

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
CARINA RAFAEL VEZZOSI

Ensino de literatura: reflexões e possibilidades

PORTO ALEGRE

2009

CARINA RAFAEL VEZZOSI

Ensino de literatura: reflexões e possibilidades

Trabalho apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciado em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Professor Dr. Arcanjo Pedro Briggmann

PORTO ALEGRE

2009

CARINA RAFAEL VEZZOSI

Ensino de literatura: reflexões e possibilidades

Trabalho apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciado em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Antonio Marcos Vieira Sanseverino

Professor Doutor Paulo Coimbra Guedes

Agradeço

ao meu orientador Arcanjo Pedro, que gentilmente me recebeu em sua turma de estágio e paternalmente acolheu a proposta deste trabalho;

à minha família, tio, primos e *enxertos*, pela compreensão pelos momentos de ausência antes e durante o desenvolvimento deste trabalho;

à minha mãe, Claudete, pelo carinho e forte presença em todos os momentos da minha vida;

ao meu pai, Moacir, que nunca mediu esforços para me proporcionar condições de estudo;

ao meu Rodrigo querido, meu companheiro e amigo em todas as horas, pelo incentivo e carinho constantes;

à minha amiga Clarissa, pelo apoio e grande incentivo durante e após o curso de Letras e pelos momentos de amizade;

à minha amiga Cleusa, pelo exemplo de persistência e dedicação;

a todos que estiveram presentes e contribuíram nessa caminhada.

RESUMO

Neste trabalho é apresentado um questionamento sobre o ensino de literatura a partir de proposições consideradas fundamentais à realização da prática docente, tais como *o que*, *para que* e *como* ensinar literatura. A discussão é iniciada com a apresentação e a problematização das experiências pessoais de uma estudante de Letras, referentes à leitura e ao estudo de literatura no ensino fundamental, no ensino médio, no cursinho pré-vestibular e no estágio de docência, compreendendo, também, o posicionamento teórico de alguns autores sobre os *objetos*, os *objetivos* e os *modos* de conceber um ensino de literatura, ensino este diferente das práticas tradicionais voltadas somente à história da literatura.

O estudo faz uma proposta de ensino de literatura fundamentado nas concepções teóricas apresentadas, observando-se sua relevância para o contexto de sala de aula, bem como sua contribuição no processo de formação do sujeito-leitor.

ABSTRACT

This paper presents an inquiry into the teaching of literature from propositions considered fundamental to the achievement of teaching practice, such as that for and how to teach literature. The discussion starts with the presentation and problems of the personal experiences of a literature student, referring to reading and study of literature in elementary school, middle school, the pre-college preparatory course and the stage of teaching, including also the theoretic position of some authors about the objects, goals and methods of designing a teaching literature, teaching it different from traditional practices directed only to the history of literature.

The study is a proposal for teaching of literature based on theoretical concepts presented, observing their relevance to the context of the classroom as well as his contribution to the process of forming the subject-reader.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 HISTÓRICO DE COMO SURTIU O PROBLEMA	11
1.1 O Ensino Fundamental e o contato com a leitura	11
1.2 O Ensino Médio e as aulas de literatura	12
1.3 O Cursinho: o primeiro contato significativo com o texto literário	14
1.4 O Estágio de Docência II: a prática de ensino de literatura	15
1.5 Reflexões acerca das experiências relatadas	17
2 POSICIONAMENTO TEÓRICO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA	22
2.1 O que dizem os autores sobre o ensino de literatura	22
2.1.1 O QUE ensinar	22
2.1.2 PARA que ensinar literatura	24
2.1.3 COMO ensinar literatura	26
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais na composição do ensino de literatura ..	28
2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental	28
2.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio	31
2.3 As Orientações Curriculares para o ensino médio e o ensino de literatura	33
2.4 Sobre as idéias apresentadas	37
3 PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA	39
3.1 Objetivos	39
3.2 Metodologia	39
3.3 Proposta de ensino: A Literatura através do teatro	40
3.3.1 Indicação da turma e duração do projeto	41
3.3.2 O gênero e a seleção dos textos	41
3.3.3 Composição do projeto	43
3.3.3.1 Primeira parte: apresentando o projeto (2 aulas)	43
3.3.3.2 Segunda parte: iniciando a leitura (3 aulas)	44
3.3.3.3 Terceira parte: aprofundando a leitura (4 aulas)	45
3.3.3.4 Quarta parte: reescrevendo as histórias (5 aulas)	46

3.3.3.5 Quinta parte: exercitando a autoria (5 aulas).....	48
3.3.3.6 Sexta parte: executando o projeto (5 aulas).....	50
3.4 Considerações sobre o projeto.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXO 1.....	57
ANEXO 2.....	65
ANEXO 3.....	66
ANEXO 4.....	88

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir de reflexões realizadas durante e após a experiência de prática docente vivenciada na disciplina de Estágio de Docência II. Cabe mencionar que os questionamentos sobre o ensino de literatura tiveram início ainda nos tempos do colégio, mas, naquela época, minhas dúvidas eram apenas inquietações de aluna e centravam-se na importância e /ou relevância de aprendermos ou decorarmos os autores e suas obras, as características das escolas literárias e os acontecimentos históricos pertinentes ao estudo da disciplina de literatura. Sendo assim, essas experiências não se constituíram como elemento fundamental para a escolha dessa temática, o que não significa que não tenham relevância para a composição deste trabalho. O que desejo salientar é que foi a partir do momento que precisei pensar como professora no modo de construir um planejamento de estágio que fosse significativo para os alunos e que, ao mesmo tempo, não se focasse somente nas questões tradicionalmente abordadas nas aulas de literatura que iniciei uma reflexão sobre o ensino desta matéria.

Quando comecei a refletir sobre o ensino de literatura, acreditava que, se eu levasse para sala de aula o texto literário e conseguisse estabelecer uma discussão com os alunos sobre os aspectos da obra, o trabalho com a Literatura seria mais produtivo e mais significativo também para os educandos. Mas, diferente do que eu imaginava, apenas a minha boa vontade de fazer com que os alunos participassem efetivamente do processo de construção da leitura, através do espaço para debate, não os levou a um real amadurecimento literário como eu havia imaginado. Essa constatação ocorreu durante o estágio realizado em uma turma de 3º ano do ensino médio, através da observação de que os alunos não conseguiam se expressar de forma escrita sobre as discussões promovidas oralmente em sala de aula, nem mesmo sobre as questões relacionadas ao contexto social ou à subjetividade dos indivíduos. A partir disso, percebi que a metodologia era falha e que o fato de eu não ter conseguido *enxergar* alternativas para solucionar essa questão me mostrou que eu também não tinha conhecimento teórico suficiente sobre o assunto de forma a me proporcionar uma visão mais abrangente da situação. Esse foi o motivo que me levou a querer estudar e aprender mais sobre as questões pertinentes ao ensino de literatura, pois acredito que a qualidade do ensino está diretamente relacionada aos objetivos estabelecidos no processo de ensino-aprendizagem e que ele só ocorre se o professor tiver plena consciência do seu papel e de suas ferramentas na construção do conhecimento. Após o estágio, então, as reflexões se

intensificaram e instigaram novos questionamentos que, por sua vez, implicaram nas fundamentações básicas sobre *o que, para que e como* ensinar literatura, cujas respostas são primordiais para se pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Na busca de respostas para tais questões, fiz um levantamento da bibliografia existente sobre o ensino de literatura e constatei que ainda é bastante reduzida, considerando-se a grande importância atribuída ao estudo literário na formação do aluno leitor e, conseqüentemente, sua importância na constituição do leitor crítico, reflexivo e autônomo. Assim, dentre os autores pesquisados, selecionei os que abordam especificamente o ensino de literatura e que, devido ao recorte aqui estabelecido, contribuem de forma mais direta para a composição das respostas referentes aos questionamentos realizados e, também, que trazem perspectivas mais aprofundadas sobre a importância do ensino de literatura na escola.

Dessa forma, o trabalho está dividido em três partes: no primeiro capítulo, foram apresentadas minhas experiências pessoais sobre o ensino de literatura e como, a partir do estágio, constatei que me faltava conhecimento teórico sobre o ensino de literatura. No capítulo seguinte, foram mostrados os posicionamentos teóricos abordados pelos autores selecionados, bem como as informações constantes nos documentos disponibilizados pelo MEC sobre as questões motivadoras deste trabalho - *o que, para que e como* ensinar literatura-, possibilitando, também, a outros estudantes de Letras maior clareza na formulação de novas práticas docentes. No terceiro e último capítulo, por fim, foi construída uma prática de ensino baseada nas concepções teóricas aqui abordadas, que visam a interação do aluno com o texto literário e sua formação como leitor, como uma possibilidade de se trabalhar a Literatura numa abordagem diferente das que são tradicionalmente seguidas pelas *escolas*.

1 HISTÓRICO DE COMO SURTIU O PROBLEMA

Neste capítulo farei um breve histórico das minhas experiências sobre o ensino de literatura, como aluna e professora mediadora, a fim de entender os motivos que me levaram, após uma trajetória pouco literária, a refletir e a pesquisar sobre o assunto. Iniciarei com as lembranças da prática de leitura no ensino fundamental; explicitarei o desenvolvimento da disciplina de literatura no ensino médio; apresentarei uma prática positiva de leitura e estudo de obra literária vivida no cursinho pré-vestibular; e, por fim, apresentarei minha experiência como docente no Estágio em Literatura. Tais lembranças mostram como se insinuaram e ganharam corpo as preocupações e as questões que me levaram a querer entender o ensino da literatura em nossas escolas e me instigaram a fazer algumas propostas de inovação.

1.1 O Ensino Fundamental e o contato com a leitura

Ao pensar sobre o percurso dos estudos de linguagem no âmbito da leitura que vivenciei durante os oito anos do ensino fundamental, constatei que as lembranças dessa prática estavam restritas à leitura silenciosa dos textos presentes nos livros didáticos.

Não tenho recordação de leituras literárias, de produção, tampouco de reflexão sobre os textos estudados em aula. O que tenho ainda muito vivas são as leituras destinadas à realização dos exercícios de interpretação de textos e conteúdos gramaticais realizados em sala de aula. Para a efetivação dessas atividades, recebíamos como orientação responder as questões destinadas ao texto utilizando somente as palavras do autor. Não havia a possibilidade de respostas diferentes das estabelecidas pelo livro do professor; logo, se a compreensão da leitura se opusesse à apresentada como correta, a professora solicitava que fosse feita uma releitura do texto para que se chegasse à *verdadeira* compreensão das idéias do autor.

As atividades de leitura resumem-se ao modelo acima relatado e se repetiram durante os oito anos do ensino fundamental, apenas com as variações de professor e livro em cada série. Assim, o posicionamento adotado pelos professores com relação à leitura, com aulas baseadas apenas na leitura dos textos apresentados pelo livro didático objetivando que os alunos respondessem de forma “correta” as questões de interpretação e compreensão do texto, eliminava totalmente a possibilidade de se trabalhar e de se discutir aspectos do texto, como, por exemplo, abordar a temática, os entendimentos dos alunos (as leituras), as dificuldades encontradas na leitura, a composição do vocabulário, as sensações provocadas pela leitura, as

relações do texto com outros textos, com o cotidiano, com a vida dos alunos, etc. Atitudes como essa podem ter conseqüências, pois o professor, ao descartar as leituras dos alunos sem que haja uma discussão sobre a viabilidade dessas diferentes leituras, acaba construindo no imaginário do aluno a idéia de que existe apenas uma possibilidade de leitura, a do professor, e, se o aluno não compartilha dessa leitura, independente do motivo, o aluno simplesmente não compreendeu o que foi lido. Nessa concepção, o aluno não tem participação ativa na construção dos sentidos, não há relação entre o texto e a sua vida, a leitura significa apenas a identificação e extração de elementos no texto; esse, por sua vez, serve apenas para a resolução dos exercícios. Com isso, se o aluno realiza uma leitura diferente da esperada pelo professor e não há uma intervenção para orientá-lo, é possível que o aluno subentenda que, se não consegue igualar sua leitura à do professor, ele não tem capacidade de compreender o que leu. Dessa forma, coloca o texto num nível tão distante de sua realidade e competência literária, que se estabelece uma barreira de distanciamento entre o leitor e o texto. O texto visto dessa forma torna-se inacessível ao aluno, e, certamente, essa inacessibilidade impedirá que o aluno se aventure em leituras mais complexas, uma vez que ele, não participando da construção dos sentidos, conseqüentemente, não se achará capaz de realizá-la.

Dessa forma, acredito que ignorar *as leituras* do aluno é ignorar que o processo de leitura de um texto, literário ou não-literário, provoca reações e desperta emoções no leitor. É ignorar o aluno como um indivíduo capaz de estabelecer relações com suas próprias experiências e vivências de mundo. Pedir ao aluno que releia um texto a fim de buscar *uma* verdadeira compreensão é, portanto, impedi-lo de interagir com o texto, de trocar opiniões e impressões, de atribuir sentidos ao texto, de posicionar-se reflexivamente sobre o que foi lido.

1.2 O Ensino Médio e as aulas de literatura

Sobre a trajetória de leitura vivida no ensino médio, é válido relatar, além dos fatos, os sentimentos presentes e ausentes nesta caminhada, justamente porque o relato que segue é, ainda hoje, prática corrente nos bancos escolares em se tratando do ensino de literatura, fato este que pode se constituir como causa do insucesso na formação de alunos leitores.

Ao chegar ao ensino secundário, as lembranças sobre o ensino de literatura são poucas e até desagradáveis. As aulas, que eu acreditava serem destinadas à leitura e reflexão sobre as obras literárias, mostraram-se, na verdade, somente destinadas à periodização e à historiografia literárias. Pensava, ingenuamente, que o foco da disciplina de literatura estava

no estudo da obra literária e que, a partir de momentos destinados à leitura em sala de aula, aprenderíamos a ler os livros mais difíceis. Na verdade, eu desejava que os professores ensinassem “técnicas” para leituras mais complexas, porque eu não me sentia capacitada a realizar tais leituras. Obviamente, hoje sei que as técnicas de leitura não existem e que o caminho para se tornar um leitor é através da prática da leitura.

Importante frisar que o estudo sistematizado da Literatura no ensino médio manteve-se enraizado ao livro didático. Desse instrumento utilizado nas aulas de literatura das duas séries finais do ensino médio, recordo apenas que era um livro de capa verde, que trazia as escolas literárias e continha muitos exercícios ao final de cada capítulo. Nesse livro, da *Literatura dos Jesuítas ao Pós-Modernismo*, estavam presentes as características de cada período literário, contextos históricos que deram origem aos movimentos literários, as datas consideradas mais significativas, os resumos sobre a vida dos autores e as produções literárias correspondentes aos períodos trabalhados. As obras, destinadas à ilustração das características representativas do movimento literário, apareciam através de fragmentos e serviam também como base às questões de interpretação de texto e às de múltipla escolha retiradas de exames de vestibulares.

A partir desse livro, fazíamos a leitura silenciosa e, sob o comando e delegação das professoras, uma em cada ano do ensino médio, passávamos à leitura em voz alta das características das escolas literárias, bem como dos fragmentos exemplificativos de obras pertencentes ao período que se estava estudando. Para complementar, éramos orientados a responder, no tempo determinado pela professora, as questões do livro referentes ao “conteúdo” visto em aula. Encerrado o horário determinado para a realização da tarefa, as professoras iniciavam a correção solicitando aos alunos que lessem a pergunta e sua respectiva resposta.

Lembro-me que a professora do 3º ano realizava testes em que avaliava apenas se havíamos terminado a tarefa da leitura, fazendo-nos perguntas que testavam nossos conhecimentos sobre detalhes da estória, personagens, tempo, espaço, etc. Esse tipo de atividade era chamada de Seminário, tendo ocorrido somente nessa série por ocasião da preparação para o exame de vestibular da UFRGS. Assim, o foco dos Seminários era explicar as leituras obrigatórias da UFRGS. Resumidamente, cada aluno escolhia dentre os livros selecionados pela universidade como obrigatórios e fazia sua leitura. Os Seminários eram marcados pela professora e consistiam em responder oralmente as perguntas por ela realizadas. O aluno que não demonstrasse certeza na resposta ou aquele que demorasse a responder perdia a vez de falar. A atividade do Seminário não se propunha à discussão; o

objetivo da professora era saber se realmente havíamos feito a leitura do livro ou se havíamos recorrido aos resumos das obras. Em nenhum momento a professora falou sobre as impressões pessoais que teve ao ler os livros trabalhados nos Seminários ou sobre a importância de se conhecer aquelas obras, o que me faz acreditar que as leituras eram somente um dos quesitos que compunham a avaliação escolar.

Além das cenas descritas acima, um tipo de atividade causou-me certo incômodo no último ano da escola. A atividade consistia em decorar uma vasta lista de autores, com suas respectivas obras e ano de publicação. A professora solicitava que fizéssemos essa lista com os nomes dos autores e suas respectivas obras dizendo que era uma espécie de resumo da escola literária estudada. Além de fazermos essa tarefa, era necessário sabê-la por completo para obter sucesso na prova. Ou seja: para a prova, era necessário memorizar, a fim de relacionar as obras com os seus autores.

Interessante mencionar, ainda, que eu nunca soube se meus professores, do fundamental e do médio, liam Literatura. Não tenho lembrança de nenhuma indicação de livro - além das presentes nos livros didáticos -, de nenhum comentário sobre autores contemporâneos, de incentivo à leitura dos livros *obrigatórios*, de conversas informais sobre nossos interesses de leitura, assim como nunca os ouvi argumentar sobre a importância da leitura para a formação do aluno como cidadão, sobre a importância de lermos Literatura, sobre suas formações literárias ou suas experiências pessoais com a Literatura. Enfim, parece que os professores não eram leitores nem incentivavam a leitura; o compromisso era apenas o de cumprir com os conteúdos do currículo, considerando a leitura uma tarefa escolar e não uma prática social que existe tanto dentro quanto fora da escola.

As aulas, no contexto descrito, constituíram-se num vazio muito grande, pois não fazia nenhum sentido decorar autores e obras, não eram significativos aqueles seminários em que reproduzíamos o que estava nos livros, tampouco eram prazerosas ou reflexivas as leituras recomendadas pelas professoras. Afinal, o que realmente estava sendo passado sobre o sentido e a função da literatura?

1.3 O Cursinho: o primeiro contato significativo com o texto literário

O que apresentarei como experiência vivida no cursinho pré-vestibular é apenas um exemplo para ilustrar que é possível constituir momentos agradáveis e significativos a partir da leitura literária. É evidente que a experiência do cursinho deve ser contextualizada: não há

instrumentos de avaliação, e os alunos têm muito bem definidos os objetivos da aula, uma vez que se pretende a preparação para os vestibulares. O que me chamou a atenção, no entanto, foi a extrema habilidade e competência do professor em tornar próximas e concretas as experiências relatadas nas obras de ficção, bem como a sua capacidade de fazer com que os alunos se interessassem pela leitura.

Poderia citar a explanação de *Contos Gauchescos*, de Simões Lopes Neto ou outras obras trabalhadas pelo professor no cursinho, mas selecionei a que me causou forte impacto, pois foi impossível não vivenciar a estória de D. Casmurro ao ouvi-lo falar sobre *Bentinho*, *Capitu* e *Escobar*. A descrição de Capitu, as desconfianças e análises de Bentinho quanto aos fatos da traição passaram a fazer parte das nossas aulas, já que a narrativa fora dividida em capítulos.

O professor iniciava a aula relembrando as *cenar* vistas na aula anterior e avançava na estória sempre enfatizando as lacunas construídas pelo autor. Assim, numa surpreendente oposição aos modelos vistos na escola, o foco dado pelo professor não estava mais nos exercícios do livro didático, mas na obra em si, e nos recursos utilizados pelo autor para gerar os efeitos de sentido.

Nessas aulas, não era preciso decorar, por exemplo, o autor de *Dom Casmurro*. Uma vez conduzidos e embalados pelas palavras do professor, éramos motivados a refletir sobre as relativizações presentes na narrativa, sua complexidade, suas especificidades, seus aspectos de duplicidade, a natureza e o refinamento psicológico das personagens. Enxergávamos, no decorrer da leitura, as articulações de Machado de Assis para construir e desconstruir as provas do adultério, fazendo com que a estória nunca se esclarecesse para o leitor. Assim, a partir do estudo da obra literária, o vazio deixado pelas aulas da escola foi completamente preenchido por esse professor que me mostrou existir uma forma diferente das que vivenciei na escola, uma outra maneira de ver e de pensar uma obra literária.

1.4 O Estágio de Docência II: a prática de ensino de literatura

O desejo de fazer com que as aulas de literatura fossem significativas para os meus alunos surgiu das experiências positivas e negativas que vivenciei em minha trajetória como aluna. Estabeleci como parâmetro aquilo que considerava o mais importante no ensino de literatura: a prática da leitura. Dessa forma, construímos, eu e minha colega de estágio, o

planejamento das aulas, a fim de que pudéssemos trabalhar efetivamente com o texto literário, objetivando despertar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura.

O Estágio de Docência II foi realizado em dupla, no *Colégio Estadual José Loureiro da Silva*, na cidade de Esteio, no período de 27 de abril a 08 de junho de 2009. Trabalhamos com uma turma do curso noturno, do 3º ano do ensino médio, e desenvolvemos 7 encontros, totalizando 13 aulas.

Como orientação da professora regente, deveríamos trabalhar a Semana de Arte Moderna e a 1ª fase do Modernismo. No entanto, preferimos não desmembrar o Movimento Modernista em fases. Optamos, então, por dividi-lo em prosa e poesia, e escolhemos, para desenvolver com os alunos, o estudo da poesia moderna.

