

**DIVA CONCEIÇÃO RIBEIRO**

**METODOLOGIA E DESPERTAR PARA A  
LITERATURA NA ESCOLA**

**Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em Educação  
Área de Concentração: Pedagogia Universitária.**

**Curitiba 1996**

DIVA CONCEIÇÃO RIBEIRO

**METODOLOGIA E DESPERTAR PARA A  
LITERATURA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Pedagogia Universitária para obtenção do título de Mestre na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Morais da Costa

CURITIBA

1996

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais *Cláudio e Anita Ribeiro* “in memoriam”:

pelo exemplo do trabalho por uma vida digna;

pelo acreditar num futuro melhor e de menor dificuldade;

por conseguir ultrapassar barreiras, tanto financeiras como culturais;

pela oportunidade da vida, enfim.

Ao esposo, amigo e companheiro de todas as horas *Rui Alberto Albertuni* pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos mais difíceis.

À irmã e filha *Yonara* pela oportunidade da convivência.

Às famílias *Renato Ribeiro* e *Geny Casagrande* pela acolhida quando necessário, durante o período do Curso de Mestrado.

Às minhas filhas *Shalana, Milena* e *Elisa* que souberam compreender e aceitar os momentos de ausência.

À amiga e companheira de todos os momentos *Damaris*.

À sempre amiga *Mailde*.

## AGRADECIMENTOS

Ao corpo discente do Colégio Estadual Wilson Joffre, na cidade de Cascavel-PR, que possibilitou a realização deste trabalho.

À professora Damaris Broetto, diretora do Colégio Estadual Wilson Joffre, Cascavel-PR, no período de 1983 até 1986.

Ao professor Valdevino Simões Périco, diretor do Colégio Estadual Wilson Joffre - Cascavel período de 1986 até 1992, quando da realização deste trabalho.

À professora Valéria Leitão, pelo interesse no trabalho ora apresentado.

Ao professor Luis Carlos Serrone, chefe do DACEX - CEFET - Paraná, pela compreensão.

À professora Doutora Marta Moraes da Costa, pela dedicada orientação deste trabalho.

Ao corpo docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em especial aos professores: Lúcia Raquel Passerino, Jayme Ferreira Bueno, Lílian Anna Wachowicz, Maria Júlia Trevisan, Zélia Milléo Pavão, pelo incentivo e apoio.

## RESUMO

Esta dissertação enfoca pressupostos teóricos que levam o professor à análise da sua prática pedagógica e a transformação da mesma devido à conscientização, objetivando a melhoria do ensino de Literatura e Língua Portuguesa no segundo grau. Pretende socializar uma experiência desenvolvida no Colégio Estadual Wilson Joffre - Ensino de 1º e 2º graus, na cidade de Cascavel, no Paraná, entre 1987 e 1992, inserindo nas práticas discentes o gosto pela leitura da literatura, o início da pesquisa discente, o trabalho sistematizado em grupo, a análise crítica a partir de uma exposição oral e a construção de textos nas três modalidades redacionais: narração, descrição e dissertação. Ao longo dos cursos de Educação Geral e Administração de Empresas, durante as três séries foram lidos setenta e dois títulos. As redações aconteceram ao término do curso, com pequena margem de erro. Professor e aluno surpreenderam-se com a criatividade, iniciativa, entusiasmo, dedicação e expectativa com que eram aguardadas as aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A escola precisa reconhecer e proporcionar atividades que levem o aluno a assumir características que são suas e mantê-lo na sala de aula com o sujeito da sua prática escolar. Ele, então, sentir-se-á sujeito da sua história, capaz de transformar a sociedade em que vive e fazer, em sua existência, momentos reflexivos para tomar decisões que o auxiliem e auxiliem aqueles que compõem o seu círculo social. Dessa experiência foram retirados ensinamentos para a prática docente e que podem fazer parte da formação de professores em qualquer nível de ensino. A literatura é capaz de criar condições para o debate, o ensinamento, o prazer, a criatividade e o trabalho. Componentes que se desejam encontrar no desempenho de todos os docentes.

## SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO.....1**

### **CAPÍTULO I**

**REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS TEÓRICOS DO ENSINO DA LITERATURA.....7**

### **CAPÍTULO II**

**UMA EXPERIÊNCIA GRATIFICANTE NO ENSINO DA LITERATURA.....22**

*A - A Origem do Projeto..... 22*

*B - Objetivos..... 24*

*C - Primeiro ano..... 26*

*Primeiro Semestre..... 26*

*Segundo Semestre.....42*

*D - Segundo Ano..... 45*

*Primeiro Semestre..... 45*

*Segundo Semestre..... 51*

*E - Terceiro Ano..... 52*

*Primeiro Semestre..... 52*

*Segundo Semestre..... 56*

*F - Considerações gerais*..... 59

### **CAPÍTULO III**

**PARA ENSINAR: OUSADIA, AMOR, ALEGRIA**..... 62

**CONCLUSÃO**..... 70

**BIBLIOGRAFIA**..... 75

**ANEXOS**..... 84 - 118

## INTRODUÇÃO

### 1. Justificativa

As reflexões sobre a escolaridade básica produzidas nas últimas décadas, no Brasil, reforçam a relação entre a democratização efetiva da sociedade brasileira e a extensão necessária do ensino fundamental para toda a população.

O ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau deixa muito a desejar. Alunos e professores consideram pouco criativa e interessante tais disciplinas. Ambos sentem-se insatisfeitos.

Muitas vezes o professor procura alternativas para melhorar a qualidade do ensino. Contudo, debate-se o professor quando pretende deixar as antigas práticas para adequar-se às necessidades que exige o momento moderno. E adequar-se exige muita reflexão, para a qual o professor não se sente competente, não encontra tempo, nem razão.

O professor atual é levado a repetir aquilo que aprendeu no seu curso de formação, assegurado por toda uma estrutura de livros didáticos, programas, calendários e orientações que o sistema fornece como propósitos a serem cumpridos. Acaba por trabalhar sem questionar, reproduzir e acreditar sem discutir nem pensar. Enfim, educa sem criar.

Estaria sendo ousado o professor que, sem referenciais teóricos, iniciasse um trabalho apoiado em estratégias produtivas - incomuns para viabilizar o



ensino agradável? Por esta ousadia não seria este professor marginalizado pelos colegas e pela sociedade?

Professores afirmam que o jovem não está afeito e nem predisposto a raciocínios; dizem que as transformações sociais não se farão porque o estudante pretende se enquadrar na elite social por meio do diploma escolar que o profissionaliza e que lhe permitirá um salário mais substancial. Isto o enquadrará no sistema, tornando este sistema mais fortalecido, não havendo, portanto, possibilidades de ser alterado e tudo permanecerá como está, ou seja, a elite dominando e os dominados pensando que servem a esse sistema por determinação própria.

Os professores dizem ainda ser desanimador entrar em uma sala de aula e encontrar alunos desmotivados, apáticos e indiferentes.

Afirmam também que no tempo em que eram estudantes de 2º grau, havia interesse, entusiasmo, alegria, dinamismo e satisfação na escola. As aulas eram interessantes, os professores impunham-se aos alunos e à sociedade pela competência e conhecimento. Os alunos interessados buscavam, em casa, mais informações a respeito dos conteúdos que lhes haviam sido apresentados em sala de aula.

Seriam verdadeiras tais afirmações? Se forem verdadeiras, se a alegria, a satisfação, o entusiasmo existiram porque desaparecerem no tempo? Seria o presente momento o início do *des-fazer* a escola? Ter-se-ia tornado o ambiente escolar enfadonho, desmotivador, desinteressante gerador de desinteresse e apatia?

Estaria sendo o professor privado de sua competência de ensinar e do seu conhecimento?

Existem esperanças de se resgatar a educação enquanto processo de transformação de um sistema?

Como agir para que isso aconteça? Pode o professor trabalhar com mais coragem e mais firmeza na sala de aula com seus alunos?

Quais seriam os resultados que se obteriam a partir de um planejamento mais dinâmico?

Não seria o desinteresse do jovem estudante oportunizado pela mecanicidade do professor ao transmitir conhecimentos estabelecidos e determinados pelas editoras por intermédio do livro didático, apostilas, etc? Existem alternativas metodológicas capazes de suprir tais dificuldades a curto prazo? Onde o professor deve buscá-las?

Para todas essas indagações apresento uma proposta que visa levar o educando a aprender com entusiasmo, satisfação, interesse e alegria, a partir da leitura da literatura e assim adquirir o gosto pela leitura.

É do conhecimento geral que o ensino de 2º grau tem sido relegado a um papel meramente transitório. O 1º grau tem sido contemplado com estudos intensos na área de pedagogia e do ensino da literatura nos últimos vinte anos. O 2º grau, porém, foi sofrendo constante degradação, passando de um estágio de aprofundamento dos conhecimentos nos anos iniciais de escolarização e de uma formação terminal para um estágio de ante-véspera do 3º grau. Pensa-se nos três anos que o aluno passa dentro da sala de aula como uma preparação alongada para o vestibular. Mesmo os cursos profissionalizantes, em princípio terminais, já apresentam uma dupla configuração: profissionalizantes com toques de pré-vestibular.

A descaracterização do 2º grau reflete-se na estrutura curricular, da metodologia de ensino, nas expectativas de alunos e professores.

Estes, constrangidos por formação deficiente e por baixos salários, reduzem naturalmente o nível de desempenho, não raras vezes, à presença burocrática, indispensável em sala de aula.

