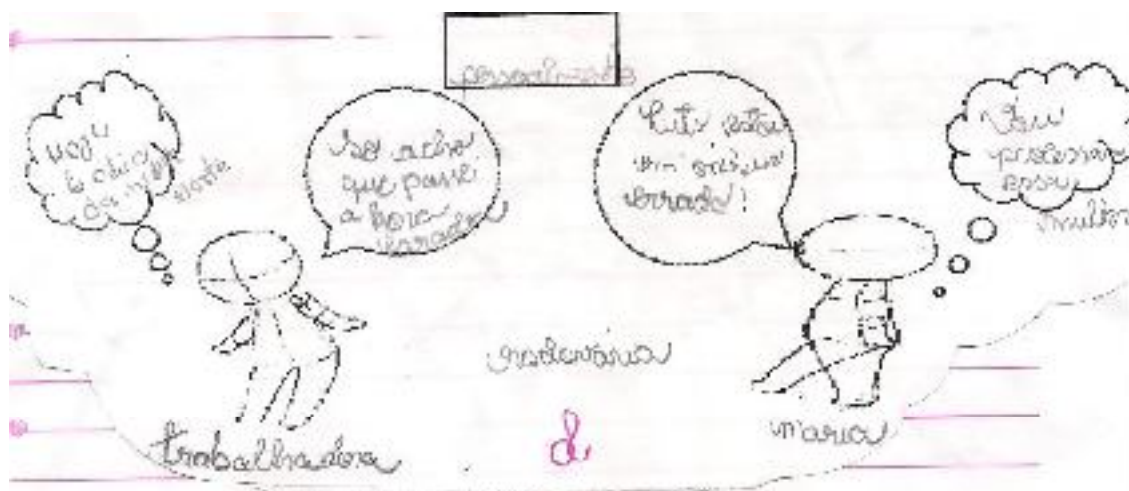


Diagrama 9, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto “Rodoviária”.

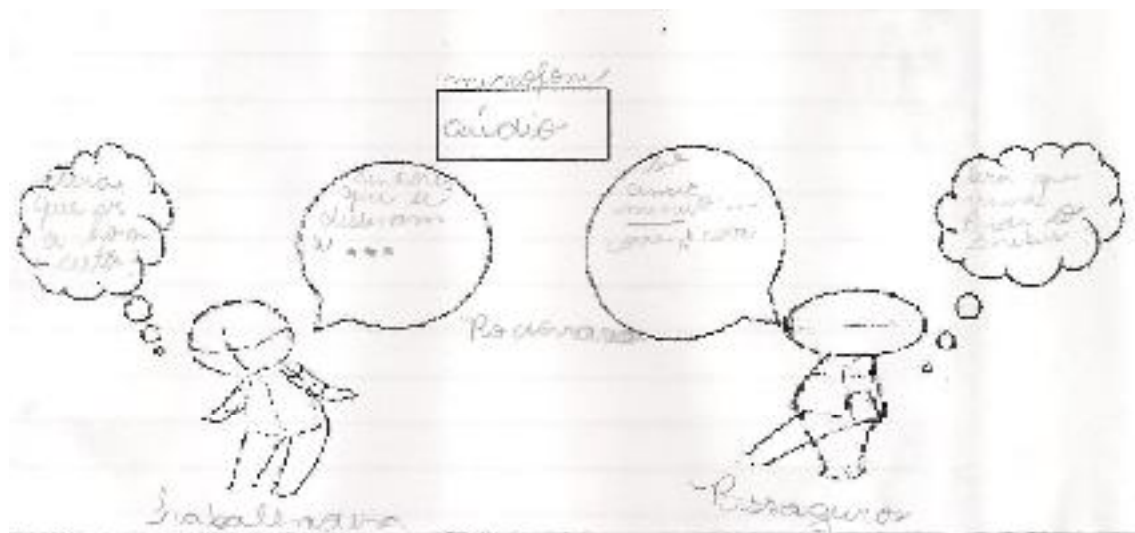


Diagrama 10, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.

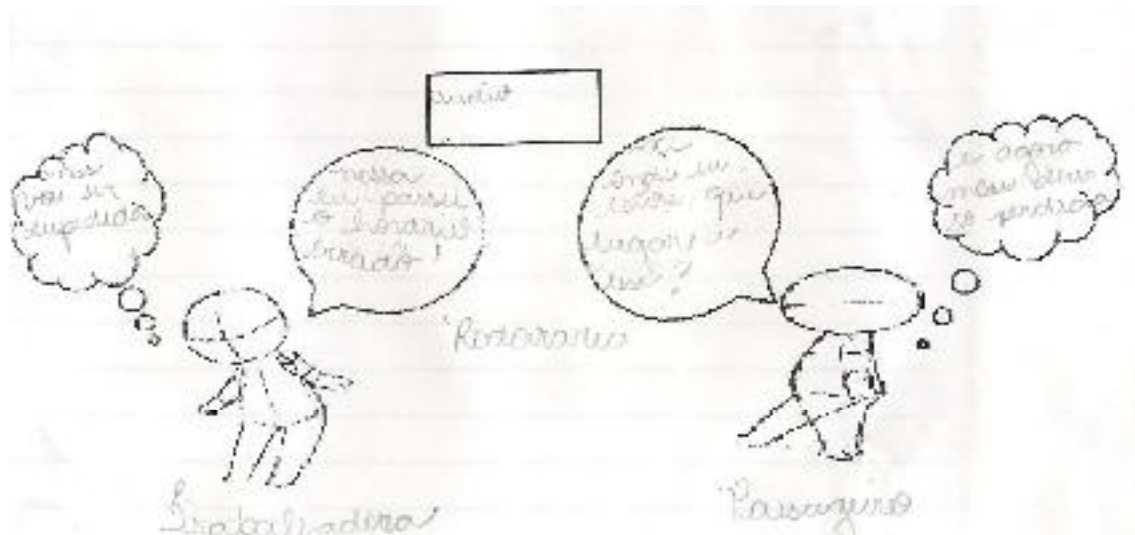


Diagrama 11, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto “Rodoviária”.

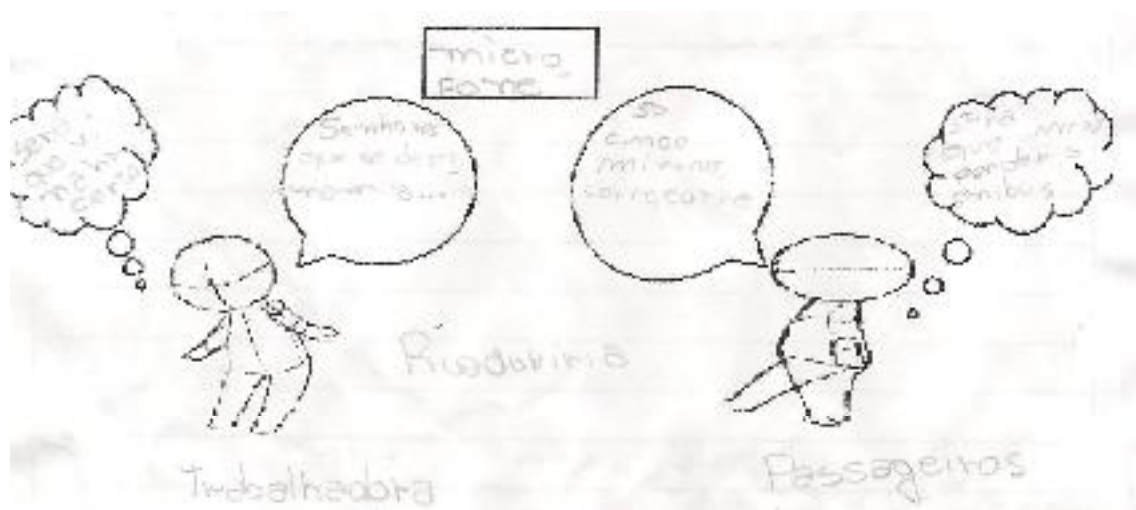


Diagrama 12, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.