Num primeiro momento, pensamos em trabalhar os poetas com os alunos: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, João Cabral de Melo Neto e Mário Quintana. Entretanto, devido às adversidades encontradas no desenvolvimento das aulas, como a falta de tempo, optamos por diminuir a quantidade de autores para tentar fazer um trabalho que possibilitasse aos alunos maior reflexão quanto à leitura das poesias vistas em aula. Pensamos que, se conseguíssemos mostrar a beleza, riqueza e grandiosidade dos poemas trabalhados, poderíamos contribuir para que os próprios alunos se sentissem motivados a buscar outras leituras e outros autores. Assim, iniciamos a seleção, para compor as discussões em sala de aula, com os seguintes poetas: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Mário Quintana. A partir da escolha dos autores, selecionamos poemas cujas temáticas pudessem despertar o interesse dos alunos. Além disso, selecionamos uma música da banda Legião Urbana e uma da banda Capital Inicial para integrar nossa discussão sobre o estudo da linguagem poética e os seus efeitos de sentido.

Estabelecemos como objetivos, a partir do estudo dos poemas e músicas selecionados, que os alunos encontrassem contrapontos entre a música e a poesia, considerando as realidades com as quais mantêm contato; que pudessem posicionar-se diante de um fato ou acontecimento de forma crítica; que explorassem conscientemente os recursos utilizados pelos poetas, como linguagem, estrutura, ambiente, bem como as idéias implícitas nos poemas e músicas trabalhados; que expressassem sentimentos, emoções, experiências, idéias e opiniões individuais, ancorados na leitura crítica dos poemas; que enxergassem os textos trabalhados em aula como registros literários que trazem aspectos de uma época; que vissem a Literatura como o registro da expressão artística da língua e, principalmente, sentissem motivação e entusiasmo em ler.

Como metodologia, adotamos trabalhar de forma intensa a leitura e o estudo dos poemas selecionados. De maneira descontraída, quase num tom de conversa, apresentamos os textos literários e dialogamos com os alunos sobre os recursos utilizados pelos poetas, como a linguagem, a estrutura, o meio de circulação, as impressões pessoais, as idéias implícitas e as explícitas nos poemas. Além disso, discutimos como os poetas *brincam* com a língua utilizando-se das normas do padrão formal da escrita para criar efeitos de sentido.

Resumidamente, as aulas basearam-se na reflexão, objetivando a formação dos alunos em leitores maduros e competentes. Assim, mostramos aos alunos que é preciso aprender a enxergar o que está escrito nas entrelinhas dos textos, sejam eles poéticos ou não. Além disso, buscamos desenvolver o senso crítico dos alunos, a capacidade de análise e de construção de sentidos, a curiosidade pelos textos, a despertar o gosto pela leitura, mas não apenas a leitura de poemas. Em síntese, poderia dizer que buscamos formar um aluno-autor, autor de sua própria leitura, capaz de interagir com o texto e a partir dele ressignificar novas leituras e sua própria realidade.

1.5 Reflexões acerca das experiências relatadas

Refletindo a partir das experiências relatadas sobre a leitura e a literatura durante minha trajetória escolar, percebi que os onze anos de estudos não me proporcionaram uma formação como leitora crítica de literatura, bem como não propiciaram um repertório literário significativo, o que veio a fazer falta em minha prática docente. Percebo que isso se deu, em grande parte, pelo posicionamento adotado pelos professores no sentido de terem colocado a leitura em segundo plano, pois essa medida contribuiu para que a obra literária não fizesse parte do contexto de ensino como meio de análise e construção do conhecimento. Para o indivíduo que não segue sua trajetória vinculada ao ensino da linguagem, como foi o meu caso, pode-se perceber o prejuízo na medida em que se deixa de desenvolver a competência da leitura literária, o conhecimento das peculiaridades dos textos de ficção, bem como a formação do gosto pelo texto literário.

O ensino de leitura e literatura constituiu-se, basicamente, através do livro didático e do manual de literatura, cujo objetivo era o conhecimento dos autores e suas obras, das características das escolas literárias e do contexto histórico em que as obras estavam relacionadas, pois saber literatura era saber a história da literatura. Além disso, outra consideração importante a se fazer é o fato de que a sala de aula não era um espaço formado

para discussão e reflexão sobre as leituras realizadas, ao contrário disso: não existia lugar para opiniões diferentes das dos professores.

Apesar das experiências até o ensino médio terem sido desestimulantes e totalmente voltadas ao livro didático, a experiência que vivi no curso pré-vestibular foi surpreendentemente significativa, pois foi, na verdade, meu primeiro contato com a obra literária através da mediação de um professor. Ela foi válida, também, porque, apesar de, na época, eu não ter conhecimento de como o ensino de literatura poderia ser conduzido, percebi que a metodologia adotada pelo professor do cursinho estava mais próxima de atingir os objetivos que eu esperava para o ensino médio “aprender” a ler textos mais complexos.

Além disso, percebi o quanto pode ser significativo para o aluno o professor trabalhar diretamente com o texto literário, mostrando as possibilidades de leituras que podemos construir de acordo com as informações presentes no mesmo, através das articulações do autor. O contato com o texto literário foi essencial, também, para que eu constituísse meu planejamento de estágio, estabelecendo como ponto fundamental para minha prática proporcionar ao aluno o estudo da literatura a partir do texto literário. Além disso, pude me certificar de que decorar uma vasta lista de autores e obras realmente não contribui para a formação literária do aluno.

Considerando que o ensino de literatura em minha trajetória escolar foi cheio de lacunas, e essas lacunas causaram certa inquietação no ensino médio, percebi que a inquietação com relação a essa temática aumentou quando finalizei minha prática de estágio, pois, ao assumir o papel de professora, eu tive a oportunidade de proporcionar aos meus alunos um contato mais intenso com a Literatura, diferente do que eu vivi quando aluna no ensino fundamental e médio, já que, como professora, eu pude trabalhar com o texto literário visando que os alunos se manifestassem, instigando-os a posicionar-se, fazendo-os ocupar o papel ativo no processo de leitura. Todavia, ao contrário do que eu acreditava, o ensino de literatura não se resume apenas ao trabalho com o texto literário em sala de aula, e esse fato eu constatei na prática de estágio.

Dessa forma, com base na experiência de estágio relatada anteriormente, cabe fazer uma reflexão mais abrangente sobre essa prática, devido à sua importância na constituição deste trabalho. Quanto aos resultados do trabalho desenvolvido com os alunos, posso afirmar que foram positivos a ponto de perceber que estávamos, eu e minha colega de estágio, no caminho correto. No entanto, isso não significa que não havia problemas e questões a serem resolvidas. Ficamos satisfeitas com o desempenho oral dos alunos e pudemos observar uma evolução no pensamento crítico e nas relações que faziam com leituras anteriores dos poetas

trabalhados em aula, na medida em as discussões avançaram para as idéias implícitas nos poemas e se tornaram motivo de investigação por parte dos alunos. Assim, a cada novo poema lido em sala de aula, os alunos procuravam compreender o que poderia estar oculto nas entrelinhas dos textos. Mas, se por um lado ficamos satisfeitas, por outro a frustração nos acometeu.

Após o estágio, refletindo sobre nossa prática, percebemos que havíamos cometido um erro de planejamento no que se refere ao desenvolvimento da habilidade da escrita. Apesar do nosso esforço para estimular o desenvolvimento crítico e da nossa prática implicar numa postura aberta a novas alternativas e novos caminhos, nos mantivemos apenas no terreno da leitura. Nossa preocupação com o desenvolvimento da leitura e compreensão dos poemas foi a nossa prioridade e gerou como consequência o *insucesso* no desenvolvimento da escrita. Ao ler as produções que os alunos realizaram, percebemos que muitos não souberam o que escrever e também não conseguiram expor de forma escrita as considerações feitas em sala de aula acerca dos poemas. Nesse quesito, como não conseguimos enxergar durante as aulas que a falha não estava nos alunos não terem elementos para se expressar, mas sim na própria formulação e no desenvolvimento da atividade que não se propunha a nenhum objetivo concreto, acabamos não buscando outras propostas que pudessem suprir essa lacuna.

Apesar de consideramos que o desenvolvimento da escrita é importante porque, além de ser uma forma de expressão do pensamento, é também um meio de comunicação, a prática da escrita proporciona ao aluno contato com a criatividade, com o reconhecimento de articulações, de estratégias de convencimento e de produção de sentidos utilizadas pelos escritores. Pensar todo o nosso planejamento voltado à oralidade, portanto, não oportunizou aos alunos mecanismos para que conseguissem expor suas idéias e posicionamentos através da escrita. Elaboramos uma atividade em que os alunos foram instados a escrever sobre o que pensavam dos poemas lidos, o que acabou se constituindo como questões extremamente amplas e subjetivas a ponto de não conseguirmos desenvolvê-las de forma efetiva e satisfatória. O enunciado da questão foi posto no quadro da seguinte forma: *Produza um texto, a partir das músicas e poesias estudadas, fazendo uma reflexão sobre os recursos de linguagem, usos ou ausência de pontuação, escolha do vocabulário, título das poesias, impressões positivas e negativas quanto ao poema. Enfim, sobre os aspectos selecionados pelos poetas para a construção de possibilidades de sentidos. Atenção: releia os textos para um melhor entendimento.*

Fica evidente, pelo exposto, que não propusemos um objetivo claro e consistente para que os alunos se sentissem motivados a escrever. Enfim, não viabilizamos mecanismos de apropriação da escrita.

Assim, posso dizer, sobre a experiência de Estágio, que nos sentimos infelizes nesse propósito, pois nosso trabalho com a escrita não oportunizou aos alunos o mesmo crescimento que o trabalho com a leitura gerou e, conseqüentemente, seguiu o formato pouco eficiente das tradicionais aulas de literatura: escrever sobre determinado assunto, sem objetivo definido, para o professor ler e avaliar. Em suma, deixamos de trabalhar a dimensão da escrita na construção do sujeito autor.

Assim, após a constatação dessa deficiência, vieram momentos de reflexão a fim de encontrar medidas para solucionar o problema. Comecei a me questionar sobre o que havia acontecido de errado no planejamento do estágio e por que os alunos conseguiam discutir sobre os textos mas não conseguiam escrever sobre eles. Percebi, então, que o fato de não termos tido sucesso na prática da escrita não se constituía necessariamente num problema. A questão maior era que tínhamos uma concepção tão fechada sobre o ensino de literatura que não nos permitiu maior clareza quanto ao objeto de ensino e os objetivos que desejávamos atingir. Assim, percebi que me faltava conhecimento teórico sobre o assunto e que, se eu realmente desejava realizar um ensino de literatura comprometido em promover o desenvolvimento e, conseqüentemente, o amadurecimento da leitura e da escrita dos alunos, tornava-se imprescindível que eu, como professora, tivesse clareza sobre *o objeto* e *os objetivos* do ensino de literatura.

A constatação a qual cheguei sobre a minha *ingenuidade* com relação ao ensino de literatura não se configura, no entanto, como um questionamento exclusivamente pessoal, pois acredito que o professor, ao refletir sobre sua prática docente, sempre se colocará diante de incertezas e novos questionamentos para os quais poderá encontrar respostas a partir de seus próprios erros ou de suas experiências de vida.

Logo, tendo em vista o que foi mencionado até aqui, considero que a experiência do Estágio constituiu-se em peça-chave para os questionamentos que motivaram esse trabalho, pois foi refletindo sobre essa prática que pude enxergar que, apesar de meu entusiasmo em construir em sala de aula um sentido para o estudo de literatura que fosse diferente dos que vivencie na escola, cujo foco se estabelecesse na leitura e no trabalho com o texto literário, minhas concepções sobre o objeto e os objetivos do ensino de literatura não eram suficientes para que eu pudesse desenvolver eficientemente o estudo literário centrado nas duas habilidades básicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem: a leitura e a escrita. A

partir disso, com o objetivo de compreender como construir uma prática de ensino de literatura que possibilite a formação do leitor crítico, considerando as habilidades de leitura e escrita e superando as lacunas deixadas pelos modelos tradicionais de ensino de literatura, que se constituiu a proposta dessa monografia, que é abordar e desenvolver algumas questões: *o que ensinar, para que ensinar e como ensinar literatura*, cujas *respostas* servirão como base para a proposição de uma nova prática docente.

2 POSICIONAMENTO TEÓRICO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo apresentarei o posicionamento de alguns autores que se propõem a repensar e a discutir o ensino de literatura, focando elementos que dêem conta de responder as questões *o que ensinar, para que ensinar e como ensinar literatura*. Além disso, explicitarei como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental e do ensino médio e as Orientações Curriculares para o ensino médio abordam o ensino de literatura a fim de constituir um alicerce que possibilite a proposição de um plano de aula fundamentado nas questões levantadas.

2.1 O que dizem os autores sobre o ensino de literatura

Tendo em vista que o ensino de literatura tem sido objeto de análise e discussão de diversos autores, cabe esclarecer que, mesmo que outros aportes teóricos estejam habilitados a integrar a discussão, as reflexões de Ana Mariza Filipouski, Graça Paulino, Regina Zilberman e Rildo Cosson são aqui privilegiadas como suporte teórico no contexto do ensino de literatura.

Cabe mencionar, considerando o propósito deste trabalho, que o foco pretendido não está em analisar exaustivamente os autores mencionados, mas sim em compreender o que eles constituem como objeto, objetivos e modo de ensino de literatura a fim de adquirir elementos consistentes para a proposição de uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito crítico e atuante na sociedade.

2.1.1 O QUE ensinar

Para Zilberman, o ensino de literatura está relacionado ao desenvolvimento da habilidade de ler, havendo a advertência de que “a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê?” (1993, p. 17). Com esse questionamento, apesar de possibilitar o entendimento de diferentes objetos para a leitura, a autora atribui especificamente à obra literária a função de objeto de estudo de literatura. Assim, a leitura literária constitui-se como base para o desenvolvimento da reflexão do indivíduo, pois, na medida em que a leitura exige a participação ativa do leitor através do preenchimento dos vazios propostos pelo texto, mobilizando suas experiências e vivências pessoais, estabelece-se

uma relação de comprometimento entre a obra, o leitor e o autor, e é essa relação que possibilita o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Filipouski, ao discutir sobre o papel da literatura na escola, constitui as habilidades de leitura e de escrita de literatura como objetos de ensino na construção desse saber. Segundo a autora, “ao ler literatura e escrever a partir dela, o estudante aprenderá a ler e escrever a existência humana” (2006, p. 225). Considera, então, a instituição escolar como um espaço significativo para a formação de um público leitor de literatura, atribuindo à escola o papel de ensinar o aluno a *ler literatura*, a construir e atribuir significados ao texto, a contextualizar, a problematizar e a refletir sobre as questões presentes nas obras. O ensino, pois, a partir dessa visão, efetiva-se através da leitura literária.

Seguindo na mesma direção de Filipouski, Paulino e Cosson também atribuem à leitura e à escrita seus objetos de ensino de literatura. No entanto, segundo a concepção desses autores, a leitura e a escrita constituem partes de um único processo, chamado de *letramento literário*, e não de duas habilidades independentes, ler e escrever, conforme se estabelece para Filipouski. Logo, pode-se dizer, a partir desta concepção, que o letramento literário é um processo de apropriação da literatura que envolve tanto a leitura quanto a escrita na construção literária de sentidos e tem como característica manter-se em permanente estado de transformação.

Com relação à escrita, os autores referem-se à produção de textos literários cujo objetivo não está na formação de escritores, mas sim em oportunizar, através de exercícios de criação, um contato intenso com as palavras e os mecanismos da linguagem que permitem a construção de sentidos (PAULINO e COSSON, 2009). Assim, a importância do letramento literário, a partir da constituição de suas partes, ocorre porque

a leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras e, por essa razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária. Ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes, uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar, tal como o ato da leitura [...] (PAULINO e COSSON, 2009, p. 68).

Consistindo o letramento literário em desenvolver a leitura e a escrita como um processo de significação e apropriação da literatura, o texto literário configura-se como condição básica para o letramento literário, sem o qual essa prática não se efetiva. Todavia, Paulino e Cosson advertem que o fato de a obra literária ser imprescindível ao letramento literário não significa que é o único meio pelo qual se estabelece o processo. Para que o letramento literário se concretize, é fundamental ampliar o horizonte da manifestação literária

para além do objeto livro, alcançando outros elementos com os quais a literatura interage, como, por exemplo, os textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, da própria internet. Essa prática, pois, é fundamental para que os alunos compreendam que a literatura não se faz presente apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários e, também, como a literatura participa e se comunica com as outras formas que constituem o sistema literário.

Assim, considerando as diferentes abordagens apresentadas sobre o objeto de ensino de literatura, pode-se dizer, então, que elas se complementam e permitem que se estabeleça como foco do ensino de literatura tanto a leitura quanto a escrita de textos literários como uma forma de possibilitar, através da composição literária, que o aluno se constitua autor do próprio texto, utilizando as estratégias de linguagem apreendidas a partir do contato direto com textos literários a fim de criar seus próprios efeitos de sentido.

2.1.2 PARA que ensinar literatura

De acordo com Zilberman (1993), o ensino de literatura está a serviço da leitura e tem como foco transformar o indivíduo em leitor. Nessa concepção, o aluno alfabetizado não se torna um leitor apenas pelo fato de ter aprendido a ler. Para que esse aluno habilitado à leitura seja “transformado” num leitor, é necessária a intervenção do professor, fundamentada numa concepção de ensino que conceba a prática da leitura como possibilidade de novas perspectivas ao indivíduo, permitindo-lhe refletir e posicionar-se criticamente diante da realidade. Logo, é importante que o estudo da obra literária faça parte da trajetória escolar, pois,

[...] o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor. No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude [...] (ZILBERMAN, 2009, p. 35)

O ensino de literatura, na concepção de Filipouski (2006), tem como objetivo o desenvolvimento da competência da leitura literária que consiste principalmente em aprimorar a capacidade de pensar e agir do leitor.

A leitura literária, nesse contexto, constitui-se como meio essencial à formação do sujeito crítico porque, diferentemente de outras leituras (informativa ou científica) que devem

apresentar uma linguagem direta, a leitura literária é formada por uma linguagem que permite múltiplos significados e necessita do papel ativo do leitor em desvendá-la ou ressignificá-la a cada nova leitura (FILIPOUSKI, 2006). Assim, “ela colabora para o desenvolvimento de uma cultura do pensar, prepara os alunos para a resolução de problemas, para a tomada de decisões, e os predispõe a manterem-se motivados para um aprendizado contínuo” (p. 227). Filipouski destaca, também, que o desenvolvimento dessa competência, no ambiente escolar, depende da mediação de um professor-leitor. Conceitua, então, como professor-leitor o professor que de fato lê literatura, o indivíduo que tenha construído seu próprio repertório de leitura literária. Essa mediação qualificada de professores-leitores é importante porque dá consistência ao processo de leitura e dela dependerá a interação do aluno com o objeto a ser lido. Além disso, destaca que os professores-leitores devem ter consciência de que servem de referência para os alunos e, por essa razão, “precisam argumentar a favor da leitura com a convicção de quem efetivamente sabe que ler literatura favorece o reconhecimento do mundo, amplia experiências, melhora a qualidade da vida na escola e em seu entorno, estimula a ação responsável e a vivência sensível” (p. 224).

Assim, o desenvolvimento da competência da leitura literária, adquirida através da mediação do professor-leitor, contribui em grande medida para a aquisição de conhecimentos objetivos, mobiliza o estudante a ampliar suas concepções, capacitando-o a tornar-se um sujeito autônomo que conhece sua história, suas origens e sua cultura porque

ler é produzir sentidos. Ler literatura é produzi-los a partir de contextos delimitados, interagindo com aspectos culturais de épocas ou povos diversos, com crenças e costumes com os quais é possível estabelecer identificação ou reconhecer diferenças, aprender o novo, redimensionar o conhecido, partilhar universos próximos ou distantes (FILIPOUSKI, 2006, p. 225).

A finalidade do ensino de literatura, de acordo com Paulino e Cosson (2009), é promover o letramento literário, objetivando capacitar o aluno à formação de sua identidade e a de sua comunidade, à constituição de um repertório literário próprio, à ampliação e fortalecimento das relações entre o indivíduo e o meio onde vive, à construção e desconstrução dos sentidos, à realização de leituras críticas da sociedade, aumentando, assim, sua capacidade de influenciá-la.

O letramento literário, como já citado na seção anterior, relaciona-se direta e intensamente com o texto literário. Contudo, Paulino e Cosson acrescentam que a simples fruição da obra literária não assegura sua apropriação no âmbito do desenvolvimento do repertório literário do aluno. Ou seja, para que essa prática realmente se efetive, é necessária

uma interferência crítica. Na escola, essa interferência crítica é exercida pelo professor e consiste basicamente em contribuir para a construção do repertório literário do aluno, visando o *(re)conhecimento* do outro e do mundo, proporcionados pela experiência da literatura, e o reconhecimento da literatura como sistema cultural, a partir da leitura de textos culturalmente significativos e da reflexão sobre o que os torna significativos.

Os objetivos do ensino de literatura na escola, conforme os posicionamentos mencionados, apesar de se apresentarem com nomenclaturas diferentes, se constituem na intenção de proporcionar a formação literária do aluno. A formação do aluno-leitor, portanto, independente da abordagem teórica, através do letramento literário ou a partir do desenvolvimento da competência literária do aluno, necessita da participação ativa do professor, mas um professor que seja leitor de literatura para que também possa compartilhar suas experiências de leitura com os alunos.