Esta situação de paralisia, ausência de motivação e desalento contamina o sistema educacional e produz a profunda insatisfação, a troca de acusações entre docentes e alunos, a descrença geral em possibilidades de recuperação e sucesso.

Ao me deparar com um quadro tão constrangedor, resolvi não compactuar com o desalento geral e procurei desenvolver um planejamento e estratégias que pudessem, em tese, produzir bons resultados. A rotina que eu encontrava ao meu redor me impulsionava a descobrir formas novas para, pelo menos, satisfazer a minha crença na educação e na capacidade do ser humano.

Esta dissertação é a reafirmação da minha crença. Nela, pretendo demonstrar como é possível desenvolver um trabalho satisfatório e prazeroso com a literatura e, sobretudo, formar leitores.

Ao trabalhar nesta proposta, tanto professor quanto aluno estarão livres de imposições como os livros didáticos, textos impostos, gramáticas pré-determinadas, exercícios fantásticos descabidos e deslocados do contexto, apostilas, etc. para trabalharem com a prática lingüística e a literatura no 2º grau à luz da realidade vivencial do professor e do aluno.

Nesta perspectiva, o professor não deve fugir aos aspectos teóricos, tanto gramaticais quanto da literatura, porém trabalha organizadamente a partir da realidade, possibilitando ao aluno ser ele próprio o agente do seu trabalho. O professor agirá como direcionador, orientador e estimulador desse trabalho.

Objetivos:

Esta dissertação pretende:

a) Analisar teoricamente os pressupostos teóricos que compõem o projeto de ensino de literatura no 2º grau, levando e discutindo as dificuldades do

trabalho com a literatura em sala de aula e suas características específicas no ambiente escolar.

b) Sedimentar princípios que justifiquem a aplicação de um trabalho diferenciado de outros, cuja finalidade foi desenvolver no aluno leitor o gosto pela leitura, e, em especial, da leitura da literatura brasileira, levando a conhecimento de obras, costumes, tradições do Brasil e seu povo.

c) Apresentar um projeto de ensino de Literatura Brasileira e Língua Portuguesa para o 2º grau, aplicado no Município de Cascavel - Paraná entre 1987 e 1992 e contribuir com uma experiência que proporcionou resultados satisfatórios para professor e alunos. Considere que o trabalho gerou conflitos entre o corpo docente, em especial, entre professores que compõem a área de ciências exatas e os da área humanística, porque a partir da oralidade foram trabalhados aspectos lingüísticos e transformado da linguagem não padrão para a linguagem padrão, motivo que levou as turmas a perceberem a prática lingüística a partir da fala no cotidiano, inclusive pela fala dos docentes dessa área, que, na maioria, conhecem e não aplicam a norma padrão.

Cumpra ainda, nos seus objetivos, analisar a participação ativa do estudante de Literatura Brasileira quando os alunos decidem o que devem fazer, porque fazem e como fazem um trabalho, também escolhido por eles, a partir da sugestão de títulos de Literatura, com a finalidade de, junto com a turma, trocar experiências e diversificar, socializando, atitudes que o grupo determinou.

Também há que se lembrar o início de atividade de alunos iniciantes pesquisadores, pois por meio deste trabalho, os discentes buscaram outras informações que vieram complementar informações indicadas nas obras de literatura brasileira, como no livro de Fernando Gabeira, *O que é isso, companheiro?* que nos remetem aos anos 60 e é confirmado por outros livros da mesma época, como *Brasil nunca mais* (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO),

além de pesquisas feitas pelos alunos, na escola, a partir da leitura de obra de Lygia Fagundes Telles, *As meninas*.

Assim, o trabalho desenvolvido pela proposta apresentada deu oportunidade para iniciativas discentes que surpreenderam alunos e professor.

O presente trabalho levou, ainda, à reflexão da atitude docente e da formação de professores que podem aplicá-lo e que, quando insatisfeitos, procuram alternativas para modificar a rotina do dia-a-dia na sala de aula e as possíveis conseqüências de tais modificações.

## CAPÍTULO I

### REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS TEÓRICOS DO ENSINO DA LITERATURA

O ensino de literatura no 2º grau tornou-se uma grande preocupação para os docentes da área de Língua Portuguesa e Literatura, cujo objetivo é desenvolver no aluno o hábito da leitura e a análise crítica, pelo conhecimento histórico, da sociedade em que vive.

Percebe-se a preocupação dos docentes quando se fala do ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; percebe-se a angústia que sentem quando precisam expor suas opiniões a respeito dessa disciplina. Em todas as falas há os seguintes questionamentos: o que há de tão sério quanto à insatisfação e a rejeição dos alunos no que se referem à leitura de textos literários? Seriam ultrapassadas as nossas obras e por isso não atraem mais os jovens?

Que faz a escola para assegurar ao alunado a satisfação de freqüentá-la diariamente? E o corpo docente? Seriam as preocupações dos professores fato de relevância frente ao desinteresse dos alunos?

Tais questionamentos conduzem-nos à reflexão sobre as mudanças que deveriam existir na escola, principalmente nos cursos de 2º graus levando-nos a entender a escola como processo, e nós, professores, como elementos dinâmicos desse processo, capazes de transformá-la, trazê-la mais próxima do alunado, modificá-la, tornando-a sujeito, capaz de propiciar momentos alegres para os

alunos, em todas as disciplinas, principalmente em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Georges SNYDERS, em seu livro *Alunos felizes*, nos diz:

... Há uma alegria incontestável na juventude, pois as suas qualidades a tornam aptas à alegria. A experiência, repetida sem cessar, da crença e da tendência da juventude à felicidade comprova que o mundo e a criança não são opostos, mas podem se conciliar, se reconciliar. Eis a possibilidade de a cultura adulta representar um papel, seu papel necessário, inclusive aí, ou melhor dizendo, sobre tudo na escola.<sup>1</sup>

Essa afirmação remete-nos à realidade do atual momento escolar quando se avalia o aluno de uma maneira apenas. Deixam-se de lado possibilidades múltiplas das diversidades individuais, considerando como correta apenas a resposta do professor, e isto quando é a resposta do professor, porque na maioria das vezes, o que prevalece é a resposta que consta no livro didático do professor.

O aluno, então, não se faz sujeito da sua prática escolar, ele é esquecido e relegado a segundo plano, tendo que se fazer passivo e aceitando respostas pré-estabelecidas e definidas, precisando pensar em respostas como as respostas do livro didático do professor.

Assim, percebemos e concordamos com Marilyn FERGUSON quando afirma que:

... o inovador rebelde reage mais e mais, se tornando talvez anti-social ou neurótico. A criança tímida que deseja agradar, é moldada a uma posição ainda mais conformista pela estrutura autoritária. [...] Craig HANEY e Philip ZIMBARDO afirmaram que as verdadeiras tragédias não são os criadores de problemas, nem mesmo os que abandonaram a escola, mas a infundável procissão de alunos sem rosto, que atravessam o sistema escolar em silêncio e sem fazer perguntas, discretamente e sem serem percebidos.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. Catia Aida Pereira da Silva: Paz e Terra, p. 57-58.

<sup>2</sup> FERGUSON, Marilyn. *A Conspiração Aquariana*. Trad. Carlos Evaristo M. Costa. Pref. Max Lerner. 9ª. ed. - Rio de Janeiro: Record, 1994. p. 286.

Desta forma o aluno segue pelas séries, algumas vezes com conteúdos bem trabalhados, mas de outras, apenas recebe a informação sem incorporá-las ao seu comportamento.

Na maioria das vezes, a escola recebe crianças ativas, corajosas, mas exerce tamanha pressão sobre elas objetivando discipliná-las, o que as torna seres passivos e sem iniciativas.

Marilyn FERGUSON diz: “ ... Mentas jovens são refreadas e reduzidas a cada dia, em números por demais elevados para serem tolerados, forçados a passar por um sistema que tolhe a capacidade de toda uma vida de crescimento. Em contraste com os insetos, [...] os seres humanos começam como borboletas e terminam em casulos.”<sup>3</sup>

Assim, chegando ao 2º grau, encontramos alunos apáticos, sem iniciativa, diante de situações desafiadoras. Então, como professores reclamamos desses comportamentos e muitos docentes buscam alternativas.

Jussara HOFFMANN alerta:

É preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta. E a escola, hoje, insere-se numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação.<sup>4</sup>

Essa transformação deve desenvolver a capacidade do aluno de perguntar. Não se deve exigir o silêncio, porque existe a necessidade das perguntas; há a necessidade dos questionamentos, porque é necessário construir conhecimentos a partir da fala do aluno.

Nada há capaz de trazer maior satisfação pessoal a alunos e professores do que trabalhar com elementos da vivência cotidiana dos alunos na sociedade

<sup>3</sup> FERGUSON, p. 281

<sup>4</sup> HOFFMANN, Jussara Maria Lersch. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993. p. 17-8.



em que vivem. Partindo de experiências pessoais, o professor pode tornar gratificante os momentos da aula.