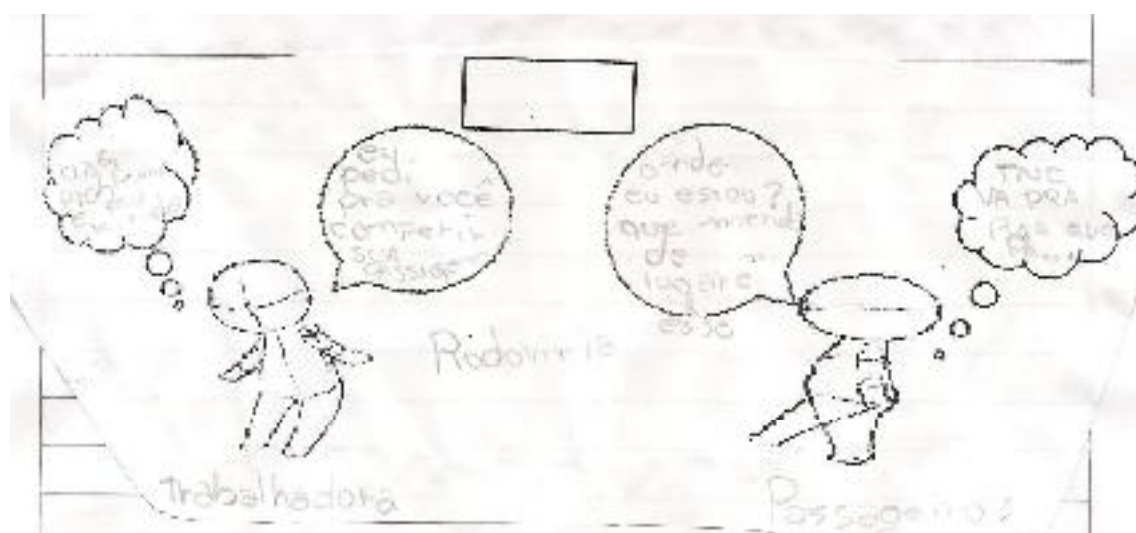


Diagrama 13, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto "Rodoviária".

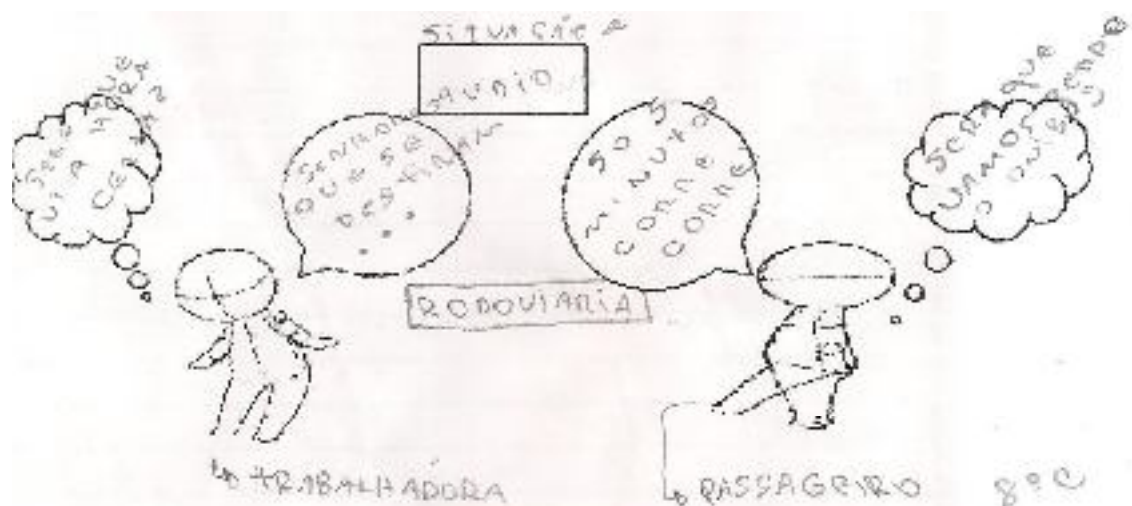


Diagrama 14, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.

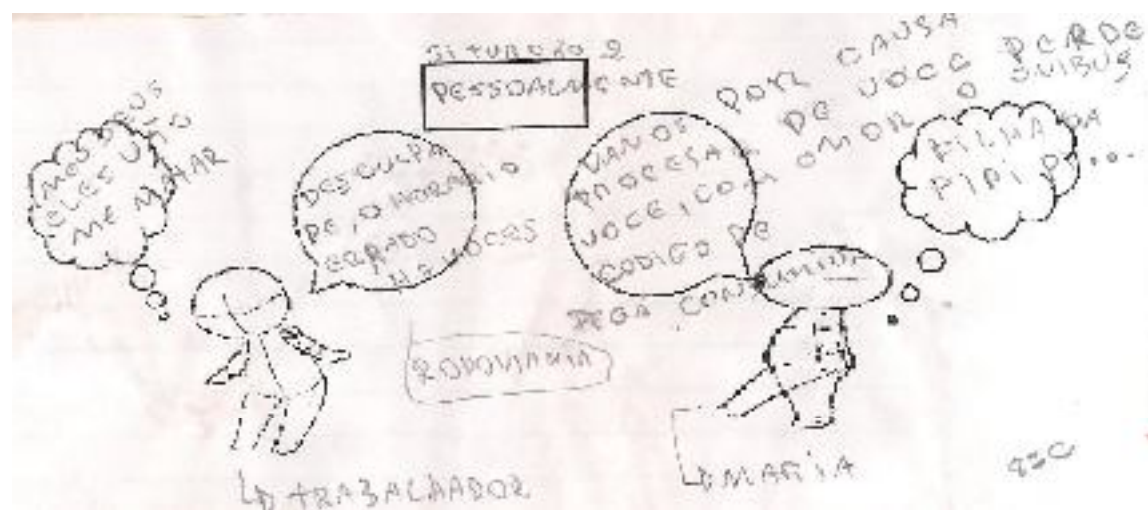


Diagrama 15, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto “Rodoviária”.