2.1.3 COMO ensinar literatura

Zilberman propõe que o modo pelo qual se deve conceber o ensino de literatura é através da reintrodução da leitura da obra literária no contexto de sala de aula, objetivando principalmente a recuperação do contato do aluno com o texto de ficção, “pois é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos” (1993, p. 21). A obra de ficção, segundo Zilberman, permite que o leitor realize atividades de decifração do real, pois

[...] a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce este papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los.

Em virtude disto, se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor (1993, p. 19).

Além disso, acrescenta que a obra literária também deve ser pensada/ensinada como meio de fruição e de prazer capaz de instigar o aluno/leitor a realizar a leitura mesmo sem um objetivo previamente estabelecido, fato esse, segundo a autora, que legitima a finalidade de transformá-lo em leitor.

Para Filipouski, “o objeto de estudo da literatura constitui um universo rico de significados, pois é formado com as obras literárias de todas as épocas e nacionalidades, patrimônio cultural da humanidade” (2006, p. 225). Com base nesse conceito, diz que o ensino de literatura na escola, visando habilitar o aluno à leitura literária, deve apresentar diferentes oportunidades de se ler literatura. Dentre elas, destaca que o professor faça referências a textos variados, de épocas próximas e distantes do tempo dos leitores e vincule, através da leitura literária, a realidade ao ensino da sala de aula. Somado a isso, classifica como fundamental considerar e respeitar as condições iniciais de leitura dos alunos, porque conhecimentos totalmente fora do universo de experiências do leitor podem promover seu afastamento do contexto literário. Com isso, não visa que o trabalho ocorra somente com o conhecido, refere-se apenas a estabelecer um ponto de partida para o estudo das obras literárias que se relacione diretamente com os interesses dos alunos, mas sempre visando sua ampliação. Essa ampliação se dá na medida em que não se deve estabelecer uma delimitação para o ponto de chegada; assim, o ponto de chegada deverá ser sempre novo e ampliado. Dito de outra forma, a ampliação consiste em propor desafios de leituras a medida que os alunos apreendem novos significados.

Paulino e Cosson estabelecem três aspectos como condição básica para que o letramento literário torne-se possível. Em primeiro lugar, a obrigatoriedade do contato com o texto literário; em segundo, a criação de espaços, tempos e oportunidades para o manuseio de obras literárias; em terceiro, um espaço curricular para a literatura, composto de atividades sistematizadas e contínuas a serem realizadas dentro e fora da sala de aula.

Atendidos os elementos que viabilizam o processo, o modo pelo qual se efetiva o letramento literário, de acordo com Paulino e Cosson, pressupõe quatro práticas: (1) o estabelecimento de uma comunidade de leitores como grupos de estudos, clubes de leitura ou outras formas de associações que permitam o compartilhamento de leituras entre os alunos, mas sempre respeitando a circulação dos textos e o surgimento de possíveis dificuldades de leituras dos textos propostos; (2) ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura e com outras manifestações artísticas; (3) interferência crítica, realizada pelo professor, com o objetivo de auxiliar na ampliação da competência literária do aluno e na construção de um repertório literário personalizado; e, por fim, (4) escritura de textos

literários, não com o objetivo de formar escritores, mas sim visando oferecer aos alunos oportunidades de se exercitarem através das palavras na construção de sentidos (sugestão de exercícios: paráfrases, paródias, mas sempre com base nas leituras realizadas).

Pode-se observar, a partir das considerações apresentadas, que existem diversas possibilidades de se conduzir o ensino de literatura, mas cabe salientar, conforme o posicionamento teórico aqui abordado, que o modo de ensinar literatura deve, pois, constituir o texto literário como objeto de estudo.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais na composição do ensino de literatura

Tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) servem aos professores como um instrumento de apoio à prática docente, destaco que tenho como propósito explicitar através de quais elementos se constitui o papel da literatura e do ensino de literatura nos PCN, do ensino fundamental e do ensino médio, a fim de orientar em que medidas eles podem realmente auxiliar o fazer pedagógico. Em observância ao foco instituído, não tenho o objetivo, portanto, de julgar ou de analisar minuciosamente as partes constituintes desses documentos, mas sim o de ressaltar aquilo que de fato contribui para o ensino de literatura, bem como, considerando o aparato teórico levantado, pensar em que aspectos os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam nas questões aqui desenvolvidas sobre o ensino de literatura: *o que, para que e como* ensinar literatura.

2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental

Estabelecidos os limites e as intenções pretendidas neste recorte, cito como componente inicial de referência à literatura, proposto pelos PCN do ensino fundamental (1998), na área de Língua Portuguesa, o uso da linguagem como ponto de partida e de chegada na aquisição de novos saberes, privilegiando o conhecimento do aluno e possibilitando a conquista de novas habilidades. A partir desse posicionamento, os PCN concebem o domínio da linguagem como meio necessário ao exercício da cidadania porque “pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (3º e 4º ciclos, 1998, p. 20).

A noção de discurso presente nos PCN constitui-se em mais um dos elementos importantes para o estudo da língua e da literatura como uma unidade, pois ao interagir pela linguagem, o indivíduo promove um discurso que implica em “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e determinada circunstância de interlocução” (p. 20-21). Ou seja, o discurso não acontece no vazio, e as escolhas feitas ao proferir o discurso não são aleatórias; podem ser conscientes ou inconscientes, mas sempre serão decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Essa concepção engloba tanto o discurso oral quanto o escrito. Na forma escrita, ele ocorre através da produção de textos e sua manifestação sempre dialoga com os outros discursos já produzidos.

O texto, conforme os PCN, configura-se como unidade básica do ensino, e o texto literário, por sua especificidade, como elemento indispensável ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico. O texto literário é definido como uma forma de representação e estilo, com predomínio da criatividade e intenção estética. No entanto, o texto literário, apresentado na concepção de representação da realidade, não se prende aos critérios de experiências pessoais ou aos modos e padrões da realidade; ele constitui-se numa maneira singular de dar forma às experiências humanas na medida em que transgride valores permitindo a construção de novos sentidos nas relações entre o sujeito e o mundo. Assim,

pensar a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento (3º e 4º ciclos, 1998, p. 26-27).

Ainda sobre o texto literário, cabe destacar que os PCN criticam o uso do texto como pretexto para o tratamento de questões sobre valores morais ou voltadas à gramática “que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (p. 27) e ratifica que o trabalho com o texto literário envolve o reconhecimento das singularidades e propriedades particulares dos textos literários.

Além disso, de acordo com os PCN, o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental têm papel decisivo na formação de leitores; assim, a escola, através do professor, tem a tarefa de “explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação” (p. 71), cujo ponto

de partida deve considerar as obras de apreciação dos alunos, construindo relações com outros textos que visem ascender a outras formas de cultura, objetivando sempre o desenvolvimento e a ampliação das habilidades necessárias à formação do leitor. A ampliação da leitura consiste em possibilitar ao aluno que, através do conjunto de leituras por ele realizadas, estabeleça vínculos com outras leituras e construa referências sobre o funcionamento da literatura. No entanto, para que esse processo de ampliação se efetive, é preciso que o aluno tenha um espaço para expor suas idéias que possibilite a troca de experiências sobre suas leituras. Esse espaço, no ambiente escolar, refere-se à sala de aula. Assim, cabe ao professor garantir que a sala de aula seja o espaço onde cada sujeito tenha direito à palavra, e que sua opinião seja efetivamente reconhecida. A mediação do professor, portanto, é um fator importante no compromisso de tornar a sala de aula um espaço destinado à reflexão, porque é do professor a tarefa de

[...] organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos (3º e 4º ciclos, 1998, p. 48).

Para formar leitores, segundo os PCN, além dos critérios já mencionados, é necessário que se estabeleça condições favoráveis à sua realização:

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros;

É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura, buscando um acervo variado que permita a diversidade de situações de leitura; o professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro;

O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas;

O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás;

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para a aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (3º e 4º ciclos, 1998, p. 71-72).

Através, então, dos elementos que constituem o papel da literatura presentes nos PCN do ensino fundamental, aqui mencionados, pode-se dizer que eles colaboram com a visão de que a literatura configura-se como essencial ao desenvolvimento dos alunos no que se refere à formação dos sujeitos e à construção do pensamento crítico, e que a literatura deve estar presente em toda a trajetória escolar dos alunos. A literatura, nessa perspectiva, é abordada a partir dos usos da linguagem e sua formação no discurso. O uso da linguagem, no contexto estabelecido pelos PCN, torna-se importante porque, compreendendo língua e literatura como uma unidade centrada na constituição do aluno-cidadão, permite que valores sociais, éticos, políticos, religiosos, morais e ideológicos, implícitos na formação da cidadania, dialoguem tanto com o cânone literário quanto com outras manifestações artísticas e literárias que circulam na sociedade. A noção de discurso, a partir da perspectiva apresentada no documento, permite-nos observar que tanto para a leitura quanto para a escrita de textos, o papel da literatura está em proporcionar aos alunos o contato com diferentes discursos, proferidos em diversos espaços de tempo, e que dialoguem entre si e se modifiquem a cada nova leitura ou produção.

Além dos aspectos que contribuem para a compreensão do papel da literatura na trajetória escolar do aluno, os PCN também são importantes para se pensar a prática de ensino porque tanto os elementos que constituem o papel da literatura quanto os que se relacionam com o ensino de literatura auxiliam o professor no reconhecimento do *objeto*, dos *objetivos* e do *modo* como se pensar e se efetivar o ensino de literatura, cujo foco está na formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade.

Assim, através do trabalho com o texto literário, objetivando a formação de leitores, da criação de condições que favoreçam a formação desses leitores, da criação de um espaço que permita a manifestação livre dos alunos, da prática de leitura pelo professor e pelos alunos em sala de aula, da mediação do professor enquanto parte fundamental no desenvolvimento crítico dos alunos, dos usos da linguagem e da formação dos discursos que se constitui, portanto, o ensino da literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental.

2.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (2000) não tratam as questões referentes ao papel e ao ensino de literatura com a especificidade merecida,

dada sua importância no contexto de atuação e no propósito de orientar e auxiliar os professores na prática docente, estabeleço como foco, então, explicitar apenas os elementos que complementam os aspectos desenvolvidos na seção anterior que trata dos PCN do ensino fundamental.

Uma definição importante que aproxima língua e literatura e também amplia o tratamento dado à linguagem no PCN do ensino fundamental é a de que “a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir [...] destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (PCNEM, 2000, p. 5). Nessa concepção, para fazer uso da linguagem com propriedade, o aluno precisa conhecer suas manifestações e aprender a respeitar suas especificidades e particularidades provenientes do universo de cada indivíduo. Além disso, ao compreender as manifestações da linguagem, o aluno apreende como elas se constituem e determina como elaborá-las para uma finalidade específica.

Outra ponderação que merece destaque nos PCNEM é a proposição de ampliação argumentativa do aluno a partir do confronto de opiniões e pontos de vista frente a diferentes perspectivas que possibilitem tanto aos alunos quanto aos professores novas formas de articulação e rearticulação do pensamento. Essa noção se faz importante para o ensino de literatura porque

o gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais. Neste caso, o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, verificaria a coerência de sua posição. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas idéias com objetividade e fluência. Tal exercício pressupõe a formação crítica frente à própria produção e a necessidade pessoal de partilhar sentidos em cada ato interlocutivo (PCNEM, 2000, p. 9).

Uma perspectiva que está presente no PCN do ensino fundamental, mas não foi objeto de exame, agora é trazida para dialogar com o ensino de literatura no ensino médio, é a escolha da obra considerando o gênero como uma forma de seleção da obra literária

[...] a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (PCNEM, 2000, p. 8).

O ensino da literatura contemplando essa concepção permite ao professor associar de forma significativa a obra literária à história da literatura, ao período em que foi produzida e ao contexto de circulação, contribuindo para que o aluno, além de reconhecer as especificidades da obra literária, tenha uma visão do conjunto em que ela está inserida.

Percebe-se, a partir do que aqui foi apresentado, que proporcionar ao aluno amadurecimento, desenvolvimento crítico e reflexivo e posicionamento menos preconceituoso são contribuições pertinentes ao ensino de literatura que estão presentes na linha teórica abordada nos PCNEM, assim como a apreensão da linguagem e suas manifestações, a ampliação da capacidade argumentativa do aluno, através do confronto de opiniões visando a formação do pensamento crítico e a utilização da concepção do gênero.

2.3 As Orientações Curriculares para o ensino médio e o ensino de literatura

As Orientações Curriculares para o ensino médio (2006), no capítulo destinado aos conhecimentos de literatura, servem aos professores como um instrumento de apoio à prática docente e como um mecanismo de reflexão sobre o fazer pedagógico devido à importância da literatura na formação do estudante, à sua abordagem sobre o ensino de literatura e à apresentação de sugestões para o trabalho em sala de aula.

Devido às características mencionadas, a perspectiva por mim adotada para integrar este trabalho não está em explorar todos os aspectos desenvolvidos nas Orientações Curriculares, mas sim em ratificar os argumentos já apresentados como constituintes de um ensino de literatura que tem como princípio a formação de sujeitos críticos e que servirão como base à formulação de uma proposta de ensino também centrada na formação crítica e reflexiva dos alunos.

As Orientações Curriculares conceituam Literatura “como arte que se constrói com palavras” (p. 52). O ensino de literatura, baseado nessa concepção, constitui-se assim como as artes:

[...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; **como meio, sobretudo, de humanização do homem** coisificado [...] (MEC, 2006, p. 52-53, grifos meus)

Para legitimar o sentido de humanização manifestado no documento como um dos objetivos do ensino de literatura e como confirmação de que o ensino de literatura não deve estabelecer seus objetivos centrados apenas em informar aos alunos sobre épocas, estilos e características das escolas literárias, as Orientações Curriculares citam o posicionamento de Antonio Cândido sobre o sentido de humanização

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (apud MEC, 2006, 54).

Para alcançar o sentido de humanização através da literatura, apresentado pelas palavras de Antonio Cândido, as Orientações Curriculares concebem como objetivo do ensino de literatura, a formação do leitor literário, ou como intitulam “‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (p. 54). O letramento literário, então, passa a ser o objetivo do ensino de literatura e é definido “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (p. 55). A experiência estética, por sua vez, está relacionada ao contato direto com a obra literária e é chamada de experiência literária.

Importante destacar, no entanto, que o sentido de letramento literário estabelecido nas Orientações Curriculares não denota o mesmo sentido que os autores Paulino e Cosson constituem para o termo. De acordo com esses autores, conforme visto anteriormente, o letramento literário é um processo que compreende tanto a leitura quanto a escrita, diferente, portanto, da concepção presente nessa seção em que o letramento ocorre somente através da leitura.

Ainda sobre o letramento literário, segundo a concepção adotada nas Orientações Curriculares, ele ocorre através da experiência literária que, por sua vez, concretiza-se com o contato direto com o texto. A linguagem específica e peculiar do texto literário provoca o leitor a construir novos significados e a utilizar-se da sua própria visão de mundo para estabelecer sentido ao objeto lido. Dessa forma, o contato direto com o texto literário é o meio pelo qual se chega ao letramento literário porque “a experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido” (p. 55).

Assim, estabelecida como ponto fundamental para o trabalho com a literatura, a leitura de texto literário recebe destaque porque é “um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto” (p. 67). Logo, a partir dessas especificidades do texto literário, as Orientações Curriculares distinguem o *texto literário* do *não literário*, caracterizando como literário aquele texto que revela qualidade estética.

Conforme essa abordagem, qualquer texto escrito, popular ou erudito, que se proponha a denunciar ou a transgredir, precisa ter suporte em si mesmo. Assim, para auxiliar os professores no reconhecimento da qualidade estética de textos em geral, como as letras de músicas, literatura de cordel ou outras manifestações escritas, as Orientações Curriculares propõem a utilização dos mesmos critérios utilizados para o cânone literário: “Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético?” (p. 57).

O trabalho com o texto literário, no panorama apresentado nas Orientações Curriculares, visa não apenas a fruição do texto, que consiste na apropriação que o leitor faz do texto juntamente com sua participação na construção dos significados, mas também o modo de fruição desse texto. Conforme a divisão estabelecida no documento em questão, existem dois modos de fruir o texto, o individual e o coletivo: o primeiro pressupõe uma leitura silenciosa, concentrada e reflexiva, capaz de sensibilizar e aproximar o texto do leitor; o segundo indica a leitura coletiva como forma de potencializar a leitura individual.

A leitura do texto literário, então, primeiro deve ser individual, depois coletiva, porque se, por um lado, “a leitura individual proporciona ao aluno a experiência de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega” (p. 60), por outro, é a partir da leitura coletiva realizada através da discussão e do confronto de significados atribuídos pelos diferentes alunos no contexto de sala de aula, portanto, que ocorre a releitura da própria leitura, proporcionando ao aluno a ressignificação do que foi lido.

Além da maneira como proceder com a leitura dos textos literários, as Orientações Curriculares indicam como suscitar e realizar a leitura integral de livros sem que se estabeleça para os alunos como uma tarefa voltada à resolução de exercícios ou fichas de leituras. Assim, para motivar os alunos a lerem obras literárias, é preciso estabelecer “uma finalidade imediata

e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem necessárias as práticas da leitura” (p. 71).

O ensino de literatura no ensino médio não deve, também, ficar preso somente aos textos da tradição literária, é importante que os alunos tenham contato com obras contemporâneas significativas e conheçam os lançamentos literários que acontecem a sua volta. Outra medida que deve fazer parte do planejamento do professor é trabalhar a literatura associada a outras áreas, principalmente às artes plásticas e ao cinema. O trabalho, nessa perspectiva, não visa a substituição de uma área pela outra, mas sim o trabalho conjunto em que são mantidas as particularidades de cada uma das áreas envolvidas no processo, objetivando o conhecimento e a fruição.

Além disso, nas Orientações Curriculares constam, a fim de orientar os professores sobre a seleção das leituras integrais no currículo escolar e a proposição de projetos, questões como

Quais são as obras e os autores que devem fazer parte do “acervo básico”, aqui entendido como livros que serão lidos integralmente durante os três anos do ensino médio? (seleção que pode ser reavaliada periodicamente – talvez de três em três anos -, desde que não comprometa o fluxo proposto inicialmente aos alunos).

Que projetos desenvolver com vistas a possibilitar que os alunos leiam outros livros além das indicações do “acervo básico”? (nessa vertente de discussões, inclui-se a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares, que levem à reflexão sobre os gêneros literários e outros gêneros, sobre a linguagem literária e as outras linguagens, entre outras relações possíveis) (MEC, 2006, p. 73).

Outro fator, além dos que se referem ao trabalho com a leitura integral das obras literárias, abordado nas Orientações Curriculares, é o estudo de literatura focado na história da literatura a fim de cobrir uma linha de tempo que não implica no amadurecimento do aluno como leitor. Sobre esse aspecto, é válido reproduzir os quatro aspectos presentes no texto que abordam tanto aspectos positivos quanto negativos do ensino de literatura estruturado apenas na historiografia literária:

1. resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um corpus definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais;
2. resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada, porém esse procedimento impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura;
3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, porém tal

extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar;

4. permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, mas, em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária; e

5. permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, porém obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário (MEC, 2006, p. 76).

Com base no que foi exposto acima, as Orientações Curriculares propõem que o ensino de literatura siga o caminho inverso ao que é feito nas escolas com relação à literatura, ou seja, que primeiro o aluno tenha contato com a obra, com o discurso literário, depois aprofunde seu estudo literário através da história da literatura. O que se pode validar com a expressão “Conhecer a tradição literária, sim, mas decorar estilos de época, não” (p. 77)

2.4 Sobre as idéias apresentadas

Concordo com os posicionamentos teóricos abordados nesse capítulo sobre a importância do ensino de literatura para a construção de um sujeito-leitor autônomo e consciente de seu papel na sociedade. Também concordo que através do ensino de literatura centrado no texto literário seja possível promover o gosto pela literatura e estendê-lo para além do espaço de sala aula. Nessa concepção, a literatura não deve figurar apenas na sala de aula com a intenção de que os alunos decorem a história da literatura, as escolas literárias ou suas características; o ensino de literatura, na abordagem aqui apresentada, visa que o aluno tenha contato com o livro, que se aproprie da leitura, que se identifique com o objeto lido, que enfrente o desafio de um texto mais complexo ou refute-o se não gostar da leitura, mas que as escolhas aconteçam de forma consciente e não pelo fato de o leitor recusar-se a ler por não se sentir capaz de realizar a leitura.

A partir dos aspectos trazidos pelos autores, assim como os constantes nos documentos do MEC, constatei que para o ensino de literatura é importante que haja uma troca de experiências entre as leituras realizadas pelos professores e pelos alunos, organizada através da discussão sob pontos de vistas diferentes. O que significa que, na sala de aula, o professor precisa estabelecer-se como um leitor, diferente dos alunos por já ter um repertório literário constituído e por apresentar uma leitura mais madura, para, assim, exercer seu papel de mediador e promover a formação de seus alunos em leitores. Essa concepção teórica foi bastante significativa para que eu compreendesse que as minhas inquietações nos tempos da

escola tinham uma causa, ou seja, eram provenientes de uma abordagem que estabelecia um distanciamento entre o professor e os alunos, não permitindo a interação e a troca de opiniões, assim como o professor não se constituía como um leitor e não apresentava gosto próprio pela literatura. Além disso, essa constatação também me permitiu compreender por que as aulas do cursinho foram marcantes, pois existia a presença de um leitor, representada pelo professor, que falava sobre a sua leitura, sobre a sua visão de mundo, sobre seus gostos, sobre os aspectos da obra, enfim, o professor exercia o papel de mediador e instigava-nos a fazermos a nossa própria leitura.