Que fazer, então? Seguir roteiros prontos? E como incorporar experiências discentes a tais roteiros? Há a necessidade de buscar informações que nos conduzam à reflexão e, para tanto, encontramos em Marilyn FERGUSON:

<b>Pressuposições do velho paradigma da educação</b>	<b>Pressuposições do novo paradigma do aprendizado</b>
Ênfase no conteúdo, adquirindo um conjunto de informações “corretas”, de uma vez por todas.	Ênfase em aprender a aprender, como fazer boas perguntas, prestar atenção às coisas certas, manter-se aberto aos novos conceitos e avaliá-los, ter acesso à informação. O que agora se “sabe” pode mudar. A importância do contexto.
O aprendizado como um produto, uma meta.	O aprendizado como um processo, uma jornada.
Estrutura hierárquica e autoritária. Recompensa o conformismo, desencoraja a divergência.	Igualitária. Sinceridade e divergências permitidas. Alunos e professores vêem uns aos outros como pessoas, não como funções. Encoraja a autonomia.
Estrutura relativamente rígida, currículo predeterminado.	Estrutura relativamente flexível. Crença em que há muitos caminhos para se ensinar determinado assunto
Progresso controlado, ênfase nas idades “apropriadas” para certas atividades, segregação por idade. Compartimentado	Flexibilidade e integração das faixas etárias. O indivíduo não é automaticamente limitado em determinado assunto pela idade
Desencorajamento de conjecturas e do pensamento divergente.	Encorajamento das conjecturas e do pensamento divergente como parte do processo criativo.
Ênfase no pensamento analítico e linear, do cérebro esquerdo.	Empenho pela educação para todo o cérebro. Aumento da racionalidade do cérebro esquerdo com estratégias holísticas, não-lineares, intuitivas. Ênfase na confluência e fusão dos dois processos.
Preocupação com normas.	Preocupação com o desempenho do indivíduo em termos de potencial. Interesse em testar os limites exteriores, transcendendo os limites visíveis.
Crença básica no “conhecimento livresco”, teórico e abstrato.	O conhecimento teórico e abstrato amplamente complementado por experimentos e pela experiência, não só nas salas de aula com fora delas. Viagens de estudo, introdução a novas experiências, demonstrações, visitas a especialistas.
Burocraticamente determinado, resistente à influência da comunidade.	Encorajamento à influência da comunidade, até mesmo do controle pela comunidade.
A educação é encarada como necessidade social durante um certo período de tempo, com o objetivo de encucar habilidades mínimas e treinar para o desempenho de determinado papel.	A educação é vista como um processo que dura toda a vida, relacionado apenas tangencialmente com a escola.
Aumento de confiança na tecnologia (equipamento audiovisual, computadores, fitas, textos), desumanização.	Tecnologia apropriada. O relacionamento humano entre professores e alunos é de fundamental importância.
O professor proporciona conhecimentos; processos de mão única.	O professor é um educando também, aprendendo com seus alunos. <sup>5</sup>

<sup>5</sup> FERGUSSON, p.273.

Os velhos pressupostos induzem ao conformismo, às normas, à obediência e às respostas consideradas corretas. Os novos pressupõem aspectos relativos à motivação para o aprendizado ao longo da vida, ao reforço da autodisciplina, ao despertar da curiosidade e ao estímulo ao risco criativo em pessoas de todas as idades, porque, a partir dessa curiosidade, a criança, o adolescente, o adulto partem para descobertas que o levam à maturidade equilibrada.

Os velhos pressupostos procuram estabelecer normas, obediência e respostas corretas. Os novos levam a questões sobre a motivação para o aprendizado de toda a vida, o reforço da autodisciplina, o despertar da curiosidade e o estímulo ao risco criativo em pessoas de todas as idades.

Surge a concepção da Educação Holística cuja abordagem prevê, segundo Roberto CREMA, plena renovação dos valores humanos como meta fundamental.

Assim, a escola precisa repensar o processo pedagógico, a prática da sala de aula, o valor do jovem educando que está pronto para ser despertado para a reflexão crítica político-social; a escola precisa saber que no atual processo, os pensamentos dos alunos, quando deveriam ser incentivados para descobrir o conhecimento, estão sendo retidos.

Pensando em uma maneira de tornar o aluno participativo e entusiasmado, alegre na sala de aula, busquei recolher e aplicar reflexões quanto ao ato de ler na escola.

Segundo Luiz Carlos CAGLIARI:

Ler é fundamental. Em muitos casos, os textos não ajudam e, por isso, a escola não consegue formar bons leitores e dificilmente consegue alunos interessados nos estudos. [...]. O aluno que lê muito logo chegará às conclusões do bom senso e da verdade. [...]. O que a escola tem que fazer é propiciar ao aluno o que há de melhor sempre, não escondendo os bons autores, não cometendo o crime de reescrevê-los para torná-los acessíveis aos mais jovens [...]. Sem leitura, a alma torna-se vazia e a mente, embotada.<sup>6</sup>

Tal afirmação é tão verdadeira que ao entrar pela primeira vez em uma 1ª série do 2º grau, e ao questionar os alunos quanto à expectativa que têm do ensino de Língua e Literatura, tive o desprazer de constatar uma realidade no mínimo constrangedora: a maioria dos alunos não gosta de ler, não compreende o que lê e, conseqüentemente, cria barreiras (às vezes até intransponíveis) que dificultem o trabalho docente.

De que forma se deve trabalhar a leitura no 2º grau? Aproveitar fichas de leitura que acompanham os livros de literatura? Deixar de ler?

Isso equivaleria a condenar os estudantes à marginalidade. Seriam pessoas de “alma vazia e mente embotada”. A escola fugiria assim dos princípios básicos aos quais se propõe.

Como trabalhar com o aluno para que ele goste de ler e aperfeiçoe sua atuação como leitor?

Lilian Anna WACHOWICZ apresenta uma primeira solução: “O trabalho como fato educativo é o método a ser utilizado pela escola. Como princípio é o conteúdo e também os objetivos do ensino. Sempre entendemos conteúdo e objetivos como um todo indissociável, pois os ‘conteúdos transformados em conteúdos reais, dinâmicos e concretos’, como disse SAVIANI, já apontam para o objetivo maior, a apropriação do saber.”<sup>7</sup>

<sup>6</sup> CAGLIARI, Luiz Carlos. Interpretando a Interpretação de Textos. *Leituras: Teoria & Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto / ALB, 10 (18), dez. 1991. p. 23-31.

<sup>7</sup> WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método Dialético na Didática*. Campinas-SP: Papyrus, 1989. p. 125.

E é na apropriação do saber que a escola cumpre seu objetivo primordial. O saber, contudo, é imutável e infinito. As maneiras de atingi-lo podem estar ligadas a diversos paradigmas. A opção que a instituição escolar realiza, influencia diretamente o trabalho em sala de aula.

A leitura insere-se neste trabalho, cujo objetivo é transpor os limites da escola enquanto espaço e atingir o hábito de leitura para uma constante efetivação desse hábito.

Para Maria do Rosário Mortatti MAGNANI, “Leitura e Literatura são [...] formas de conhecimento, tornando-se necessário pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento *sócio-histórico*.”<sup>8</sup> Assim, cumpre lembrar, uma vez que a função da escola é viabilizar possibilidades para a manutenção desse conhecimento, a necessidade de oferecer ao professor um espaço para que ele converse, troque experiências vivenciadas e relacione-se com colegas de área, com a finalidade de se pensar o processo pedagógico, praticando e desenvolvendo a leitura, enquanto exercício a ser desenvolvido junto ao discente, levando-o a pensar a situação do texto de maneira crítica de modo a dar à leitura possibilidades variadas, de acordo com o contexto social em que tal situação aconteceu, entrelaçando os fatos históricos e incorporando-os à justificativa que vai sedimentar a compreensão para essa leitura.

Lembra-nos Olga MOLINA: “...O ato de aprender, pode e deve ser estimulante pela sua própria natureza, lúdico mesmo [...]. Uma vez que o aluno seja bem orientado e saiba que se pode responsabilizar pela aprendizagem, basta que lhe seja oferecido um desafio à altura de sua capacidade.”<sup>9</sup>

O aluno deve sentir-se valorizado pelo estudo que realiza e expor sem medo, as conclusões que ele mesmo efetiva pelo conhecimento acumulado, pois a

---

<sup>8</sup> MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura e Formação do Gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo)*. *Idéias*. São Paulo: n° 13, 1991. p. 101.

<sup>9</sup> MOLINA, Olga. *Ler Para Aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU, 1992. p. 66.

escola existe para esse aluno, e é esse mesmo aluno que precisa incorporar ao seu comportamento o hábito de ler constantemente. Agindo assim, o aluno tornar-se-á “leiturizado”. Para o pesquisador francês Jean Foucambert, essa leiturização trará ao aluno capacidade para discernir por meio de raciocínio lógico, pois a leitura literária leva a uma compreensão mais larga e racional das múltiplas possibilidades textuais e tornará o discente capaz de fazer-se senhor das transformações, porque saberá como agir, onde buscar e como fazer o seu trabalho como pessoa. E este é o papel do professor, que, segundo Angela KLEIMAN, é “... criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido; um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos.”<sup>10</sup>

Neste caso, o processo em questão é o *prazer*, a *satisfação* a ser conquistado e desenvolvido por meio da leitura, principalmente da leitura da literatura brasileira, pois, desta forma, o aluno conhecerá de maneira agradável as tradições, os costumes, as dificuldades do seu povo; enfim, a história de sua gente; isto se dará por leituras de textos.

Aprenderá que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho”<sup>11</sup>, e sabendo que o aluno pode trabalhar com os textos, certamente ele se sentirá valorizado, porque, além de compreender, sabe que pode desenvolver essa atividade. Saberá, ainda, trabalhar com as várias possibilidades textuais, enriquecendo a vivência empírica que leva à leitura da literatura, porque ela traz um universo para que ele possa atravessá-la segundo as suas necessidades subjetivas e reais.

<sup>10</sup> KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas-SP: Pontes, 1989. p. 7.

<sup>11</sup> ECO, Umberto. *Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 9.