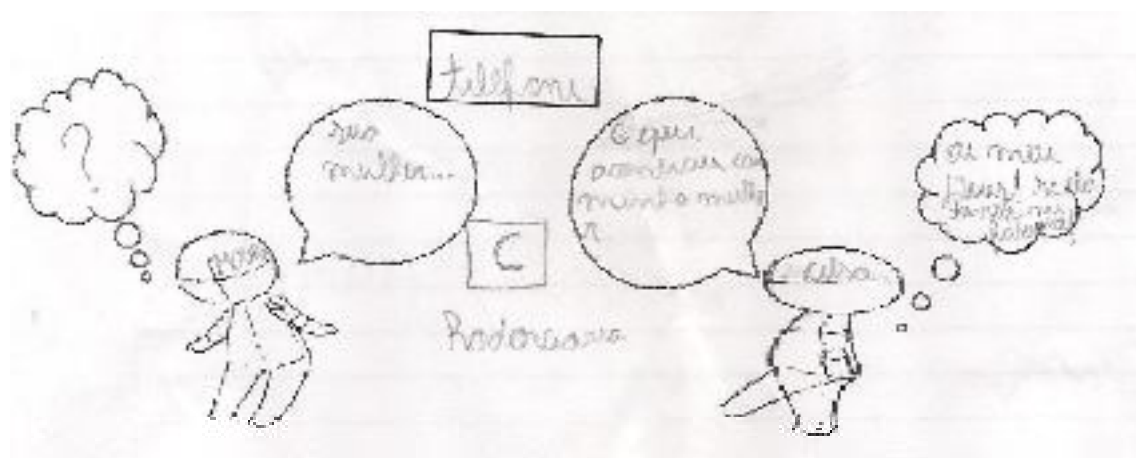


Diagrama 16, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.



Diagrama 17, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto “Rodoviária”.

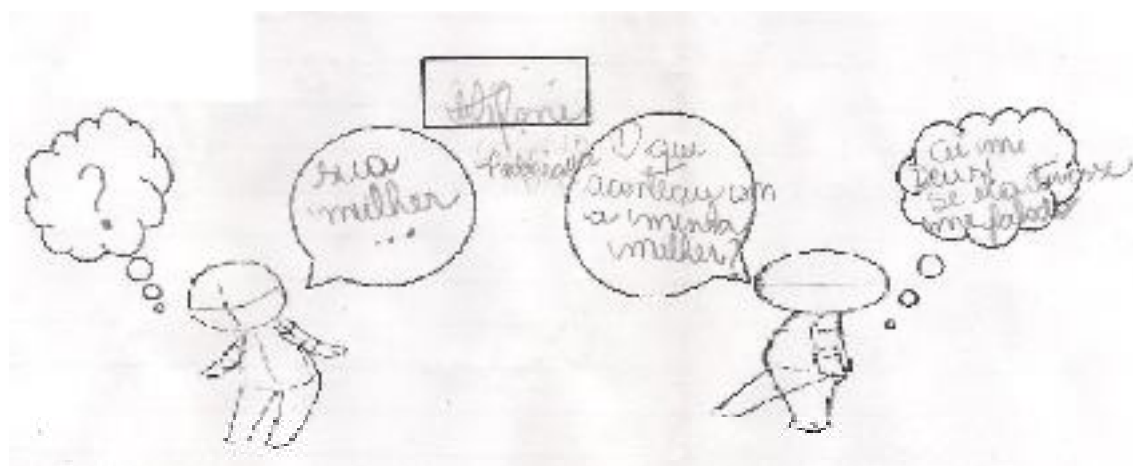


Diagrama 18, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.

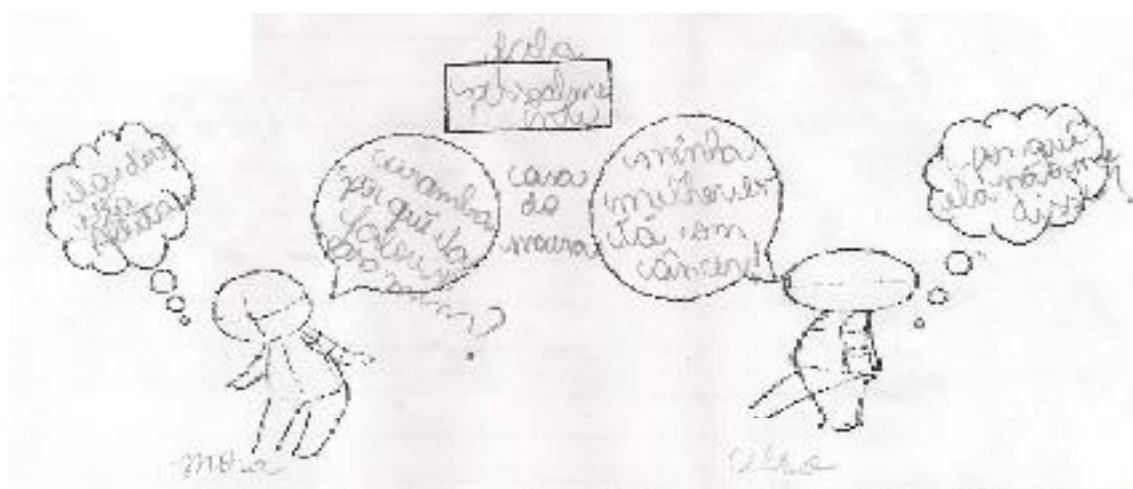


Diagrama 19, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto "Rodoviária".

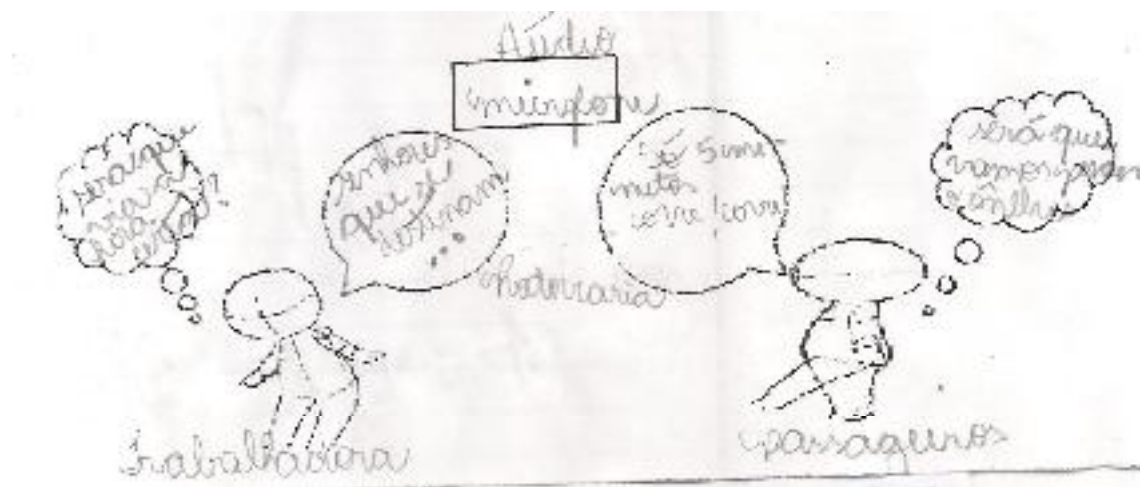


Diagrama 20, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.

