



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ROSANA FERNANDES LEITE

**LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Campo Grande/MS
2015

ROSANA FERNANDES LEITE

**LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues

Campo Grande/MS

2015

L555L Leite, Rosana Fernandes

Letramento literário e o ensino de literatura: uma proposta de intervenção para o 7º ano do ensino fundamental/ Rosana Fernandes Leite. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

60f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues

1. Leitura e ensino 2. Práticas de leitura 3. Método recepcional 4. Letramento literário I. Título

CDD 23.ed. - 372.64

ROSANA FERNANDES LEITE

**LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira-Titular
Universidade de Brasília /UNB

Prof^a. Dr^a. Eliane Maria de Oliveira Giacon- Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr.Fábio Dobashi Furuzato – 1º Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Eliane Maria de Oliveira Giacon – 2º Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 14 de agosto de 2015.

LEITE, R. F. *Letramento literário e o ensino de literatura: uma proposta de intervenção para o 7º ano do ensino fundamental*. 2015. 60 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

Despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela literatura é um dos maiores desafios enfrentados pelo professor de língua portuguesa em sala de aula. Promover o gosto pela literatura é uma tarefa que exige dedicação, tempo, criatividade e planejamento, pois segundo Colomer (2003), no âmbito escolar, é necessário se objetivar a formação do leitor competente. Nesse sentido, este trabalho promove práticas de leitura com alternativas metodológicas incentivando alunos da 7ª série do Ensino Fundamental. Daremos ênfase ao método recepcional como uma possibilidade da formação de leitor na perspectiva do letramento literário. Por intermédio das reflexões teóricas de autores como Marcuschi (2008), Bordini; Aguiar (1989), Cosson (2012), Zilberman (2004), entre outros, enfrentaremos a problemática dos gêneros literários na escola com a preocupação de discutir a formação do leitor literário. Investigaremos como os alunos entram em contato com o texto literário ampliando seu horizonte de expectativas por meio da apresentação e discussão de diferentes textos literários ao considerar a apresentação do literário como espaço de letramento.

Palavras-chave: Literatura e ensino. Práticas de leitura. Método recepcional. Letramento literário.

LEITE, R. F. *Letramento literário e o ensino de literatura: uma proposta de intervenção para o 7º ano do ensino fundamental*. 2015. XX f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

ABSTRACT

Awaken students' interest in reading and literature is one of the biggest challenges that teacher confronts in the Portuguese language in the classroom. It's has been promoting the taste for literature it's a task that requires dedication, time, planning, creativity and planning, because according to Colomer (2003), in schools, it is necessary to aim at training appropriate reader. However, this work promotes reading practices with alternatives of methodology encouraging students from 7th grade of elementary school. We will give the receptive method as a possibility of reader training in the perspective of literary literacy. Through the theoretical reflections of authors such as Marcuschi (2008), Bordini; Aguiar (1989) Cosson (2012), Zilberman (2004), among others, will face the problem of literary genres at school with a view to discuss the formation of the literary reader. We investigate how students come into contact with the literary text enlarging your horizon of expectations through the presentation and discussion of different literary texts to consider the presentation of literary and literacy space.

Keywords: Literature and teaching. Reading practices. Receptive method. Literary literacy.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Ao professor Dr. Danglei de Castro Pereira, por ter acreditado neste trabalho e por mostrar o caminho, com suas orientações e incentivo, nos momentos difíceis.

Ao professor Prof. Dr. Lucilo Antônio Rodrigues, pela sua gentileza, disponibilidade prestando toda a orientação e esclarecimentos necessários.

Aos professores do Programa de Mestrado que fizeram parte dessa caminhada, contribuindo na minha formação e aos colegas de curso, pelos momentos de trocas de ajuda.

À direção e à coordenação da Escola Estadual Cel. Pedro José Rufino, pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo.

Aos alunos que participaram deste projeto, pois sua colaboração foi importante para a realização dela.

À minha mãe Edileuza, heroína que me deu apoio, incentivou nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

Ao meu pai Rodolfo que sempre me fez ver que o conhecimento é a base de tudo.

À Clemilda, que tão prontamente se dispôs a fazer parte deste trabalho, contribuindo com seus apontamentos.

“Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as
pessoas”.

Mário Quintana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I - A Literatura, o leitor e a leitura	10
1.1 Letramento e os gêneros literários	14
1.2 Letramento literário.....	16
CAPITULO II - Método Recepcional: apresentação	19
2.1 Método Recepcional: Sequência Didática.....	21
2.2 Gênero literário – Conto	24
2.3 Descrição da escola	25
CAPÍTULO III - Proposta interventiva: relato	28
CONSIDERAÇÕES	40
REFERÊNCIAS.....	42
ANEXOS	44

Introdução

O professor de Língua Portuguesa vive em constantes conflitos e dúvidas de como desenvolver práticas docentes envolvendo a literatura e os textos literários. A maior preocupação do docente é analisar se as práticas desenvolvidas em sala de aula são capazes de despertar nos discentes o gosto pela leitura, pois sabemos que os indivíduos não nascem leitores, se fazem e isto envolve a principal agência de letramento literário, a escola. Segundo Cosson (2012, p.30):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Os últimos dados de 2012 do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) não nos deixam dúvidas a respeito da urgência de construirmos projetos de formação de leitores. Os dados demonstraram que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009, o Brasil somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação. Isso significa que os estudantes não são capazes de deduzir informações do texto e de estabelecer relações entre diferentes partes do texto.

Diante dessa situação e entre outras envolvendo a dificuldade na formação do leitor literário, pensamos na contribuição do letramento literário que segundo estudos de Cosson (2012), precisa acompanhar, por um lado, as três etapas básicas do processo de leitura: antecipação, decifração do código e interpretação e, por outro, o saber literário associado à função humanizadora da literatura. E, também, enfatizar como o Método Recepcional, embasado nos pressupostos da Estética da Recepção, proposto por Bordini e Aguiar (1988), pode contribuir para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor. De acordo com as autoras supracitadas, a participação do leitor-aluno é imprescindível no processo, pois seus conhecimentos prévios e a constatação de seus horizontes de expectativas são levados em consideração.

Sendo assim, este trabalho pretende promover a formação de leitores literários na perspectiva do letramento literário ao investigar o 7º ano do ensino fundamental da E.E. Cel. Pedro José Rufino em Jardim no Mato Grosso do Sul. Nossa ação prevê a utilização de práticas de leitura fundamentada no método recepcional buscando atitude participativa do aluno com os diferentes textos.

Nossa hipótese é a de que a apresentação do texto literário por meio do método recepcional contribui para a formação do leitor literário e a consequente interação de novos leitores com a obra artística. O trabalho traz uma proposta de intervenção para as aulas de Língua Portuguesa no 7º ano no ensino fundamental, tendo como ponto de partida o trabalho com textos literários apoiada no conceito de letramento literário e na utilização do método recepcional. Acreditamos que a apresentação do literário por meio do aproveitamento de elementos lúdicos é ponto relevante na formação de leitores literários.

Nossos principais objetivos são contribuir para a formação do leitor literário por meio do letramento literário, utilizando-se um método sistematizado em um processo de apropriação autônoma das obras literárias e, com isso, pensar a leitura como parte integrante do processo de formação do indivíduo. É, ainda, objetivo do trabalho, proporcionar aos alunos contato com diferentes textos literários, aplicando as etapas do método recepcional; ampliar e transformar o horizonte de expectativas do leitor por meio da leitura literária e, na medida do possível, verificar as contribuições do método recepcional para a formação do leitor literário.

Para melhor alcançar nossos objetivos, organizamos este trabalho de pesquisa em quatro partes. Nesta introdução, procuramos descrever o tema em estudo, a definição e a delimitação do problema, em seguida especificamos nossos objetivos.

No capítulo I, realizamos uma revisão bibliográfica capaz de nos auxiliar na análise e discussão dos resultados obtidos, enfocamos a natureza e a função da literatura, aspectos relativos à leitura e ao leitor. O capítulo se subdividiu em mais duas partes. Na primeira, fazemos um levantamento sobre letramento e a importância dos gêneros literários; na segunda discorremos sobre letramento literário.

No capítulo II, descrevemos o método recepcional, apresentamos a seqüência didática com o conteúdo, o material e o objetivo proposto para o projeto. Neste capítulo, também destacamos o gênero literário como trabalhado no projeto e, por último descrevemos sobre a escola em que ocorreu o projeto.

O capítulo III é inteiramente direcionado para o relato de experiência, descrevemos as cinco etapas do método recepcional, mostramos por meio de imagens a receptividade dos alunos em relação ao método.

Finalmente, na conclusão, retomamos a pergunta principal da pesquisa, seguida de nossas considerações finais sobre os resultados obtidos. Ao final do trabalho, apresentamos em anexo, após as referências bibliográficas, o exemplar do material utilizado e recolhido durante o projeto.

CAPÍTULO I

A Literatura, o leitor e a leitura.

A literatura sempre esteve presente na vida das pessoas, pois a história nos mostra que a necessidade humana de narrar acontecimentos está em toda a parte, das formas primitivas da literatura oral até às manifestações literárias contemporâneas. Logo, exerce uma função de construção do conhecimento, de criação do mundo configurando e dando sentido à realidade. Definir literatura não é uma tarefa fácil, diante de várias definições ficamos com a de literatura como força humanizadora, conforme Cândido (1995, p.174):

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis de produção das grandes civilizações.

Como arte da palavra, a literatura faz com que o texto literário conduza o leitor a mundos imaginários, causando prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem. De acordo com COSSON (2012, p.17):

A literatura nos diz o que somos nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da leitura podemos ser os outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Neste contato com a literatura o leitor aproxima-se da linguagem literária, uma linguagem que adquire dimensões específicas que se distanciam da linguagem cotidiana ou pragmática. Para a compreensão da especificidade dessa linguagem, LAJOLO (1983, p. 38) assim a resume:

(...) a linguagem parece tornar-se literatura quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (entre autor e leitor) que escapa do imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

A opacidade, outra característica da linguagem literária, leva à conotação, ao segredo do texto, obtido a partir do arranjo especial das palavras, enquanto a transparência leva à denotação. Disso resulta também o caráter polissêmico da literatura, que dá ampla liberdade

ao leitor para interagir com o texto e participar de sua reescrita, num movimento dialógico. De acordo com Aguiar e Bordini (1989) o trabalho do leitor e seus efeitos seriam:

(...) a reconstrução a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.
(BORDINI, 1989, p.23)

Nessa experiência a ser realizada pela literatura por meio da leitura a figura do leitor deve ser relevante, porque vem dele a possibilidade real de interpretação e de constituição do significado dos mais diversos textos. Porém, é o texto literário que dá livre movimentação ao leitor, este preenche as lacunas do texto de acordo com suas vivências pessoais ampliando suas fronteiras existências. Aguiar (2006) comenta que “o estudo da literatura, por exemplo, já não pode se ater tão-somente a autores e obras, mas deve voltar-se para o papel do leitor, pois é através dele que os textos adquirem sentidos”. (AGUIAR apud TURCHI, 2006, p. 34).

É no ambiente escolar que tanto a literatura como a leitura desenvolvem suas funções sociais, sendo uma delas a de levar o aluno/leitor a compreender melhor as relações humanas e os contextos sociais nos quais se desenvolvem. “Por ter a função maior de tornar o mundo compreensível é que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2012, p. 17).

Em todas as sociedades letradas é fundamental o papel da escola no processo de formação de leitores. Um processo árduo, pois a escola disputa espaço com outros objetos de leitura, muitas vezes, mais interessantes e atraentes que as obras exigidas pela principal agência formadora.

Nesse cenário escolar, cabe ao professor mediar a interação do aluno com o livro, situações que envolvem práticas de leitura que promova a compreensão e ressignificação dos diversos textos literários. Consideramos leitor, concordando com Lajolo e Zilberman (1996) como o indivíduo que além de alfabetizado, consegue participar das construções de sentidos dos textos que faça relação com suas experiências e conhecimentos sobre outros discursos, como também, reconheça as relações sociais e culturais que os textos desempenham na sociedade, e por fim, compreenda que tais funções afetam o modo como os textos são estruturados. Para Lajolo e Zilberman (1996, p.14) “ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas”.

Em relação à leitura, Maria Helena Martins (1984) em *O que é leitura* aponta três níveis em que o processo da leitura pode ocorrer: a sensorial, a emocional e a racional. A leitura sensorial é a primeira etapa, o leitor, por meio dos sentidos tem contato com o material. Na leitura emocional há o predomínio dos sentimentos, da imaginação, que levam o leitor a conviver com personagens, espaço e tempo reais ou ficcionais. O leitor se posiciona no universo do texto, pois segundo Martins, 1994, p.52:

(...) sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e em circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia fora de nós.