Afirmam Maria da Glória BORDINI e Vera Teixeira de AGUIAR: “A riqueza polissêmica da literatura é um campo aberto de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos, [...] a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta.”<sup>12</sup>

E é esta realidade concreta, vivida pelos discentes, que a escola precisa aplicar no dia-a-dia do seu trabalho, buscando resgatar o objetivo para o qual existe, estabelecendo a possibilidade de o aluno poder reexaminar a sua própria realidade e compará-la às demais possibilidades oferecidas no decorrer da existência, dando ao aluno a oportunidade de transformar-se e transformar sua vida.

Para que esse aluno faça juízo exato do que propõe o texto, é necessário que ele faça um levantamento dos vocábulos desconhecidos.

Olga MOLINA afirma que: “... não adianta mandar o aluno ler, se não conhece o vocabulário empregado, nem tem as habilidades de lidar com as palavras desconhecidas, analisando-as em seus elementos constitutivos ou inferindo o significado a partir do contexto.”<sup>13</sup>

Portanto, é preciso que se tenha ao dispor, um dicionário para consulta das palavras que o aluno não conhece facilitando a ele a compreensão do texto, tornando o ato de ler acessível quanto à decodificação e compreensão do texto.

Deve existir também, a preocupação docente em tornar a tarefa de ler, agradável. Para isso o professor precisa viabilizar estratégias que levem o aluno a ler com gosto e prazer.

Na obra *Ler para aprender* Olga MOLINA escreve:

---

<sup>12</sup> BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 15.

<sup>13</sup> MOLINA, p. 26.

A escola deve levar o aluno a um contato sempre agradável com o livro, rompendo, se necessário, com o caráter extremamente formal que reveste muitas situações da leitura. O livro deve ser um objeto querido, desejado, não reverenciado ou temido. O leitor deve conhecer o livro em três aspectos principais: a) enquanto objeto material, as partes que o compõem e suas funções; b) enquanto objeto portador de conhecimento disposto de acordo com uma certa organização que facilita a aprendizagem, uma vez que esta organização seja conhecida; c) enquanto suporte para um texto escrito que traduz as idéias do autor. É importante, por conseguinte, inserir a obra no contexto em que ela foi produzida.<sup>14</sup>

Inserir a obra no contexto em que foi produzida leva o aluno a conhecer fatos sociais, históricos, econômicos, religiosos, etc que enriquecerão o cabedal de conhecimentos do aluno leitor e situar a obra na atualidade comparando-a com o momento, certamente agradará ao discente.

A partir da satisfação do ato de ler, a escola pode se tornar um local alegre e agradável, cativador, mas é necessário agir, deixar a inércia em que nos encontramos.

E é no sentido de sairmos dessa inércia que apresentamos esta proposta que pretende desenvolver a aquisição do conhecimento do aluno. Numa segunda etapa, ele, juntamente com a turma, transporá as barreiras dificultosas da aprendizagem do ato de ler, pois aprenderá as diversas formas de agir, onde buscar e como realizar seu trabalho como pessoa; como julgar as situações que se lhe apresentarem, porque conhecerá as múltiplas possibilidades de, por meio da leitura crítica, avaliar as situações que viverá.

Regina ZILBERMAN e Ezequiel Theodoro da SILVA afirmam:

... a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior, mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sua rotina e a incorporar novas experiências.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> MOLINA, p. 31.

<sup>15</sup> ZILBERMAN, Regina. *Literatua e Pedagogia. Ponto & Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1990 p.19.

Essas experiências tornarão o nosso aluno mais maduro na sua forma de analisar os fatos e o tornarão, também, mais competente e mais crítico.

Para o ensino de Literatura, o professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira precisa estar disposto às modificações necessárias e impostas por uma sociedade em evolução.

Encontramos em Vitor Manuel de AGUIAR E SILVA, em seu livro *Teoria da Literatura*:

... a literatura foi e continua a ser um sistema aberto, cuja evolução no futuro pode modificar de maneira relevante a idéia que hoje existe de literatura, e que a literatura, enquanto conjunto de textos, é também, [...] um conjunto aberto, não sendo possível formular quaisquer regras historicamente recursivas dotadas de capacidade preditiva em relação aos textos que, no futuro, se hão de integrar nesse conjunto aberto e que hão de introduzir alterações na dinâmica significativa e axiológica de todo conjunto.<sup>16</sup>

E por ser a literatura um sistema aberto, a modernidade exige que disponhamos de professor informado para acompanhar o discente que desfila pelas classes escolares diariamente. Esse professor disporá de um método dinâmico cuja finalidade seja trabalhar com variedade de textos tais como: teatro, cinema, textos verbais, quadrinhos, revistas e na literatura: romances, poemas, contos, crônicas, etc.

Regina ZILBERMAN e Ezequiel Theodoro da SILVA dizem quanto à atuação do docente para formar o aluno: ... “formá-lo”, portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com a instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura; está presente em boa parte dos momentos de sua vida; e, talvez por ser destituída de mistério e sacralidade, trata-se de uma atividade boa e agradável.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> AGUIAR E SILVA, Vitor Manoel de. *Teoria da Literatura*. 8ª ed. Almedina Livraria. Coimbra, 1988. p. 31.

<sup>17</sup> ZILBERMAN, p. 49.



E para tornar agradável essa atividade, é preciso repensar as estratégias de ação ao se trabalhar com o ensino da literatura.

Isto nos remete a analisar as muitas formas de textos e como estes são aceitos pelos professores (se é que são aceitos) como por exemplo os quadrinhos. Estes são motivos de críticas pelos mestres, porque, segundo dizem os alunos fazem uma leitura vazia, que não conduz a resultado algum.

Isto não é verdade, pois testemunhamos casos em que alunos, satisfeitos leitores de gibis, incorporaram ao seu comportamento, princípios trazidos por personagens destes mesmos escritos que apresentam conceitos de justiça, honestidade, solidariedade, etc.

Incluimos, aqui, os “best sellers”, os esotéricos, os eróticos, que determinam o comportamento do professor quando percebe a preferência dos alunos por eles.

Não seria interessante que o professor partisse de tais textos para o universo da literatura brasileira, aproveitando os contra-pontos que pudessem ser traçados e o interesse dos alunos? Por exemplo, em relação ao uso das drogas, às incoerências da justiça humana, às deficiências do sistema político brasileiro e outros.

O que pretende o professor ao indicar a leitura de uma obra literária de sua preferência pessoal? Compreende esse professor o significado da palavra *Democracia*? Compreende que a democracia seja um esforço árduo, para cada um, de trabalhar com as diferenças?<sup>18</sup> Segundo o pesquisador francês Jean FOUCAMBERT “é no conflito que se encontra a democracia, não no consenso. A escrita se situa no contexto da democracia.”<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> FOUCAMBERT, Jean. *Mais que alfabetizar, agora é necessário “leiturizar”*. Nova Escola, março, 1993. p. 25.

<sup>19</sup> FOUCAMBERT, p.25.

A quem cabe a satisfação da leitura quando exigida pela escola? Ao aluno ou ao professor? E a obrigatoriedade de leitura sobre determinados estilos literários?

Todas essas perguntas exigem um momento de reflexão e este momento leva-nos a repensar o processo da prática pedagógica da leitura. Para esta prática, o professor deveria estar consciente de que precisa cativar o seu aluno, porque é ele quem precisa aprender a gostar de ler. O aluno é o cliente especial em sala de aula. É para ele que devem estar voltadas todas as estratégias, pois ele precisa ser cativado para gostar de praticar a leitura. Sendo assim, por que não partir do interesse do aluno, para posteriormente situá-lo num universo de leituras? Este não seria um caminho para *leiturizar* o aluno?

Assim diz o pesquisador francês Jean FOUCAMBERT:

...Aí se quantifica a necessidade de medidas, que estão sendo tomadas, para que um número maior de pessoas tenha acesso à informação, à sua análise crítica e à produção da informação. Esse é o papel da leiturização [...]. O leitor é alguém que não se resigna a que as coisas sejam como são. É como alguém que vai olhar atrás da cortina para ver por que ela está se mexendo. Existe aí a idéia da conscientização, ou seja, não há leitura com resignação.<sup>20</sup>

E se o leitor não é uma pessoa resignada, não seria desta forma que a escola poria em prática os objetivos aos quais se propõem os currículos que nos dizem que devemos tornar nossos alunos cidadãos críticos para exercer a cidadania, conscientes de sua existência e possibilidades concretas de poderem modificar a sociedade em que vivem?

Acreditamos que todos os textos, inclusive os de ficção, ensinam e também conduzem à reflexão.

Ezequiel Theodoro da SILVA esclarece-nos ...A ficção ensina. O importante, portanto, é o encontro. Há sempre um livro a nossa espera [...] e se

<sup>20</sup> FOUCAMBERT, p. 26.

esse livro não der conta da expectativa, outros tantos ainda existem, ainda à espera.<sup>21</sup>

E a partir desse encontro inocente e aparentemente inútil, podemos conquistar o aluno e trazê-lo para a leitura de textos variados, porque valorizando a leitura da preferência dele, estaremos convidando-o a conhecer outros valores.

Assim, o professor estará fugindo da imposição do livro didático e alcançando a independência profissional, porque, ao trabalhar com os múltiplos textos, fará um trabalho mais amplo, mais proveitoso e poderá explorar a análise de filmes, programas de TV, músicas e teatro, tornando maior o seu próprio universo de conhecimento sobre as formas de linguagem.