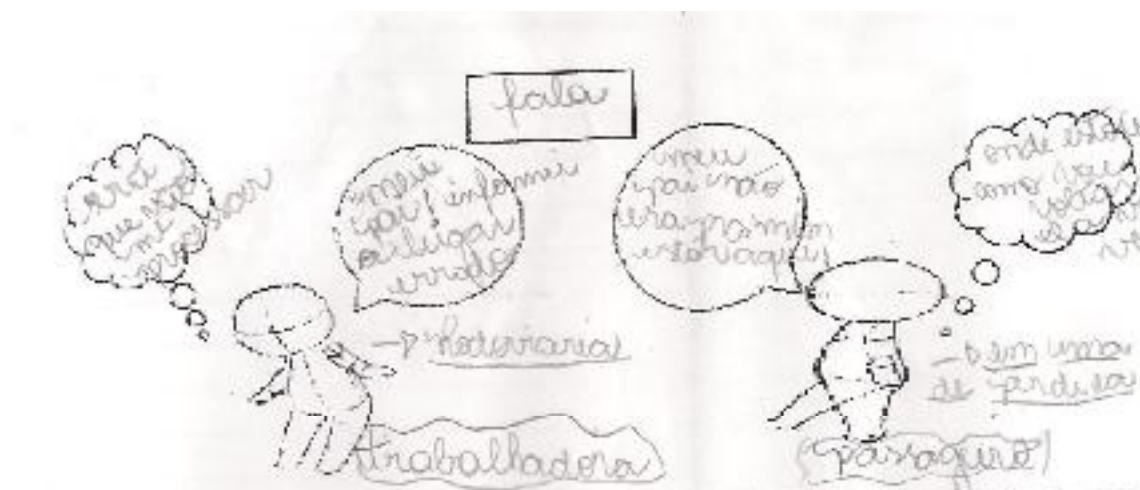


Diagrama 21, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto “Rodoviária”.

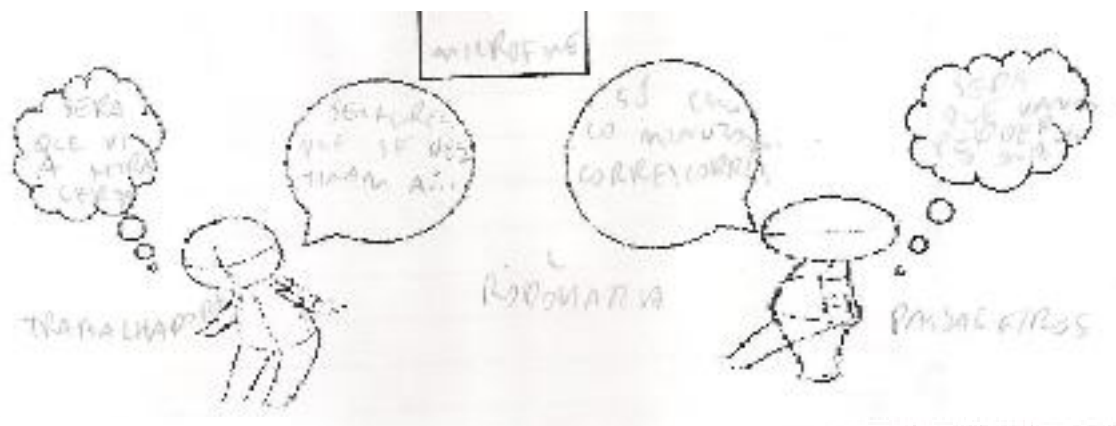


Diagrama 22, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.

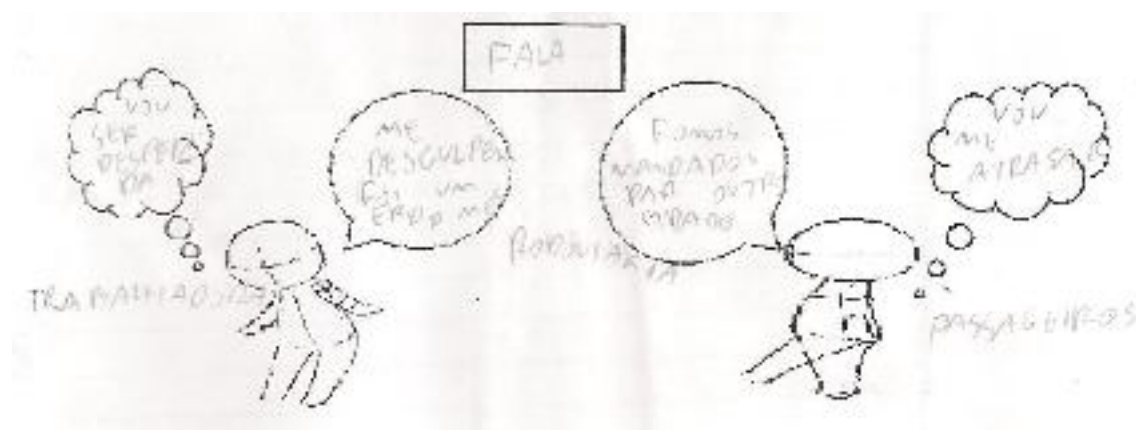


Diagrama 23, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto “Rodoviária”.

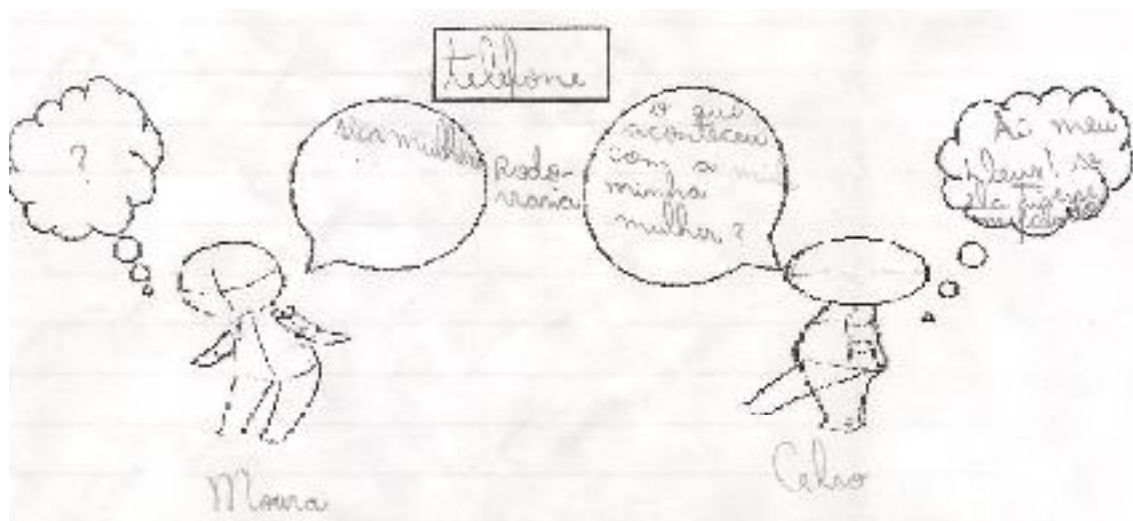


Diagrama 24, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.