A partir disso, para poder encontrar uma resposta à indagação que me fiz com relação ao desenvolvimento da habilidade da escrita ao realizar a prática de estágio, precisei entender que objeto de ensino de literatura não se constituía apenas da leitura, mas sim de um trabalho conjunto entre a leitura e a escrita, porque o exercício da escrita de textos literários oportuniza aos alunos conhecimento sobre os mecanismos da linguagem que configuram a construção dos sentidos e o desafio de aventurar-se no mundo significado pela palavra.

Assim, tendo em vista os posicionamentos teóricos abordados, muitas considerações poderiam ser feitas, mas, em função da proposta deste trabalho, cabe salientar que as considerações sobre o objeto, objetivos e modo de ensino de literatura são muito significativas e proporcionam possibilidades de se constituir um novo ensino de literatura que vise superar a condição das práticas de ensino tradicionais que se voltam apenas ao cumprimento do currículo escolar, ignorando o aluno como parte do processo de construção da leitura e do conhecimento.

No capítulo seguinte, então, apresento um planejamento de aula que se configura na fundamentação teórica trazida nesse recorte e viabilizada no contexto de sala de aula para que se possa, de fato, apresentar/representar como constituir na prática um ensino de literatura que possibilite ao aluno o amadurecimento literário e que contribua para a formação de sujeitos autônomos.

3 PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA

Levando em consideração minhas experiências sobre a leitura e a literatura relatadas anteriormente, e com base nas concepções teóricas sobre o objeto, os objetivos e o modo de se ensinar literatura abordadas no capítulo anterior, proponho, nesta parte do trabalho, um plano de ensino que, além de dialogar com a discussão aqui apresentada, também supera a visão tradicional do ensino de literatura focado apenas na história da literatura.

3.1 Objetivos

Partindo da premissa de que o ensino de literatura na escola tem como função proporcionar aos alunos contato com o texto literário e promover o amadurecimento do aluno enquanto sujeito-leitor, é nessa perspectiva que se constitui o objetivo desta proposta de ensino: que os alunos, a partir do estudo dos textos literários, sintam-se motivados a ler e conhecer mais sobre a cultura e sobre outras possibilidades de manifestação da literatura.

É fato que os textos literários não servem como modelo de comportamentos, mas sim como uma possibilidade de problematizar o mundo, de conhecimento da cultura atual e do passado, de reconhecimento do outro e de si mesmo. Ou seja, o texto literário não tem a pretensão de dar respostas para as mais diversas questões; pelo contrário: o texto literário provoca o leitor a questionar-se e posicionar-se diante do objeto lido, seja para concordar ou discordar do que leu.

Como mencionado anteriormente, o envolvimento do aluno é fundamental neste processo, motivo pelo qual se pensou na criação e na encenação de peças teatrais, já que, segundo as Orientações Curriculares, o professor deve trabalhar a literatura associada a outras áreas, objetivando tanto o conhecimento quanto a fruição das diferentes partes envolvidas no processo de ensino.

3.2 Metodologia

As atividades aqui apresentadas constituem-se basicamente em exercícios de leitura individual e coletiva, atividades de pesquisa individuais e em grupos, debates sobre as leituras realizadas, exercício de escritura e reescritura de texto, adaptação de textos literários para o teatro, bem como outras que se inter-relacionem. Assim, a metodologia aqui adotada visa que

os alunos desenvolvam tanto as habilidades da leitura quanto as da escrita, através da expressão de idéias e opiniões, bem como que estudem a literatura não como uma disciplina isolada, mas sim em diálogo com outras formas de reprodução artística e cultural, objetivando a ampliação do contato do aluno com o texto literário. Enfim, essas atividades foram priorizadas porque se configuram como uma possibilidade de se trabalhar com textos literários de acordo com os pressupostos teóricos abordados nesta monografia. Isso, no entanto, não significa que outras formas de se conceber o ensino de literatura na escola não possam dialogar com a proposta em questão.

3.3 Proposta de ensino: A Literatura através do teatro

Construí como proposta de ensino de literatura um projeto intitulado *A Literatura através do teatro*, que consiste em formar um grupo de teatro na sala de aula que trabalhe com textos literários através da mediação do professor da disciplina de Literatura e/ou Língua Portuguesa, bem como com a colaboração das demais disciplinas que dialoguem com a temática abordada ou que tenham interesse em participar do grupo.

Tenho consciência do quão difícil é desenvolver um projeto interdisciplinar e criar um grupo teatral, uma vez que se faz necessário que os alunos tenham interesse pelo projeto, que disponibilizem tempo para os ensaios, que a escola oportunize espaço físico, que o professor se engaje, enfim... sei que não é um caminho sem obstáculos, mas acredito que seja um modo interessante de se começar a viver e falar sobre literatura na escola, assim como um modo de o professor promover a reflexão e preparar os alunos para as adversidades, as contradições e os imprevistos vividos na ficção e presentes também na vida real.

Na verdade, a questão do teatro é secundária, sendo mais importante a noção de projeto no qual os alunos deverão engajar-se. Essa noção é apresentada tanto pelos PCN do ensino fundamental, quanto pelas Orientações Curriculares para o ensino médio.

Segundo os PCN, a utilização de projetos como atividade didática oferece condições reais para a leitura, a escuta e a produção de textos orais e escritos, pois

a característica básica de um projeto é que ele tem um **objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela.** [...] Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor.

São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguísticas se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever pra não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc (3º e 4º ciclos, 1998, p. 87 – grifos meus).

Para as Orientações Curriculares, a utilização de projetos possibilita a realização de trabalhos interdisciplinares, promove a reflexão sobre os gêneros literários e outros gêneros envolvidos no projeto, bem como comparações e reflexões sobre a linguagem literária e as outras linguagens que dialoguem com a composição do trabalho.

3.3.1 Indicação da turma e duração do projeto

Proponho um planejamento para o primeiro ano do ensino médio, considerando a faixa etária dos alunos entre 15 e 16 anos. Mas essa proposta também pode ser utilizada/adaptada para as demais séries do ensino médio, bem como para o ensino fundamental.

Considero que doze encontros de dois períodos semanais, totalizando vinte e quatro aulas, seja o tempo mínimo para a realização do projeto. Esse tempo, no entanto, pode se estender por um bimestre, um trimestre, um semestre ou por todo ano letivo, contanto que sejam feitas as devidas adaptações e seleções de textos. No caso da ampliação do tempo de duração do projeto, é importante que o professor diversifique tanto a temática dos textos a serem trabalhados com os alunos quanto os gêneros literários. A variação de gêneros deve abranger textos da linguagem oral, através do cordel, da contação de causos, da explanação de canções, bem como dos textos da linguagem escrita, como o conto, a crônica, a novela, o poema e o texto dramático (PCN, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, 1998, p. 54), a fim de possibilitar ao aluno maior compreensão sobre as particularidades de cada gênero.

3.3.2 O gênero e a seleção dos textos

Com o intuito de criar o grupo de teatro na sala de aula, optei por desenvolver o projeto baseado em dois gêneros literários: o conto e a crônica. A escolha desses gêneros se deu porque os textos não são muito extensos, possibilitando a leitura em sala de aula, apresentam narrativas com conflitos bem marcados e oportunizam discussões relacionadas ao cotidiano e ao conhecimento dos hábitos, dos costumes e da vida em sociedade em tempos distantes, mas ao mesmo tempo também atuais.

Cabe salientar que o foco do trabalho com o gênero, para esta proposta de ensino, não implica em estabelecer características pontuais sobre diferenças e semelhanças entre os gêneros abordados, mas sim em possibilitar ao aluno contato direto com as particularidades dos textos literários na construção e desconstrução dos sentidos da linguagem.

Dessa forma, escolhi como temática para a seleção dos textos *as contradições das relações humanas e a reflexão do mundo vivido*, uma vez que tanto a infância quanto a adolescência (fases indicadas para o projeto) são períodos em que os indivíduos encontram muitas dificuldades, seja para compreender o mundo a sua volta, seja para entender qual o seu papel no mundo. Assim, escolhi textos com assuntos diferentes que oportunizam aos alunos e aos professores refletirem e discutirem questões diversas sobre o presente e o passado, viabilizando o conhecimento das culturas e das diversidades existentes, também em épocas distantes.

Selecionei textos contemporâneos como ponto de partida para a discussão e análise em sala de aula e, como não se deve estabelecer um ponto fixo para chegada, escolhi contos e crônicas de diferentes autores e épocas que permitem explorar as temáticas sugeridas tanto no contexto atual, quanto no século XX e no século XIX, proporcionando aos alunos o conhecimento da cultura e da formação da sociedade no passado. Os textos e autores selecionados para este recorte são: *Clic*, *O homem trocado*, *Quindins* e *A descoberta*, de Luís Fernando Veríssimo; *A última canafístula*, de Charles Kiefer; *Tio Galileu*, de Dalton Trevisan; *O homem nu*, de Fernando Sabino; *Exageros de Mãe* e *Barata à vista*, de Millôr Fernandes; *Depois do jantar*, de Carlos Drummond de Andrade; *Um que vendeu a sua alma*, de Lima Barreto; *Três tesouros perdidos*, *O anjo das donzelas* e *Um Apólogo*, de Machado de Assis; e *Um Dom Juan de província*, de Arthur Azevedo.

Cada aluno receberá cópia de todos os textos que serão trabalhados em aula, mas, apesar de os alunos receberem o material, é importante que o professor leve para o contexto de sala de aula os livros onde os contos e crônicas foram publicados para que os alunos visualizem o texto em seu suporte original. Importante, também, que o professor verifique se os livros fazem parte do acervo da biblioteca da escola, ou da biblioteca municipal, se houver. Em caso afirmativo, é válido que o professor incentive os alunos a retirarem os livros, promovendo, então, que, com o manuseio dos livros, os alunos sintam curiosidade de ler os demais textos.

3.3.3 Composição do projeto

O projeto *A Literatura através teatro* foi dividido em seis partes, o que corresponde ao número mínimo de aulas necessárias à sua realização. Considero importante que, antes de os alunos iniciarem o trabalho efetivo com o ensaio das peças de teatro, o professor trabalhe a leitura e a escrita para que os alunos se exercitem e amadureçam seu posicionamento e aprendam a enxergar além do que está explícito pelas palavras no texto. Esse fato é fundamental para que os alunos, ao ler os textos que deverão ser adaptados às encenações, possam visualizá-los num contexto mais amplo e menos ingênuo. Dessa forma, estabeleci que, na primeira parte, o aluno terá conhecimento do projeto, recebendo orientação de que necessita de preparação antes de atuar; para a segunda, a terceira e a quarta partes, o foco será a leitura crítica e o exercício da escrita; por fim, para a quinta e a sexta partes, além do estudo do texto, o aluno terá contato com pesquisa, adaptação dos textos e com a preparação para as encenações.

3.3.3.1 Primeira parte: apresentando o projeto (2 aulas)

Antes de falar sobre o projeto, é interessante que o professor converse com os alunos perguntando o que conhecem sobre peças teatrais: já foram ao teatro? Sabem o que é preciso para montar uma peça? Representaram alguma vez no colégio?

A partir das respostas dos alunos, o professor deve promover uma discussão sobre a estrutura dos textos teatrais: os atos, as cenas, as personagens, o que é o texto principal e o texto secundário, a função dos diálogos. Ou seja: provocar reflexões sobre as características do texto aliadas aos recursos de representação, mostrando que a boa atuação requer estudo e compreensão da essência do texto. Depois disso, o professor deve expor o projeto de ensino de literatura aos alunos, esclarecendo que o grupo de teatro fará encenações a partir das leituras e discussões dos textos selecionados, os contos e as crônicas, da reescritura de textos e da formulação de textos de autoria dos alunos, ou seja, o projeto compreenderá o mínimo de 3 representações teatrais.

A proposta visa que toda a turma forme um único grupo de teatro, a fim de trabalharem em conjunto, e que as funções sejam definidas respeitando-se as individualidades dos alunos, bem como seu interesse ou não em representar. Cabe também ao professor orientar os alunos quanto à definição dos papéis referentes à montagem das peças. Além da definição dos alunos que desejam atuar, é necessário que haja diretor, figurinista, responsáveis

pela sonoplastia, pela trilha sonora, pelo cenário, pela divulgação, pela organização dos ensaios. Enfim, outras tantas funções que tanto os alunos quanto o professor considerem importantes à execução do projeto.

Importante mencionar que, para os alunos terem entusiasmo pelo projeto, é importante que o professor esteja engajado e mostre-se interessado em promover o aprendizado dos alunos, uma vez que é possível que os alunos tenham muitas dificuldades em fazer as adaptações dos textos ou até mesmo em trabalhar em grande grupo. Enfim, o professor deve ficar atento aos acontecimentos e ao desenvolvimento de todas as partes do projeto.

3.3.3.2 Segunda parte: iniciando a leitura (3 aulas)

Na primeira atividade, a turma deverá ser dividida em 4 grupos e cada grupo receberá um dos textos de Luiz Fernando Verissimo: *Clic*, *O homem trocado*, *Quindins* e *A descoberta* (ANEXO 1). Para que se cumpra o objetivo dessa atividade, é importante que o professor entregue aos alunos apenas o texto que o grupo ficará encarregado de ler e discutir. A primeira leitura deverá ser individual para que cada aluno tenha a oportunidade de associá-la ao seu conhecimento de mundo. Essa atividade deverá ter um tempo previamente estabelecido pelo professor, que poderá variar de acordo com as especificidades da turma com relação à leitura e à compreensão de texto. Antes de os alunos iniciarem a leitura, o professor deve orientá-los para que façam uma leitura atenta. Após a leitura inicial, os grupos terão um tempo determinado para discutir sobre o seu texto e deverão formular pistas que indiquem aos grupos o assunto abordado no texto. Para auxiliar os alunos, o professor deverá circular entre os grupos e orientar que discutam questões como, por exemplo, o assunto do texto, o título, a veracidade dos fatos, se há elementos presentes no texto que podem indicar o tempo em que ocorre a estória, como são as personagens, como é a linguagem, etc.

Ao término do tempo estipulado para a leitura individual e para a discussão em grupo, o professor indicará um grupo que deverá dar início à atividade. O grupo selecionado pelo professor escolherá outro grupo que tentará adivinhar qual a temática da crônica, recebendo como informação apenas o título. O grupo desafiado terá uma chance para responder e, não conseguindo, receberá três dicas fornecidas pelo grupo desafiante para responder. Após todos os grupos passarem pelo exercício, se houver tempo, o professor deverá solicitar aos alunos que leiam os demais textos para confirmarem a importância das

pistas fornecidas. Caso a leitura dos demais textos não possa ser efetuada em sala de aula, o professor indicará como tarefa a ser realizada em casa. A atividade descrita possibilita aos alunos uma antecipação à leitura do texto, pois, ao receber informações sobre o título, os alunos precisam formular hipóteses, selecionar possibilidades compatíveis ao que acreditam ser o assunto abordado, despertando a curiosidade para saber por que o assunto do texto não é o mesmo que o denominado pela sua leitura. Cabe explicitar que o objetivo desse exercício não é analisar exaustivamente os textos trabalhados, mas sim mostrar aos alunos que o texto literário é como uma *caixa de surpresas* que precisa ser aberta para se conhecer o seu conteúdo. Assim, portanto, a partir das hipóteses levantadas pelos alunos e da confirmação ou não dessas formulações com relação aos títulos dos textos, os alunos podem construir conhecimentos e aproximar-se da linguagem literária e dos recursos lingüísticos que proporcionam os efeitos de sentidos.

3.3.3.3 Terceira parte: aprofundando a leitura (4 aulas)

O professor, no primeiro momento, deve retomar a leitura dos textos trabalhados na aula anterior, *Clic*, *O homem trocado*, *Quindins* e *A descoberta*. É importante que o professor conduza uma explanação que aborde aspectos e informações que não tenham sido mencionadas pelos alunos. Essa parte necessita da mediação do professor que tem como objetivo contribuir com as leituras e considerações já efetuadas pelos alunos. Dito de outra forma: nesse momento, o professor pode levantar aspectos mais específicos sobre a construção do texto, das sutilezas da linguagem e dos usos da ironia e do humor, questões que geralmente os alunos apresentam mais dificuldade em perceber. Além disso, o professor deve instigar os alunos sobre os modos pelos quais o autor apresenta ou representa as relações humanas e se existem diferenças entre os textos e a realidade vivenciada pelos alunos.

Após o aprofundamento do estudo dos textos, os alunos receberão o conto *A última canafístula*, de Charles Kiefer, publicado no livro *Contos Escolares* (ANEXO 2). Antes da leitura do texto, o professor deve perguntar aos alunos se a partir do título do conto eles conseguem identificar sobre o que trata a estória. Em seguida, os alunos deverão realizar a leitura individual do conto. Após, o professor ou algum aluno voluntário deverá realizar a leitura do conto em voz alta, antecedendo a discussão sobre o texto. Feitas as leituras individual e coletiva, o professor deverá promover a discussão sobre o conto. Para orientar a explanação, o professor deverá promover algumas questões orais, como: 1) *A última*

canafístula refere-se à questão ecológica? Se sim, através de quais elementos presentes no texto pode-se inferir tal afirmação? 2) Existem elementos no texto que indiquem ao leitor quando aconteceu a estória? O que se pode entender a partir desse fato? 3) O que o avô quer dizer quando afirma que a canafístula sabe que é a última e que “saber é pior, dói mais”? Por que ele chorou ao contemplar a canafístula? Sentiu pena da árvore? 4) O que você entende quando André, no final da estória, ao pegar a mão do avô diz “Ele tinha a mão áspera e fria, como a casca da canafístula”?

Importante mencionar que essas são apenas algumas das diversas questões que podem contribuir com a discussão em sala; as questões dependerão das intervenções realizadas pelos alunos, bem como das contribuições das leituras realizadas e das dificuldades que ocorrerem no contexto de sala de aula. O professor terá o papel de mediador e deverá estimular os alunos que exemplifiquem seus posicionamentos com trechos do texto, a fim de que substituam os “achismos” por argumentos consistentes oriundos do próprio texto.

Assim, o objetivo dessa atividade de leitura é promover a discussão sobre o conto que aparentemente trata somente questões ecológicas, muito discutidas nos dias de hoje, mas apresenta, além dessa possibilidade de leitura, uma metáfora sobre a morte, exemplificada através do conflito de gerações. Esse conto trata o assunto com muita sutileza e traz um aspecto bastante importante para ser discutido em sala de aula, que diz respeito à linguagem literária e aos efeitos de sentidos que um texto pode apresentar.

3.3.3.4 Quarta parte: reescrevendo as estórias (5 aulas)

A turma deverá ser dividida em 4 grupos, sendo que cada grupo receberá um conjunto de textos diferentes (ANEXO 3) para realizar a atividade, conforme divisão abaixo:

	Texto	Autor
Grupo I	<i>Tio Galileu</i>	Dalton Trevisan
	<i>Um que vendeu a sua alma</i>	Lima Barreto
Grupo II	<i>O homem nu</i>	Fernando Sabino
	<i>Depois do jantar</i>	Carlos Drummond de Andrade
Grupo III	<i>Exageros de Mãe</i>	Millôr Fernandes
	<i>Barata à vista</i>	Millôr Fernandes
	<i>Três tesouros perdidos</i>	Machado de Assis
Grupo IV	<i>O anjo das donzelas</i>	Machado de Assis
	<i>Um Dom Juan de província</i>	Arthur Azevedo

A atividade consiste em, a partir da leitura individual e do debate promovido pelo professor, recriar as estórias de acordo com as orientações fornecidas.

Para iniciar o debate, o professor deve solicitar que cada grupo fale aos colegas sobre as estórias que receberam. Após os alunos ouvirem o resumo feito pelos colegas, o professor deve iniciar a conversa solicitando que os alunos digam quais foram suas impressões ao lerem os textos, se gostaram ou não da leitura e em quais elementos baseiam seus argumentos. Questionar, também, se o contexto das narrativas caracteriza alguma sociedade, pedir que observem se as características diferem da sociedade de hoje, solicitar que mencionem o que consideram como contraditório nas relações humanas presentes nas estórias, indagar se os conflitos narrados referem-se apenas ao momento em que as tramas foram escritas e solicitar que destaquem as semelhanças e as diferenças com o nosso mundo. Importante mencionar, também, que o professor ouça a opinião dos alunos e respeite o gosto daqueles que possam dizer que a leitura os desagradou. O professor, na concepção aqui adotada, não tem a função de julgar o gosto dos alunos, mas sim a de promover situações em que os alunos tenham liberdade de expressão. Em suma, o professor deve debater os textos a fim de que os alunos falem sobre o conteúdo do que foi lido para que assim possam se apropriar das leituras realizadas, cumprindo seu papel ativo no processo de construção de sentidos.

Assim, depois de promovida a discussão, o professor deverá solicitar que os alunos realizem a atividade escrita, da seguinte forma:

Grupo I: Observando os conflitos existentes nos contos *Tio Galileu*, de Dalton Trevisan e *Um que vendeu a sua alma*, de Lima Barreto, como vocês acham que seria a estória de Tio Galileu se ele fosse o amigo da anedota, o tal que vendeu a sua alma. Partindo dessa perspectiva, então, reescreva a narrativa do *Tio Galileu*, considerando as colocações que ele fizera na venda de sua alma e em que medida esse fato poderia impedir que Bentinho o matasse.

Grupo II: Após a leitura dos textos *O homem nu*, de Fernando Sabino e *Depois do Jantar*, de Drummond, imaginem como seria se os dois episódios tivessem acontecido com o mesmo personagem, e que a estória fosse contada a um grupo de amigos pelo próprio indivíduo. Cabe, então, que escrevam uma nova narrativa a partir dos fatos relatados nos dois contos. Lembrem-se de criar um ambiente e uma situação que possibilite ao narrador-personagem relatar suas aventuras, mantendo o seu perfil irônico, cômico, inocente e, ao mesmo tempo, trágico, assim como as situações por ele vividas.