Não se pode esquecer que a escrita deve estar presente na sala de aula, e este trabalho busca a execução e o desenvolvimento consciente da crítica para a escrita, pois um aluno crítico será capaz de avaliar os textos, os livros, as formas de linguagem verbal e não verbal, definindo e estruturando seqüencialmente o seu próprio pensamento.

Daí a facilidade de o aluno estruturar o seu próprio texto, cumprindo com os objetivos cobrados pela escola: coerência, coesão, clareza e norma culta, além do posicionamento pessoal dele. Isto garantirá que o momento da redação é um momento privilegiado, pois o aluno reconhecerá no seu texto o comportamento apreendido: reflexão, análise, conhecimento e emprego de novos vocábulos e sentirá ampliado o seu universo vocabular.

Este é o momento em que o aluno sentirá prazer de estudar; é a recompensa que ele estava esperando. Então, ele terá certeza de que pode expor-se sem receios e a partir do propósito de evoluir.

---

<sup>21</sup> SILVA, Ezequiel Teodoro da & ZILBERMAN, Regina. *Pedagogia e Literatura. Ponto & Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 26.

Gilson RAMPAZZO, na obra *O professor pede a palavra*, leva-nos a refletir sobre o momento da redação: "... O ato de redigir implica sair de uma atitude passiva frente às palavras, para atuar através delas. É certo que essa ação não é privilégio da redação, mas de qualquer atividade expressiva. Porém, nenhum instrumento é mais disponível que a palavra." <sup>22</sup>

O aluno dá de si o que de melhor houver no momento da redação e, inconscientemente, aguarda um bom conceito; não ocorrendo o esperado, "ele percebe que a escola está ali para classificá-lo, desde as primeiras tarefas, em capaz ou não capaz e precisa urgentemente de qualquer senha que venha a denominá-lo capaz," <sup>23</sup> Beatriz CITELLI afirma ainda:

... o momento da redação é muito especial; é um momento em que nos relacionamos intensamente com a palavra; um momento "crítico" em que é possível a escolha, em que todos os caminhos de revelação de nossas potencialidades se tornam viáveis. É também um momento de percepção de nossas limitações, um momento "auto-crítico", em que palavras esfinges nos exigem verdades...é um momento do novo, do nunca visto, daquilo que nunca ninguém disse, da realização do indivíduo como único, insubstituível, como qualquer ato criativo. <sup>24</sup>

Portanto é essencial repensar a prática do exercício da redação na escola, pois deve-se valorizar no seu todo o que o aluno escreve, tendo em vista ser ele o único elemento que precisa gostar de escrever, para aprender a escrever. E para que isto aconteça é preciso reavaliar as práticas das estratégias e refazer um trabalho mais coerente com os objetivos que se quer atingir.

<sup>22</sup> RAMPAZZO, Gilson. In: MARCO, Valéria de Chiappini. *Língua e Literatura: o professor pede a palavra*. Duas teses sobre o ensino da redação. São Paulo: Cortez, 1991. p. 88.

<sup>23</sup> CITELLI, Beatriz. In: MARCO, Valéria de. p. 75.

<sup>24</sup> CITELLI, In: MARCO, Valéria de. p. 75.

## CAPÍTULO II

### UMA EXPERIÊNCIA GRATIFICANTE NO ENSINO DA LITERATURA

#### *A - A Origem do Projeto*

O professor, no papel que exerce junto aos discentes, pergunta-se constantemente sobre o porquê de os alunos de 2º grau não gostarem e até repudiarem o ato de ler.

Tal constatação nos levou a repensar a prática da atitude pedagógica em relação a essas atividades, incentivando-nos à aplicação de outras estratégias junto ao alunado, há pelo menos dez anos, quando timidamente, demos início a uma tentativa de compor novos passos para conquistar os alunos e fazer deles leitores conscientes e satisfeitos, principalmente das obras de literatura brasileira.

Essa idéia surgiu no início de 1984 quando trabalhava no Colégio Ideal - Ensino de 1º e 2º graus, na cidade de Cascavel - Paraná. Esta é uma escola muito bem aceita pelos alunos típicos de escola particular. Quando foi aplicada na escola particular, senti-me no dever de levar também até a escola pública tais estratégias, porque entendi que a mesma prática não deveria ser privilégio somente da classe dominadora, e uma vez que foi bom a ela, deveria ser bom da mesma forma, aos discentes da escola pública, cujos horizontes precisam ser orientados e alargados conforme preceituam os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira:

“O sistema escolar e os responsáveis diretos por ele têm a obrigação de garantir a todos o domínio pleno das atividades verbais, o que significa, em detalhe, garantir a todos:

- a) o domínio da leitura;
- c) o domínio da fala em situações formais;
- d) a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem.

Do mesmo documento:

Ler criticamente, o que significa perder a ingenuidade diante dos textos dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito com uma prática histórica, uma visão-de-mundo, uma *intenção*. Ler compreensivamente, o que implica responder ao texto, concordando com ele, discordando dele, *rindo* dele, emocionando-se com ele, aplaudindo-o, rejeitando-o, assimilando-o, repetindo-o, redizendo-o, parodiando-o.”<sup>25</sup>

Demorei a aplicá-la integralmente, porque encontrava-me como professora contratada em regime de C.L.T. (Consolidação das Leis Trabalhistas) no Colégio Estadual Wilson Joffre. Ensino de 1º e 2º graus em Cascavel-Paraná e quando me foi possível a estabilidade, ainda em regime de C.L.T., pude dar prosseguimento nessas práticas.

Mais tarde, efetivada por meio de concurso público, pude solicitar junto à direção do mesmo Colégio, as mesmas turmas para aplicação e desenvolvimento desse trabalho.

Nesse período, contei com o apoio da direção do Colégio, na pessoa do professor Valdevino Simões Périco. Durante esse trabalho, surgiram muitos conflitos, tanto entre colegas como entre professores e pais de alunos. Porém, desses conflitos, ao final de cada série, concretizaram-se resultados que nos levaram a repensar cada possibilidade e aperfeiçoar as estratégias, as quais, mais tarde, foram analisadas à luz de um embasamento teórico, obtido no curso de mestrado em Educação com concentração na área de Pedagogia Universitária, cujos valores nos remetem a visualizar novas perspectivas para o ensino em geral.

<sup>25</sup> Reestruturação do Ensino de 2º Grau Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º grau Curitiba - novembro de 1988 - Secretaria de Estado de Educação - Departamento do Ensino de 2º grau.

A experiência a ser relatada foi desenvolvida no Colégio Estadual Wilson Joffre, da cidade de Cascavel no Paraná, entre 1987 a 1992, nas classes de primeiro ano até o terceiro ano do 2º grau nos cursos de Educação Geral e Administração de Empresas. No primeiro, a carga horária era de cinco aulas semanais; no segundo, três aulas. O trabalho realizou-se ao longo dos três anos de curso com as mesmas turmas.

Ao ensinar Literatura Brasileira, constatei lacunas quanto à participação do aluno, visto que recebia o texto pronto ou se dispunha a preencher algumas fichas de literatura, com questões cujas respostas deveriam ser as mesmas para todos. Verificando que a plurissignificação literária não estava sendo levada em consideração e que se desprezavam os conhecimentos da bagagem empírica de cada aluno, procurei outras formas de trabalhar a literatura no 2º grau. Estabeleci estratégias cujo programa regulava previamente uma série de operações que se deviam realizar, apontando erros evitáveis e buscando, como resultados, a expressão oral e escrita segura e correta.

### *B - Objetivos*

Como objetivos, propus:

- 1- Metodizar o trabalho pedagógico da disciplina da Literatura Brasileira.
- 2- Alcançar resultados que despertassem no aluno o hábito e gosto pela leitura e pela literatura, especialmente a Literatura Brasileira.
- 3- Melhorar a escrita quanto à coerência, clareza e correção gramatical pelo hábito da constante leitura e interpretação de texto.
- 4- Trabalhar a correção gramatical, ao expor oralmente os assuntos em discussão.

5- Informar sobre o processo histórico-social do Brasil e as influências existentes no momento da criação dos textos.

6- Permitir a manifestação de vivências pessoais dos alunos no momento da interpretação e como decorrência do processo de identificação leitor-personagem.

7- Discernir e debater com clareza os assuntos lidos, correlacionando-os com o momento presente.

8- Ser capaz de, a partir de uma crítica, reestruturar a ação da oralidade, eliminando os erros ocorridos e reconhecidos.

9- Apresentar uma variedade discursiva de textos literários, jornalísticos, etc.

Iniciei a proposta de trabalho com a conscientização do aluno por meio de conversas e exposição de idéias, com propósito de que ele compreendesse:

a) O objetivo final da disciplina não era a aprovação, mas o ultrapassar as dificuldades.

b) Os pensamentos dele deveriam ser expostos e discutidos, depois de analisados.

c) O vínculo professor-aluno deveria ser espontâneo, transparente e seguro.

d) A proposta deveria ser compreendida em todos os aspectos, pois os assuntos a serem estudados eram de fundamental interesse para o crescimento intelectual e social do estudante.

Ao conversar com as turmas pela primeira vez, deixando-as falar sem receio de terem suas falas “cortadas”, percebi que havia alunos que pouco tinham lido e muitos que pouco tinham escrito.

Para minha surpresa, com tantos cursos de capacitação para docentes, promovidos pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná, muitos alunos



tinham elaborado apenas uma redação para nota bimestral, não a recebendo nem para comentários, o que demonstra que apesar de o professor receber as instruções para atualizar o trabalho, nem sempre as coloca em prática, talvez por não estar consciente da importância que ele tem sobre a comunidade discente ou porque o curso de capacitação não esteja atingindo seus objetivos totais.