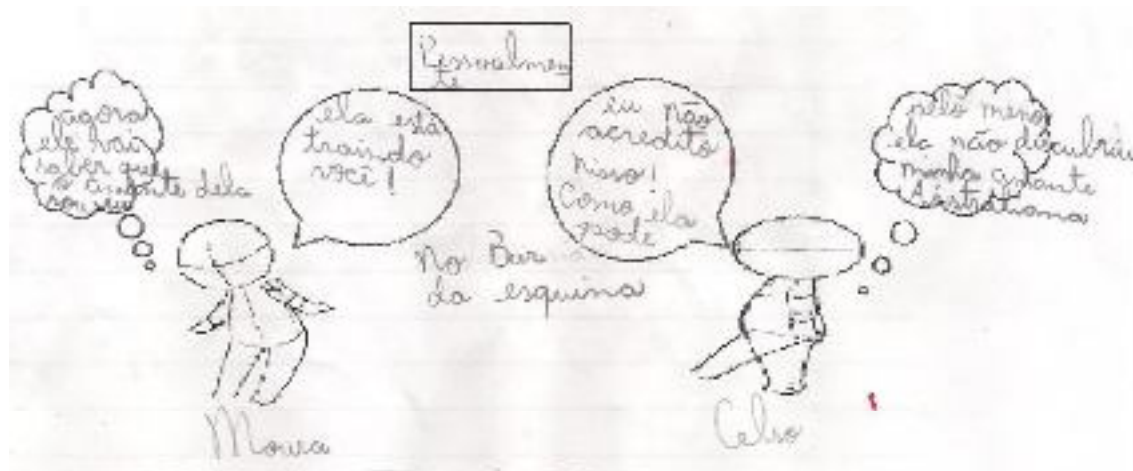


Diagrama 25, desvendando os jogos comunicacionais presentes em uma das cenas do conto “Rodoviária”.

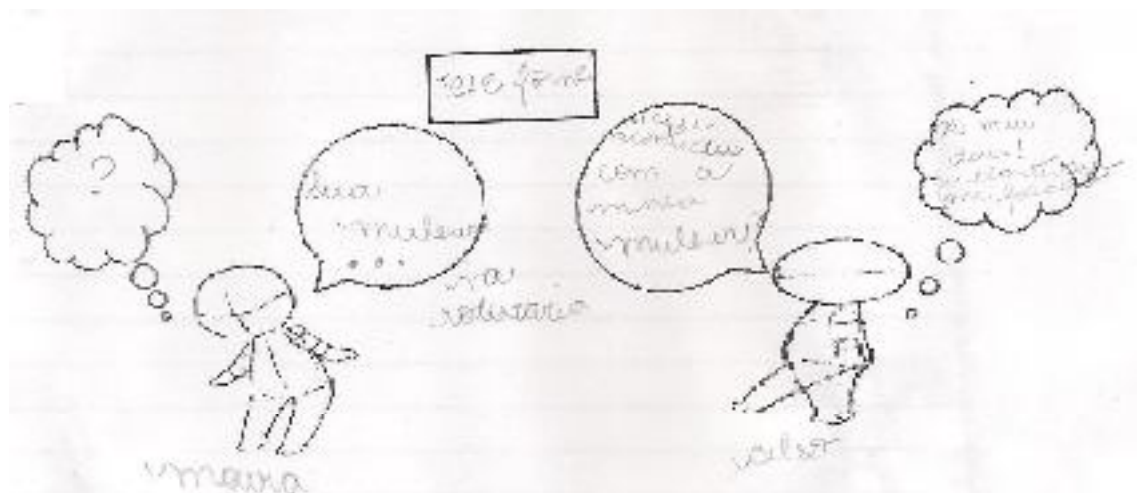


Diagrama 26, inversão de um dos elementos comunicacionais observados na cena acima.



MÉTODO SEMIOLÓGICO

Realização das entrevistas.

Entrevista 1 – realizada com um aluno da sala.

TEMÁTICA: A leitura literária na escola

Coleta de dados: entrevistando alunos.

Nome:

- 1) A leitura está presente em sua vida? Como?
- 2) Que livro você mais gostou de ler? Por quê?
- 3) Quantos livros você lê por ano?
- 4) Qual foi o último livro que você leu?
- 5) Você procura um livro para ler por iniciativa própria?
- 6) Ao ler um livro você costuma:

a) ficar no início	b) parar na metade	c) ir até o fim	d) só olhar a capa e as figuras
--------------------	--------------------	-----------------	---------------------------------
- 7) A leitura de livros literários é trabalhada na sua escola?
- 8) A sua família tem o hábito de ler ou de incentivar a leitura?

1) - Sim, quando estiver livre, quando estiver em casa, sem fazer nada.

2) - O Culpa é das Estrelas, por que fala de um romance de dois jovens que tem doenças.

3 - 4 livros.

4 - O Culpa é das Estrelas.

5) - Sim.

6) - B, C e D.

7) - Sim.

8) - Não.

Entrevista 2 – bibliotecária da sala de leitura.

TEMÁTICA: A leitura literária na escola

Coleta de dados: entrevistando a bibliotecária.

Nome: *Helena Maria Tambora - TONICHO*

1) O que a biblioteca representa para você?

2) O que a leitura significa para você?

3) Você gosta de ler que gênero textual?

4) A biblioteca oferece atividades diferenciadas aos alunos de todas as séries dessa Unidade Escolar? Quais?

5) Qual ano/série lêem mais livros? Em que período?

6) Quais são os títulos mais requisitados pelos alunos?

*Um**1) Lugar onde posso encontrar os alunos que a leitura é prazerosa e não faz bem.**2) "Conhecimento", pois quando lemos nos colocamos no lugar da personagem e isso nos transporta para a fantasia e para a imaginação.**3 - Romance e Auto ajuda**4 - Um**- Leituras de contos**- Contação de histórias**- Atividades extra-curriculares**- Filmes**- Jogos (interativo)**5 - 6^ª anos / Todas / Durante o período**6 - Ficção**Terror*

Entrevista 3 – realizada com um aluno da sala.

TEMÁTICA: A leitura literária na escola

Coleta de dados: entrevistando alunos.

Nome:

- 1) A leitura está presente em sua vida? Como?
- 2) Que livro você mais gostou de ter lido? Por quê?
- 3) Quantos livros você lê por ano?
- 4) Qual foi o último livro que você ler?
- 5) Você procura um livro para ler por iniciativa própria?
- 6) Ao ler um livro, você costuma:

a) ficar no início	b) parar na metade	c) ler até o fim	d) só olhar a capa e as figuras
--------------------	--------------------	------------------	---------------------------------
- 7) A leitura de livros literários é trabalhada na sua escola?
- 8) A sua família tem o hábito de ler ou de incentivar a leitura?

- ① Sim, porque gosto de fazer leitura.
- ② "O menino do Reino", pois fala de um menino muito rico.
- ③ Um.
- ④ "Capitão Guezo",
- ⑤ Sim.
- ⑥ Alternativa (B).
- ⑦ Sim.
- ⑧ Sim.

Entrevista 5 – realizada com um aluno da sala.

TEMÁTICA: A leitura literária na escola

Coleta de dados: entrevistando alunos.