Grupo III: A partir da leitura dos contos *Exageros de Mãe*, *Barata à vista*, de Millôr Fernandes e *Três tesouros perdidos*, de Machado de Assis, criem uma história que tenha como foco narrativo a perspectiva presente em *Exageros de Mãe*, em que situação sirva como exemplo ao conflito existente no conto *Barata à vista*, através das personagens o Sr. X..., o Sr. F..., a Dona E... e o amigo P.... . Atentem para o fato de que a história deverá ser narrada a partir de uma visão exagerada da situação.

Grupo IV: Com base na leitura dos contos *O anjo das donzelas*, de Machado de Assis e *Um Dom Juan de província*, de Arthur Azevedo, imaginem como seria a estória da donzela Cecília se, já na idade em que ‘os fios de prata que lhe serviam de cabelos emolduravam-lhe o rosto rugado’, ela conhecesse o jovem Flávio Antunes e não resistisse aos encantos do ‘rapaz moreno, de grandes bigodes, envolto numa capa espanhola e com a cabeça coberta por um grande chapéu desabado’. Assim, nessa perspectiva, recriem a narrativa de Cecília contando como a donzela, nos paradigmas da sociedade em que vivia, lidou com o preconceito oriundo da diferença de idade entre os dois e com o sentimento do amor que ela fugiu durante toda a vida. Não esqueçam que a história de Cecília aborda costumes, princípios e estigmas de outra época e que devem ser mantidos na construção dessa nova proposta. Para que compreendam melhor como eram os costumes da sociedade no século XIX, solicitem ao professor de História bibliografias e sites para pesquisa.

O professor deverá informar aos alunos o tempo destinado à realização da tarefa e, também, que um dos quatro textos escritos nessa atividade será escolhido posteriormente pela turma para ser encenado, assim como estabelecerá o prazo de entrega dos textos, que deverá ser próximo, tendo em vista que os alunos deverão adaptá-lo ao teatro.

3.3.3.5 Quinta parte: exercitando a autoria (5 aulas)

Além da encenação do melhor texto produzido na atividade anterior, que será posteriormente escolhido pela turma, o professor deve iniciar o estudo do próximo texto indicado a ser encenado, o conto *Um apólogo*, de Machado de Assis (ANEXO 4). O processo de estudo seguirá na linha dos textos anteriores: leitura individual, leitura coletiva, levantamento de posições, questionamentos sobre aspectos da linguagem, reflexão sobre o título, levantamento sobre as contradições das relações humanas que podem ser compreendidas a partir da leitura do texto, comparação do conto com a realidade de cada aluno, bem como sobre seu momento histórico.

O professor, após o trabalho sobre a leitura do texto, apresentará a proposta de escritura a ser realizada pelos 4 grupos, já formados na atividade anterior, que traz a seguinte solicitação: considerando que o conto *Um apólogo*, de Machado de Assis, é uma fábula que trata sobre questões de comportamento das relações humanas, pense em uma situação que possa exemplificar a mensagem do texto, constituindo as personagens *linha* e *agulha* como seres humanos.

Para que essa atividade se realize, o professor precisa oportunizar espaço e tempo para que os alunos discutam como vão construir a narrativa. A construção da estória deverá ser feita individualmente, para depois ser escolhido o conto que representará o grupo. Os alunos decidirão qual das narrativas escritas pelos alunos do grupo melhor exemplifica a mensagem do texto de Machado. Para orientar os alunos quanto à composição da estória (o conto), o professor poderá indicar que façam um esquema para estruturar a construção da estória, sugerindo questões como *Quem serão os personagens? Como eles serão? Em que tempo ocorrerão os fatos? Qual é o conflito? Existe uma solução? Como terminará a história?*

O tempo de discussão em sala de aula sobre as possibilidades de histórias será determinado pelo professor, bem como o prazo final para a entrega da primeira versão escrita.

Após a entrega das primeiras versões, tanto a dos textos solicitados na quarta parte do projeto, quanto aos referentes ao conto *Um apólogo*, o professor deverá fazer a leitura junto com alunos e instigá-los a fazerem sugestões e correções, de acordo com a necessidade de cada texto. Havendo alterações, o professor solicitará que se faça uma reescritura baseada em suas indicações e nas da turma. Além disso, é importante que o professor promova um debate a partir da leitura dos textos produzidos pelos alunos para que eles aprofundem a leitura e, também, para que os alunos se enxerguem como autores e dialoguem com os colegas sobre as diferentes leituras que surgirem em sala de aula, bem como os recursos utilizados pelos autores (os alunos) na construção dos sentidos. Essa atividade é bastante significativa porque viabiliza aos alunos o contato com os autores dos textos, que, nesse caso, são os próprios colegas de aula. Com isso, os alunos podem questionar os autores sobre suas intenções na construção dos sentidos do texto.

Após o processo de leitura/reescritura dos textos, o professor deverá organizar um momento em aula para que os alunos escolham os textos a serem encenados, a seleção deverá ocorrer da seguinte forma: um texto proveniente do exercício de escritura realizado pelos grupos, referente ao bloco de textos compreendido no anexo 3; um texto referente à composição do conto *Um apólogo*; e, por fim, um conto ou crônica de um dos autores

estudados em aula; Essa última escolha é livre e não está relacionada às atividades de composição e de reescritura; dessa forma, apenas sofrerá as adaptações necessárias à representação teatral, tais como, por exemplo, as indicações de cenas, falas, entrada do narrador, etc. Caso os alunos queiram escolher mais textos, caberá ao professor verificar a possibilidade de inclusão de mais peças ao projeto, devido, principalmente, ao tempo estabelecido aos ensaios e ao trabalho técnico referente à produção. Quanto à escolha, ela pode ocorrer por meio de votação ou da maneira como a turma e o professor elegerem. O importante é que os alunos trabalhem em equipe e construam a adaptação ao teatro juntos, conforme funções definidas na primeira parte do projeto.

Depois de escolhidos os textos, o professor deverá organizar com os alunos um cronograma de atividades para o desenvolvimento do projeto. Este cronograma deverá ser cumprido na última etapa do processo, que compreenderá o mínimo de cinco aulas. Segue uma sugestão de cronograma de aulas:

Aulas	Atividade a ser desenvolvida
2 aulas	adaptação dos textos, pesquisas destinadas à construção do perfil dos personagens, criação dos cenários, dos figurinos, dos meios de divulgação, da trilha sonora.
extraclasse + 1 aula	construção dos cenários, constituição dos figurinos, marcações de cena, escolha da trilha sonora, confecção de cartazes/convites para a divulgação etc.
2 aulas	ensaios gerais, com todo o grupo, observando-se as falas, as expressões corporais, a oralidade, etc.

3.3.3.6 Sexta parte: executando o projeto (5 aulas)

Na última parte do projeto, o professor deverá cumprir o cronograma de atividades, fazendo ajustes, se necessário. Nessa etapa, os alunos já estarão de posse dos textos selecionados para as representações e serão orientados pelo professor a realizar as adaptações ao teatro. O processo de adaptação consiste em estruturar as falas das personagens, as indicações do narrador, o cenário, etc. Importante mencionar que, para a realização dessa tarefa, o professor precisa estar preparado para auxiliar os alunos na adaptação dos textos ao teatro. Dessa forma, o professor pode sugerir que os alunos responsáveis pela adaptação façam leituras complementares específicas sobre o assunto, bem como leituras de peças teatrais como, por exemplo, as de Nelson Rodrigues ou Chico Buarque. Além disso, o professor também pode pedir auxílio ao professor de Artes.

As adaptações dos textos devem ser feitas respeitando-se a divisão de funções realizada no dia da apresentação do projeto. Dentre as funções mencionadas anteriormente, temos, a de diretor, de narrador, de figurinista, de maquiador, de cenógrafo, de produtor, de atores e de outras que se façam necessárias.

Depois de feitas as adaptações necessárias, os alunos responsáveis pela divulgação do evento devem solicitar orientação do professor de Artes para a confecção dos cartazes ou convites que irão promover a divulgação das peças, bem como para *batizar* o espetáculo. A divulgação deverá ocorrer com alguns dias de antecedência para que se atinja o maior número de pessoas dentro e fora da escola.

Paralelamente ao trabalho de divulgação e ao referente às adaptações, os alunos responsáveis pelo cenário, pelo figurino, pela atuação e pela trilha sonora deverão realizar uma pesquisa para ampliar seu conhecimento sobre as especificidades dos textos, como, por exemplo, o contexto histórico, os costumes, os hábitos, a cultura em geral. Essas pesquisas serão orientadas pelos professores de Literatura/Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e os que tiverem interesse em colaborar. As pesquisas poderão ocorrer tanto no ambiente escolar quanto fora da escola como atividade extraclasse, dependerá do grau de envolvimento dos alunos e das disponibilidades de espaço e de recursos da escola. Quanto à escolha da trilha sonora, o professor deverá orientar os alunos para que busquem músicas que se relacionem com as temáticas abordadas.

Na seqüência, o professor promoverá a construção dos cenários em local previamente estabelecido pela escola para a realização das peças. Além disso, os alunos responsáveis pelas vestimentas trabalharão com a composição dos figurinos.

Com a finalidade de simular o dia da apresentação, o professor deverá organizar, na parte final do projeto, dois ensaios gerais em que todos os envolvidos deverão estar presentes. Os ensaios são importantes para que haja a possibilidade de se fazer os ajustes e as correções necessários.

No dia do evento, o professor deverá organizar-se para, se possível, filmar o trabalho dos alunos a fim de que eles possam assistir a apresentação em momento posterior e que possam auto-avaliar seu desempenho, bem como possam observar e discutir as diferenças entre os textos escritos, as encenações e a recepção do público.

Com relação à apresentação, a data e o horário deverão ser pré-estabelecidos pela escola, e o dia deverá ser tratado pelo professor e pelos alunos com muita responsabilidade e tratado como um evento, visto que será apresentado a todos os alunos da escola e aos membros da comunidade. Considero que promover a apresentação para um universo de

peças maior que o da sala de aula constitui-se como uma forma de prestigiar o empenho, a dedicação e o trabalho de produção escrita dos alunos; assim, acredito que a apresentação nesse formato tende a recompensar os alunos e é mais significativa e gratificante para todos os envolvidos no projeto.

3.4 Considerações sobre o projeto

A partir da tomada de consciência sobre as concepções teóricas abordadas no capítulo anterior, que implicam nas questões *o que, para que e como* ensinar literatura, a proposta de ensino aqui apresentada figura como um exemplo de se trabalhar o texto literário em sala de aula, envolvendo o aluno no processo de leitura e de construção de sentidos, pois o fato de os alunos precisarem estudar os textos antes de iniciar o trabalho artístico de interpretação atribui um objetivo específico que terá como resultado uma melhor compreensão sobre o objeto a ser transportado ao teatro. Nessa circunstância, o trabalho conjunto entre as Artes e a Literatura se justifica não só por levar em consideração o universo do aluno, mas também em fazer com que ele supere sua condição inicial, seu conhecimento de mundo e sua interação com a linguagem, possibilitando seu desenvolvimento não apenas no sentido literário, mas também no sentido de humanização, através do contato com as peculiaridades do texto literário e com a integralização do trabalho realizado em grupo.

Assim, a formação de um projeto para o ensino de literatura pode configurar-se, além das considerações dos PCN e das Orientações Curriculares mencionadas anteriormente, como o início da formação de uma comunidade de leitores, conforme sugerem Paulino e Cosson. Ou seja: a partir da introdução do teatro na sala de aula, os alunos de outras turmas poderão demonstrar interesse e, assim, possibilitar a abertura de novas formas de contato com a literatura e ampliar o horizonte de participantes, alunos ou professores, que queiram integrar-se ao grupo e dar continuidade ao trabalho, viabilizando, também, a formação de mais trabalhos voltados à promoção da literatura e das artes em geral, como, por exemplo, a criação de oficina literária, de oficina de leitura, de grupos de estudos do texto, bem como a utilização dos meios de comunicação, da tradição oral através da contação de histórias, de piadas, de causos, enfim; o grupo teatral, nessa abordagem, pode ser visto como uma possibilidade de se desenvolver metodologias mais significativas para o ensino de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desse trabalho, tenho mais segurança e clareza sobre os elementos que constituem o ensino de literatura e sobre a sua importância para a formação do aluno. Quando o iniciei, buscava encontrar respostas aos questionamentos norteadores dessa proposta, mas, ao concluí-la, encontrei muito mais do que aquelas respostas que eu tanto buscava: encontrei uma concepção de ensino de literatura muito mais complexa e mais completa do que eu imaginava para o contexto escolar. Além disso, aprendi a lição de que “é o erro que nos leva na direção do novo” (Guedes e Sousa, 2003, p. 155).

É fato que a escola é o lugar em que o aluno deve ter acesso à leitura e à escrita e que o ensino de literatura também deve estar comprometido com o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, destacando-se o trabalho desenvolvido com textos literários a fim de transformar o aluno num leitor competente, afastando-se, assim, cada vez mais das questões de memorização e classificação que não promovem o conhecimento e o amadurecimento do aluno-leitor. O problema do ensino de literatura não está no estudo da periodização e historiografia literárias, mas sim quando o estudo se constitui apenas nisso, utilizando-se de propostas que não consideram o universo e as contribuições de leitura dos alunos. Ou seja, o aluno tem o direito de saber como as obras foram classificadas, em que contexto elas foram escritas, mas não pode ser somente isso. Ele precisa, além de realizar a leitura, compreendê-la, apreendê-la, significá-la ou ressignificá-la para, assim, aventurar-se em leituras mais complexas e modificar-se a cada nova leitura ou releitura do texto e do mundo em que vive.

Observa-se que o MEC, através das concepções teóricas a respeito do ensino de leitura no ensino fundamental presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com as constantes nas Orientações Curriculares para o ensino médio, colaboram para a concepção do ensino de literatura voltado ao texto literário cujo foco está na formação do aluno como cidadão. Além disso, essas concepções contribuem para a discussão da necessidade de formulação de novas propostas de ensino de literatura que superem os mecanicismos estabelecidos por práticas de ensino que não configuram o aluno como sujeito leitor que tem gosto próprio e pode preferir ou preterir este ou aquele texto, mas que necessita, para efetuar essa escolha, de conhecimento, de apresentação de diversos tipos de textos, bem como novos autores e, principalmente, da mediação do professor que contribui, também, para a formação do gosto literário dos alunos.

Sendo assim, tanto os documentos analisados nesse trabalho como os autores aqui apresentados tratam o ensino de literatura como essencial ao desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno, tornando-o mais humanizado e mais sensível aos fatos da vida e da sociedade. Cabe, então, que o professor, antes de iniciar o trabalho em sala de aula, tenha clareza quanto aos seus objetivos e métodos de se conceber o ensino de literatura, para que, assim, promova um ensino que realmente permita ao aluno sua formação e seu crescimento enquanto leitor, preparando-o a ler não apenas os clássicos, mas, principalmente, a ler qualquer tipo de texto.

Tenho consciência de que a proposta de projeto aqui relatada é, talvez, de difícil execução em alguns contextos, tendo em vista a escassez de recursos materiais nas escolas públicas; porém, um professor interessado e consciente da importância do seu papel na formação do aluno-leitor certamente saberá adaptá-la à sua realidade de ensino, motivo pelo qual se espera que o trabalho contribua de alguma forma para a reflexão do que vem sendo feito e do que pode ser realizado.

Entendo, por fim, que o presente trabalho contribui para uma discussão da prática docente no que diz respeito ao ensino de literatura, uma vez que as questões e as inquietações aqui apresentadas certamente são comuns a muitos estudantes de Letras que se deparam com a difícil tarefa de começar a dar aula, ainda mais se houver a intenção de fazer algo diferente ao que tradicionalmente é feito no ensino de literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria da Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol 1. Brasília: MEC, 2006.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FILIPOUSKI, A. M. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, A. M. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra e SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 5ª Ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003.

KIEFER, Charles. *Contos Escolares/Charles Kiefer; seleção, ensaios e exercícios por Volnyr Santos*. Porto Alegre: WS Editor, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1994 e 2005.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (org). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. *A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

VERISSIMO, Luis Fernando. *O melhor das comédias da vida privada*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. *Comédias para se Ler na Escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. *As Mentiras que os Homens Contam*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____ e RÖSING, Tânia M. K. (org). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

Sites consultados para a obtenção dos textos literários utilizados no trabalho:

<http://www.releituras.com> e www.dominiopublico.gov.br

Anexo 1

Clic

Luis Fernando Verissimo

Cidadão se descuidou e roubaram seu celular. Como era um executivo e não sabia mais viver sem celular, ficou furioso. Deu parte do roubo, depois teve uma idéia. Ligou para o número do telefone. Atendeu uma mulher.

— Aloa.

— Quem fala?

— Com quem quer falar?

— O dono desse telefone.

— Ele não pode atender.

— Quer chamá-lo, por favor?

— Ele esta no banheiro. Eu posso anotar o recado?

— Bate na porta e chama esse vagabundo agora.

Clic. A mulher desligou. O cidadão controlou-se. Ligou de novo.

— Aloa.

— Escute. Desculpe o jeito que eu falei antes. Eu preciso falar com ele, viu? É urgente.

— Ele já vai sair do banheiro.

— Você é a...

— Uma amiga.

— Como é seu nome?

— Quem quer saber?

O cidadão inventou um nome.

— Taborda. (Por que Taborda, meu Deus?) Sou primo dele.

— Primo do Amleto?

Amleto. O safado já tinha um nome.

— É. De Quaraí.

— Eu não sabia que o Amleto tinha um primo de Quaraí.

— Pois é.

— Carol.

— Hein?

— Meu nome. É Carol.

— Ah. Vocês são...

— Não, não. Nos conhecemos há pouco.

— Escute Carol. Eu trouxe uma encomenda para o Amleto. De Quaraí. Uma pessegada, mas não me lembro do endereço.

— Eu também não sei o endereço dele.

— Mas vocês...

— Nós estamos num motel. Este telefone é celular.

— Ah.

— Vem cá. Como você sabia o número do telefone dele? Ele recém-comprou.

— Ele disse que comprou?

— Por que?

O cidadão não se conteve.

— Porque ele não comprou, não. Ele roubou. Está entendendo? Roubou. De mim!

— Não acredito.

— Ah, não acredita? Então pergunta pra ele. Bate na porta do banheiro e pergunta.

— O Amleto não roubaria um telefone do próprio primo.

E Carol desligou de novo.

O cidadão deixou passar um tempo, enquanto se recuperava. Depois ligou.

— Aloa.

— Carol, é o Tobias.

— Quem?

— O Taborda. Por favor, chame o Amleto.

— Ele continua no banheiro.

— Em que motel vocês estão?

— Por que?

— Carol, você parece ser uma boa moça. Eu sei que você gosta do Amleto...

— Recém nos conhecemos.

— Mas você simpatizou. Estou certo? Você não quer acreditar que ele seja um ladrão. Mas ele é, Carol. Enfrente a realidade. O Amleto pode Ter muitas qualidades, sei lá. Há quanto tempo vocês saem juntos?

— Esta é a primeira vez.

— Vocês nunca tinham se visto antes?

— Já, já. Mas, assim, só conversa.

— E você nem sabe o endereço dele, Carol. Na verdade você não sabe nada sobre ele. Não sabia que ele é de Quaraí.

— Pensei que fosse goiano.

— Ai esta, Carol. Isso diz tudo. Um cara que se faz passar por goiano...

— Não, não. Eu é que pensei.

— Carol, ele ainda está no banheiro?

— Está.

— Então sai daí, Carol. Pegue as suas coisas e saia. Esse negocio pode acabar mal. Você pode ser envolvida. — Saia daí enquanto é tempo, Carol!

— Mas...

— Eu sei. Você não precisa dizer. Eu sei. Você não quer acabar a amizade. Vocês se dão bem, ele é muito legal. Mas ele é um ladrão, Carol. Um bandido. Quem rouba celular é capaz de tudo. Sua vida corre perigo.

— Ele esta saindo do banheiro.

— Corra, Carol! Leve o telefone e corra! Daqui a pouco eu ligo para saber onde você está.

Clic.

Dez minutos depois, o cidadão liga de novo.

— Aloa.

— Carol, onde você está?

— O Amleto está aqui do meu lado e pediu para lhe dizer uma coisa.

— Carol, eu...

— Nós conversamos e ele quer pedir desculpas a você. Diz que vai devolver o telefone, que foi só brincadeira. Jurou que não vai fazer mais isso.

O cidadão engoliu a raiva. Depois de alguns segundos falou:

— Como ele vai devolver o telefone?

— Domingo, no almoço da tia Eloá. Diz que encontra você lá.

— Carol, não...

Mas Carol já tinha desligado.

O cidadão precisou de mais cinco minutos para se recompor. Depois ligou outra vez.

— Aloa.

Pelo ruído o cidadão deduziu que ela estava dentro de um carro em movimento.

— Carol, é o Torquatro.

— Quem?

— Não interessa! Escute aqui. Você está sendo cúmplice de um crime. Esse telefone que você tem na mão, esta me entendendo? Esse telefone que agora tem suas impressões digitais. É meu! Esse salafrário roubou meu celular!

— Mas ele disse que vai devolver na...

— Não existe Tia Eloá nenhuma! Eu não sou primo dele. Nem conheço esse cafajeste. Ele esta mentindo para você, Carol.

— Então você também mentiu!

— Carol...

Clic.

Cinco minutos depois, quando o cidadão se ergueu do chão, onde estivera mordendo o tapete, e ligou de novo, ouviu um "Alô" de homem.

— Amleto?