Já na leitura racional ocorre o acréscimo de conhecimento e informações às expectativas e necessidades do leitor, possibilitando o questionamento tanto da própria individualidade quanto do universo das relações sociais. Além destas três categorias apontadas pela autora, outras duas dimensões são relevantes no processo da leitura: a compreensão e a interpretação.

A compreensão é a fase inicial da leitura, momento em que o leitor entra em contato superficial com o texto, a leitura, leva em consideração as emoções, vivências e referências culturais básicas do leitor. Em seguida ocorre a leitura interpretativa o leitor distanciar-se do texto, tentando decifrar o que o texto quer dizer, e deixar explícito o que pode-se nas entrelinhas. Para isso, é necessário que o leitor atente-se para os esquemas do texto que o auxiliaram na interpretação. É necessário que o leitor assuma uma postura crítica e reflexiva para que a leitura interpretativa seja efetivada, levando-o a aquisição de novos conhecimentos e o alargamento das experiências vivenciais, adquirindo uma nova postura frente à leitura.

Cosson (2012) centrando a leitura em textos escritos baseia-se na concepção proposta por Leffa (1996) em que:

Ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p.17)

Dentro da proposta do letramento literário a leitura não deve ser encarada como simples processo de decodificação, sendo esta a principal mudança a ser realizada no ensino de literatura. Cosson (2012) trata do letramento literário como uma nova forma de ler o texto literário, encarando essa leitura como um processo que se desenvolve em três etapas, sendo elas: (1) antecipação; (2) decifração e (3) interpretação.

1. Antecipação: consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferentes ante o texto, quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros.

2. Decifração: “entramos no texto através das letras e palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração (...). Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que ignora palavras escritas de modo errado (...). Aliás, usualmente ele nem percebe a decifração como uma etapa do processo da leitura.”

3. Interpretação: “(...) às relações estabelecidas pelo leitor quando processa a leitura. O centro desse processamento são as interferências que levam o leitor a entretecer palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido.”

Portanto, a leitura dentro da proposta de letramento literário pode ser qualificada como mediadora entre o leitor e a obra literária que encontra na literatura seu recipiente tornando a leitura literária, modelo do desvelamento do mundo, no decorrer desta mediação, os dois seres (autor e leitor) acham-se comprometidos e entrelaçados.

Cabe aos professores, em especial de Língua Portuguesa, promover ações no ambiente escolar que possibilitem a leitura literária, como por exemplo, circuitos literários, programas e projetos de leitura, oficinas literárias, entre outros, contribuindo, assim, para a formação de leitores mais críticos e preparados para compreender a realidade.

1.1 Letramento e os gêneros literários.

Atualmente ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, pois é necessário não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Diante dessas circunstâncias, surgiu o termo letramento que vai além do ler e escrever, em que o cidadão, considerado letrado, deve saber fazer uso do ler e do escrever, que corresponde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano, conforme Soares (2010, p.18) “letramento é, estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”.

No âmbito escolar, o professor que percebe a dimensão social do letramento promove em suas práticas pedagógicas ações que levam os alunos a ter um papel dinâmico junto à leitura. Como ressalta Soares (2010, p. 84), “as escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”.

Para se formar leitores não basta que os indivíduos saibam ler, é preciso que eles façam uso dessa habilidade, pois o aluno letrado lê além do código escrito e atua como um produtor de sentidos do texto, a partir de sua experiência de vida e das suas relações interpessoais. O resultado dessas ações permite o alargamento do mundo para além do que se está lendo e o combate à alienação, através de uma leitura questionadora, que possibilitará o julgamento e a compreensão da realidade em que está inserido.

Desse modo, o termo letramento designa o processo não apenas de ensinar a ler e escrever, codificação e decodificação de símbolos, mas o domínio de habilidades relativas às práticas diárias de leitura e escrita. De acordo com Soares (2010, p. 72), o letramento é:

(...)o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se desenvolvem em seu contexto social.

Na perspectiva da dimensão individual do letramento, as habilidades de leitura devem se aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de suportes e textos: “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos,

jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...” (SOARES, 2010, p. 69).

Para isso, o professor de língua portuguesa, visando à inserção do aluno em uma sociedade letrada, deve levar em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades do texto. Desse modo, a escolha do texto é muito importante e deve ser levando em consideração o gênero e o tipo textual. Mas para isso, o professor deve saber diferenciar o conceito dos dois.

Explica Marcuschi (2008, p. 155):

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 154): “tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem categorias conhecidas, como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, sendo um conjunto limitado e sem tendência a aumentar”.

O gênero textual, até o início do século XX, esteve ligado aos gêneros literários, porém na atualidade, essa noção vai além da literatura. Segundo Marcuschi (2008), há uma explosão no Brasil no que se refere aos estudos sobre gêneros textuais, isso se deve a importância de entender os gêneros textuais, pois, entendendo-os, pode-se dominá-los e, dominando-os, faz-se possível uma comunicação mais eficaz.

Ao tratarmos da leitura do texto literário, o professor deve refletir sobre as diferenças entre a leitura de textos literários e também os diversos modos de leitura. Para Paulino (2008), não basta defendermos a presença de diversos tipos e gêneros textuais na escola, se não levarmos em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades do texto.

A diversidade de textos existentes na sociedade requer que o professor tenha conhecimento não só do gênero e tipo textual, mas também da importância do gênero literário na sala de aula. Ainda é recorrente, nas práticas de leitura nas escolas, o uso dos gêneros literários apenas como pretexto para o ensino da língua ou são vistos como passatempo ou diversão. Como ressalta Paulino (2008, p. 58):

Entramos, quando se tornou hegemônica a Teoria da Comunicação, numa fase de escolarização da leitura literária em que os textos literários estavam (e muitas vezes ainda estão) sendo lidos e tratados como as notícias do maremoto: quantas foram as vítimas, como sucedeu o evento, que países atingiu, por que não houve dele previsão? Lidos como textos informativos, cada resposta sobre textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados. (PAULINO, 2008, p. 58).

Sendo assim, se textos literários forem lidos apenas com o objetivo de aprender análise sintática, as práticas não estão contribuindo em nada na formação do leitor literário. Ainda de acordo com Paulino, textos literários devem ser lidos de forma literária. Nesse sentido, repensar e ressignificar as práticas de leitura literária deve implicar a promoção do letramento literário.

1.2 Letramento literário

O conceito de letramento foi sendo ampliado e chegou ao campo da literatura como um processo de escolarização da literatura que proporciona ao aluno a educação literária, por meio da leitura dos textos literários, a fim de torná-los leitores proficientes. Uma proposta que busca formar uma comunidade de leitores que se inicia na sala de aula, mas que vai além da escola.

O letramento literário seria, então, definido como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apodera deixando a condição de simples expectador para a condição de leitor literário ou mais precisamente “(...) o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Ou seja, letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Portanto, torna-se necessário que o professor adote práticas de leitura que promova o encontro do autor com o leitor, em que o aluno saia da situação de simples expectador para o de leitor literário. Nessa perspectiva, a principal agência de letramento, a escola, deve ir além da leitura de textos literários e que o professor torne-se mediador utilizando-se da prática de leitura literária para ampliar o universo cultural do aluno. Para Cosson, a literatura deve ser ensinada na escola:

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2012, p. 23).

Ainda conforme o autor, o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, as três etapas básicas do processo de leitura - antecipação, decifração do código e interpretação - e, por outro, o saber literário. Em relação à aprendizagem da linguagem literária, como ressalta o autor ela compreende três tipos:

A aprendizagem da literatura que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem da literatura, que envolve o conhecimento de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2012, p.47)

Mas nas práticas docente vemos bem pouco acontecer o primeiro tipo de aprendizagem, quando se trabalha literatura em sala de aula busca ensinar períodos literários, nomes das obras e dos autores, prevalecendo o didatismo, com isso, ocorre cada vez mais o distanciamento entre livro e leitor. É para enfrentar essas situações que as práticas em sala de aula devem contemplar o letramento literário e não roteiros prontos para o estudo dos textos literários.

Sabendo que letramento literário, nada mais é que a prática social entre o leitor e o mundo, neste processo a escolha do texto literário é muito importante. A proposta de letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não, o professor que deseja a efetivação do letramento literário ao escolher os textos literários deve selecioná-los a partir de alguns critérios. Cosson (2012) propõe:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, já que é nele que encontramos a herança cultural de nossa comunidade; também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2012, p.35)

O professor-mediador deve propor atividades que possibilitem uma análise mais profunda do texto, o que implica ir além dos exercícios propostos nos livros didáticos; não impor respostas e interpretações tidas como certas, em um jogo de poder que considera a leitor como um mero receptor, pois “a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2012, p. 21).

Desse modo, sobre a relevância das estratégias que norteiem o trabalho do professor, há uma necessidade de sistematiza o ensino de literatura em sala de aula, permitindo ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, tendo como princípio e fim o letramento literário.

CAPITULO II

Método Recepional: apresentação

O método recepcional dialoga com elementos teóricos da Estética da recepção, corrente de crítica literária que ganha força no cenário literário com a conferência ministrada por Jauss em 1967. De acordo com Zilberman (2004, p. 12), na Estética da recepção “o leitor é encarado como o principal elo do processo literário”. Ou seja, a teoria da recepção não se preocupa apenas com as obras e seus autores, mas sim com o leitor. Relacionadas aos métodos de ensino de literatura destaca-se a contribuição de Bordini e Aguiar (1988). O método recepcional, uma das posturas metodológicas apresentadas pelos autores, consiste em valorizar na apresentação do literário aspectos ligados ao universo do leitor como um dos responsáveis por atribuir sentido àquilo que lê.

Segundo Bordini e Aguiar (1988) são objetivos do método recepcional proporcionar ao aluno a possibilidade de efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativa bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Para as autoras, esse método de ensino de literatura “ênfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (BORDINI, 1988, p. 86).

Entendemos que o método recepcional é uma opção metodológica interessante para investigar a possibilidade de práticas de leitura literária que valorizem o texto *stricto sensu* em sala de aula e, com isso, um percurso que possibilita ações planejadas de forma que os alunos tornam-se agentes de aprendizagem, determinando a continuidade do processo de letramento literário, conforme Cosson (2012).

Como o método recepcional privilegia a dimensão do leitor, componente imprescindível na composição do sistema literário, e a leitura literária em um processo dialógico de pergunta e resposta entre texto e leitor. Em vista disso, o método dá voz ao leitor em processo de formação proporcionando por meio de escolhas, comparações, debates, reflexões, questionamentos e tomadas de decisões diante das leituras que realiza. Para nós ao exigir uma atitude participativa do leitor durante as etapas do método recepcional, possibilita aos leitores uma interação com o texto que lê e, com isso, podem incorporar a leitura realizada.

Em termos metodológicos o método recepcional é organizado, segundo Bordini e Aguiar (1988), em cinco etapas. São elas: (1) Determinação do Horizonte de Expectativas; (2) Atendimento do horizonte de expectativas; (3) Ruptura do horizonte de expectativas; (4) Questionamento do horizonte de expectativas e (5) Ampliação do horizonte de expectativas.

Na Determinação do Horizonte de Expectativas – o professor por meio de conversas com o público alvo verificará as preferências de leitura dos alunos. Seus interesses, valores e crenças culturais são valorizados para a seleção de estratégias de ruptura e transformação desses horizontes em etapas posteriores do método, 03, 04 e 05, ao possibilitarem a eleição de textos que ampliam as expectativas iniciais dos leitores.

Antes da ruptura do horizonte de expectativas, o segundo passo metodológico é a seleção de textos que atendam ao horizonte de expectativas dos alunos. A segunda etapa terá como objetivo proporcionar aos alunos acesso e experiências com os textos literários que satisfaçam suas necessidades. Buscando oferecer textos literários e atividades que correspondam ao que foi identificado como pertencente ao horizonte de expectativas iniciais do público alvo.

É preciso dizer que a delimitação do horizonte de expectativas e a seleção de textos que atendam ao horizonte por meio de tentativa e erro o perfil identificado como horizonte de expectativas. Este processo é subjetivo e demanda uma constante retomada e interação do professor com o público. Um exemplo: ao identificar que o público alvo gosta de textos violentos o professor pode selecionar textos policiais. Esta seleção atende ao traço violência e possibilita a empatia com o texto. Por meio da empatia o texto chegaria ao leitor e, possibilita, a ampliação do horizonte de expectativas a partir da introdução de outros textos, como, por exemplo, textos fantásticos. Este percurso é lento e demanda uma constante reorganização do tempo e adequação do horizonte de expectativas em direção à próxima etapa do método recepcional, ou seja, a ruptura do horizonte de expectativas.