Nome:

- 1) A leitura está presente em sua vida? Como?
- 2) Que livro você mais gostou de ter lido? Por quê?
- 3) Quantos livros você lê por ano?
- 4) Qual foi o último livro que você leu?
- 5) Você procura um livro para ler por iniciativa própria?
- 6) Ao ler um livro você costuma:
 - a) ficar no início
 - b) parar na metade
 - c) ir até o fim
 - d) só olhar a capa e as figuras
- 7) A leitura de livros literários é trabalhada na sua escola?
- 8) A sua família tem o hábito de ler ou de incentivar a leitura?

1) Sim, pegando livro na biblioteca

2) É mamão: Porque era ova, por que é agradável

3) Uns 10 livros

4) na forma da mamãe.

5) Não

6) Parar na metade.

7) Sim.

8) Sim.

Entrevista 6 – realizada com um professor de história.

Entrevista de História: entrevista com o professor de história

Nome:

Disciplina:

- 1) A leitura está presente em sua vida? Como?
- 2) Com que frequência você costuma ler?
- 3) O que você costuma ler?
- 4) Como você adquire os livros que lê?
- 5) Que tipo de literatura você mais gosta? (romance, suspense, drama...)
- 6) Qual foi o último livro literário que você leu?
- 7) O que significa a leitura para você?

Nome: Prof. Dr. João

1) Sim, a leitura é muito importante para mim, ela me ajuda a entender o mundo e a melhorar minha escrita.

2) Todos os dias.

3) Livros de história e livros de geografia.

4) Por empréstimo na biblioteca.

5) Contos de fadas (fictício).

6) O livro de história da humanidade.

7) A leitura é uma forma de conhecimento e de crescimento pessoal.

A biblioteca oportuniza atividades com a leitura?

Resumo 1.

Não, pois não tem um ambiente para que os alunos se envolvam a ler.
Um lugar pequeno com livros duarrumados,
e um lugar muito pequeno para jogar a lanchadeira.
É difícil para alunos que não sabem o que
procuram a leitura.

Resumo 2.

O espaço da biblioteca é adequado, porém
não tem espaço, tem muito material de leitura, porém
não tem muito espaço para os alunos, tem muito
material de leitura, porém não tem muito espaço
para os alunos, tem muito material de leitura,
porém não tem muito espaço para os alunos.

Como os alunos veem a leitura.

Resumo 1.

O trabalho de leitura é muito importante
para os alunos, pois é através da leitura que
eles podem aprender e crescer. A leitura é
uma atividade que todos devem fazer, pois
é através dela que podemos conhecer o mundo
e a nós mesmos.

Resumo 2.

A leitura é uma atividade muito importante
para os alunos, pois é através dela que
eles podem aprender e crescer. A leitura é
uma atividade que todos devem fazer, pois
é através dela que podemos conhecer o mundo
e a nós mesmos.

Resumo 3.

A entrevistada vê a leitura como sendo positivo da vida do gênero feminino. A gestão da leitura, por exemplo, é uma coisa que ela quando não está fazendo nada, é o último livro que ela põe na estante.

Ela não costuma ler tanto por ano. É no máximo 4 livros, a família dela não costuma incentivar a leitura mais ela lê. Ela costuma procurar livros por iniciativa própria, a leitura está na vida dela.

Resumo 4.

A entrevistada vê a leitura como, um passatempo, ela não costuma ler, mas os livros são que ela está lendo, ela começa a ler e pensar no ciclo. Ela lê mas não muito porque é necessário, mas ela diz que não gosta muito.

Criação de uma paródia baseada na leitura de um dos contos, "Professor de Inglês" ou "Aprendizado".

Paródia 1 – conto "Aprendizado".

Me dá muita vontade. Me vou dar uma volta na mesquita
 curta com um conto que eu não sei se é de lá. Aquela
 das reticências na frente tudo.
 - Vou dar uma volta de reticências que não sabe
 mais faz.
 - Isso é sim!... - Então pois a não se muda
 - É a ideia que não tem um pouco de reticências
 que não sabe que faz reticências.
 Com seus olhos encapados de olho e pena.
 - Então - Então sim, - Olha como ele reticências
 não reticências mesmo que eu quero ler a reticências não?
 - Reticências.
 - Eu quero esta mesa aqui, Eduardo.
 - Inútil.
 - Eu não te assomada, Eduardo.
 - Reticências.
 - Chegou, Eduardo!
 - Inútil.
 - Eu

Paródia 2 - conto "Professor de inglês".

Chego atrasado a primeira aula.

Ao chegar perto da porta ele Esbarrou
e tropeçou todo mundo começou a debochar
da sua cara ele olhou com uma cara de
desanimado...

- disse o professor Preste atenção e vai
sentar na sua carteira

- O menino disse sim senhor professor
quando ele passou perto da Mariana
ele deu um beijo na carteira da Mariana
quebrando todas suas canetas

- disse ao aluno - me desculpa

- disse o professor - Vai para a
diretoria agora!

O aluno falou - foi sem querer já pediu
desculpa

- disse o professor - Vai agora!

Paródia 3 – conto “Aprendizado”.

Tecapita, ferdão temo um muro que até cair de brinde
 i. Na mesma hora ele foi preso por trás, tentava se voltar
 mas que segura mais.

Então eles ferdão com os punhos fechados (agora é uma

Esse temo um muro e foi arrebada ^(só de cair sentado) por trás, levou
 tanta porrada que nem conseguia levantar.

Paródia 4 – conto “Professor de inglês”.

Carlos não estava indo a escola porque
 ele estava preparando uma surpresa para o
 professor de Inglês no plano, estavam em
 casa os Baiano, Amigão, Gabi e Chegando no
 dia seguinte na hora do intervalo enquanto Carlos
 Baiano colocaram a bomba de fogo e
 colocaram de baixo da mesa do professor.
 Amigão e Gabi estavam esperando para ele
 e não tinha ninguém vindo. Mas tudo deu
 errado a bomba estourou antes da aula e
 quando o diretor viu os quatro saindo
 da sala, colocou eles na detenção.

Paródia 6 – conto “O professor de inglês”.

O professor de Inglês

Chegou atrasado na primeira aula. Ele já chegou olhando na porta do troço e latou o galho, então ele começou a chorar.

— Levantando esse chato disse o professor e então o menino se levantou e anda na direção da carteira e devolve a moeda...!

— O professor resmungando garoto preste mais atenção no que faz, sente-se na cadeira!

depois o garoto vai se sentar e devolve os flunies que estava sobre a sua mesa ele bucha os livros e todo mundo começa a rir ele ficou envergonhado e retirou-se da sala chorando.

— O professor disse vai tomar água e fazer um curativo nos seus machucados.

Depois o aluno diz obrigada.

— O professor diz obrigada.

Paródia 7 - conto "Aprendizado".

Aprendizado

- Vocês são um viado
- Como é que é? ... - Jordão pôs os fone de ouvido...
- Ele disse que nos sermos uns viado, Jordão.
- Você falou isso, Eduardo?
- Seus olhos embacavam de desespero e raiva.
- Que dó - Jordão riu -
- Você é um viado.
- Olha ele tá bem - Jordão ameaçou: - Pare de me chamar dessas coisas.
- Viadinho
- Eu vou resgar essa merda aqui, Eduardo.
- Viadinho
- É a última vez que eu vou falar, Eduardo.
- Viadinho.
- Perá com isso, Eduardooo!
- Viadinho.