Procurei verificar a autenticidade da informação e constatei a realidade. Efetivamente, o professor de Língua Portuguesa da série anterior não havia trabalhado a prática lingüística escrita, a não ser para nota bimestral.

### *C - Primeiro ano*

#### *Primeiro semestre*

A partir dessa constatação, iniciei a apresentação de títulos de obras de autores brasileiros para serem escolhidos pelas turmas, para que, partindo da leitura, pudéssemos iniciar o trabalho de redação e recuperar a prática escrita.

Exemplifico abaixo com alguns títulos sugeridos naquela época:

1. O poço e outras histórias	Mário de Andrade	Editora Ática
2. Venha ver o pôr do sol e outros contos	Lygia Fagundes Telles	Editora Ática
3. Tempo de Menino	Domingos Pelegrini	Editora Ática
4. O homem do boné cinzento e outros contos	Murilo Rubião	Editora Ática
5. O convidado e outros contos	Murilo Rubião	Editora Ática
6. O primeiro beijo e outros contos	Clarice Lispector	Editora Ática
7. A palavra é ... mistério	Vários autores	Editora Scipione
8. A palavra é ... amor	Vários autores	Editora Scipione
9. A palavra é ... humor	Vários autores	Editora Scipione

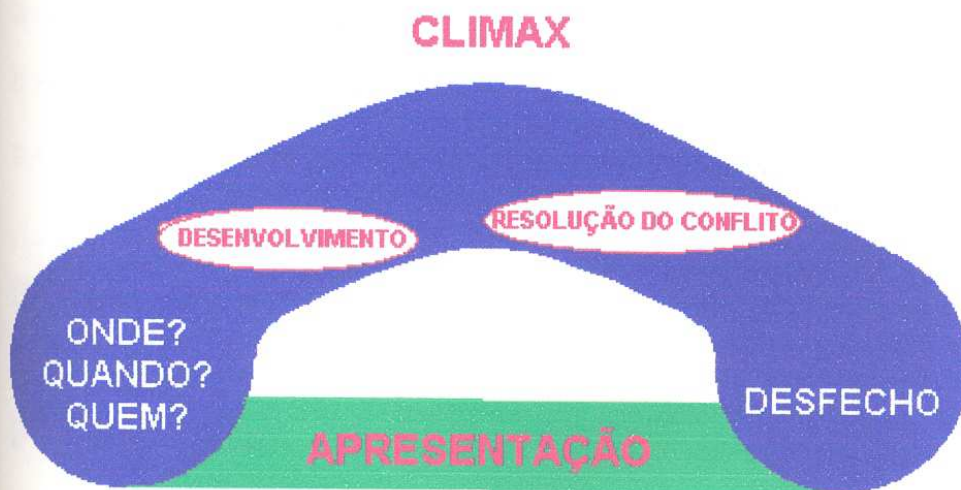
Para inteirá-los do trabalho proposto, analisei um livro durante o primeiro semestre e dois outros títulos nos bimestres seguintes. O objetivo maior era fornecer-lhes não uma receita nem um modelo, mas indicar caminhos de atuação.

Trabalhei com a redação, que devia ser produto da discussão do texto lido. As idéias surgidas da interpretação do conto eram registradas no quadro de giz e, a seguir, o aluno escolhia para sua redação o título que mais lhe satisfizesse.

Após terminadas, as redações eram recolhidas e eu efetuava a correção no quadro, e isto nortearia as aulas seguintes. A partir de fragmentos das redações escritas pelos alunos e que apresentavam dificuldades semelhantes, os alunos, em conjunto, opinavam sobre as várias possibilidades de correção. Depois, transcreveriam os fragmentos na norma padrão.

A amostragem dessas dificuldades possibilitava ao aluno verificar com clareza os erros cometidos e inculcia-lhe o hábito de reler a redação. Após exercícios constantes, o aluno, passo a passo, dominava a técnica da auto-correção.

Iniciei o estudo do texto literário pela narrativa, cuja estrutura tentei visualizar no gráfico apresentado a seguir:



Tendo tratado as dificuldades de coerência, coesão, clareza e correção gramatical, partíamos para análise do texto curto.

Durante este trabalho, organizadamente, os alunos formulavam perguntas e os colegas que soubessem as respostas poderiam responder observando a plurissignificação textual. Os alunos expunham experiências vividas por eles e que possuíssem alguma relação com aquele texto em discussão, fato gerador do desejo de participação de muitos alunos nessa fala.

Na primeira avaliação de análise literária, apresentavam-se as instruções que levariam o aluno a tomar posição particular em relação ao seu trabalho. Entre elas, encontrava-se a investigação das palavras desconhecidas. Por isso, o discente devia sublinhá-las no texto e encontrar seus sentidos no dicionário, pois é de primordial importância que a classe conheça os significados desses vocábulos e possa, posteriormente, empregá-los na oralidade e na escrita, enriquecendo o vocabulário do dia-a-dia.

Decididos os títulos a serem adquiridos, passei a lista aos alunos interessados na aquisição e aguardei que os tivessem à disposição em breve espaço de tempo.

Nesse intervalo, trabalhamos elementos da Teoria Literária, a saber:

### *I - Estética*

- a - Conceituação
- b - Objeto
- c - Efeitos do Belo

### *II - Arte*

- a - Conceituação
- b - Classificação

### III - *Literatura*

a - Natureza e conceituação

b - Função

### IV - *Estilos de Época*

a - Principais escolas e tendências

b - Fase anteclassica

c - Classicismo: Quinhentismo...

O estudo da Teoria Literária tinha prosseguimento até que chegassem os livros encomendados. Quando esses livros já estivessem disponíveis, então distribuía as aulas de forma diferente, pois continuava com um horário/aula disponível para o conhecimento da Teoria Literária e as demais eram utilizadas na exploração dos textos do livro adotado.

A seguir, com o conhecimento dos textos indicados e lidos, fomos buscar neles as funções da literatura. Em especial, trabalhamos com:

#### 1 - *Sinfronismo*

Para tanto, adotei o conceito de Hênio TAVARES, “literatura é sinfronismo quando há a coincidência espiritual de estilo, de modo vital, entre o homem de uma época e os de todas as épocas. Pelo sinfronismo, estabelece-se uma simpatia, independente do tempo e do espaço, entre autor e leitor.”<sup>26</sup>

E descobrimos que essas características conceituais não são limitadas, porque se estendem desde épocas anteriores até os dias atuais.

<sup>26</sup> TAVARES, Hênio Último da Cunha. *Teoria Literária*. 9ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. p.36.

## 2 - Função lúdica do espírito

Se a origem do jogo encontra raiz no instinto de luta, não será uma espécie de jogo a arte de nossos cantadores nos seus torneios e desafios? TAVARES afirma que “a idéia da arte como jogo vem de há muito tempo, podendo ser rastreada já em Platão.”<sup>27</sup>

O poeta é uma criança que se compraz em estilizar suas emoções, como um menino a edificar castelos na areia ou a fazer bolhas de sabão.

**Cresci. Sofri. Sonhando vivo  
E, homem e artista, ainda agora,  
Me apraz aquela distração ...  
E fico, às vezes, pensativa  
Fazendo versos, como outrora  
Fazia bolhas de sabão.  
(Baudelaire in Tavares)<sup>28</sup>**

Fernando PESSOA disse na “*Autopsicografia*”, ser o artista “um fingidor”.

**O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.<sup>29</sup>**

## 3 - Literatura é evasão

Concluimos que arte pode ser compensação, fuga, êxtase, viver subjetivamente “num mundo da lua” ou incrustar-se orgulhosamente “numa torre de marfim”. A arte é uma outra vida, a subjetiva, compensadora das decepções que se nos deparam na existência brutalmente real, para, como diz o poeta Raimundo CORREIA:

**Dentro de ti achares essa pura  
Paz de espírito e íntima alegria  
Que de balde entre os homens se procura<sup>30</sup>**

<sup>27</sup> TAVARES, p. 36.

<sup>28</sup> TAVARES, p. 37.

<sup>29</sup> PESSOA, Fernando. *Autopsicografia*. In: TAVARES, Ênio. p. 37.

<sup>30</sup> CORREIA, Raimundo. In: TAVARES. Editora Itatiaia, 1989. p. 38.

#### 4 - A literatura é compromisso

Uma vez que a vida é uma imposição, todo homem está comprometido com ela. Assim, para Jean Paul SARTRE, “a literatura não será sinfrônica, mas sincrônica, não será livre, mas amarrada às contingências determinantes de cada época,”<sup>31</sup> estendendo-se além dos limites estabelecidos didaticamente em obras de Teoria da Literatura.

Guillermo TORRE afirma:

“... a única literatura comprometida, válida e transcendente, haverá de ser aquela que recusando todo risco e equívoco de dirigismo, compromete antes que outra coisa a consciência de seu criador com o mundo [...]”<sup>32</sup> compromisso que permite ao leitor identificar características pertinentes ao processo histórico de determinado período.

É necessário que se façam distinções entre conceitos de literatura definidos por outros autores.

AGUIAR E SILVA conceitua literatura: “[...] é o necessário considerar a literatura como sistema semiótico de significação e de comunicação [...] como um conjunto ou soma de todas as obras ou textos literários.”<sup>33</sup>

Diz ainda o autor que: “é extremamente difícil, senão impossível, estabelecer um conceito de literatura rigorosamente delimitado e intencional e extensionalmente que apresente validade pancrônica e universal ...”<sup>34</sup> Adotei esta postura, por considerar que o professor não deveria ater-se apenas a um conceito de literatura. Ter à disposição vários autores e fazer as análises dos textos, deles retirando diversificados conceitos levava a uma visão ampla do fato literário.