Na ruptura do horizonte de expectativas o aluno terá contato com textos que os levem as reflexões, as discussões e diferentes interpretações com o intuito de abalar as certezas dos alunos. Os textos devem ter algum aspecto de semelhança com os anteriores, para que o aluno sinta-se seguro para continuar a experiência; mas, ao mesmo tempo, ampliar a empatia inicial em direção a novas perspectivas de síntese profunda de significados, o que levará a um questionamento do horizonte de expectativas – a quarta etapa prevista no método. Nesta etapa corre a comparação por parte dos alunos entre o que entendiam inicialmente e as novas possibilidades de síntese apresentadas por novos textos. A tensão construída nesta reflexão é que contribuirá para a formação do leitor crítico e possibilita a reorganização das perspectivas

iniciais de leitura dos alunos, levando a ampliação do horizonte de expectativas percebido inicialmente.

Na ampliação do horizonte de expectativas os alunos partem para a busca de novos textos que atendam às suas expectativas, mas, agora, verificando que suas exigências tornaram-se leitores autônomos, conforme Chartier (1998). O leitor é, pois, um sujeito autônomo capaz de construir sentidos e imprimir sua marca interpretativa no texto que sobrecodifica. Leitor é aquele que se apossa do texto para dotá-lo de existência, visto que todo signo passível de leitura se abre a uma infindável possibilidade de significações.

Pela descrição do método entendemos como produtivo apresentar uma sequência didática que tomando o método recepcional como paradigma, procura refletir sobre a validade de ações de leitura literária que valorizem em um primeiro momento o texto literário como instrumento de formação de leitores literários e uma escola de ensino fundamental.

2.1. Método Recepcional: Sequência didática

De acordo com os exemplos de unidades de ensino propostas por Bordini e Aguiar (1988) foram utilizados os seguintes tópicos para a composição do planejamento: conteúdo, material, objetivo e procedimentos didáticos.

Conteúdo: Gênero literário – Conto

Material:

- ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. In: _____. *Várias Histórias*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004, p.97-104.

-BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. 13. ed. São Paulo: Berlendis&Vertecchia Editoras Ltda, 1994.

-COELHO, Marcelo. **Elefantes**. In. *A professora de desenho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

- ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo: nova velha estória**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992.

- VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O Santinho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Objetivos:

O objetivo desta ação interventiva no 7ºano é contribuir para a formação do leitor literário em um processo de apropriação autônoma das obras literárias e, com isso, pensar a leitura como parte integrante do processo de formação do indivíduo e, principalmente, verificar as contribuições do método recepcional para a formação do leitor literário.

Procedimentos Didáticos**Determinação do Horizonte de Expectativas**

Iniciamos com a sondagem dos interesses dos alunos nas escolhas dos livros. Para isso, eles são levados para a biblioteca escolar. Como nosso planejamento deve estar em consonância com o Referencial Curricular Estadual, pois a escola onde foi aplicado o projeto faz parte da rede estadual, já estava pré-estabelecido a leitura de textos narrativos ficcionais (conto, romances, novelas).

Após as escolhas dos livros os alunos retornam a sala e aula com os livros, eles se organizam em círculos para comentar a escolha do livro. Através deste processo vamos identificar o gênero escolhido e também a linha temática que mais trouxe empatia para o público. Percebe-se que entres os textos proporcionados (conto, romances, novelas) os alunos optaram pelo gênero conto, talvez pela sua brevidade, a ideia de rapidez na leitura prevaleceu.

Atendimento do horizonte de expectativas

Neste atendimento, o professor deve oferecer aos alunos textos que satisfaçam suas necessidades em dois sentidos: quanto aos textos com temática e forma de interesse; e também, quanto às estratégias de ensino, que deverão condizer com aquelas de conhecimento e domínio dos alunos e que lhes proporcionem prazer. É importante ressaltar também que as estratégias escolhidas devem privilegiar, além do debate e de questionamentos, a participação e a expressão corporal.

Uma vez identificado um horizonte de expectativas, os alunos gostam de textos que remontem a experiências escolares, selecionei o corpus que compõe a proposta de intervenção descrita neste estudo.

Ruptura do horizonte de expectativas

Após a apresentação, aos alunos, de textos e estratégias de ensino que fazem parte dos seus interesses de leitura e de sua experiência de vida, inicia-se a terceira fase progressiva da proposta recepcional. A etapa da ruptura é o momento central do método recepcional, pois, depois de termos atendido às expectativas dos alunos com textos de sua preferência quanto à temática e ao gênero, chegou o momento de mostrar-lhes o que o conto pode proporcionar.

Questionamento do horizonte de expectativas

São propostas atividades como debates, discussões participativas, registros das constatações, dramatizações e coletas de impressões, devem levar o aluno a perceber qual dos textos exigiu um maior esforço de reflexão diante dos temas e da forma, e qual possibilitou um maior grau de satisfação. A análise também deve incidir sobre o comportamento dos alunos em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados e as dificuldades ainda a serem superadas quanto à temática e a outros elementos da literatura.

Ampliação do horizonte de expectativas

Para dar continuidade ao método passamos para a última etapa que é o início de uma nova aplicação do método que evolui em espiral, espera que o aluno nessa etapa assuma uma postura mais consciente em relação à literatura e à vida. Novos textos são apresentados aos alunos levando em consideração suas expectativas. Segundo o método nessa etapa o aluno já é capaz de participar do novo processo, com a nova carga de informações e de experiência literária que lhe foram propiciadas até então.

2.2. Gênero literário – Conto

A história nos mostra que as pessoas sempre se reuniram para contar algo, seja por entretenimento ou para expressar acontecimentos, e assim a força de contar histórias atravessa séculos e vai permanecendo até os dias atuais. Um dos recursos narrativos para relatar histórias de modo simples é o conto, pois sua forma embrionária é a oral, mas foi através dos seus registros escritos que o gênero se afirmou como obra literária.

Segundo Magalhães Júnior (1972, p. 9), além de ser a mais antiga expressão da literatura de ficção, “o conto é também a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem conhecimento da linguagem escrita”. A finalidade primeira desse gênero literário é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, obedecendo num e noutra caso a certas características próprias do gênero.

O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. Já o romance, em vez de episódico, como o conto, é, ao contrário deste, uma sucessão de episódios, interligados. E exige do autor tratamento diverso, quer na apresentação dos acontecimentos, quer no estudo dos personagens. O romance explora-os em sentido vertical, com uma profundidade a que o conto não pode aspirar. Outra distinção, em que insistem alguns críticos e ensaístas literários, é a de que o conto geralmente narra um acontecimento pretérito, ao passo que o romance historia um acontecimento ou série de acontecimentos no tempo presente, à medida que estes se desenrolam (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p. 10-11).

Para esse narrador é necessário o conhecimento das características estruturais próprias ao conto, que são: a brevidade, a precisão e a unidade de efeito. O modo breve de narrar representa um dos sinais característicos de sua diferenciação, pois o conto possui um olhar fotográfico que registra um flagrante, um instante único e representativo. De acordo com (Gotlib, 1998, p.64): “A base diferencial do conto é, pois a contração: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos”.

Para o segundo tópico, a precisão, não se deve faltar nada nem sobrar nada, a idéia é que tudo deva contribuir para o desfecho da narrativa, portanto, os detalhes desnecessários devem ser eliminados. Essa propriedade é afirmada por (Gotlib, 1998, p.35): “Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido”.

Verifica-se, então, que tanto a brevidade quanto a precisão são elementos que estão a serviço de um desígnio preestabelecido à unidade de efeito. Para Edgar Allan Poe, o conto deve causar efeito único no leitor: “A composição literária causa, pois, um efeito, um estado de ‘excitação’ ou de ‘exaltação da alma’. E como ‘todas as excitações intensas’, elas ‘são necessariamente transitórias’. Logo é preciso dosar a obra (...). Se o texto for longo demais ou breve esta excitação ou efeito ficará diluído”. (POE apud GOTLIB, 1998,p.32).

Em consequência, essa unidade de efeito é a reação que o conto causa no leitor, ou seja, a história deve ser breve e concisa para que prenda a atenção de quem lê, propiciando uma proposta diferenciada dentro do gênero narrativo.

2.3. Descrição da escola

Nesta prática interventiva a escola tem papel fundamental, pois é o ambiente escolar que propicia o contato sistemático da criança com a leitura, em especial com a leitura literária. De acordo com Lajolo (1994) ler é essencial e o contato do leitor com a literatura é função da escola.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1994, p. 106).

Pensando nisso, as atividades a seguir foram aplicadas na Escola Estadual Cel. Pedro José Rufino em Jardim no Mato Grosso do Sul. A escola localiza-se no centro da vila com o maior número de habitantes do município e passou por uma reforma com ampliação das salas de aula.

O público alvo foi o 7º ano do Ensino Fundamental II. A aplicação do método ocorreu na disciplina de Língua Portuguesa no período vespertino. As práticas de leitura contaram com a participação dos 32 alunos, com idades entre 11 a 13 anos.

A infra-estrutura da sala do 7ºano conta com: quadro branco com pincel atômico, ar-condicionado. A escola tem uma biblioteca com acervo significativo, mas que poderia ser ampliado, principalmente no que diz respeito à área de literatura infanto-juvenil.

Como a escola pertence ao quadro das escolas estaduais, as aulas de Língua Portuguesa devem seguir o referencial curricular adotado pela secretaria de educação estadual. De acordo com o referencial os subsídios referentes ao currículo do Ensino Fundamental, publicados pelo MEC, vieram das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº4/2010) e, ainda, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1998.

Conforme o referencial curricular estadual (SED-MS) o ensino de Língua Portuguesa objetiva:

a expansão das possibilidades do uso da linguagem com desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. E, para o desenvolvimento dessas habilidades, os conteúdos de Língua Portuguesa estão organizados nos eixos: Oralidade, Prática de Leitura, Produção de Texto e Análise e Reflexão sobre a Língua. (Referencial Curricular SED-MS 2012, p. 60).

O Referencial adota o termo prática de leitura para as atividades que englobam diversos gêneros textuais e literários:

As práticas de leitura deverão cultivar o desejo de ler, o que significa ser uma prática pedagógica eficiente, pois para tornar os estudantes bons leitores é preciso desenvolver muito mais do que a capacidade de ler. Há necessidade de despertar neles o gosto pela leitura. As atividades com a leitura partem da exploração de diversos gêneros textuais e literários, considerando a leitura imagética, silenciosa, oral e coletiva, leitura compartilhada e outras, em que diferentes objetivos, para com a leitura, exigem textos diversificados. (Referencial Curricular SED-MS 2012, p. 60).

Percebe-se que a leitura nos anos finais do ensino fundamental, segundo o referencial, deve envolver o contato dos alunos com diversos gêneros literários ou não. Sendo assim, não fica clara a questão da formação do leitor literário.

Com as ações do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência) várias projetos ligados à leitura e a literatura foram desenvolvidos na escola, nos anos de 2013 e 2014, podemos destacar alguns:

Projeto Encontro com a Poesia - Foram desenvolvidas atividades de mediação e incentivo à leitura de poemas, promovendo a prática de leitura de poesia, com apresentação de poetas brasileiros para alunos do 6º ano do ensino fundamental, culminando na realização do Dia da Poesia na escola.

Projeto A Leitura em Primeiro Ato - São ações voltadas para os alunos do 9ºano do ensino fundamental, com o objetivo de promover o hábito da leitura, desenvolvendo o estudo do texto dramático aliado à experiência teatral. Além disso, foram destacadas nas atividades de formulação da racionalidade, da percepção dos sentidos e da construção criativa.

Projeto Quem conta um conto aumenta um ponto - As atividades foram desenvolvidas na biblioteca escolar com alunos do 8ºano, as ações objetivavam o contato dos alunos com diversos contos brasileiros. As ações foram finalizadas com a dramatização dos contos escolhidos pelos alunos.

As ações do PIBID em projetos envolvendo a leitura com o texto literário não contemplou todas as séries, ficando o 7ºano fora do programa. Para promover o encontro desses alunos com os gêneros literários de maneira sistematizada, eles foram escolhidos como público alvo da nossa proposta de intervenção.

CAPÍTULO III

Proposta interventiva: relato

O propósito desse relato é ilustrar as práticas de leitura literária que foram realizadas no 7º ano do ensino fundamental e, com isso, refletir sobre a implementação do método recepcional como alternativa para o ensino de literatura a leitores em formação. Entendemos que a apresentação de textos literários a leitores em formação, por meio do método recepcional, contribuiria para a formação de leitores ativos e, conseqüentemente, possibilitaria a apropriação de forma autônoma das obras e do processo da leitura como sugere a ideia de letramento literário, segundo Cosson (2012).