Jordão queimou a folha.

- Seu desgraçado, filho da peste. - e Eduardo deu um murro com tanta força que Jordão caiu e desmancho no chão da sala.

Depois que Jordão acordou o grilo seguro com força. E então viu Jordão se aproxima, com uma latre de ferro para bater no Eduardo.

Paródia 8 – conto “Professor de inglês”.

Virou-se para os seus colegas – interromperam
o professor; – Vale não está lendo sei para mim.

Virou-se facilmente, e começou a dançar
– Os colegas não dançam tão bem – disse o
professor com um final

O professor não conseguiu seguir uma
sua vontade de dançar, afastou-se e continuou
sobre a mesa e começou a dançar
nessa mesma hora deu de fôlego um globo
expelindo, começou a tocar uma música.
Os alunos ouvindo de novo e de novo
mesmo tempo sem entender nada!



Produções textuais para a confecção de um jornal.

Notícia sobre projeto desenvolvido na escola para incentivar a leitura.

Alunos do 3º ano realizaram projeto sobre as diferentes leituras nos seus estudos.

Os alunos do 3º ano realizaram um projeto na escola sobre a leitura. O trabalho foi realizado pelo professor Manoel Soares Machado, para chamar a atenção dos alunos que leem e dos que não leem.

Em atividades, conta com paródias, leitura de contos, histórias, atividades mais e ajuda às pessoas a reconhecerem alguns diferentes livros para não ficar somente nos estudos.

Lista dos livros mais retirados pelos alunos na sala de leitura.

Os livros mais lidos na escola!
 Harry Potter e as relíquias da morte.
 Harry Potter e o Prato Filosófo
 Harry Potter e a câmara secreta.
 Harry Potter e o enigma do príncipe.
 Harry Potter e a ordem da fenix.
 Alice no país das maravilhas.
 Alice no país dos espelhos.
 O jardim secreto.
 Medo e Eu.
 Sento de uma noite de verão.
 O mistério do Circo Estrela.
 Sessão de Meias.
 O desaparecido.
 Assassinado do chefe do oriente.
 O jardim de Memória.
 A primeira vista.

Sugestões elaboradas por uma aluna para melhorar a biblioteca.

Idéia para melhorar a biblioteca

Para melhorar a biblioteca podemos aumentar mais o espaço, colocar mais prateleira de livros e colocar mais mesas e cadeiras por uma: comprar livros para a venda de livros, recompensar por alunos que ler bastante, aumentar funcionários, fazer um canto onde os alunos podem criar livros, colocar novidade de livros novos.

Os livros que podemos recomendar são:

- Calvino
- O espelho de um milagre
- O narrador de um momento
- Sagar, Percy Jackson
- Os heróis do Olimpo
- O cadáver que fala
- O primeiro do carnaval

Resumo do conto "Aprendizado", de Luiz Vilela.

Resumo do texto "Aprendizado":
 Fala sobre um menino (Eduardo), que
 tem nota máxima em uma matéria
 na escola, embora não seja
 o melhor aluno, os colegas pediram
 para ele ensinar a matéria. Ele disse que não que
 os colegas insistiram, mas eles insistiram
 em ver, então um dos colegas prometeu
 se vitor e começaram a brigar.
 Eduardo rapidamente disse para eles
 deslucarem e eles disseram não.
 Eduardo chamou eles de porcos,
 um dos amigos ficou nervoso
 e começou a matar e então
 voltou a brigar.

Depoimento de uma aluna sobre a importância da leitura.

Eu li livro.
 A leitura é importante para as crianças, pois elas aprendem
 com o mundo, elas aprendem, conhecendo, sabe e que
 muitas das coisas, as coisas e os mundos. Eu li
 um livro, mas não sei o que é, pois quando
 elas não conseguem ler, não.
 Por isso a leitura deve ser mais incentivada, pois muitos
 não sabem a importância de ler e não sabem, pois não
 conhecemos melhor a importância da leitura.

Carta aos leitores, produzida por uma aluna.

Carta ao leitor

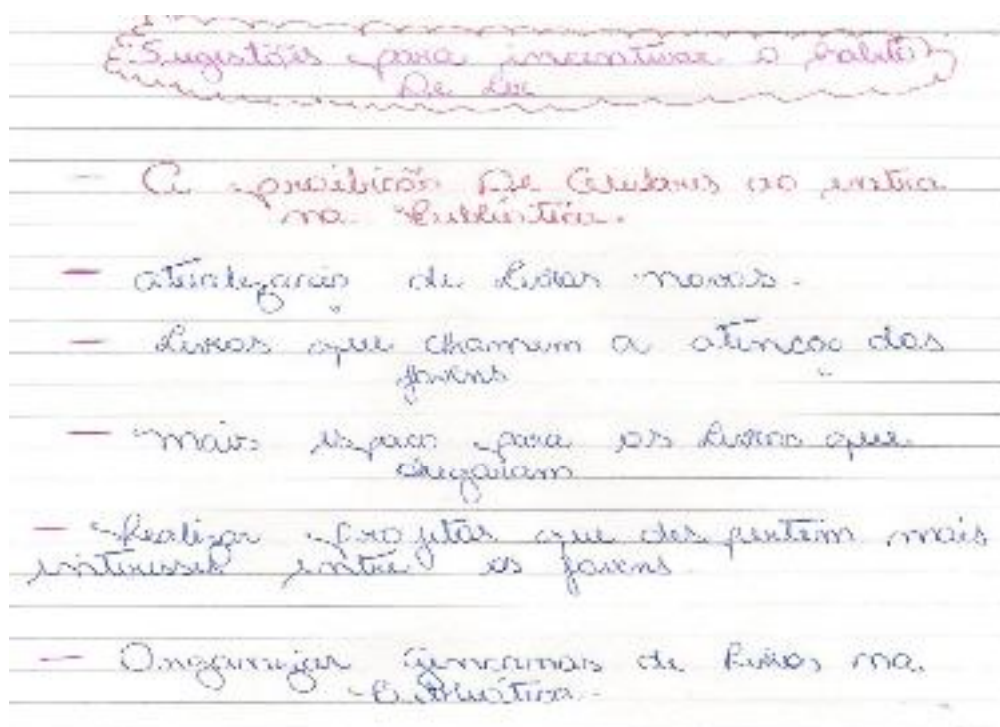
Luiz Carlos Loureiro, 26 de novembro, quinta-feira

Eu, Roberto P., aluno do 8º ano C, escrevo esta carta ao leitor para dar sugestões de melhorias no letreiro em minha escola.