— Primo! Muito bem. Você conseguiu, viu? A Carol acaba de descer do carro.

— Olha aqui, seu...

— Você já tinha liquidado com o nosso programa no motel, o maior clima e você estragou, e agora acabou com tudo. Ela está desiludida com todos os homens, para sempre. Mandou parar o carro e desceu. Em plena Cavallhada. Parabéns primo. Você venceu. Quer saber como ela era?

— Só quero meu telefone.

— Morena clara. Olhos verdes. Não resistiu ao meu celular. Se não fosse o celular, ela não teria topado o programa. E se não fosse o celular, nós ainda estaríamos no motel. Como é que chama isso mesmo? Ironia do destino?

— Quero meu celular de volta!

— Certo, certo. Seu celular. Você tem que fechar negócios, impressionar clientes, enganar trouxas. Só o que eu queria era a Carol...

— Ladrão

— Executivo

— Devolve meu...

Clic.

Cinco minutos mais tarde. Cidadão liga de novo. Telefone toca várias vezes. Atende uma voz diferente.

— Ahn?

— Quem fala?

— É o Trola.

— Como você conseguiu esse telefone?

— Sei lá. Alguém jogou pela janela de um carro. Quase me acertou.

— Onde você está?

— Como eu estou? Bem, bem. Catando meus papéis, sabe como é. Mas eu já fui de circo. É. Capitão Trovar. Andei até pelo Paraguai.

— Não quero saber de sua vida. Estou pagando uma recompensa por este telefone. Me diga onde você está que eu vou buscar.

— Bem. Fora a Dalvinha, tudo bem. Sabe como é mulher. Quando nos vê por baixo, aproveita. Ontem mesmo...

— Onde você está? Eu quero saber onde!

— Aqui mesmo, embaixo do viaduto. De noitinha. Ela chegou com o índio e o Marvão, os três com a cara cheia, e...

Extraído do livro *As Mentiras que os Homens Contam*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2000, p. 47.

O homem trocado

Luis Fernando Verissimo

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?
- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?
- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...
- A enfermeira parou de sorrir.
- Apendicite? - perguntou, hesitante.
 - É. A operação era para tirar o apêndice.
 - Não era para trocar de sexo?

Quindins

Luis Fernando Verissimo

Quando sentiu que ia morrer, o Dr. Ariosto pediu para falar a sós com a mulher, dona Quiléia (Quequé).

– Senta aí, Quequé.

Ela sentou na beira da cama. Protestou, chorosa, quando o marido disse que sabia que estava no fim. Mas o Dr. Ariosto a acalmou. Os dois sabiam que ele tinha pouco tempo de vida e era melhor que enfrentassem a situação sem drama. Precisava contar uma coisa à mulher. Para morrer em paz. Contou, então, que tinha outra família.

– O quê, Ariosto?!

Tinha. Pronto. Outra mulher, outros filhos, até outros netos. A dona Quiléia iria saber de qualquer maneira, pois ele incluía a outra família no seu testamento. Mas tinha decidido contar ele mesmo. De viva, por assim dizer, voz. Para que não ficasse aquela mentira entre eles. E para que dona Quiléia fosse tolerante com a sua memória e com a outra. Promete, Quequé? Dona Quiléia chorava muito. Só pôde fazer “sim” com a cabeça. Aliviado, o Dr. Ariosto deixou na cabeça cair no travesseiro. Podia morrer em paz.

Mas aconteceu o seguinte: não morreu. Teve uma melhora surpreendente, que os médicos não souberam explicar e que dona Quiléia atribui à promessa que fizera a seu santo. Em poucas semanas, estava fora da cama. Ainda precisa de cuidados, é claro. Dona Quiléia tem que regular sua alimentação, dar remédio na hora certa... Ficam os dois sentados na sala, olhando a televisão, em silêncio. Um silêncio constrangido. O Dr. Ariosto arrependido de ter feito a confissão. A dona Quiléia achando que não fica bem se aproveitar de uma revelação que o homem fez, afinal, no seu leito de morte. Simplesmente não tocam no assunto. No outro dia o Dr. Ariosto teve permissão do médico para sair, pela primeira vez, de casa. Arrumou-se. Pediu para chamarem um táxi.

– Quer que eu vá com você? – perguntou a mulher.

– Não precisa.

– Você demora?

– Não, não. Vou só...

Não completou a frase. Ficaram alguns instantes na porta, em silêncio. Depois disse:

– Bom, Tchau.

– Tchau.

Agora, tem uma coisa: dona Quiléia não pagou promessa ao santo. Ainda compra quindins escondido e os come sozinha. Aliás, deu para comer quindões. Grandes, enormes, translúcidos quindões.

A descoberta

Luis Fernando Verissimo

- Papai!
- Meu filho. Dá um abraço. Há quanto tempo...
- Quando foi que o senhor chegou?
- Agora há pouco. A empregada abriu a porta. Quando soube que eu era seu pai, mandou entrar, me serviu cafezinho. Aliás, essa empregada, não sei não.
- Por quê?
- Você, um rapaz solteiro, num apartamento sozinho, com uma empregada assim...
- Ela só vem durante o dia. Quase não nos encontramos.
- Você parece ótimo, meu filho.
- Estou muito bem.
- Esperei encontrar você bem mais magro...
- Não, estou muito bem. E a mamãe, o pessoal lá em casa?
- Tudo bem. Sua mãe lhe mandou cuecas e goiabada.
- Ótimo. Mas por que o senhor não me avisou que vinha?
- Quis fazer uma surpresa.
- E fez mesmo. Nunca que eu esperava ver o senhor aqui.
- Pois até parece que esperava. Este apartamento bem arrumado, livros por toda parte... Eu pensei que fosse entrar aqui tropeçando em mulheres.
- O que é isso, papai...
- É, num tapete de seios e nádegas. Do jeito que está, até parece que você passa todo o tempo estudando. Aposto que, atrás dos livros, tem mulher. Hein? Hein?
- Ora, papai...
- Aquela estante ali é, na verdade, uma porta secreta para o teu harém particular. A gente aperta uma lombada e aparece a Maitê Proença. É ou não é? Onde é que elas estão?
- Quem, papai?
- As mulheres, rapaz, as mulheres.
- Aqui não tem mulher, papai. Quer dizer, a esta hora não.
- Ah, então elas têm hora para chegar? Daqui a pouco chega o turno da noite, é isso? Sim, porque pelas suas cartas eu entendi que era mulher dia e noite, sem parar. Horário integral.
- Não, não. Para falar a verdade...
- Não tem uma bebida aí para o seu velho? Quero estar preparado para quando elas chegarem.
- Papai, o senhor não está falando sério.
- Como não? Eu não estou pagando por tudo isto, pelo apartamento, pelas suas roupas, pelas boates, pelos presentes para as suas mulheres, pela aparelhagem de som, por tudo? Quero aproveitar um pouco também, ora. Pensando bem, eu ainda não vi a tal aparelhagem de som de que você falou na sua carta. A não ser que esteja disfarçada atrás de outra estante de livros.
- Papai...
- E a minha bebida?
- Bebida. Pois é. Acho que só tem guaraná.
- O quê? O bar deste apartamento foi estocado, e muito bem estocado, segundo as suas cartas, com o meu dinheiro, rapaz. Aliás, também não vi bar nenhum por aqui. Onde está o uísque estrangeiro?

- Papai, as minhas cartas...
- Não se preocupe. Sua mãe não viu nenhuma. Não foi fácil, mas consegui esconder todas dela. Por falar nisso, ela mandou reclamar que você não escreve nunca.
- Eu exagerei um pouco nas minhas cartas.
- Como, exagerou?
- O dinheiro que eu mandava pedir para comprar presentes para as mulheres...
- Sim?
- Era para comprar livros de estudo, para mim.
- Meu filho. Não!
- Era, papai. Menti nas minhas cartas.
- E o dinheiro para as noitadas em boates?
- Gastei em material de pesquisa.
- Meu Deus. Você quer dizer que o dinheiro que eu tenho mandado todos os meses, muitas vezes com sacrifício...
- Está indo todo para a universidade e para o material didático.
- Não acredito. Você não faria isso com seu pai.
- Papai...
- E pensar que eu mostrava suas cartas para os amigos, com orgulho... Aquela que você mandou dizendo que ia sair com a Vera Fischer e precisava de...

- O dinheiro foi para comprar um livro estrangeiro.
- E aquele aborto que você precisava pagar com urgência?
- Nunca houve aborto nenhum. Tudo mentira.
- Meu filho, que decepção...
- Papai... Papai, você está bem? Papai! Dona Zulmira, venha ligeiro!
- Que foi?
- Traga um copo d'água, rápido.
- Pode ser um refrigerante, meu filho.
- Um guaraná, rápido!
- Mas não tem guaraná.
- NEM GUARANÁ?!
- Calma, papai. Traga a água, dona Zulmira.
- E essa bruxa velha que você tem em casa, meu filho. Pelo menos uma empregada bonitinha você podia ter ...
- Aqui está a água, doutor.
- Obrigado.
- Olhe, o senhor não precisa se preocupar com este seu filho, doutor. Cuido dele como se fosse um filho. Ele é um santo!
- Aahnn...
- Obrigado, dona Zulmira. Pode ir.
- Meu filho, e a aparelhagem de som? O dinheiro que eu mandei para a aparelhagem de som acoplada com o sistema de luz indireta e pisca-pisca?
- Foi para comprar um microscópio, papai.
- AAHNNN!

Anexo 2

A última canafístula

Charles Kiefer

Canafístula, repetiu o meu avô, batendo a mão espalmada contra a casca da árvore. Deve ter mais de trezentos anos, continuou. Olhei pra árvore, olhei pra ele. Eu jurava que ele era mais velho que ela. Gosto desta canafístula, ele disse. Olhou pra cima e ao redor, bateu outra vez na casca grossa e rugosa. Porque é a última, continuou. Deve se muito triste, eu disse. O quê?, ele perguntou. O que que deve ser triste? Ser a última, eu disse. É, ele respondeu. Levantou a cabeça e olhou pra cima outra vez; fiz o mesmo. Não dava pra ver a copada. Deve ser frio lá em cima, eu disse. Melhor que aqui embaixo, ele retrucou, ao menos não fica sufocada. É, respondi, e cheguei a sentir no rosto o ventinho bom que soprava lá em cima. Será que ela sabe?, perguntei. O quê?, ele murmurou. Que é a última, respondi. Sabe, é claro que sabe, ele disse, e alisou a casca da árvore, saber é pior, dói mais. Ficou quieto. Eu queria falar, puxar assunto, mas não conseguia: meu avô estava ali e não estava. De repente, vi uma lágrima, uma só, escorrendo pelo seu olho direito. Fingi não ver, ele aproveitou pra se enxugar. Entrou um cisco no meu olho, ele falou. Caiu da canafístula, eu disse. Viu só, agora você diz o nome dela certinho. É, eu respondi. Ele sorriu. Quantos dias eles vão levar pra chegar aqui?, eu perguntei. Uns três, com as motosserras em três dias eles vão conseguir derrubar o mato. Não quero ver, eu disse. O quê?, ele perguntou. Não quero ver ela cair, expliquei. Eu também não, ele respondeu. Ficou em silêncio outra vez. Vamos dar um abraço nela, eu disse, de despedida? Vamos, ele retrucou. Abri os meus braços o mais que pude, mas não consegui alcançar os dedos de meu avô no outro lado. Não dá, ele disse. É muito grossa, respondi. Vamos André, ele disse, já está escurecendo. Pegou a minha mão e me levou pra casa. Ele tinha a mão áspera e fria, como a casca da canafístula.

Extraído do livro *Contos Escolares*, por Volnyr Santos. Porto Alegre: Ed. WS editor, 1999, p. 52.

Anexo 3

Tio Galileu

Dalton Trevisan

A pobre mãe deu Betinho àquele homem: agradasse ao tio Galileu, com os dias contados, podia ser o herdeiro.

Depois de partir lenha, puxar água do poço, limpar o poleiro do papagaio, o menino enxugava a louça para a cozinheira. Toda noite, Betinho subia a escada, para levar o urinol e tomar a bênção ao tio Galileu. Batia na porta: Entre, meu filho, O rapaz beijava a mão — branca, mole e úmida mãe-d'água. No domingo recebia a menor moeda, que o padrinho catava entre os nós do lenço xadrez.

Tio Galileu raramente saía e, ao tirar o paletó, exibia duas rodela de suor na camisa. Arrastava o pé, bufando, sempre a mão no peito. Afagava o papagaio, que sacudia o pescoço e eriçava a penugem: *Piolhinho... piolhinho...* Subindo a escada, dedos crispados no corrimão, isolava-se no quarto. O assobio através da porta: alegria de contar o dinheiro?

Fechava a porta e conduzia a chave. Diante dele era feita a limpeza, pelo rapaz ou pela negra, nunca por Mercedes. Sentado na cama, coçando eterno pozinho na perna, vigiava. E não assobiava com alguém no quarto. Instalado na cama que, essa, ele mesmo arrumava, sem permitir que virassem o colchão de palha.

Mercedes fazia compras, perfumada e de sombrinha azul. O homem discutia com ela, que o arruinava, por sua culpa sofria de angina.

Domingo, a negra de folga, Betinho preparava o café para Mercedes. Abria a porta, esperava acomodar-se à penumbra do quarto e, ao pousar a bandeja, sentia entre os lençóis a fragrância de maçã madura guardada na gaveta.

Uma noite Mercedes surgiu no quarto de Betinho. Já deitado, luz apagada. Sentou-se ao pé da cama, casara com tio Galileu por ser velho, a anunciar que morria de uma hora para outra. Mentira, para iludir a pessoa e servir-se dela. Não sofria do coração, nem sabia o que era coração, a esconder mais dinheiro entre a palha. Ao crepitar o colchão lá no quarto o avarento remexia no tesouro.

Um bruto, que a esquecia, dormindo em quarto separado, com medo fosse roubá-lo. Ó diabo, ela o xingou, pesteadado como o papagaio louco, que a bicara ali no dedinho. O rapaz inclinou-se para beijar a unha de sangue. Mercedes ergueu-se e jurou que, se o monstro morresse, daria a Betinho o que lhe pedisse.

O rapaz não pôde dormir. Meia hora depois, saltou a janela. Agarrou no poleiro o papagaio, cabeça escondida na asa — os piolhos corriam pelo bico de ponta quebrada. Torceu o pescoço do bicho e o enterrou no quintal.

Dia seguinte o homem buscou a papagaio, a assobiar debaixo de cada árvore. Betinho sugeriu que a ave fugira. Foi colocar o vaso sob a cama e, ao tomar a bênção ao padrinho, o piolho correu de sua mão para a do velho — um dos piolhos vermelhos da peste. Mercedes voltou ao seu quarto. Reclinada na cadeira, amarrava e desamarrava o cinto. Noite quente, queixou-se do calor, abriu o quimono: inteirinha nua.

— Vá — disse a mulher. — Vá, meu bem. Primeiro o papagaio. Agora o velho.

Betinho ficou de pé. Tremia tanto, ela o amparou até a porta:

— Vá, meu amor. A vez do velho.

Hora de pedir a bênção. Betinho subiu a escada. Aos passos no corredor o avarento, entre a bulha do colchão, perguntava quem era. Aquela noite nada falou. Betinho abriu a

porta, avançou lentamente a cabeça. Tio Galileu deitara-se vestido, o saquinho de fumo espalhado no colete de veludo. O último cigarro, sem poder enrolar a palha com os dedos imóveis... Olho arregalado, a boca negra não abençoou Betinho. Fazia-se de morto, nunca mais fingiria.

Tio Galileu não gritou. Nem mesmo fechou o olho, mais fácil que o papagaio. Betinho afogou debaixo do travesseiro a boca arreganhada.

Os pés descalços de Mercedes desciam a escada. Ele ergueu o colchão, rasgou o pano, revolveu a palha: nada. Deteve-se à escuta: os passos perdidos da mulher. Avisá-la que o velho os enganara.

Era tarde, abria a janela aos gritos:

— Ladrão. Assassino! Socorro...

Texto publicado no livro *Novelas nada exemplares*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1979
Extraído do site <http://www.releituras.com/>. Acessado em nov/2009

Um que vendeu a sua alma

Lima Barreto

A anedota que lhe vou contar, tem alguma cousa de fantástica e pareceria que, como homem de meu tempo, eu não devia dar-lhe crédito algum. Entra nela o Diabo e toda a gente de certo desenvolvimento mental está quase sempre disposta a acreditar em Deus, mas raramente no Diabo.

Não sei se acredito em Deus, não sei se acredito no Diabo, porque não tenho as minhas crenças muito firmes.

Desde que perdi a fé no meu Lacroix; desde que me convenci da existência de muitas geometrias a se contradizerem nas suas definições e teoremas mais vulgares; desde então deixei que a certeza ficasse com os antropologistas, etnólogos, florianistas, sociólogos e outros tolos de igual jaez.

A horrível mania da certeza de que fala Renan, já a tive; hoje, porém, não. De modo que posso bem à vontade contar-lhes uma anedota em que entra o Diabo.

Se os senhores quiserem acreditem; eu, cá por mim, se não acredito, não nego também.

Narrou-me o amigo:

— Certo dia, uma manhã, estava eu muito aborrecido a pensar na minha vida. O meu aborrecimento era mortal. Um tédio imenso invadia-me. Sentia-me vazio. Diante do espetáculo do mundo, eu não reagia. Sentia-me como um toco de pau, como qualquer coisa de inerte.

Os desgostos da minha vida, os meus excessos, as minhas decepções, me haviam levado a um estado de desespero, de aborrecimento, de tédio, para o qual, em vão, procurava remédio. A Morte não me servia. Se era verdade que a Vida não me agradava, a Morte não me atraía. Eu queria outra Vida. Você se lembra do Bossuet, quando falou por ocasião de M.lle de la Vallière tomar o véu? Respondi:

— Lembro-me.

— Pois sentia aquilo que ele disse e censurou: queria outra vida.

E então só me daria muito dinheiro.

Queria andar, queria viajar, queria experimentar se as belezas que o tempo e o sofrimento dos homens acumularam sobre a terra, despertavam em mim a emoção necessária para a existência, o sabor de viver.

Mas dinheiro! — como arranjar? Pensei meios e modos: Furtos, assassinatos, estelionatos — sonhei-me Raskólnikoff ou cousa parecida. Jeito, porém, não havia e a energia não me sobrava.

Pensei então no Diabo. Se ele quisesse comprar-me a alma? Havia tanta história popular que contava pactos com ele que eu, homem céptico e ultramoderno apelei para o Diabo, e sinceramente! Nisto bateram-me a porta. — Abri.

— Quem era?

— O Diabo.

— Como o conheceste? — Espera. Era um cavalheiro como qualquer, sem barbichas, sem chavelhos, sem nenhum atributo diabólico. Entrou como um velho conhecido e tive a impressão de que conhecia muito o visitante. Sem cerimônia sentou-se e foi perguntando: "Que diabo de spleen é esse?" Retorqui: "A palavra vai bem mas falta-me o milhão." Disse-lhe isso sem reflexão e ele sem se espantar, deu umas voltas pela minha sala e olhou um retrato. Indagou: "É tua noiva?" Acudi: "Não. É um retrato que encontrei na rua. Simpatizei e..." "Queres vê-la já?" perguntou-me o homem. "Quero", respondi. E logo, entre nós dois sentou-se a mulher do retrato. Estivemos conversando e adquiri certeza de que estava

falando com o Diabo. A mulher foi-se e logo o Diabo inquiriu: "Que querias de mim?"
"Vender-te minha alma", disse-lhe eu.

E o diálogo continuou assim :

Diabo — Quanto queres por ela?

Eu — Quinhentos contos.

Diabo — Não queres pouco.

Eu — Achas caro?

Diabo — Certamente.

Eu — Aceito mesmo a cousa por trezentos.

Diabo — Ora ! Ora !

Eu — Então, quanto dás?

Diabo — Filho. não te faço preço. Hoje, recebo tanta alma de graça que não me vale a pena comprá-las.

Eu — Então não dás nada?

Diabo — Homem! Para falar-te com franqueza. simpatizo muito contigo, por isso vou dar-te alguma cousa.

Eu — Quanto?

Diabo — Queres vinte mil-réis ?

E logo perguntei ao meu amigo:

— Aceitaste? O meu amigo esteve um instante suspenso, afinal respondeu:

— Eu... Eu aceitei.

A Primavera, Rio, julho 1913.

Fim

O Homem Nu

Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouvia lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou

descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

<p>Texto publicado no livro <i>O homem nu</i>. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1960 Extraído do site site http://www.releituras.com/. Acessado em nov/2009</p>

Depois do jantar

Carlos Drummond de Andrade

Também, que idéia a sua: andar a pé, margeando a Lagoa Rodrigo de Freitas, depois do jantar.

O vulto caminhava em sua direção, chegou bem perto, estacou à sua frente. Decerto ia pedir-lhe um auxílio.

— Não tenho trocado. Mas tenho cigarros. Quer um?

— Não fumo, respondeu o outro.

Então ele queria é saber as horas. Levantou o antebraço esquerdo, consultou o relógio:

— 9 e 17... 9 e 20, talvez. Andaram mexendo nele lá em casa.

— Não estou querendo saber quantas horas são. Prefiro o relógio.

— Como?

— Já disse. Vai passando o relógio.

— Mas ...

— Quer que eu mesmo tire? Pode machucar.

— Não. Eu tiro sozinho. Quer dizer... Estou meio sem jeito. Essa fivelinha enguiça quando menos se espera. Por favor, me ajude.

O outro ajudou, a pulseira não era mesmo fácil de desatar. Afinal, o relógio mudou de dono.

— Agora posso continuar?

— Continuar o quê?