Com a chegada dos livros, comecei então nova estratégia.

<sup>31</sup> TAVARES, p. 39.

<sup>32</sup> TORRE, Guillermo de In: TAVARES, Hênio Último da Cunha. 9ª ed. *Teoria Literária* Editora Itatiaia Ltda, Belo Horizonte, 1989. p. 39.

<sup>33</sup> AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da Literatura*. 8ª ed. Coimbra: Livraria Almeida, 1988. p.30.

<sup>34</sup> AGUIAR E SILVA, p. 30.

Dividi a turma em grupo de quatro elementos e desenvolvi a técnica do painel integrado, reservando para essa atividade seis aulas. Objetivei fechar esse assunto nas duas últimas aulas, momento em que seriam sintetizadas as pesquisas e todos os alunos teriam todos os assuntos em forma de resumo.

Num segundo momento, lia-se, à escolha da turma, um texto curto, analisando-o em conjunto, atendendo aos elementos que formavam o texto, como nos exemplos já citados.

Escolhi dois contos para serem interpretados e analisados comparativamente à realidade. Foram eles: “O poço” e “Primeiro de Maio”.

No conto “O poço” encontrei a exploração dos empregados pelo patrão e a ausência do sentimento de valor que o ser humano deve ter para consigo mesmo, pois Albino, o empregado, embora doentio, sentia-se humilhado se não pudesse satisfazer as ordens de José Prestes, o patrão.

Ao mandar que os empregados perfurassem um poço, em um dia frio e com chuva, Albino, o humilde empregado doente, fez um esforço sobre-humano para cumprir a ordem do patrão e após muitas tentativas para realizar esse trabalho, Joaquim Prestes, acorrendo-se para ver a água minar do poço, deixou cair dentro, a caneta-tinteiro.

A partir daí, José Prestes gritava nervoso para que o empregado recuperasse a caneta; quando depois de muitos esforços, Albino conseguiu recuperá-la, o patrão percebendo haver riscos nela, jogou-a fora. Depois, abrindo a gaveta debaixo da mesa de seu escritório retirou de uma caixinha várias lapiseiras e três canetas-tinteiro. Uma era de ouro.

Dessa história foram discutidos e analisados:

a) domínio do poder e exploração do empregado pelo patrão. Ex: Obedeceram, mandados, mas corroídos de irritação.

b) ingenuidade do empregado. Ex: Albino se sentindo humilhado nessa condição de doente, repetiu agressivo:

- Por isso não, que eu desço bem! Já falei ... (p. 16).

Quanto ao domínio lingüístico, abordei:

a) a colocação pronominal

Ex: “Albino, *se* sentindo humilhado nessa condição de doente, repetiu agressivo:

- Por isso não que eu desço bem! Já falei...”

“*Ihe* amargavam penosamente aquelas mandassaias, mandaguaris, bijuris que vinham *Ihe* roubar o mel da Apis Mellifica.” (p.12). (sic)

Aproveitando exemplos como esses, expliquei o emprego da colocação pronominal e nesse momento possibilitei ao aluno relembrar a fala coloquial e ilustrar, com exemplos próprios, algumas construções semelhantes.

Dando continuidade a esse estudo, aproveitei, em aula seguinte, a resolução dos exercícios da gramática partindo dos exemplos estudados no conto. Se houvesse dúvidas, buscava juntamente com os alunos, na biblioteca da escola, exemplares de gramática de que extraímos justificativas para sanar nossas dúvidas.

b) diferenças entre linguagem culta e linguagem não culta.

“- Mas precisa cavar mais.

- Parmo e meio, Zé.” (p.14) (sic)

Ainda explorando o mesmo conto, juntamente com os alunos, analisei a relação rico *versus* pobre e a submissão dos empregados pelo desconhecimento dos direitos adquiridos por lei, que são esquecidos intencionalmente pelo patrão sobre os empregados.



Do mesmo livro, aconselhei os alunos a escolherem o conto “Primeiro de Maio” para ser analisado em casa e discutido na aula seguinte, quando deveria haver a participação de todos os alunos, com interpretação própria.

No conto *Primeiro de Maio*, Mário de Andrade mostra a trajetória íntima de um ser humano identificado como 35.

Essa identificação nos remete à análise com outros números citados no texto. Ex: “O 35 topou com o 486, grilo quase amigo, que policiava na estação da Luz” (p.57). Este período contextualizado no conto permite deduzir que se trata de mais um policial e apenas um policial. Um número. Só um número, sem considerar o ser humano, ainda que esse homem seja um policial.

Nesse conto, pode-se refletir sobre a importância das datas comemorativas, a ideologia implícita nelas, a solidariedade e o desejo de doação para a pátria pela classe social desconhecadora do seu valor como agente da transformação.

Isso fica evidenciado na p. 54 “... Havia logo um artigo muito bonito, bem pequeno, falando na nobreza do trabalho, nos operários que eram também os “operários da nação”, é isso mesmo. O 35 se orgulhou todo comovido. Se pedissem pra ele matar, ele matava, roubava, trabalhava grátis, tomado dum sublime desejo de fraternidade, todos os seres juntos, todos bons...”

Do conto “Primeiro de Maio”, enfoquei:

- a) Consciência política.
- b) Datas comemorativas, seu valor histórico, sua ideologia.
- c) Substituição do nome pelo número.
- d) O conceito do policial corrupto.
- e) Sinais de pontuação, emprego e uso.

Assim, dos contos de outros títulos, explorei aspectos que levassem à análise e à reflexão, abordando aspectos múltiplos de interpretação e gramática, conforme o exemplo descrito.

Para a primeira avaliação de análise literária apresentavam-se as instruções que levariam o aluno a tomar posição particular em relação ao seu trabalho.

Transcrevemos a seguir a prova aplicada para a primeira avaliação bimestral para conscientizar o aluno de que as respostas podem e devem ser algumas vezes abrangentes e outras vezes restritas, e nessa ocasião eu tomava o cuidado para deixar bem claro quais eram as minhas metas ao aplicar essa estratégia avaliativa, cujo resultado devia levar o aluno a refletir sobre o texto lido para as respostas da prova. Cabe ressaltar que, para os padrões executados em provas anteriores no Colégio Wilson Joffre, o texto e as instruções que se vão ler representam um avanço inusitado. Até aquele momento as provas sobre literatura eram ditadas, escritas em folha de caderno e elaboradas no momento da realização.

#### Instruções:

1. Caneta com tinta azul ou preta. Respostas a lápis serão anuladas.
2. Não faça perguntas; a interpretação das questões faz parte da prova.
3. Use somente letra cursiva.
4. Se necessário, erga a mão e o professor o atenderá individualmente.
5. Não converse.
6. O livro lido pode ser consultado, assim como o dicionário.
7. Não peça materiais emprestados. Use somente o material de que você dispõe.

O fato de o aluno receber instruções fazia com que se mantivesse a disciplina e se conseguisse a concentração.

A prova apresentava-se assim:

Análise Literária - *A moça Tecelã*, de Marina Colassanti.

1. Escreva F para falso e V para verdadeiro:

- a. ( ) A moça tecelã acordava tarde, porque gostava de dormir.
- b. ( ) A moça acordava de madrugada, quando o sol nascia.
- c. ( ) Os fios que variam de cor, assim acontece pela modificação do tempo.
- d. ( ) A moça controla a variação de cor dos fios, conforme faz o tempo meteorológico.
- e. ( ) A moça tecelã é capaz de controlar os fenômenos atmosféricos.

2. Responda, por escrito, com suas palavras:

- a. Com o sol voltava a acalmar a natureza, quando, durante muitos dias, o sol e o vento brigavam com as folhas e espantavam os pássaros.

R:.....  
 .....  
 .....

3. Com relação ao texto "A moça tecelã", assinale a única alternativa correta:

- a. ( ) Para a moça tecelã era muito difícil controlar as próprias vontades.
- b. ( ) Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.
- c. ( ) A moça tecelã foi muito feliz ao trazer para a companhia dela a presença masculina.
- d. ( ) Para alimentar-se, a moça ia ao mercado e comprava as refeições prontas.

4. Responda com suas palavras, por escrito:

a. Quando sentiu a solidão o que fez a moça tecelã?

R.:.....

.....  
.....

b. Para ela, como foi a convivência com o homem dos seus sonhos?

R.:.....

.....  
.....

c. Por que a moça, após o sonho ter sido realizado, passou a trabalhar mais?

R.:.....

.....  
.....

d. Quando analisamos o texto, percebemos claramente a exploração de um indivíduo sobre o outro. Explique:

R.:.....

.....  
.....

e. Qual é, na sua opinião, o maior sentido textual para reflexão?

R.:.....

.....  
.....

f. De acordo com o texto, se evidenciarmos o cotidiano, quem é o dono do nosso destino? O destino existe?

R:.....

.....

.....

5. Assinale com um X a única alternativa errada.

- a. ( ) A ambição do companheiro da moça era desmedida.
- b. ( ) A moça dominava a arte de trabalhar o próprio destino.
- c. ( ) Quando estava cansada resolveu modificar sua vida; porém essa decisão foi muito difícil para ela.
- d. ( ) Ela jogou a lançadeira ao contrário.
- e. ( ) O texto nos leva a concluir que somos donos do nosso próprio destino.