Iniciamos as atividades com o primeiro passo que seria a determinação do horizonte de expectativas da classe. É o momento de ser feita a sondagem dos interesses dos alunos quanto às suas expectativas, modismos, estilos de vida, comportamentos sociais e familiares, preferências quanto a trabalho, lazer, músicas, sentimentos e interesses específicos na área de leitura, como temas, assuntos, formas, seu horizonte cultural e ideológico, a fim de planejar estratégias que propiciem o questionamento desse horizonte, sua ruptura e transformação nas etapas subsequentes.

Para essa primeira etapa os alunos do 7º ano foram levados para a biblioteca escolar, deixemo-los bem à vontade na escolha das leituras, pedimos para que todos levassem para a sala de aula os livros escolhido. Ao retornarmos cada aluno estava com um livro, percebemos que a grande maioria, principalmente, os meninos escolheram os livros com narrativas curtas.

Pedimos para que os alunos se organizassem em círculo e que cada um comentasse para a sala o motivo da escolha do livro. Neste momento, um aluno pediu para ler para a sala o texto “O santinho”, de Luis Fernando Veríssimo, pois era o texto que mais lhe chamou atenção no livro escolhido e achava que os colegas também iriam gostar. Durante a leitura, todos fizeram silêncio para acompanhar a narrativa, mostrando interesse pelo que estava sendo contado.

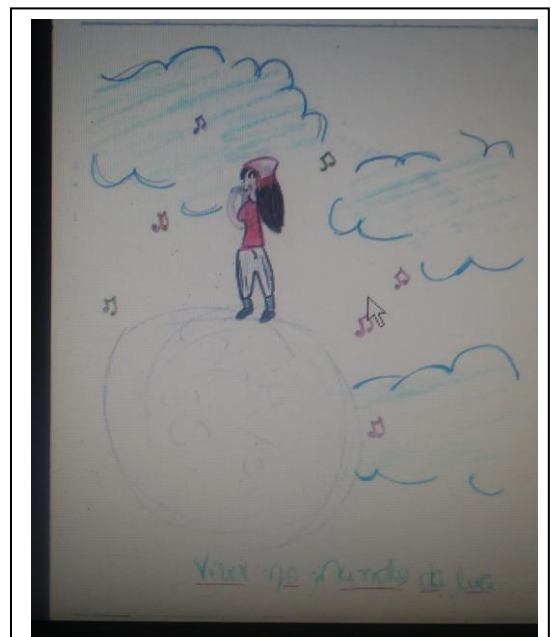
Como o conto narra as lembranças de um menino no seu período escolar todos se identificaram com o personagem do conto, ocorrendo uma grande receptividade por parte dos alunos. Ao fim da leitura do conto de Luis Fernando Veríssimo começava a constituir um rumo norteador para o desenvolvimento das outras etapas uma vez que identificamos uma linha temática que trouxe empatia para o público alvo.

No segundo encontro comentamos de maneira sucinta a obra de Luis Fernando Veríssimo e sua ambientação na literatura contemporânea brasileira. Em seguida, retomamos

a leitura de trechos importantes do texto. No texto “Santinho” o personagem é visto pela professora como um “santinho do pau oco”. Explicamos a origem dessa expressão idiomática e listamos no quadro outras expressões idiomáticas que poderiam ser utilizadas no contexto escolar como: cabeça nas nuvens, tirar de letra, saber na ponta da língua, bicho de sete cabeças, zero à esquerda e outras. Em seguida, foi proposto que cada aluno desenhasse em seu caderno a expressão que mais os identificassem.



**Saber na ponta da língua.
Bicho de sete cabeças.
Cabeça nas nuvens.**



Vivendo no mundo da lua.

O resultado dos desenhos demonstrou boa receptividade dos alunos e bom nível de compreensão global do texto. Percebemos que os alunos conseguem usar as expressões idiomáticas para transpor o sentido literal do texto em direção a sua linha de compreensão global do que leram. Utilizando-se da metáfora para o plano da representação, e assim assumindo um sentido figurado. Ao encerrarmos as atividades com os desenhos das expressões idiomáticas, que visavam à determinação do horizonte de expectativas, começou a preparação para o atendimento do horizonte de expectativa que consiste em atender às expectativas sobre os interesses de leitura quanto a temas e formas detectados na primeira fase.

Para iniciar a segunda etapa, atendimento do horizonte de expectativas, distribuímos para os alunos cópias do texto “Elefantes”, de Marcelo Coelho. Como no primeiro encontro fizemos um breve comentário sobre a biografia do autor e, em seguida solicitamos para que

todos fizessem uma leitura silenciosa, observamos que ao ler alguns trechos os alunos riam no momento da leitura, achando cômica a situação do personagem.

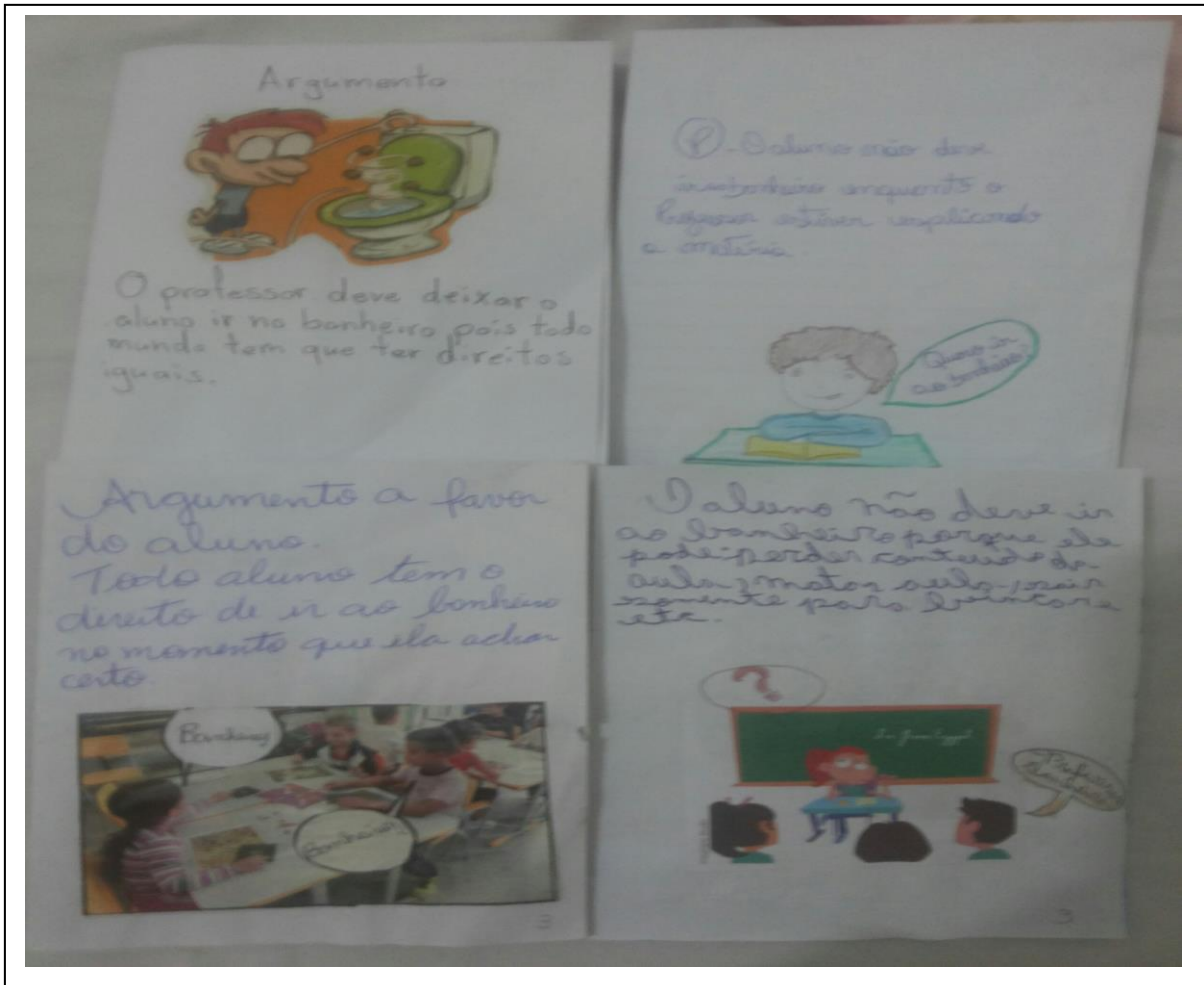
O conto narra às aventuras de Marcelo e seu primeiro dia na escola. Tudo estava indo bem até surgir um problema que consiste no fato de Marcelo desejar ir ao banheiro e não ter a permissão de sua professora, neste momento, se dá o conflito central da narrativa. E, por fim, o desenlace trágico de Marcelo fazendo suas necessidades em plena sala de aula.

Ao fazer a leitura para a sala destacamos os pontos de semelhança entre o conto de Marcelo Coelho e “Santinho” de Luís Fernando Veríssimo. Os ouvintes demonstraram interesse pela leitura e discussão do conto e aos poucos interagiram com a leitura. Os dois contos são memorialistas e os personagens relembram suas experiências no ambiente escolar. O poder marca a relação entre professor e aluno. A escola representada nos textos era tradicionalista, fato que confere ao professor ser concebido como autoridade máxima dentro da sala de aula.

Posteriormente, propomos um debate sobre a questão: “O professor deve ou não permitir que alunos saiam da classe para ir ao banheiro durante a aula?” Os alunos foram separados em dois grupos. Um deles deveria levantar argumentos para fazer a defesa da professora; portanto, apresentar opiniões contra o aluno que quer sair da aula para ir ao banheiro. O outro grupo deveria encontrar argumentos para fazer a defesa do aluno; então, condenar a atitude da professora.

Em seguida, listamos na lousa os argumentos mais fortes dos dois grupos e iniciamos o debate. De acordo com Bordini (1989, p.86) “o método é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História”.

No debate, foi possível observar a relação de proximidade entre os leitores e os textos lidos, pois cada aluno tinha na lembrança fatos envolvendo eles mesmos ou outros colegas no ambiente escolar. E a situação de pedir permissão para ir ao banheiro ainda é algo que faz parte do cotidiano dos alunos. O resultado do debate e a formulação de argumentos demonstram que os ouvintes interagiram positivamente com o conto.



Conforme indica o método, a etapa da ruptura é o momento de abalar as certezas dos alunos quanto ao gênero, apresentando o conto, com uma linguagem mais elaborada, e seu conceito. Para isso, foi escolhido o conto “Conto de escola”, de Machado de Assis. O texto mantém um elo com a etapa anterior por sua temática, que também trata do tema escola e a relação entre professor e aluno, mas que exige um grau maior de conhecimentos por parte dos alunos.

Como na etapa anterior, iniciamos distribuindo cópias do conto de Machado de Assis, aos ouvintes e dividimos o texto em duas partes, levamos dicionários para a sala de aula, pois os alunos poderiam desconhecer algumas palavras presentes no texto, lembrando que o conto é ambientado no século XIX e algumas palavras não são tão utilizadas nos dias de hoje.