— O passeio. Eu estava passeando, não viu?

— Vi, sim. Espera um pouco.

— Esperar o quê?

— Passa a carteira.

— Mas...

— Quer que eu também ajude a tirar? Você não faz nada sozinho, nessa idade?

— Não é isso. Eu pensava que o relógio fosse bastante. Não é um relógio qualquer, veja bem. Coisa fina. Ainda não acabei de pagar...

— E eu com isso? Então vou deixar o serviço pela metade?

— Bom, eu tiro a carteira. Mas vamos fazer um trato.

— Diga.

— Tou com dois mil cruzeiros. Lhe dou mil e fico com mil.

— Engraçadinho, hem? Desde quando o assaltante reparte com o assaltado o produto do assalto?

— Mas você não se identificou como assaltante. Como é que eu podia saber?

— É que eu não gosto de assustar. Sou contra isso de encostar o metal na testa do cara. Sou civilizado, manja?

— Por isso mesmo que é civilizado, você podia rachar comigo o dinheiro. Ele me faz falta, palavra de honra.

— Pera aí. Se você acha que é preciso mostrar revólver, eu mostro.

— Não precisa, não precisa.

— Essa de rachar o legume... Pensa um pouco, amizade. Você está querendo me assaltar, e diz isso com a maior cara-de-pau.

— Eu, assaltar?! Se o dinheiro é meu, então estou assaltando a mim mesmo.

— Calma. Não baralha mais as coisas. Sou eu o assaltante, não sou?

— Claro.

- Você, o assaltado. Certo?
- Confere.
- Então deixa de poesia e passa pra cá os dois mil. Se é que são só dois mil.
- Acha que eu minto? Olha aqui as quatro notas de quinhentos. Veja se tem mais dinheiro na carteira. Se achar uma nota de 10, de cinco cruzeiros, de um, tudo é seu. Quando eu confundi você com um, mendigo (desculpe, não reparei bem) e disse que não tinha trocado, é porque não tinha trocado mesmo.
- Tá bom, não se discute.
- Vamos, procure nos... nos escaninhos.
- Sei lá o que é isso. Também não gosto de mexer nos guardados dos outros. Você me passa a carteira, ela fica sendo minha, aí eu mexo nela à vontade.
- Deixe ao menos tirar os documentos?
- Deixo. Pode até ficar com a carteira. Eu não coleciono. Mas rachar com você, isso de jeito nenhum. É contra as regras.
- Nem uma de quinhentos? Uma só.
- Nada. O mais que eu posso fazer é dar dinheiro pro ônibus. Mas nem isso você precisa. Pela pinta se vê que mora perto.
- Nem eu ia aceitar dinheiro de você.
- Orgulhoso, hem? Fique sabendo que tenho ajudado muita gente neste mundo. Bom, tudo legal. Até outra vez. Mas antes, uma lembrancinha.

Sacou da arma e deu-lhe um tiro no pé.

Texto publicado no livro *Os dias lindos*, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1977
Extraído do site <http://www.releituras.com/>. Acessado em Nov/2009

Exageros de Mãe

Millôr Fernandes

Já te disse mais de mil vezes que não quero ver você descalço. Nunca vi uma criança tão suja em toda a minha vida. Quando teu pai chegar você vai morrer de tanto apanhar. Oh, meu Deus do céu, esse menino me deixa completamente maluca. Estou aqui há mais de um século esperando e o senhor não vem tomar banho. Se você fizer isso outra vez nunca mais me sai de casa. Pois é, não come nada: é por isso que está aí com o esqueleto à mostra. Se te pegar outra vez mexendo no açucareiro, te corto a mão. Oh, meu Deus, eu sou a mulher mais infeliz do mundo. Não chora desse jeito que você vai acordar o prédio inteiro. Você pensa que seu pai só trabalha pra você chupar Chica-Bon? Mas, furou de novo o sapato: você acha que seu pai é dono de sapataria, pra lhe dar um sapato novo todo dia? Onde é que você se sujou dessa maneira: acabei de lhe botar essa roupa não faz cinco minutos! Passei a noite toda acordada com o choro dele. Eu juro que um dia eu largo isso tudo e nunca ninguém mais me vê. Não se passa um dia que eu não tenha que dizer a mesma coisa. Não quero mais ver você brincando com esses moleques, esta é a última vez que estou lhe avisando.

Texto publicado no livro *10 em Humor*. Rio de Janeiro: Ed. Expressão e Cultura, 1968
Extraído do site <http://www.releituras.com/>. Acessado em Nov/2009

Barata à Vista

Millôr Fernandes

A barata é a mais lídima das aquisições democráticas do mundo. Quase toda a casa a possui. Aos pobres lhes cabe melhor quinhão desses insetos, muito embora o Sr. Guinle não possa se queixar pois o Copacabana também as tem apesar de todo o DDT. Pertencendo à família das BLATÍDEAS, muito conhecida nos buracos de rodapés, cantos de estantes, fundos de arquivos e de gavetas, as baratas têm hábitos próprios interessantíssimos com os quais me familiarizei nos meus longos anos de pertinaz contato com arcanos e alfarrábios.

Para se lidar com baratas há quem acredite em inseticidas e baraticidas. Como em tudo mais, acredito em psicologia. Para se aplicar a psicologia é preciso um certo método e uma vasta disciplina. Vejamos.

Encontra-se a barata. Para se encontrar uma barata não é preciso muito gasto de energia. Em geral ela nos procura. E mais em geral ainda ela vem ao meio de nossos dedos quando pegamos aquela pilha de livros que estava embaixo da escada. No momento em que sentimos a barata presa em nossos dedos um sentimento de horror inaudito corre nossa espinha. Largamos livros, agitamo-nos furiosamente, batemos no chão, nos móveis e nos livros com o primeiro pano ou jornal que se nos depara, mas, a essa altura, a barata já estará longe, escondida numa das 365 mil páginas dos 870 livros que espalhamos no chão. Como encontrá-la? eis o problema. Esse problema, depois de acalmados nossos nervos e esfregadas nossas mãos com sabão e bastante álcool, é que procuramos resolver.

Existe, para se pegar uma barata, dois processos distintos. Um é chamar a empregada e dizer: "Tem uma barata aí! Quero isso bem limpo!" e virar covardemente as costas. Dessa atitude pode resultar que a barata atinja um extraordinário grau de longevidade pois a empregada passará um pano nos livros e jogará por cima deles um pouco de DDT, dando-se por satisfeita. A barata também. E daqui há seis meses, quando você for pegar aquele velho exemplar de Balzac, terá a desagradável surpresa de ver, à página 276, olhando-o com aqueles olhos brejeiros e aquelas antenas irônicas que lhe são próprios, a mesma barata que você tinha condenado à morte. Vocês fitar-se-ão demoradamente. Ela continuará baloiçando as antenas. E você, depois de um segundo de inércia, saltará para o ar, jogará o livro para o outro lado e berrará femininamente. Pois eis que as baratas têm o extraordinário poder de nos afeminar a todos, afirmativa essa que se aceitará sem contestação se se atentar para o grande número de baratas que há em nossos teatros.

Portanto não se deve virar as costas a uma barata, como fazem os elementos da ribalta, mas sim enfrentá-la masculinamente. Para isso precisamos, antes de mais nada, saber se a barata é uma BLATÍDEA comum ou se é uma PERIPLANETA AMERICANA, ou, em linguagem menos científica, uma dessas baratas que voam. Se é dessas aconselho o leitor a desistir de qualquer pretensão máscula, arrumar as malas, fechar as portas de sua casa e entrar para o Teatro.

Agora, se é das outras, sempre há recursos:

1 — Pegue um Correio da Manhã bem dobrado, deixando à mostra o artigo de fundo. Sacuda os livros e espere, trepado numa cadeira. Atente sobretudo para o estilo de bater quando a barata surgir. Lembre-se: o estilo é o homem.

2 — Quando a barata surgir bata de uma vez. Não durma na pontaria. Ela normalmente pára um pouquinho, para sondar o ambiente cá de fora e confrontá-lo com a literatura em que vive metida. esse o momento de atacar.

3 — Trate de verificar se o inseto em que você está batendo é uma barata ou um barato. Nunca se esqueça: o barato sai caro.

4 — Nunca aproxime e afaste o jornal para fazer pontaria. As baratas sabem muito bem o que as espera quando sentem esse ventinho, quando você bater de verdade ela já terá embarcado para a Europa.

5 — Não tenha pena de bater. Bata firme, forte, decididamente. É a vida dela ou a sua. Se você não a matar terá que passar a existência inteira alimentando-a a inseticida.

6 — Não se importe com as coisas que o cercam. Afinal de contas que são meia dúzia de copos partidos, um tapete manchado, dois livros com as páginas rasgadas e uma perna de cadeira quebrada se você conseguiu eliminar uma barata?

7 — Se falhar, só a paciência lhe dará outra oportunidade. A barata não lhe dará outra tão cedo, enquanto permanecer em sua memória o trauma da pancada que quase lhe tirava a vida. Não adianta você sacudir livro após livro porque se recusará a aparecer. Agarrar-se-á às páginas e, se cair ao chão, correrá rapidamente, escondendo-se por trás do guarda-roupa.

8 — Não se deixe levar pela vaidade. Às vezes você atinge uma barata de leve e ela vira-se de barriga para o ar agitando as perninhas ininterruptamente, com a expressão de quem está dando uma gargalhada, achando você engraçadíssimo. Isso poderá lisonjeá-lo mas não a poupe por esse motivo.

9 — Às vezes elas tentam outro truque sentimental. Atingidas de leve elas vão se arrastando tristemente, de vez em quando olhando para você com um olhar que lhe dilacera o coração, como quem diz: "Seu malvado, viu o que você fez?" Antes de começar a chorar bata até matar. Depois chore.

10 — De seis em seis meses faça um teste consigo próprio para ver se você está mais desbaratador do que no semestre anterior. Se a resposta for negativa não esmoreça. Continue lutando até que possa, como nós, cobrar caro pelas lições administradas. E essa é nossa última recomendação: cobre sempre caro pelos seus conselhos nesse setor. Não se barateie!

Três tesouros perdidos

Machado Assis

Uma tarde, eram quatro horas, o Sr. X... voltava à sua casa para jantar. O apetite que levava não o fez reparar em um cabriolet que estava parado à sua porta. Entrou, subiu a escada, penetra na sala e... dá com os olhos em um homem que passeava a largos passos como agitado por uma interna aflição.

Cumprimentou-o polidamente; mas o homem lançou-se sobre ele e com uma voz alterada, diz-lhe:

— Senhor, eu sou F..., marido da senhora Dona E...

— Estimo muito conhecê-lo, responde o Sr. X...; mas não tenho a honra de conhecer a senhora Dona E...

— Não a conhece! Não a conhece! ... quer juntar a zombaria à infâmia?

— Senhor!...

E o Sr. X... deu um passo para ele.

— Alto lá!

O Sr. F... , tirando do bolso uma pistola, continuou:

— Ou o senhor há de deixar esta corte, ou vai morrer como um cão!

— Mas, senhor, disse o Sr. X., a quem a eloquência do Sr. F... tinha produzido um certo efeito: que motivo tem o senhor...

— Que motivo! É boa! Pois não é um motivo andar o senhor fazendo a corte à minha mulher?

— A corte à sua mulher! não compreendo!

— Não compreende! oh! não me faça perder a estribeira.

— Creio que se engana...

— Enganar-me! É boa! ... mas eu o vi... sair duas vezes de minha casa...

— Sua casa!

— No Andaraí... por uma porta secreta... Vamos! ou...

— Mas, senhor, há de ser outro, que se pareça comigo...

— Não; não; é o senhor mesmo... como escapar-me este ar de tolo que ressalta de toda a sua cara? Vamos, ou deixar a cidade, ou morrer... Escolha!

Era um dilema. O Sr. X... compreendeu que estava metido entre um cavalo e uma pistola. Pois toda a sua paixão era ir a Minas, escolheu o cavalo.

Surgiu, porém, uma objeção.

— Mas, senhor, disse ele, os meus recursos...

— Os seus recursos! Ah! tudo previ... descanse... eu sou um marido previdente.

E tirando da algibeira da casaca uma linda carteira de couro da Rússia, diz-lhe:

— Aqui tem dois contos de réis para os gastos da viagem; vamos, parta! parta imediatamente. Para onde vai?

— Para Minas.

— Oh! a pátria do Tiradentes! Deus o leve a salvamento... Perdôo-lhe, mas não volte a esta corte... Boa viagem!

Dizendo isto, o Sr. F... desceu precipitadamente a escada, e entrou no cabriolet, que desapareceu em uma nuvem de poeira.

O Sr. X... ficou por alguns instantes pensativo. Não podia acreditar nos seus olhos e ouvidos; pensava sonhar. Um engano trazia-lhe dois contos de réis, e a realização de um dos

seus mais caros sonhos. Jantou tranqüilamente, e daí a uma hora partia para a terra de Gonzaga, deixando em sua casa apenas um moleque encarregado de instruir, pelo espaço de oito dias, aos seus amigos sobre o seu destino.

No dia seguinte, pelas onze horas da manhã, voltava o Sr. F. para a sua chácara de Andaraí, pois tinha passado a noite fora.

Entrou, penetrou na sala, e indo deixar o chapéu sobre uma mesa, viu ali o seguinte bilhete:

— “Meu caro esposo! Parto no paquete em companhia do teu amigo P... Vou para a Europa. Desculpa a má companhia, pois melhor não podia ser. — Tua E...”.

Desesperado, fora de si, o Sr. F... lança-se a um jornal que perto estava: o paquete tinha partido às 8 horas.

— Era P... que eu acreditava meu amigo... Ah! maldição! Ao menos não percamos os dois contos! Tornou a meter-se no cabriolet e dirigiu-se à casa do Sr. X..., subiu; apareceu o moleque.

— Teu senhor?

— Partiu para Minas.

O Sr. F... desmaiou.

Quando deu acordo de si estava louco... louco varrido!

Hoje, quando alguém o visita, diz ele com um tom lastimoso:

— Perdi três tesouros a um tempo: uma mulher sem igual, um amigo a toda prova, e uma linda carteira cheia de encantadoras notas... que bem podiam aquecer-me as algibeiras!...

Neste último ponto, o doido tem razão, e parece ser um doido com juízo.

Texto fonte *Páginas recolhidas de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Edições W. M. Jackson, 1938.

Publicado originalmente em *A marmota*, 1858.

Extraído do site <http://dominiopublico.com.br/>. Acessado em Nov/2009

O Anjo das Donzelas

Machado de Assis

Cuidado, caro leitor, vamos entrar na alcova de uma donzela.

A esta notícia o leitor estremece e hesita. É naturalmente um homem de bons costumes, acata as famílias e preza as leis do decoro público e privado. É também provável que já tenha deparado com alguns escritos, destes que levam aos papéis públicos certas teorias e tendências que melhor fora nunca tivessem saído da cabeça de quem as concebeu e proclamou. Hesita e interroga a consciência se deve ou não continuar a ler as minhas páginas, e talvez resolva não prosseguir. Volta a folha e passa a coisa melhor.

Descanse, leitor, não verá neste episódio fantástico nada do que se não pode ver à luz pública. Eu também acato a família e respeito o decoro. Sou incapaz de cometer uma ação má, que tanto importa delinear uma cena ou aplicar uma teoria contra a qual proteste a moralidade.

Tranqüilize-se, dê-me o seu braço, e atravessemos, pé ante pé, a soleira da alcova da donzela Cecília.

Há certos nomes que só assentam em certas criaturas, e que quando ouvimos pronunciá-los como pertencentes a pessoas que não conhecemos, logo atribuímos a estas os dons físicos e morais que julgamos inseparáveis daqueles. Este é um desses nomes. Veja o leitor se a moça que ali se acha no leito, com o corpo meio inclinado, um braço nu escapando-se do alvo lençol e tendo na extremidade uma mão fina e comprida, os cabelos negros, esparsos, fazendo contraste com a brancura da fronha, os olhos meio cerrados lendo as últimas páginas de um livro, veja se aquela criatura pode ter outro nome, e se aquele nome pode estar em outra criatura.

Lê, como disse, um livro, um romance, e apesar da hora adiantada, onze e meia, ela parece estar disposta a não dormir sem saber quem casou e quem morreu.

Ao pé do leito, sobre a palhinha que forra o soalho, estende-se um pequeno tapete, cuja estampa representa duas rolas, de asas abertas, afagando-se com os biquinhos. Sobre esse tapete estão duas chinelinhas, de forma turca, forradas de seda cor-de-rosa, que o leitor jurará serem de um despojo de Cendrillon. São as chinelas de Cecília. Avalia-se já que o pé de Cecília deve ser um pé fantástico, imperceptível, impossível; e examinando bem pode-se até descobrir, entre duas pontas do lençol mal estendido, a ponta de um pé capaz de entusiasmar o meu amigo Ernesto C..., o maior admirador dos pés pequenos, depois de mim... e do leitor.

Cecília lê um romance. É o centésimo que lê depois que saiu do colégio, e não saiu há muito tempo. Tem quinze anos. Quinze anos! é a idade das primeiras palpitações, a idade dos sonhos, a idade das ilusões amorosas, a idade de Julieta; é a flor, é a vida, e a esperança, o céu azul, o campo verde, o lago tranqüilo, a aurora que rompe, a calhandra que canta, Romeu que desce a escada de seda, o último beijo que as brisas da manhã ouvem e levam, como um eco, ao céu.

Que lê ela? Daqui depende o presente e o futuro. Pode ser uma página da lição, pode ser uma gota de veneno. Quem sabe? Não há ali à porta um índice onde se indiquem os livros defesos e os lícitos. Tudo entra, bom ou mau, edificante ou corruptor, Paulo e Virgínia ou Fanny. Que lê ela neste momento? Não sei. Todavia deve ser interessante o enredo, vivas as paixões, porque a fisionomia traduz de minuto a minuto as impressões aflitivas ou alegres que a leitura lhe vai produzindo.

Cecília corre as páginas com verdadeira ânsia, os olhos voam de uma ponta da linha à outra; não lê; devora; faltam só duas folhas, falta uma, falta uma lauda, faltam dez linhas, cinco, uma... acabou.

Chegando ao fim do livro, fechou-o e pô-lo em cima da pequena mesa que esta ao pé da cama. Depois, mudando de posição, fitou os olhos no teto e refletiu.

Passou em revista na memória todos os sucessos contidos no livro, reproduziu episódio por episódio, cena por cena, lance por lance. Deu forma, vida, alma, aos heróis do romance, viveu com eles, conversou com eles, sentiu com eles. E enquanto ela pensava assim, o gênio que nos fecha as pálpebras à noite hesitou, à porta do quarto, se devia entrar ou esperar.

Mas, entre as muitas reflexões que fazia, entre os muitos sentimentos que a dominavam, alguns havia que não eram de agora, que já eram velhos hóspedes no espírito e no coração de Cecília.

Assim que, quando a moça acabou de reproduzir e saciar os olhos da alma na ação e nos episódios que acabara de ler, voltou-lhe o espírito naturalmente para as idéias antigas e o coração palpitou sob a ação dos antigos sentimentos.

Que sentimentos, que idéias seriam essas? Eis a singularidade do caso. De há muito tempo que as tragédias do amor a que Cecília assistia nos livros causavam-lhe uma angustiada impressão. Cecília só conhecia o amor pelos livros. Nunca amara. Do colégio saíra para casa e de casa não saíra para mais parte alguma. O pressentimento natural e as cores sedutoras com que via pintado o amor nos livros, diziam-lhe que devia ser uma coisa divina, mas ao mesmo tempo diziam-lhe também os livros que dos mais auspiciosos amores pode-se chegar aos mais lamentáveis desastres. Não sei que terror se apoderou da moça; apoderou-se dela um terror invencível. O amor, que para as outras mulheres apresenta-se com aspecto risonho e sedutor, afigurou-se a Cecília que era um perigo e uma condenação. A cada novela que lia mais lhe cresciam os sustos, e a pobre menina chegou a determinar em seu espírito que nunca exporia o coração a tais catástrofes.

Provinha este sentimento de duas coisas: do espírito supersticioso de Cecília, e da natureza das novelas que lhe davam para ler. Se nessas obras ela visse, ao lado das más conseqüências a que os excessos podem levar, a imagem pura e suave da felicidade que o amor dá, não se teria de certo apreendido daquele modo. Mas não foi assim. Cecília aprendeu nesses livros que o amor era uma paixão invencível e funesta; que não havia para ela nem a força de vontade nem a perseverança do dever. Esta idéia calou no espírito da moça e gerou um sentimento de apreensão e de terror contra o qual ela não podia nada, antes se tornara mais impotente à medida que lia uma nova obra da mesma natureza.

Este estrago moral completava-se com a leitura da última novela. Quando Cecília levantou os olhos para o teto tinha o coração cheio de medo e os olhos traduziam o sentimento do coração. O que sobretudo a atemorizava mais era a incerteza que ela tinha de poder escapar à ação de uma simpatia funesta. Muitas das páginas que lera diziam que o destino intervinha nos movimentos do coração humano, e sem poder discernir o que teria de real ou de poético este juízo, a pobre mocinha tomou ao pé da letra o que lera e confirmou-se nos receios que nutria de muito tempo.

Tal era a situação do espírito e do coração de Cecília quando o relógio de uma igreja que ficava a dois passos da casa bateu meia-noite. O som lúgubre do sino, o silêncio da noite, a solidão em que estava, deram uma cor mais sombria às suas apreensões.

Procurou dormir para fugir às idéias sombrias que se lhe atropelavam no espírito e dar descanso ao peso e ao ardor que sentia no cérebro; mas não pôde; caiu em uma dessas insônias que fazem padecer mais em uma noite do que a febre de um dia inteiro.