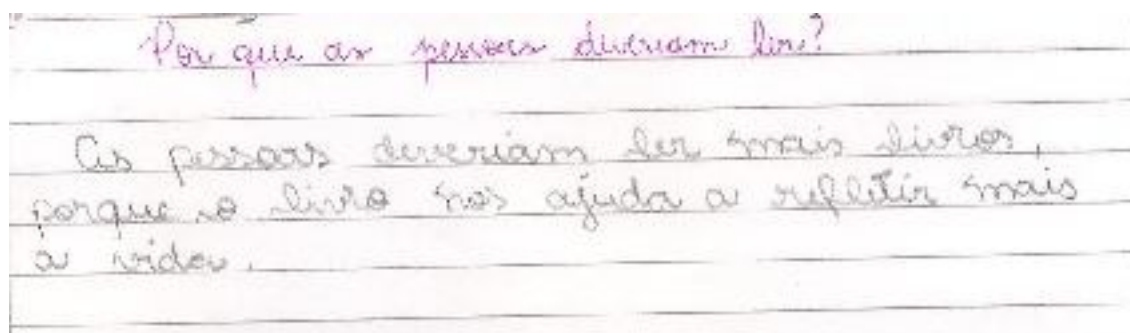
Bem, na minha opinião, poderia haver em cada sala um cantinho da leitura, e um momento do dia ou um dia da semana só para a leitura; também é necessário melhorias no sala de leitura, como por exemplo, a chegada de novos livros, quicônos sobre leitura e proibição de celulares no sala de leitura. Essas são as ideias que eu tenho para melhorias e incentivo na leitura em minha escola.

Obrigado pela atenção!!

Sugestões elaboradas por uma aluna para incentivar o hábito de ler no espaço escolar.



Resposta dada por um aluno à pergunta: Por que as pessoas deveriam ler mais?



Resumo do conto "O professor de inglês", de Luiz Vilela.

O Professor de Inglês

Este conto conta sobre um garoto chamado Carlos que chegou atrasado na aula, quando ele chegou ele não encontrou nenhuma carteira vazia. O professor ficou muito irritado com o garoto, durante a aula o professor chamou vários por números para ler na frente da sala, quando foi a vez do número cinco e o garoto não sabia o número dele então o garoto de trás perguntou se não era o número dele ele ficou todo apavorado e correu para a frente. O professor reclamou com ele de novo por que não estava pronto para os colegas, então a sala riu então deu licença de moral pro garoto e mandou ele sentar. Mais tarde durante o intervalo Carlos disse obrigado ao Brian por ter defendido ele.

Ilustração da personagem Grilo, do conto "Aprendizado".



Ilustração da personagem do Professor de inglês, do conto “Professor de Inglês”.



ÍNDICE

Capa.....	01
Dedicatória.....	04
Agradecimentos.....	05
Epígrafe.....	07
Resumo.....	08
Abstract.....	09
Lista de documentos.....	10
Sumário.....	11
 Introdução.....	 12
 I – Nossos problemas, nossos caminhos.....	 17
 II – Bordini e Aguiar e as alternativas metodológicas.....	 29
2.1 Método Científico.....	39
2.2 Método Criativo.....	42
2.3 Método recepcional.....	45
2.4 Método Comunicacional.....	48
2.5 Método Semiológico.....	51
 III – Luiz Vilela contista e a leitura escolar.....	 54
3.1 Os contos de Luiz Vilela.....	60
3.1.1 Método Científico – Aplicação.....	63
3.1.2 Método Criativo – Aplicação.....	73
3.1.3 Método Recepcional – Aplicação.....	78
3.1.4 Método Comunicacional – Aplicação.....	89
3.1.5 Método Semiológico – Aplicação.....	95
 IV – Considerações gerais sobre os resultados.....	 102
4.1 Método Científico – Análise.....	105
4.2 Método Criativo – Análise.....	109
4.3 Método Recepcional – Análise.....	115
4.4 Método Comunicacional – Análise.....	127
4.5 Método Semiológico – Análise.....	136
 V – Os métodos em 2014.....	 147
 Conclusão.....	 160
 Referências.....	 164
 Bibliografia de Luiz Vilela.....	 172
 Anexos.....	 175
Anexo 1 - Reprodução dos contos que compõem o corpus.....	176
Anexo 2 - Sequência Didática do Método Científico.....	243
Anexo 3 - Sequência Didática do Método Criativo.....	245

Anexo 4 - Fichas do método criativo.....	247
Anexo 5 - Sequência Didática do Método Recepcional	249
Anexo 6 - Sequência Didática do Método Comunicacional.....	251
Anexo 7 - Diagrama utilizado na aplicação do método comunicacional... ..	253
Anexo 8 - Sequência Didática do Método Semio lógico.....	254
Figuras.....	256
Produções textuais dos alunos selecionadas para análise de corpus.	
Figura 1, elaboração de um anúncio como trabalho final do método científico.....	257
Figura 2, elaboração de um anúncio como trabalho final do método científico.....	258
Figura 3, depoimento de um aluno após a aplicação do método científico.....	259
Figura 4, elaboração de uma carta pessoal como trabalho final do método criativo.....	260
Figura 5, elaboração de uma carta pessoal como trabalho final do método criativo.....	261
Figura 6, descrição de uma cena a partir da leitura do conto “Pai e filho”.....	262
Figura 7, descrição de uma cena a partir da leitura do conto “Pai e filho”.....	263
Figura 8, elaboração de uma notícia como atividade do método recepcional.....	264
Figura 9, elaboração de um anúncio como trabalho final do método recepcional.....	265
Figura 10, elaboração de um relatório a partir da reclamação de um consumidor.....	266
Figura 11, elaboração de um relatório a partir da reclamação de um consumidor.....	267
Figura 12, elaboração de um relatório a partir da reclamação de um consumidor.....	268
Figura 13, elaboração de um relatório a partir da reclamação de um consumidor.....	269
Figura 14, elaboração de uma carta-denúncia como atividade do método comunicacional.....	270
Figura 15, elaboração de um diagrama como trabalho final do método comunicacional.....	271

Figura 16, elaboração de um diagrama como trabalho final do método comunicacional.....	272
Figura 17, perguntas utilizadas para a entrevista com professores, alunos.....	273
Figura 18, respostas da entrevista realizada com a professora Josiane, de ciências.....	275
Figura 19, respostas da entrevista realizada com a aluna Gabriela, do 8º ano.....	276
Figura 20, respostas da entrevista realizada com a bibliotecária, Maria Helena.....	277
Figura 21, respostas obtidas dos alunos Gabriel e Paulo, após a análise da biblioteca.....	278
Figura 22, elaboração da cena relâmpago do conto “Professor de Inglês”.....	279
Figura 23, elaboração do jornal, como trabalho final do método semiológico.....	281
Apêndice.....	286
Contém todos os trabalhos produzidos pelos alunos na aplicação de cada alternativa metodológica, priorizando a sequência de execução dos métodos, conforme descrito no sumário.	
Sumário do Apêndice.....	289
Método Científico – reprodução de todos os trabalhos.....	291
Método Criativo – reprodução de todos os trabalhos.....	317
Método Recepional – reprodução de todos os trabalhos.....	363
Método Comunicacional – reprodução de todos os trabalhos.....	380
Método Semiológico – reprodução de todos os trabalhos.....	401
Índice.....	424

**Terminou-se de preparar a presente
versão final desta tese, para o Banco de
Teses do PROLETRAS / UFMS, em
outubro de 2015.**