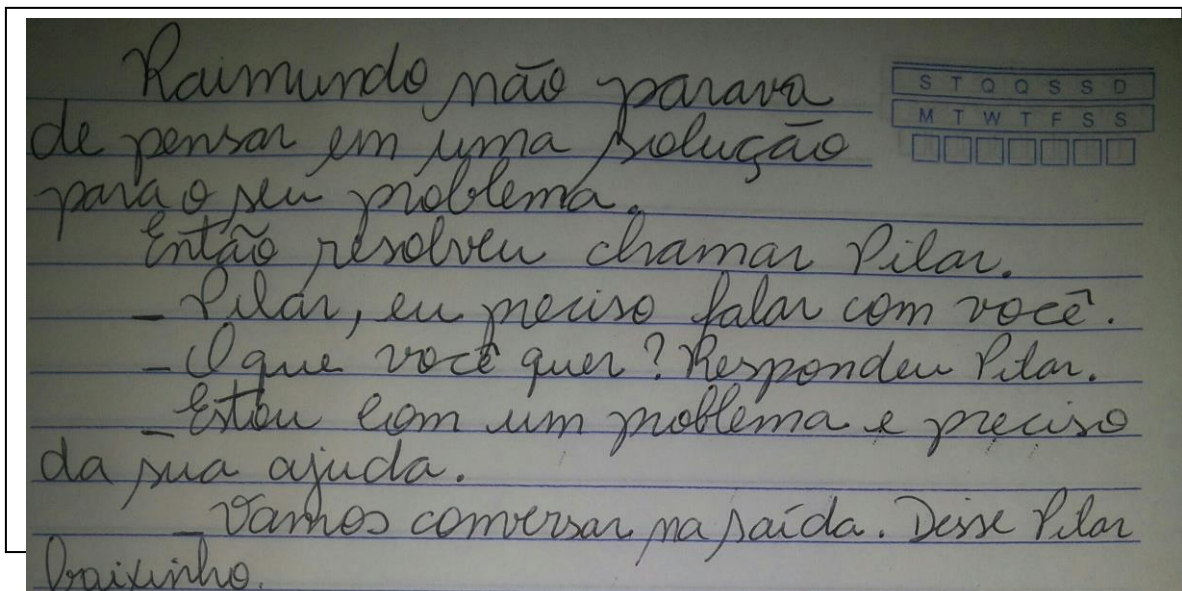
“Conto de escola” é um conto memorialista, traço marcante da obra de Machado de Assis. Pilar (narrador-protagonista) relembra quando foi flagrado por um colega ensinando a lição a outro em troca de uma moedinha de prata, tendo sido, por este motivo, punido severamente pelo professor. Mais três personagens completam o enredo: o professor rígido, Sr. Policarpo; o aluno-filho do professor, Raimundo, com dificuldades de aprendizagem e que

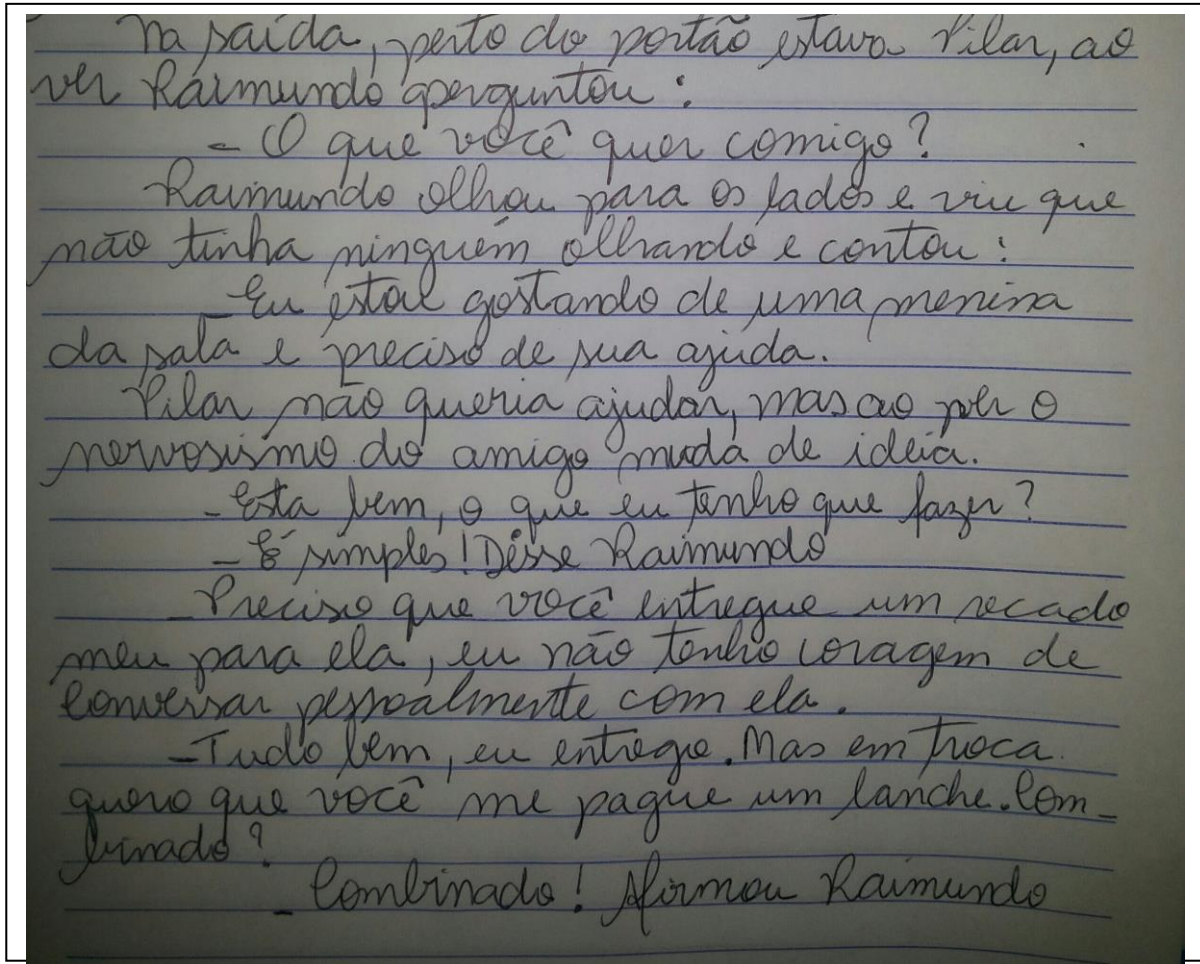
por meio do suborno, espera que Pilar ajude-o com a lição e Curvelo, aluno delator, que presencia e denuncia o caso de suborno entre os colegas.

Quando os alunos receberam o texto leram em silêncio e atentamente, parecendo que estavam descobrindo algo novo. A tarefa seguinte consistia na leitura do texto, pedimos para que os alunos lessem de forma dramatizada a primeira parte do texto. Foi feita a eleição para a escolha dos alunos que representariam os personagens do conto. A proposta de dramatização teve como intenção ampliar o contato dos alunos com a leitura realizada e, na medida do possível, ampliar a fruição do texto ao aproximar os alunos da obra.

A parte que os alunos leram de maneira dramatizada encerrava-se no momento em que o personagem Raimundo diz que teria algo para falar com Pilar. Aproveitamos para solicitar uma atividade que não havíamos feito nas outras etapas, uma produção textual a partir desse trecho do texto que propunha a composição de um desfecho para o conto. A ideia era aproveitar que os alunos não sabiam o final da história nem o que Raimundo queria com Pilar para criar mecanismos de interação com o texto lido. Pretendemos criar mais um momento em que os ouvintes pudessem interatuar com a leitura uma vez que os alunos não conheciam, naquele momento, o desfecho para a história. Vale ressaltar que o importante não era a coincidência entre o desfecho original e aquele criado pelo aluno, mas sim a coerência que se conseguiu estabelecer entre o desenrolar da narrativa e seu final.

Os alunos tiveram a oportunidade de finalizar a produção em casa, devido o pouco tempo em sala de aula. Com a atividade foi possível observar a interação leitor e texto e principalmente, a recepção textual, por meio das produções desenvolvidas. Essa recepção indica a participação ativa e criativa daquele que lê sem, com isso, sufocar a autonomia da obra. Podemos visualizar na produção abaixo:





Nessa produção, o autor do texto, incorporou na narrativa possíveis dilemas do seu cotidiano, no caso, o amor na adolescência, mostrando sua recepção ao texto. O aluno-leitor produz sentido ao texto fazendo ligações com suas vivências atribuindo sentido aquilo que ele leu. Acreditamos que ao incorporar situações do seu dia a dia o leitor cria um espaço de diálogo com o texto lido e propicia uma interiorização da leitura.

A fase posterior consiste no questionamento do horizonte de expectativa, por meio de comparações entre os textos apresentados nas fases de atendimento e de ruptura do horizonte de expectativa. É também o momento para a reflexão sobre as relações entre literatura e vida. Desse modo, confirma-se a ideia de Bordini (1988) que:

Desse trabalho de auto-exame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferências quanto a temática e outros elementos da literatura, assim como transposição das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores. Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ou político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados. (BORDINI, 1988, p.90)

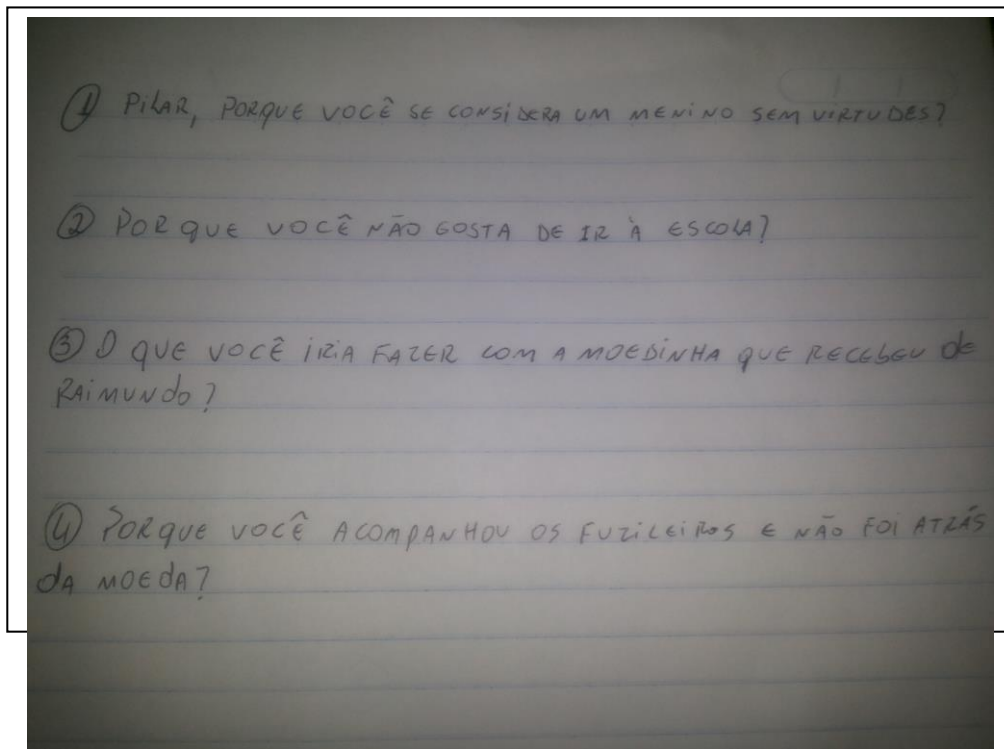
Começamos as atividades com um debate questionando os alunos sobre os textos lidos, ao serem questionados eles apontaram que todos os textos eram ambientados na escola, o que os aproximava de suas realidades. Ao compararem a escola que eles frequentam com a do texto de Machado de Assis eles pontuaram que houve poucas mudanças na escola, embora a escola de hoje não tenha castigos físicos, a relação professor e aluno, ainda, é marcado pelo poder.

Ainda em comparação com o texto “Conto de escola” os alunos se identificaram com Pilar em sua primeira tensão espaço livre x espaço fechado. A escola, alegoricamente, representa o espaço fechado, entre muros, a prisão enquanto que o morro ou o campo representam a liberdade, figura reforçada pelo papagaio solto no ar e a banda no conto. Os alunos comentaram que assim como Pilar muitas vezes ele são obrigados pelos pais a iriam para a escola. A turma comparou com o contexto político brasileiro a lição que Pilar aprendeu na escola com os colegas Raimundo e Curvelo, ou seja, a corrupção e a delação, mostrando que apesar do conto ser ambientado no século XIX ele permanece atual, características da obra machadiana.