De repente sentiu que se abria a porta. Olhou e viu entrar uma figura desconhecida, fantástica. Era mulher? era homem? não se distinguia. Tinha esse aspecto masculino e feminino a um tempo com que os pintores reproduzem as feições dos serafins. Vestia túnica de tecido alvo, coroava a fronte com rosas brancas e despedia dos olhos uma irradiação fantástica e impossível de descrever. Andava sem que a esteira do chão rangesse sob os

passos. Cecília fitou os olhos na visão e não pôde mais desviá-los. A visão chegou-se ao leito da donzela.

— Quem és tu? perguntou Cecília sorrindo, com a alma tranqüila e os olhos vivos e alegres diante da figura desconhecida.

— Sou o anjo das donzelas, respondeu a visão com uma voz que nem era voz nem música, mas um som que se aproximava de ambas as coisas, articulando palavras como se executasse uma sinfonia do outro mundo.

— Que me queres?

— Venho em teu auxílio.

— Para quê?

O anjo pôs as mãos no peito de Cecília e respondeu:

— Para salvar-te.

— Ah!

— Sou o anjo das donzelas, continuou a visão, isto é, o anjo que protege as mulheres que atravessam a vida sem amar, sem depor no altar dos amores uma só gota do óleo celeste com que se venera o Deus menino.

— Sim?

— É verdade. Queres que eu te proteja? Que te imprima na fronte o sinal fatídico ante o qual recuarão todas as tentativas, curvar-se-ão todos os respeitos?

— Quero.

— Queres que com um bafejo meu te fique eternamente gravado o emblema da eterna virgindade?

— Quero.

— Queres que eu te garanta em vida as palmas verdes e viçosas que cabem às que podem atravessar o lodo da vida sem salpicar o vestido branco de pureza que receberam do berço?

— Quero. —

Prometes que nunca, nunca, nunca te arrependerás deste pacto, e que, quaisquer que sejam as contingências da vida, abençoarás a tua solidão?

— Quero.

— Pois bem! Estás livre, donzela, estás inteiramente livre das paixões. Podes entrar agora, como Daniel, entre os leões ferozes; nada te fará mal. Vê bem; é a felicidade, é o descanso. Gozarás ainda na mais remota velhice de uma isenção que será a tua paz na terra e a tua paz no céu!

E dizendo isto a fantástica criatura desfolhou algumas rosas sobre o seio de Cecília. Depois tirou do dedo um anel e introduziu no dedo da moça, que não opunha a nenhum destes atos, nem resistência nem admiração, antes sorria com um sorriso de angelical suavidade como se naquele momento entrevisse as glórias perenes que o anjo lhe prometia.

— Este anel, disse o anjo, é o anel de nossa aliança; doravante és minha esposa ante a eternidade. Deste amor não te resultarão nem tormentos nem catástrofes. Conserva este anel a despeito de tudo. No dia em que o perderes, estás perdida.

E dizendo estas palavras a visão desapareceu.

A alcova ficou cheia de uma luz mágica e de um perfume que parecia mesmo hálito de anjos.

No dia seguinte Cecília acordou com o anel no dedo e a consciência do que se passara na véspera. Nesse dia levantou-se da cama mais alegre que nunca. Tinha o coração leve e o espírito desassombrado. Tocara enfim o alvo que procurara: a indiferença para os amores, a certeza de não estar exposta às catástrofes do coração... Esta mudança tornou-se cada dia mais pronunciada, e de modo tal que as amigas não deixaram de reparar.

— Que tens tu? dizia uma. És outra inteiramente. Aqui anda namoro!

— Qual namoro!

— Ora, de certo! acrescentava outra.

— Namoro? perguntava Cecília. Isso é bom para as... infelizes. Não para mim. Não amo...

— Amas!

— Nem amarei.

— Vaidosa!...

— Feliz é que deves dizer. Não amo, é verdade. Mas que felicidade não me resulta disto?... Posso afrontar tudo; estou armada de broquel e cota de armas...

— Sim?

E as amigas desataram a rir, apontando para Cecília e jurando que ela se havia de arrepender de dizer palavras tais.

Mas passavam os dias e nada fazia notar que Cecília tivesse pago o pecado que cometera na opinião das amigas. Cada dia trazia um pretendente novo. O pretendente fazia corte, gastava tudo quanto sabia para cativar a menina, mas afinal desistia da empresa com a convicção de que nada podia fazer.

— Mas não se lhe conhece preferido? perguntavam uns aos outros.

— Nenhum.

— Que milagre é este?

— Qual milagre! Não lhe chegou a vez... Ainda não enflorou aquele coração. Quando chegar a época da florescência há de fazer o que as mais fazem, e escolher entre tantos pretendentes um marido.

E com isto se consolavam os taboqueados.

O que é certo é que corriam os dias, os meses, os anos, sem que nada mudasse a situação de Cecília. Era a mesma mulher fria e indiferente. Quando completou vinte anos tinha adquirido fama; era corrente em todas as famílias, em todos os salões, que Cecília nascera sem coração, e a favor desta fama faziam-se apostas, levantavam-se coragens; a moça tornou-se a Cartago das salas. Os romanos de bigode retorcido e cabelo frisado juravam sucessivamente vencer a indiferença púnica. Trabalho vão! Do agasalho cordial ao amor ninguém chegava nunca, nem por suspeita. Cecília era tão indiferente que nem dava lugar à ilusão.

Entre os pretendentes um apareceu que começou por cativar os pais de Cecília. Era um doutor formado em matemáticas, metódico como um compêndio, positivo como um axioma, frio como um cálculo. Os pais viram logo no novo pretendente o modelo, o padrão, a fênix dos maridos. E começaram por fazer em presença da filha os elogios do rapaz. Cecília acompanhou-os nesses elogios, e deu alguma esperança aos pais. O próprio pretendente soube do conceito em que o tinha a moça e criou esperanças.

E, conforme a educação do espírito, tratou de regularizar a corte que fazia a Cecília, como se se tratasse de descobrir uma verdade matemática. Mas, se a expressão dos outros pretendentes não impressionou a moça, muito menos a impressionava a frieza metódica daquele. Dentro de pouco tempo a moça negou-lhe até aquilo que concedia aos outros: a benevolência e a cordialidade.

O pretendente desistiu da causa e voltou aos cálculos e aos livros.

Como este, todos os outros pretendentes iam passando, como soldados em revista, sem que o coração inflexível da moça pendesse para nenhum deles.

Então, quando todos viram que os esforços eram baldados, começou-se a suspeitar que o coração da moça estivesse empenhado a um primo que exatamente na noite da visão de Cecília embarcara para seguir até Santos e daí tomar caminho para a província de Goiás. Esta suspeita desvaneceu-se com os anos; nem o primo voltou, nem a moça mostrou-se sentida com a ausência dele. Esta conjectura com que os pretendentes queriam salvar a honra própria

perdeu o valor, e os iludidos tiveram de contentar-se com este dilema: ou não tinham sabido lutar, ou a moça era uma natureza de gelo.

Todos aceitaram a segunda hipótese.

Mas que se passava nessa natureza de gelo? Cecília via a felicidade das amigas, era confiante de todas, aconselhava-as ao sentido de uma prudente reserva, mas nem procurava nem aceitava os ciúmes que lhe andavam à mão. Todavia mais de uma vez, à noite, no fundo da alcova, a moça sentia-se só. O coração solitário parece que se não acostumara de todo ao isolamento a que o votara a dona.

A imaginação, para fugir às pinturas indiscretas de um sentimento a que a moça fugia, corria às soltas no campo das criações fantásticas e desenhava com vivas cores essa felicidade que a visão lhe prometera. Cecília comparava o que perdera e o que ia ganhar, e dava a palma do gozo futuro em compensação do presente. Mas nesses rasgos de imaginação o coração palpitava-lhe com força, e mais de uma vez a moça dava acordo de si procurando com uma das mãos arrancar o anel da aliança com a visão.

Nesses momentos recuava, entrava em si e chamava no interior a visão daquela noite dos quinze anos. Mas o desejo era baldado; a visão não aparecia, e Cecília ia procurar no leito solitário a calma que não podia encontrar nas vigílias laboriosas.

Muitas vezes a aurora veio encontrá-la à janela, enlevada nas suas imaginações, sentindo um vago desejo de conversar com a natureza, embriagar-se no silêncio da noite.

Em alguns passeios que fez aos subúrbios da cidade deixava-se impressionar por tudo o que a vista lhe oferecia de novo, água ou montanha, areia ou ervaçal, parecendo que a vista se lhe comprazia nisso e esquecendo-se muitas vezes de si e dos outros.

Ela sentia um vácuo moral, uma solidão interior, e procurava na atividade e na variedade da natureza alguns elementos de vida para si. Mas a que atribuía ela essa ânsia de viver, esse desejo de ir buscar fora aquilo que lhe faltava? Ao princípio não reparou no que fazia; fazia involuntariamente, sem determinação nem conhecimento da situação.

Mas, como se prolongasse a situação, ela foi pouco a pouco descobrindo o estado do coração e do espírito. Tremeu ao princípio, mas em breve se tranqüilizou; a idéia da aliança com a visão pesava-lhe no espírito, e as promessas feitas por ela de uma bem-aventurança sem igual desenhavam na fantasia de Cecília um quadro vivo e esplêndido. Isto consolava a moça, e, sempre escrava dos juramentos, ela fazia honra sua em ficar pura do coração para subir à morada das donzelas libertadas do amor.

Demais, ainda que o quisesse, parecia-lhe impossível sacudir a cadeia a que involuntariamente se prendera.

E os anos corriam.

Aos vinte e cinco inspirou uma paixão violenta a um jovem poeta. Foi uma dessas paixões como só os poetas sabem sentir. Este do meu conto depôs aos pés da bela insensível a vida, o futuro, a vontade. Regou com lágrimas os pés de Cecília e pediu-lhe como uma esmola uma centelha que fosse do amor que parecia ter recebido do céu. Tudo foi inútil, tudo foi vão. Cecília nada lhe deu, nem amor nem benevolência. Amor não tinha; benevolência podia ter, mas o poeta perdera o direito a ela desde que declarou a extensão do seu sacrifício. Isto deu a Cecília a consciência da sua superioridade, e com essa consciência certa dose de vaidade que lhe vendava os olhos e o coração.

Se lhe aparecera o anjo para tirar-lhe do coração o germe do amor, não lhe apareceu nenhum que lhe tirasse o pouco de vaidade.

O poeta deixou Cecília e foi para casa. Daí seguiu para uma praia, subiu a uma pequena eminência e atirou-se ao mar. Dai a três dias encontrou-se-lhe o cadáver, e os jornais deram do fato uma notícia lacrimosa. Entretanto encontrou-se entre os papéis do poeta a seguinte carta:

*** A Cecília D...

Morro por ti. É ainda uma felicidade que eu procuro em falta da outra que eu procurei, implorei e não alcancei.

Não me quiseste amar; não sei se o teu coração estaria cativo, mas dizem que não. Dizem que és insensível e indiferente.

Não quis crê-lo e fui por mim próprio averiguá-lo. Coitado de mim! o que vi bastou para dar-me a certeza de que não estava reservado para mim semelhante fortuna.

Não te pergunto que curiosidade te levou a voltares a cabeça e transformares-te, como a mulher de Lot, em estátua insensível e fria. Se alguma coisa há nisto que eu não compreendo, não quero sabê-lo agora que deixo o fardo da vida, e vou, por caminho escuro, procurar o termo feliz da minha viagem.

Deus te abençoe e te faça feliz. Não te desejo mal. Se te fujo e se fugi ao mundo é por fraqueza, não é por ódio; ver-te, sem ser amado, é morrer todos os dias. Morro uma só vez e rapidamente.

Adeus...

Esta carta causou a Cecília muita impressão. Chorou até. Mas era piedade e não amor. A maior consolação que ela mesma deu a si foi o pacto secreto e misterioso. É culpa minha? perguntava ela. E respondendo negativamente a si mesma achava nisso a legitimidade da sua indiferença.

Todavia, esta ocorrência trouxe-lhe ao espírito uma reflexão.

O anjo prometera-lhe, em troca da isenção para o amor, uma tranqüilidade durante a vida que só poderia ser excedida pela paz eterna da bem-aventurança.

Ora, que encontrava ela? O vácuo moral, as impressões desagradáveis, uma sombra de remorso, eis os lucros que tivera.

Os que foram fracos como o poeta recorreram aos meios extremos ou deixaram-se dominar pela dor. Os menos fracos ou menos sinceros no amor alimentaram contra Cecília um despeito que deu em resultado levantar-se uma opinião ofensiva à moça.

Mais de um procurava na sombra o motivo da indiferença de Cecília. Era a segunda vez que se atiravam a essas investigações. Mas o resultado delas era sempre nulo, visto que a realidade era que Cecília não amava ninguém.

E os anos corriam...

Cecília chegou aos trinta e três anos. Já não era a idade de Julieta, mas era uma idade ainda poética; poética neste sentido — que a mulher, em chegando a ela, tendo já perdido as ilusões dos primeiros tempos, adquire outras mais sólidas, fundadas na observação.

Para a mulher dessa idade o amor já não é uma aspiração do desconhecido, uma tendência mal exprimida; é uma paixão vigorosa, um sentimento mais eloqüente; ela já não procura a esmo um coração que responda ao seu; escolhe entre os que encontra um que possa compreendê-la, capaz de amar como ela, próprio para fazer essa doce viagem às regiões divinas do amor verdadeiro, exclusivo, sincero, absoluto.

Nessa idade era ainda bela. E pretendida. Mas a beleza continuou a ser um tesouro que a indiferença avarenta guardava para os vermes da terra.

Um dia, longe dos primeiros, muito longe, a primeira ruga desenhou-se no rosto de Cecília e alvejou um primeiro cabelo. Mais tarde, segunda ruga, segundo cabelo, e outras e outros, até que a velhice de Cecília declarou-se completa.

Mas há velhice e velhice. Há velhice feia e velhice bonita. Cecília era da segunda espécie, porque através dos sinais evidentes que o tempo deixara nela, sentia-se que fora uma criatura formosa, e, embora de outra natureza, Cecília inspirava ainda a ternura, o entusiasmo, o respeito.

Os fios de prata que lhe serviam de cabelos emolduravam-lhe o rosto rugado, mas ainda suave. A mão, que tão linda era outrora, não tinha a magreza repugnante, mas era ainda bela e digna de uma princesa... velha.

Mas o coração? Esse atravessara do mesmo modo os tempos e os sucessos sem nada deixar de si. A isenção foi sempre completa. Lutava embora contra não sei que repugnância do vácuo, não sei que horror da solidão, mas nessa luta a vontade ou a fatalidade vencia sempre, triunfava de tudo, e Cecília pôde chegar à adiantada idade em que a achamos sem nada perder.

O anel, o fatídico anel, foi o talismã que nunca a abandonou. A favor desse talismã, que era a assinatura do contrato celebrado com o anjo das donzelas, ela pôde ver de perto o sol sem se queimar.

Tinham-lhe morrido os pais. Cecília vivia em casa de uma irmã viúva. Vivia dos bens que recebera em herança.

Que fazia agora? Os pretendentes desertaram, os outros envelheceram também, mas iam ainda por lá alguns deles. Não para requêstá-la de certo, mas para passar as horas ou em conversa grave e pausada sobre coisas sérias, ou à mesa de algum jogo inocente e próprio de velhos.

Não poucas vezes era assunto de conversação geral a habilidade com que Cecília conseguira atravessar os anos da primeira e da segunda mocidade sem empenhar o coração em nenhum laço de amor. Cecília respondia a todos que tivera um segredo poderoso do qual não podia fazer comunicação alguma.

E nestas ocasiões olhava amorosamente para o anel que trazia no dedo ornado de uma bela e grande esmeralda.

Mas ninguém reparava nisto.

Cecília gastava horas e horas da noite em evocar a visão dos quinze anos. Quisera achar conforto e confirmação às suas crenças, quisera ver e ouvir ainda a figura mágica e a voz celeste do anjo das donzelas.

Parecia-lhe, sobretudo, que o longo sacrifício que consumara merecia, antes da realização, uma repetição das promessas anteriores.

Entre os que freqüentavam a casa de Cecília alguns velhos havia dos que, na mocidade, tinham feito roda a Cecília e tomado mais ou menos seriamente as expressões de cordialidade da moça.

Assim que, agora que se encontravam nas últimas estações da vida, mais de uma vez a conversa tinha por objeto a isenção de Cecília e as infelicidades dos adoradores.

Cada um referia os seus episódios mais curiosos, as dores que sentira, as decepções que sofrera, as esperanças que Cecília esfolhara com impassibilidade cruel.

Cecília ria ouvindo essas confissões, e acompanhava os seus adoradores de outrora no terreno das facécias que as revelações mais ou menos inspiravam.

— Ah! dizia um, eu é que sofri como poucos.

— Sim? perguntava Cecília.

— É verdade.

— Conte lá.

— Olhe, lembra-se daquela partida em casa do Avelar?

— Foi há tanto tempo!

— Pois eu me lembro perfeitamente.

— Que houve?

— Houve isto.

Todos se prepararam para ouvir a narração prometida.

— Houve isto, continuou o ex-adorador. Estávamos no baile. Eu, nesse tempo, era um verdadeiro pintalegrete. Envergava a melhor casaca, esticava a melhor calça, derramava

os melhores cheiros. Mais de uma dama suspirava em segredo por mim, e às vezes nem mesmo em segredo...

— Ah!

— É verdade. Mas qual é a lei geral da humanidade? É não aceitar aquilo que se lhe dá, para ir buscar aquilo que não poderá obter. Foi o que fiz

Texto publicado originalmente em *Jornal das Famílias* 1864
Extraído do site <http://dominiopublico.com.br/>. Acessado em Nov/2009

Um Dom Juan de Província

Artur Azevedo

Quando fui pela primeira vez àquela patriarcal cidade de província, o Linhares, que eu chamava primo, por ser filho da primeira mulher de meu pai, não quis que eu ficasse no hotel, e levou-me para sua casa, onde havia um quarto de hóspedes.

Durante os dias que ali me demorei fui carinhosamente tratado, e ainda hoje sou reconhecido aos favores do primo Linhares e de sua família, senhora e cinco senhoritas casadeiras.

Eu não fazia outra coisa todos os dias senão passear pela cidade, e à tarde, depois de jantar, o primo Linhares mandava colocar sete cadeiras no passeio, à porta da rua, e ele, a senhora, as senhoritas e eu sentavam-nos ao ar livre, e conversávamos até ao escurecer. Era muito divertido.

Numa das tardes em que estávamos assim, perambulando sobre os mais variados assuntos, surgiu de uma esquina, a cem passos do lugar em que nos achávamos, o vulto esguio de um rapaz moreno, de grandes bigodes, envolto numa capa espanhola e com a cabeça coberta por um grande chapéu desabado.

O primo Linhares, mal que o viu, ergueu-se e disse imperiosamente às senhoritas:

- Meninas, vão para dentro: vem ali o Flávio Antunes!...

As cinco senhoritas levantaram-se e desapareceram, correndo no interior da casa.

E o primo Linhares explicou-me:

- Aquele Flávio Antunes é um patife, um sedutor de senhoras casadas, um Don Juan!... Não consinto que as pequenas olhem para ele!... Não há nesta cidade sujeito mais desmoralizado! Nenhum pai de família honrado o recebe em casa!

E como o tal Flávio Antunes se aproximasse:

- Olhe para aquele todo! Veja! - o tipo completo do conquistador!...

E o transeunte, que era, efetivamente, um rapagão, passou fazendo ao primo Linhares um cumprimento, que não foi correspondido.

* * *

Um ano depois, o primo veio ao Pão de Açúcar de Janeiro. Fui recebê-lo na estação da Estrada de Ferro, e tratei logo de perguntar pela família.

- Estão todos bons. A minha pequena mais velha foi pedida à semana passada.

- Por quem?

- Por um excelente rapaz - o Flávio Antunes.

- Perdão... mas o Flávio Antunes não era...

- Era sim! mas que quer você? Com aquela coisa de mandar as meninas para dentro todas as vezes que ele passava lá por casa, fiz-lhe um extraordinário reclame! Todas elas gostavam dele, e ele gostou da mais velha!

- Ora! Não de ser muito felizes.

- Sim, mesmo porque, melhor informado, me convenci de que a má reputação do pobre rapaz era unicamente devida àquela capa espanhola e aquele chapéu desabado!

- Deveras?

- Eram mais as nozes que as vozes, e se algumas falcatruas fez ele, coitado, foi em consequência do reclame que lhe fazíamos, eu e outros pais de família.

Anexo 4

Um Apólogo

Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha: — Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: — Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Texto publicado no livro <i>Várias Histórias</i> , em 1885 Extraído do site http://dominiopublico.com.br/ . Acessado em Nov/2009

	O QUE (objetos)	PARA QUE (objetivos)	COMO (modo)
Zilberman	Habilidade de ler literatura Textos literários	Transformar o aluno em leitor Mediação do professor	- Contato com a obra literária; - Mediação do professor.
Filipouski	Ler e escrever: ler literatura e escrever sobre a literatura Textos literários	Desenvolver a competência literária Mediação do professor-leitor	- Contato com o texto literário; - Mediação do professor-leitor; - Ponto de partida; - Desafios de leitura; - Referência a textos de épocas distantes; - Vínculo da realidade ao contexto da aula, através do texto literário.
Paulino e Cosson	Letramento literário = Ler e escrever textos literários	Promover o letramento literário Interferência crítica do professor	- Contato com o texto literário + ampliação da manifestação literária; - Interferência crítica do professor; - Construção do repertório literário; - Escrita de textos literários; - Comunidade de leitores – compartilhamento leituras; - Espaços para leitura em aula.