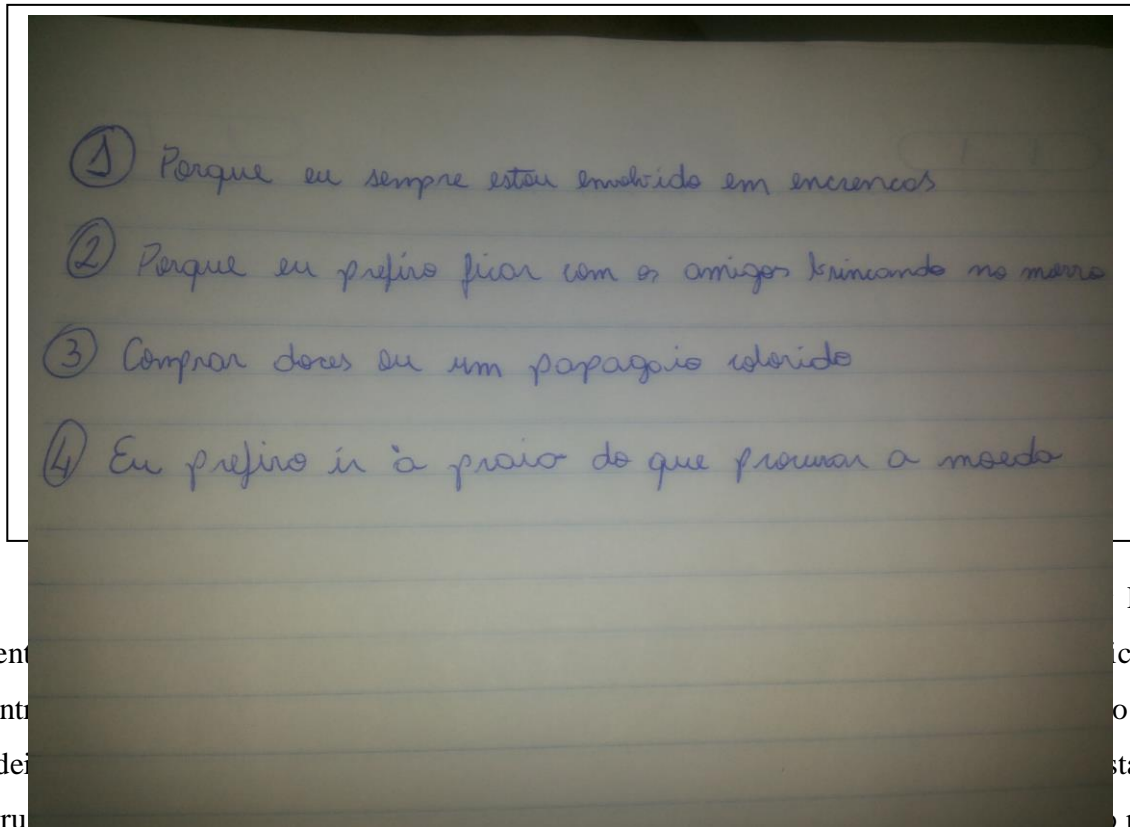
Estas observações indicam que os alunos interagiram positivamente com o texto e conseguiram apropriar-se do conhecimento vinculado pelo texto em direção à vivência cotidiana. Este deslocamento demonstra que a leitura do texto atingiu a turma e sua temporalidade foi relativizada pela forma com que os leitores interagiram com a obra. Entendemos que esta ação é produtiva e ajuda na reflexão em direção a uma interação ativa com o texto por meio de sua leitura, o que para nós é gratificante em relação ao método empregado na proposta.

Encerrado o debate e passamos para a segunda atividade que seria a elaboração de uma entrevista escrita. Os alunos foram organizados em grupos e deveriam formular até cinco perguntas para os personagens do texto da etapa da ruptura. As respostas foram dadas pelos alunos do outro grupo, colocando-se no lugar do entrevistado para respondê-las, conforme sua criatividade, mas atentando para a coerência com o texto lido. Vejamos algumas perguntas e respostas elaboradas pelos leitores.

GRUPO1: Perguntas para Pilar.



Grupo 2: Respostas de Pilar



tentativa comunicativa
 entretanto suas
 ideias são listas do
 grupo e o papel
 do personagem e ressaltam o desejo de Pilar de estar livre, pois o papagaio é representado no

conto como símbolo da liberdade. Posteriormente, as entrevistas foram apresentadas oralmente pelos grupos.

A quinta etapa iniciou com a leitura do conto “Fita Verde no cabelo”, de Guimarães Rosa, o objetivo é a ampliação do gênero conto e, ao mesmo tempo, demonstrar associações deste conto com temáticas mais amplas e polêmicas, como a passagem da infância a fase adulta, a morte e a separação, possibilidades de enfrentamento temático ao texto de Guimarães Rosa; sem, naturalmente, deixar de ressaltar o poder da imaginação e das referências simbólicas presentes na obra que recria o conto de fada Chapeuzinho Vermelho.

Após ser feita a leitura do conto os alunos se organizaram em círculo para iniciarmos um debate, possibilitando verificar o impacto da obra sobre a sensibilidade do aluno. Os alunos iniciaram relacionando a história do texto com a de Chapeuzinho Vermelho, perceberam a intertextualidade presente no texto de Guimarães Rosa. Mas sem dúvida o final e que mais causou perplexidade nos alunos para eles na história deveria existir um elemento mágico para modificar o fim. Houve os alunos que comentaram que como na vida real não existe elementos mágicos Guimarães Rosa acertou em aproximar o conto das situações reais. Ao finalizar o debate foi proposta a leitura de Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque de Holanda como forma de ampliar a linha de leitura.

Para finalizar as atividades é solicitado aos alunos que eles organizem as construções pós-textuais produzido durante todas as atividades desde a primeira leitura do conto “O Santinho” até o texto de Machado de Assis, oferecendo a oportunidade de visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos. Vejamos algumas destas produções:

2

** Balança feminista: as forças feministas.*

** Guimarães Rosa: a professora, antes de dizer não, deve se utilizar de o adulto está realmente em necessidade de ir ao banheiro.*

Depois disso, depois disso, depois disso, depois disso, depois disso.

Depois disso, depois disso, depois disso, depois disso, depois disso.

3

Depois disso, depois disso, depois disso, depois disso, depois disso.

Depois disso, depois disso, depois disso, depois disso, depois disso.

4

2. Eu vou voltar para casa e não vou voltar. Eu vou voltar pensando. Então, eu vou voltar. Um aluno que tinha muita dificuldade mas mesmo assim não ficou muito para trás. Ele não disse que tinha dificuldade de escrever, ele só não sabe escrever. Sempre pensando e...

6

matemática!

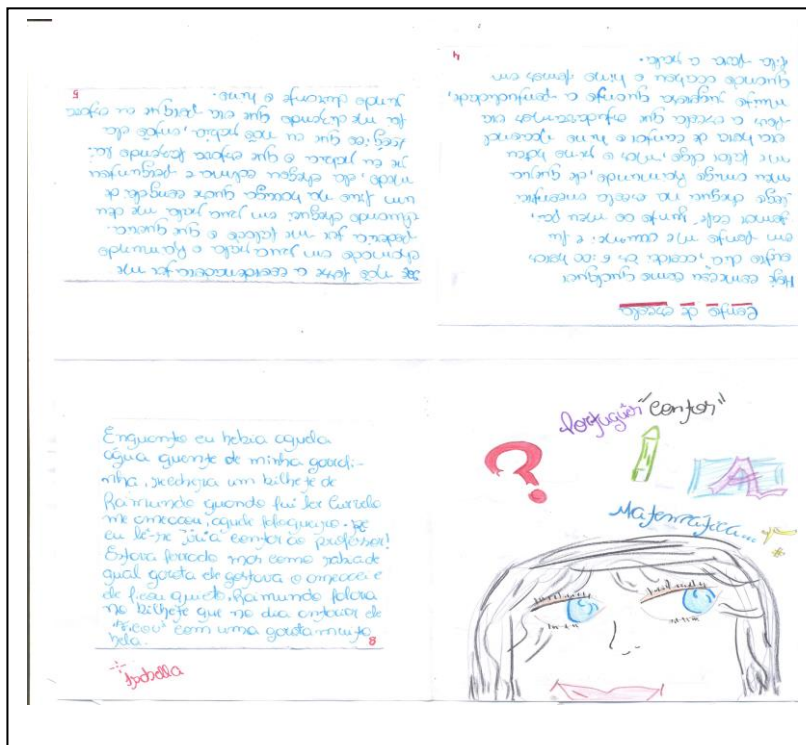
- Sei!

- Eu sei! E também sei em todas as avaliações.

- Como não? Vou aqui, vou em todas as provas, vou lá.

- Não, não não vou voltar para ninguém, não me permitam falar!

- Sim, eu vou voltar. Vou!! Vou e vou.



Com o encerramento das etapas do método recepcional e a organização dos trabalhos produzidos pela turma percebemos uma ampla participação dos alunos nas atividades previstas na proposta. Criamos oportunidade que permitiram aos leitores construir suas interpretações e interações com os textos, respeitando a leitura de cada aluno, temos em mente que “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existências, dá um sentido mais ou menos singular, aos textos de que se apropria”. (CHARTIER, 1996, p.20)

A escolha dos textos teve grande relevância no processo, pois partimos de textos próximos da realidade do aluno, com uma linguagem coloquial e ampliamos esta perspectiva ao abordar o conto “Fita Verde no Cabelo”, cujo distanciamento histórico ou a linguagem simbólica poderiam, antes da abordagem dos primeiros textos, apresentar certa resistência nos alunos.

Podemos perceber que a ruptura do horizonte de expectativas é o centro do método recepcional, tornando-se um desafio. Os alunos/leitores em contato inicial com a leitura do conto de Machado de Assis, sentiram uma certa “estranheza”, houve muitos questionamentos sobre o vocabulário, bem distante do cotidiano deles. Entretanto com o início da leitura dramatizada as palavras foram se revelando pelo contexto, ocorrendo pouco uso do dicionário.

Segundo Jauss (1994) uma das funções da literatura é provocar no leitor uma nova percepção do seu universo cotidiano e cultural. Segundo o autor, à literatura: “não cabe apenas conservar expectativas vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social a novos desejos,

pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para experiências futuras”. (Jauss, 1994, p.52)

Sendo assim, na etapa da ruptura do horizonte de expectativa possibilitamos o contato dos alunos com sensações vividas por outrem, em outros tempos, instalando um processo dialógico do presente com o passado, sem negar as experiências culturais trazidas pelos alunos, mas a ampliamos, ao direcionar seus olhares para novas possibilidades de leitura.

Nos debates, os alunos ganharam voz mostrando suas capacidades argumentativas, permitindo várias reflexões sobre a temática relacionadas aos contos e também a relação professor e aluno. Dessa maneira, o aluno passou a se ver como agente do processo de leitura e aprendizagem e recupera em textos como o “Conto de escola” aspectos de uma identidade cultural ampliada pelo diálogo que o texto proporciona com o presente, o que para nós, leva a um amadurecimento progressivo do leitor.

Os alunos ao lerem “Fita verde no cabelo” e “Chapeuzinho Amarelo”, na etapa da ampliação do horizonte de expectativa, fizeram uma inter-relação entre os textos, com os seus conhecimentos de mundo, estabeleceram conexões com as referências explícitas e até mesmo a imitação estrutural do texto de Perrault, possibilitando assim, a construção de sentidos aos alunos-leitores. Foi o momento de dar continuidade ao:

desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e os fatores estruturais de seu material por parte dos alunos. Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social. (BORDINI, 1988, p.91).

Nessa etapa optamos por realizar um debate com os alunos e as impressões a partir das respostas nos possibilitaram a compreensão do que Bordini (1988) denomina por “continuidade do processo”. O debate auxiliou para que eles pudessem verbalizar a fragilidade da vida e o medo da morte; temas presente no conto. Os alunos interagiram positivamente com o conto e a discussão demonstrou que atingiram de forma satisfatória o tema dos contos.

A proposta de intervenção por meio do método recepcional oportunizou atitudes reflexivas diante dos textos apresentados. A interação com os contos resultou em um bom andamento das leituras realizadas. Os alunos demonstraram gostar das atividades e boa interação com os textos lidos. Entendemos que assumiram papel de protagonistas no processo de autonomia da leitura.

Dessa maneira, podemos dizer que o método recepcional contribuiu para desenvolver o senso críticos dos alunos, bem como uma ampliação sócio-cultural e, neste sentido, a valorização do literário entendido de forma de representação complexa da sociedade e de seus valores não só identitários como culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pensa em práticas de leitura em sala de aula, logo vem em mente fichas de leituras, resumos ou atividades avaliativas que cobram a leitura por meio de perguntas numa prova. Ter consciência que isso é insuficiente e, muitas vezes, limita os horizontes do leitor é o primeiro passo do professor em direção a formação de leitores ativos.

O segundo passo em direção a formação de um leitor autônomo é a escolha de uma metodologia que seja adequada às necessidades cotidianas da prática escolar, voltada para contribuir para a formação do leitor literário em um processo de apropriação autônoma das obras literárias. Pensando nisso, este projeto utilizando-se dos contos buscou promover a apresentação do literário a leitores em formação.

Tomando como público alvo alunos do 7ºano do ensino fundamental por meio de elementos lúdicos em uma metodologia específica: o método recepcional de leitura. Esperávamos por meio da sequência didática apresentada nesta proposta, centrada nas cinco etapas do método recepcional, desenvolver uma atitude participativa do leitor, possibilitando aos alunos-leitores uma interação com o texto literário em sala de aula para além de atividades pragmáticas relacionadas apenas a questões historiográficas. Acreditamos que o método é um instrumento que possa torná-los agentes de aprendizagem, determinando a continuidade do processo de letramento literário, algo que julgamos importante na valorização do literário em ambiente escolar.

A partir dos resultados obtidos durante o projeto por intermédio de atividades com desenhos, debates e reescrita de textos literários retomamos os nossos objetivos e podemos afirmar que os alunos 7ºano conseguiram com o método recepcional ampliar e transformar seus horizontes de expectativas por meio da leitura dos contos, bem como a interação dos novos leitores com a obra artística.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar que, no início dos trabalhos, quando ainda fazíamos um levantamento do horizonte de expectativas, alguns alunos não queriam participar das atividades. Para esses alunos, as atividades envolvendo a leitura literária os remetiam a lembranças chatas e fastidiosas relacionada a sua experiência de leitura literária em sala de aula. Pelas respostas dadas pelos alunos/leitores constatamos que isso, em muito, decorria das práticas equivocadas como os gêneros literários, muitas vezes, voltadas somente para o ensino dos aspectos gramaticais da língua, elaboração de resumos e preenchimento de

fichas de leitura retiradas dos livros didáticos e paradidáticos com os quais trabalhavam, deixando a leitura do texto propriamente dito em segundo plano.

Acreditamos que ao sistematizar o contato dos alunos com os textos literários, por meio do método recepcional, a leitura literária tornou-se uma prática significativa para eles, revelando a função social da literatura como uma possibilidade de "ler o mundo", na etapa de ruptura do horizonte de expectativa os alunos-leitores ao entrar em contato com a obra de Machado de Assis puderam atualizar a relação com o passado e o presente, desmistificando que a sala de aula só tem lugar para o novo e os alunos não se interessam por textos produzidos ao longo da História.

Nesse aspecto, contribuímos para a formação de alunos-leitores capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. A produção de sentido na leitura manifestada pelos leitores envolvidas nas atividades desenvolvidas em etapas como ruptura do horizonte de expectativa, momento central do método, abala as certezas dos alunos, permitindo que os mesmos criassem um espaço de diálogo com os textos lidos e, nesse processo, ampliando as relações com os textos trabalhados na proposta.

Essa interação com o literário também foi demonstrada por meio da ativação do imaginário. Na etapa do questionamento do horizonte de expectativa as “entrevistas” com os protagonistas do texto “Conto de escola” permitiu o preenchimento das lacunas textuais e a atualização crítica do texto como visto nas produções pós-textuais que comentamos ao longo do trabalho o que demonstra que os leitores mobilizaram seus conhecimentos prévios, imaginação e sensibilidade ao interagirem com os textos ao longo da proposta.

A atitude receptiva dos alunos demonstrada ao longo das ações da proposta retrata a realização das atividades e reflete que é possível promover a formação de leitores literários na perspectiva do letramento literário, desde que haja condições favoráveis para a realização de uma leitura com produção de sentido por meio de atividades motivadoras. Entendemos que os alunos/leitores se sintam como sujeitos de sua formação leitora e que têm voz e vez, ao utilizar o que aprenderam nas leituras, num esforço de melhor compreender o que estão lendo.

Outro aspecto que devemos ressaltar na ação é que o professor em contato com método recepcional pode mobilizar o seu imaginário, atuando como provocador de situações, pois, assim, no desenvolvimento em espiral de suas etapas e da possibilidade de um novo ciclo, não haverá espaço para esquemas metodológicos rotineiros, cansativos e enfadonhos o

que condiciona a ação pedagógica como sempre nova e motivadora de ações reflexivas em uma constante formação enquanto leitores do literário.

Podemos dizer, à guisa de conclusão, que o projeto ampliou o nosso conhecimento enquanto professores de literatura, principalmente, no que se referem aos leitores em formação uma vez que sempre nos colocamos no lugar dos alunos-leitores. Para nós o maior desafio didático no ensino de literatura é respeitar sua especificidade artística e, com isso, criar oportunidades para que os leitores interagissem ativamente com o literário e construíssem suas interpretações e interações com o texto. É este processo que transforma o horizonte de expectativa do leitor, incluindo o professor. O desdobramento, esperamos, é contribuir para a formação de leitores literários ativos que interfiram na escola e, na medida do possível, em sua comunidade familiar e social, alcançando, assim, os objetivos do método recepcional.





Desse modo, espera-se que os resultados dessa proposta interventiva possam contribuir nas futuras práticas de leitura literária em ambiente escolar de professores nas séries finais do ensino fundamental e na formação de leitores capazes de experimentar a força humanizadora da obra artística como propõe o letramento literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. In: _____. *Várias Histórias*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004, p.97-104.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Ática, 1988.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 13. ed. São Paulo: Berlendis&Vertecchia Editoras Ltda,
- CAMPOS, M. I. **Ensinar o prazer de ler**. 3 ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.1994.
- CANDIDO, A. **Direito a literatura**. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- COELHO, Marcelo. **A professora de desenho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas,1995
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam**. São Paulo: Contexto, 1999.
- GOTLID, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1998.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994
- LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, M.; ZILBERMANN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo, Ática, 1998.
- LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura**.-Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. Editora Parábola, 2008.
- MAGALHÃES, J. R. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Boch, 1972.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MESSIAS, Rozana A. L. **Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos**. São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2012.
- PAIVA, A. **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

- PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERNAM, Regina (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- PINHEIRO, Luciana Boose; SCHNEIDER, Simone Daise. **Leitura, literatura e construção de identidade**: a formação do leitor. In: VIII Foro Ibero-Americano de Extensão Universitária, 2005, Rio de Janeiro. Trabalhos apresentados no VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária, 2005. v. 2.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura / Ensino**: Uma Problemática. São Paulo: Ática, 1981.
- ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo: nova velha estória**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1992.
- SED-MS. **Referencial Curricular 2012**: Ensino Fundamental. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de MS, 2012.
- SILVEIRA, M, I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010
- TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005
- TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T (Org.). **Leitor formado, leitor em formação** – leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O Santinho** . Rio de Janeiro : Objetiva, 2001
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 2004.
- ZILBERMAN, Regina (org.). **A Produção Cultural para a Criança**. Novas Perspectivas 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola**: As Alternativas do Professor. Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ZILBERMAN, R. **No Começo, A Leitura**. Em Aberto, Brasília, v. 16, n.69, p. 16-30, 1997.

ANEXO
 PRODUÇÕES DOS ALUNOS

<p style="text-align: right;">O casamento</p>  <p> Ela deve vir, sua convidada porque, um convite dele. e de lá não passe ali quando fazer na sala, e os colegas tiveram sucesso dele pra festa da vida. </p> <p style="text-align: right;">A:</p>	 <p> Como uma pessoa especial - falar com esta personagem um boy. - Eu sei, mas vamos gostar que um - Eu não vou gostar quem você, e não de poder de mim. </p>
<p style="text-align: right;">Calçada nos céus</p>  <p style="text-align: right;">Expressão Idiomatica</p>	<p> Primeiro vivea as festas e São vindo da sala de aula Pelar fica triste. Com esta notícia, e chora. Bate e disse Saíndo do trabalho os dias para e vir o homem. </p> 

- Eu queria lhe dizer que
 eu sinto uma enorme
 atração por você.
 - Eu também gosto muito de
 você meu amigo!
 - Mas não como amigo
 - Mas como amigo?
 - Como uma pessoa
 especial.
 - Pilar está está pensando
 um pouquinho.

lento da escola.

Terminada

Conto de Escola

Para Trás, e vai conversar
 com Pilar, eu vim falar
 pra você Pilar que ainda
 sou seu amigo.

Pilar olha para Rai-
 mundo e sai sorrindo, mas
 é claro que continuaria
 sendo seu amigo.

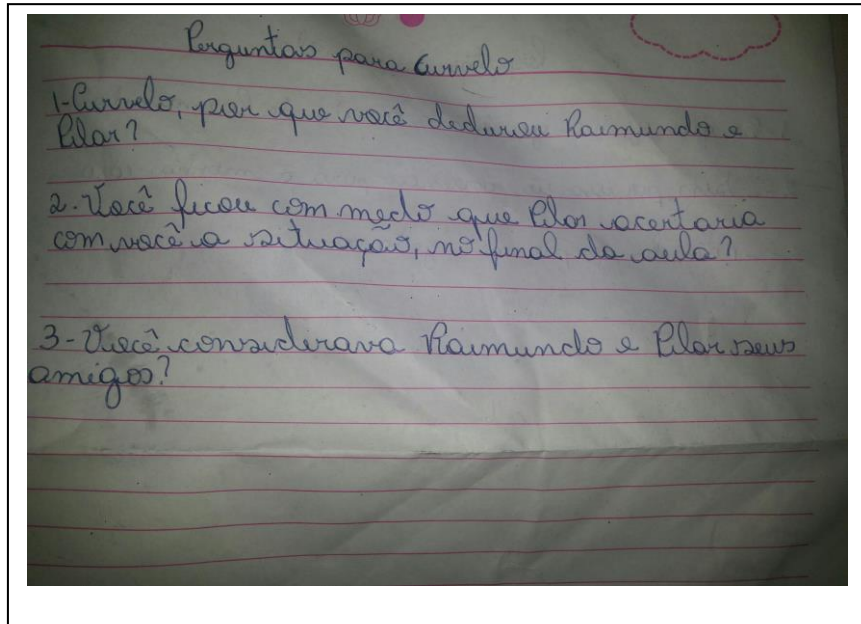
FIM.



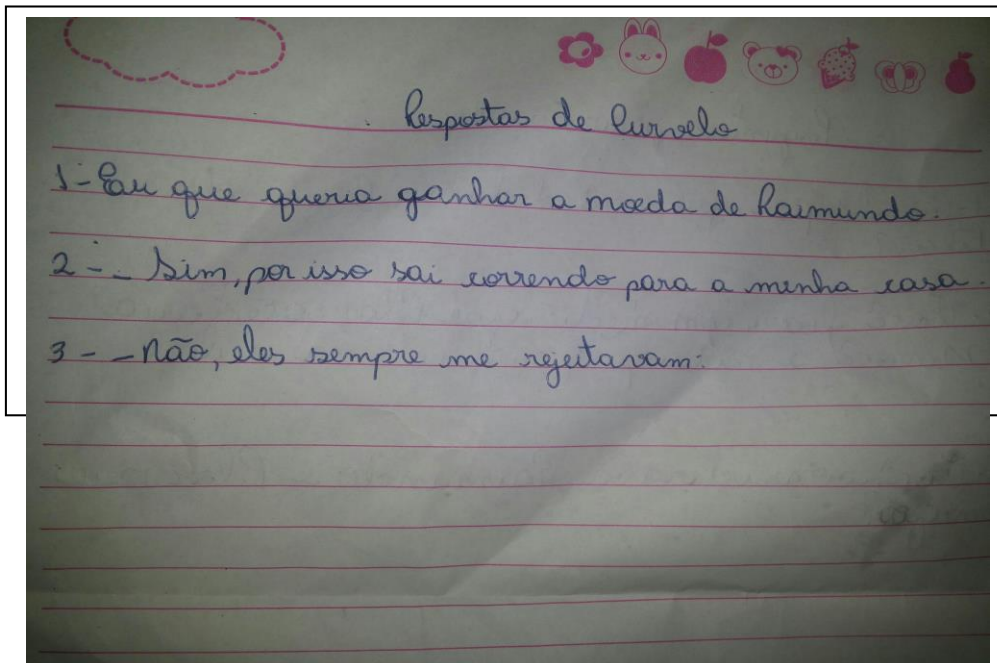
Na hora do recreio Raimundo chama Pilar e diz:

- Pilar, preciso de sua ajuda!
- O que você fez? - Diz Pilar assustado
- Lurais e os outros meninos querem me bater na sala da. Esteu apavorado, não consegui pegar as questões da prova que meu pai elaborou.
- Eu tenho uma ideia! - disse Pilar entusiasmado
- O que seria?
- Eu vou elaborar questões falsas e você diz que pegou da prova original.
- Quando você vai me entregar? - Questionou Raimundo
- Amanhã, você precisa enviá-los por hoje.
- Mas o que eu faço? Eles querem me bater (hoje) se eu não entregar hoje.
- É fácil! Diga que seu pai ainda não elaborou a prova. Até amanhã eu consigo te entregar.
- Vamos combinar de nos encontrarmos no recreio antes da aula.
- Certo! - afirmou Pilar.

Perguntas para Curvelo

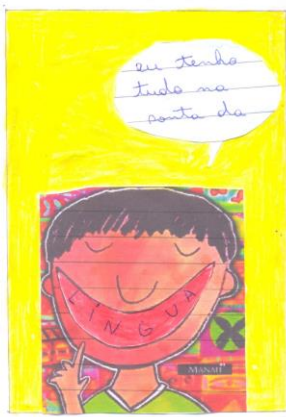


Respostas de Curvelo



Dedei de uma vez, me di
 logo aos papais disse e bendo
 na boca canela no ar +
 me dudei para o professor
 Professor que no mesmo
 'Este no dia um Ora
 prova.
 Eu tinha o caderno cheio de
 trabalhos de escola nos 10
 dias com muito jeito de
 canela por 10 dias de trabalho
 para o professor ...

- Me para o trabalho do
 - Ah! mas tinha que fazer
 - Claro para o professor
 - Professor não discute com gente
 - Não responde ninguém não
 - Me para um papo, me dá
 - Me que o canela estava a
 nos deitar!!!
 - Depois um pouco de ar e flu-
 - Me para me dar um abraço
 - Me para a sala e canela onde é
 para me deitar...



TEXTOS TRABALHADOS

Texto 1.

Santinho

Luis Fernando Veríssimo.

Lembro-me com clareza de todas as minhas professoras, mas me lembro de uma em particular. Ela se chamava Dona Ilka.

Curioso: porque escrevi “Dona Ilka” e não Ilka? Talvez por medo de que ela se materializasse aqui do meu lado e exigisse o “Dona”, onde se viu tratar professora pelo primeiro nome, menino? No meu tempo ainda não se usava o “tia”. Elas podiam ser boas e até maternais, mas decididamente não eram nossas tias. A Dona Ilka não era maternal. Era uma mulher pequena comum perfil de passarinho. Um pequeno passarinho loiro. E uma fera.

Eu era um aluno “bem-comportado”. Era um vagabundo, não aprendia nada, vivia distraído. Mas comportamento, 10. Por isto até hoje faço verdadeiras faxinas na memória, procurando embaixo de tudo e em todos os nichos a razão de ter sido, um dia, castigado pela Dona Ilka. Alguma eu devo ter feito, mas não consigo lembrar o quê. O fato é que fui posto de castigo. Que consistia em ficar de pé num canto da sala de aula, com a cara virada para a parede. (Isto tudo, já dá para ver, foi mais ou menos lá pela Idade Média.)¹ Mas o que eu nunca esqueci foi a Dona Ilka ter me chamado de “santinho do pau oco”. Ser bem-comportado em aula não era uma decisão minha nem era nada de que me orgulhasse. Era só o meu temperamento. Mas a frase terrível da Dona Ilka sugeria que a minha boa conduta era uma simulação.

Eu era um falso. Um santo falsificado! Não vou dizer que todas as minhas dúvidas existenciais datem do epíteto da Dona Ilka, mas, depois disso, pelo resto da vida, não foram poucas às vezes em que um passarinho imaginário com perfil de professora pousou no meu ombro e me chamou de fingido. Os santinhos do pau oco passam a vida se questionando. Já outra professora quase destruiu para sempre qualquer pretensão minha à originalidade literária. Era para fazer uma redação em aula sobre a ociosidade, e eu não tinha a menor ideia do que era ociosidade. Se a palavra fora mencionada em aula, tinha certamente sido num dos meus períodos de devaneio, em que o corpo ficava ali, mas a mente ia passear. E então, me achando formidável, fiz uma redação inteira sobre um aluno que precisa fazer uma redação sobre a ociosidade sem saber o que é isso, sua agonia e finalmente sua decisão de fazer uma redação sobre a ociosidade, etc. A professora chamou a atenção de toda a classe para a minha

redação. Eu era um exemplo de quem acha que com esperteza pode-se deixar de estudar e por isto estava ganhando um zero exemplar. Só faltou me chamar de original do pau oco.

Enfim, sobrevivi. No ginásio, todos os professores eram homens, mas não lembro de nenhuma marca que algum deles tenha deixado. As relações com as nossas pseudo-mães, no primário, eram muito mais profundas. As duas histórias que eu contei não têm nenhuma importância. Mas olha as cicatrizes.

1. Dá para ver que o autor está exagerando e brincando com o leitor. A Idade Média acabou em 1453, quando a cidade de Constantinopla (hoje Istambul) foi tomada pelos turcos que impediram a sua utilização pelos europeus, como escala das caravanas comerciais para o Oriente. Com isso, eles tiveram que procurar outro caminho para ir às índias, os portugueses desenvolveram as navegações, acabaram chegando lá por mar em 1498 e descobrindo o Brasil em 1500.

Texto 2

Elefantes

Meu primeiro dia na escola foi bem ruim. Hoje em dia as crianças não sabem direito como é o primeiro dia em que a gente entra na escola. Elas começam muito pequenas, com três anos estão no maternal. Comigo foi diferente. Eu já era meio grande. Tinha seis anos. Imagine. Seis anos. Quer dizer que, desde que eu nasci, até ter seis anos, eu ficava em casa. Sem fazer nada. Brincava um pouco. Mas meus irmãos eram muitos mais velhos, e criei o costume de brincar sozinho. Era meio chato. Até que chegou o dia de entrar na escola. Minha mãe foi logo avisando.

– Olha, Marcelo. Lá na escola, não pode ficar falando palavra feia. Bunda, cocô, xixi. Não usa essas palavras. Tocaram a buzina. Era o ônibus da escola. Eu estava de uniforme. Calça curta azul, camisa branca. Eu tinha uma camisa branca que me dava sorte. Era uma com uma pintinha no colarinho. Gostava daquela pintinha preta. Mas no primeiro dia de aula justo essa camisa tinha ido lavar. Fui com outra. Que não dava sorte.

Bom, daí a aula começou, teve recreio, eu não conhecia ninguém, tirei um sanduíche da lancheira, o lanche sempre ficava com um gosto de plástico por causa da lancheira, mas eu não sabia disso ainda, porque era a primeira vez que eu usava lancheira, então tocou o sinal e fui de novo para a classe.

Até que deu certo no começo. A professora explicou alguma coisa sobre elefantes. Falou que eles tinham dentes grandes, e que esses dentes eram muito valiosos.

Então ela perguntou:

– Alguém sabe qual o nome dos dentes do elefante?

Vai ver que ela queria perguntar: “Qual o material precioso que é tirado das presas do elefante?”.

O fato é que eu sabia a resposta, e gritei:

– O marfim! A professora me olhou muito contente. Os meus colegas também me olharam, mas não pareciam tão contentes.

Ela brincou:

– Puxa, você está afiado, hein?

Eu não respondi, mas fiquei inchado de alegria, como se fosse um elefantezinho. Dentes afiados. Tinha sido um bom começo. Mas aí vieram os problemas.

Fui ficando com a maior vontade de fazer xixi. Segurei. A professora continuava a falar sobre os elefantes. Assunto mais louco para um primeiro dia de aula. E a vontade de fazer xixi ia aumentando. Cruzar as pernas não adianta nessa hora.

Olhei para um coleguinha no banco da frente. Tive inveja dele. Ele estava ali, tranqüilo. Sem nenhum aperto. Como é que seria estar no lugar dele? Pedir para ser ele, pedir emprestado o corpo dele por algum tempo? Como alguém pode ficar sem vontade de fazer xixi? Sem nem pensar no problema?

Eu estava ficando meio desesperado. Eu era meio tímido também. Levantei a mão.

A professora perguntou o que eu queria.

– Posso ir no banheiro?

– Espere um pouco, tá?

Ela devia estar achando muito importante aquela história toda sobre elefantes. Começou a explicar como os elefantes bebiam água. Eles enchiam a tromba, seguravam bem, e daí chuáá...

Levantei a mão de novo.

– Preciso ir no banheiro, professora...

Ela nem respondeu. Fez só um gesto com a mão. Para eu esperar mais.

Na certa, ela estava pensando que, no primeiro dia de aula, é importante não facilitar. Não dar moleza. Devia imaginar que todo mundo inventa que quer ir ao banheiro só para passear um pouco e não ficar ali assistindo aula.

Professora mais idiota. Levantei a mão pela terceira vez.

Eu realmente não agüentava mais. Só que a professora nem precisou responder. Tinha tocado o sinal. Fim da aula. Era só correr até o banheiro.

Levantei da carteira. A gente era obrigado a sair em fila. Faltava pouco.

Claro que não deu. Fiz xixi. Dentro da classe.

Logo eu, que nunca fui de fazer grandes xixis. Mas aquele foi fenomenal. Parecia um elefante. Coisa de fazer barulho no chão. Chuáá...

A professora chegou perto de mim.

– Você estava apertado? Por que não me avisou?

Eu não soube o que responder. Mas entendi algumas coisas.

A coisa mais óbvia é que, quando você tem vontade de fazer xixi, vai e faz. Dane-se a professora. Coisa mais idiota é ficar pedindo para alguém deixar a gente ir ao banheiro. Banheiro é assunto meu. Outra coisa é que as pessoas, em geral, não ligam para o que a gente está sentindo.

Para mim, a vontade de fazer xixi era a coisa mais importante do mundo. Para a professora, a coisa mais importante do mundo era ficar falando de elefantes.

É como se cada pessoa tivesse um filme dentro da cabeça. E só prestasse atenção nesse filme. Filme dos elefantes, filme do xixi. Mais uma coisa. Quando a gente precisa muito, a gente tem de gritar para valer. Eu devia ter gritado:

– Professora, tenho de fazer xixi.

Ou, se quisesse evitar a palavra feia:

– Professora, tenho absoluta urgência de urinar.

Não seria bonito, mas até que seria certo dizer:

– Vou dar uma mijada, pô.

Mas o pior é ficar levantando a mão e dizendo baixinho:

– Professora, posso ir no banheiro?

Vai ver que eu estava falando tão baixo que ela nem escutou.

As pessoas nunca escutam muito bem o que a gente diz. Uma última coisa. Aquele xixi não teve importância nenhuma. Eu fiquei envergonhado. Ainda mais no primeiro dia de aula. Só que, alguns dias depois, o vexame tinha passado. Tudo ficou normal. Tive amigos e inimigos na classe, fiz lição, respondi chamada, e nem a professora, nem meus amigos, nem meus inimigos, ninguém se lembrou do meu xixi. Sabe por quê? É por que já estava passando outro filme na cabeça deles. Cada pessoa tem outras coisas em que pensar: a briga que os pais estão tendo, o irmão mais velho que é chato, o presente que vai ganhar de aniversário... Só eu liguei de verdade para o caso do xixi. As outras pessoas estão sempre tratando de assuntos mais sérios. Elefantes, por exemplo.

Coelho, Marcelo. A professora de desenho. São Paulo

Texto 3

Conto de escola

Machado de Assis

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia - uma segunda-feira, do mês de maio - deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar amanhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dois suetos e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos. - Seu Pilar, eu preciso falar com você - disse-me baixinho o filho do mestre. Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; vencida com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco. - O que é que você quer? - Logo - respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e

de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita e voltar para o meu lugar. Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

- Fui um bobo em vir - disse eu ao Raimundo. - Não diga isso - murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

- Seu Pilar... - murmurou ele daí a alguns minutos.

- Que é?

- Você...

- Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

- De tarde, não - interrompeu-me ele -; não pode ser de tarde.

- Então agora...

- Papai está olhando. Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais e lia a valer. No fim de algum tempo - dez ou doze minutos - Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

- Sabe o que tenho aqui?

- Não.

- Uma pratinha que mamãe me deu.

- Hoje?

- Não, no outro dia, quando fiz anos...

- Pratinha de verdade?

- De verdade.

Tirou-a vagarosamente e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuidou que doze vinténs ou dois tostões, não me lembra; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

- Mas então você fica sem ela?

- Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos... Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de

homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a coisa por favor, alcança-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes; mas parece que a lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria - e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal -, parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor - mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado... Não queria recebê-la e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz.

- Ande, tome - dizia-me baixinho o filho.

E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

- Tome, tome...

Relanceei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco, deitei-lhe outra vez o olho e - tanto se ilude a vontade! - não lhe vi mais nada. Então cobreí ânimo.

- Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorrateiramente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição, e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel, que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem. De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri

para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

- Precisamos muito cuidado - disse eu ao Raimundo.

- Diga-me isto só - murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava -me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guarda-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

- Oh! Seu Pilar! - bradou o mestre com voz de trovão. Estremeci como se acordasse de um sonho e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

- Venha cá! - bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

- Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? - disse-me o Policarpo.

- Eu...

- Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! - exclamou. Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para

emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.
- Perdão, seu mestre... - soluzei eu.

- Não há perdão! De cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

- Mas, seu mestre...

- Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: "Porcalhões! Tratantes! Faltos de brio!"

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dois serem cinco. Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e, na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?

"Tu me pagas! Tão duro como osso!", dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na rua larga de S. Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dois meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua e a apanhara, sem medo nem escrúpulos... De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse

trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua... .

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: Rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...