6. Para a moça tecelã:

Use I para *incorreto* e C para *correto* na alternativa que exprime o comportamento da moça tecelã ante seu marido

- a. ( ) O marido, quando percebeu que a moça tecelã estava acabando com tudo, levantou da cama e fugiu.
- b. ( ) O marido não teve tempo de levantar-se, mas compreendeu o que estava acontecendo.
- c. ( ) Após despedir-se do companheiro, a moça obteve liberdade.
- d. ( ) Depois de desfazer um sonho que virou pesadelo, a moça voltou à rotina de sempre.
- e. ( ) A companhia do esposo fê-la feliz por algum tempo.

7. Faça um breve comentário expressando sua opinião pessoal em relação à mensagem do texto.

R.:.....  
 .....  
 .....

Em relação a esta avaliação, eu sabia que ela não contemplava tudo o que eu desejava avaliar, mesmo assim, era o instrumento possível para uma avaliação.

Novas interpretações surgiram enquanto o texto estava sendo questionado e analisado. Sofriam modificações conforme as experiências empíricas do aluno leitor. Mais uma vez era possível o estudo dos textos literários, ocasionados pelas muitas possibilidades de interpretação.

O professor, permitindo que o aluno fale, estará contribuindo para a existência de opiniões próprias e que se respeitem as opiniões dos colegas.

Não se pode exigir o silêncio do aluno diante da exposição de conhecimento. “No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e (...) todo conhecimento começa pela pergunta (...) o início do conhecimento é perguntar”.<sup>35</sup>

Há necessidade de se construir conhecimentos e é a partir da fala do aluno que o professor deve escolher o direcionamento e a condução das suas aulas. Nada há capaz de trazer mais satisfação pessoal a alunos e professores do que trabalhar com elementos da vivência cotidiana na sociedade. Partindo de experiências pessoais, o professor pode tornar gratificante os momentos de aula, porque “...há mil razões para que a alteridade da escola se transforme num apoio ao aluno, aos seus estudos e também à sua vida.”<sup>36</sup> Não há receitas. Cabe ao

<sup>35</sup> FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 41.

<sup>36</sup> SNYDERS, Georges. *Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 127.

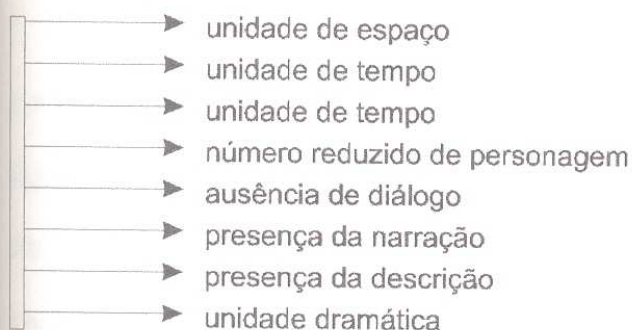
professor descobrir o que traz a alegria de estudar para os alunos e não há nada mais satisfatório do que deixá-los demonstrar as suas potencialidades.

Com a prática constante da leitura e da produção de texto, possibilitei aos alunos que reconhecessem os erros cometidos e a flexibilidade nas possíveis alterações ortográficas, porque, conhecendo o emprego das mesmas, é possível expor-se na oralidade e na escrita, de várias formas.

Do início ao término do segundo bimestre dessa série, além dos conhecimentos dos diferentes gêneros literários, apresentei aos alunos a estrutura da narrativa, segundo o modelo de MOISÉS:



A ausência do diálogo no conto “A moça tecelã, deu oportunidade à apresentação de um novo gráfico, com elementos existentes na narrativa.



<sup>37</sup> MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: Prosa*. 13ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978. p.54.

Também foram analisadas as figuras de linguagem, os tempos verbais, os discursos direto, indireto e misto; a regência verbal, etc. No texto “A moça tecelã”, descobrimos como exemplo de:

1. *Regência* - “E logo sentava-se ao tear.”

2. *Figuras*

a) “Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.”

b) “Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.”

c) “Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer.”

3. *Tempos Verbais* - “Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.”

Busquei apresentar os textos de gêneros literários diferentes e constatei que, nesta fase, o que mais motivava o aluno era o gênero lírico. Após o estudo do texto escolhido, ele trabalhava a redação embasado nos próprios sentimentos em relação ao meio em que vivia. Assim, apareceram redações sob forma poética, momento em que o aluno deixava o eu expressar-se por meio das palavras.

Também surgiram redações no plano do mágico, como o texto *Uma estranha vizinha* em que o aluno descrevia e narrava a trajetória cotidiana da vizinha que, observada através da vidraça, todas as noites abria uma estranha caixa dourada e observava o que havia dentro. No fecho da redação, o aluno esclarecia o segredo: ela alimentava e acarinhava o animalzinho de estimação, *um rato branco*.

O importante era a construção e suspense, não o final.



*Primeiro ano*

*Segundo Semestre*

Uma vez compreendida a estrutura da narração e as formas de elaborá-la, continuei a proposta abordando outros aspectos, como a redação descritiva na sua dupla face de ambientação física e psicológica.

Na produção de texto, propus a redação do conto e procurei criar situações motivadoras a partir de sugestões dos alunos ou das minhas.

Percebi ser interessante para qualquer faixa etária criar momentos de suspense, pois a curiosidade gera interesse e atenção ao escritor, fator que está quase sempre presente nos contos. Para a redação do conto, propus como clímax a frase "...e o menino gritou: rasgaram-se as minhas calças!" Nessa modalidade redacional deveria predominar a descrição, lembrando que as figuras de linguagem deveriam fazer parte da composição para criar-se um conto com pretensão literária.

Conforme citado no início deste trabalho, o pacto com os alunos deveria continuar e, para a prova terapêutica, só permaneceriam os alunos que apresentassem problemas graves na redação. Não esquecer ainda de que a nota não era o fundamental; o que realmente estava em jogo eram os passos difíceis que haviam sido transpostos.

Se isto tivesse sido conseguido, o aluno estaria aprovado, independente da nota.

Percebi que houve despertar de interesse do aluno pela disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, pois esse método fez com que ele esquecesse das outras disciplinas, por estar envolvido com as leituras e gostando do que lia e escrevia.

Considerarei o resultado bom, não só pelo interesse do alunado mas também porque levou os colegas professores de outras disciplinas a agitarem-se para reclamar do trabalho, fato que gerou questionamentos em relação à metodologia usada em outras disciplinas. Exemplifico citando professores de Química, Biologia e Física, que queriam saber porque os alunos gazeavam as suas aulas para trabalhar em assuntos de literatura. Mesmo em sala, os alunos em suas aulas ficavam agrupados lá no fundo da classe lendo e refletindo sobre o romance estudado, muito empenhados.

Também os pais buscavam esclarecimentos para as notas atribuídas às redações, pois conforme trato estabelecido com os alunos, o conteúdo teria determinado peso, por exemplo: 6,0 de conteúdo e a forma 4,0, estabelecendo o desconto gramatical de 0,5, que variava conforme a redação.

Esses esclarecimentos solicitados pelos pais esbarravam na concepção de que os filhos nunca tiveram suas redações corrigidas daquela forma e nunca escreveram tanto quanto estavam escrevendo naquela série. Argumentavam contra a rigidez da correção nos itens incoerência textual, ambigüidades, incorreções gramaticais, fuga ao tema, etc.

Alguns colegas que trabalhavam com o método tradicional (análise sintática, especificamente) não admitiam tal prática, por não compreenderem que nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura se pudesse avançar na prática lingüística e no processo de leitura e análise de obras da literatura brasileira.

Considerável era o número de alunos egressos das oitavas séries que procuravam esse tipo de trabalho e, por isso, superlotavam as classes. Acreditei que o motivo que levava os alunos a procurarem essa espécie de atividade era a

disciplina\* , a liberdade e o compromisso de assegurar-lhes o domínio do escrever e o fato de não haver reprovações.

No início, para muitos alunos, o fator mais importante era o da certeza da aprovação; no entanto, ao correr dos meses percebiam que o domínio da escrita, adquirido passo a passo, tornava-se mais importante para eles. A exposição oral também abria ao aluno oportunidade de expor-se livremente, sem receio de ser ridicularizado, tendo a possibilidade de comparar assuntos da obra literária com vivências reais, palpáveis, da vida.

Ex.: No romance de Adolfo Caminha *A Normalista*, ocorre a sedução de Maria do Carmo por João da Mata, casado com Dona Terezinha e padrinho da moça. Ele se aproveita da fragilidade da afilhada adolescente e leva-a a entregar-se sexualmente a ele.

Como experiência da fala do aluno, descobriu-se que, no 2º grau, numa escola particular, em Cascavel-PR, ocorria fato semelhante com uma família de muitas posses. O pai da aluna acreditando que a educação sexual se inicia em casa, decidiu iniciar a filha mais velha e também a segunda filha na prática sexual, com anuência da mãe.

Por intermédio de debates de situações pessoais que se relacionassem com a situação do romance, a classe ficou sabendo do relacionamento familiar dessas alunas e procurou o serviço de orientação educacional.

Como o Serviço de Orientação não conseguiu convencer os pais desinformados de que a educação sexual não se inicia pela prática, mas pelo diálogo franco, este setor entrou com petição junto ao juizado de menores, solicitando a guarda das três filhas do casal, as quais foram encaminhadas para a

---

\* Disciplina nesse caso significava realizar todas as tarefas e levar a sério o propósito firmado com os alunos e que, a partir desse compromisso, todos tinham liberdade e direito de expor inclusive de discordar (se fosse o caso, das várias opiniões, e ainda ser respeitado por não concordar).

cidade de Santo Ângelo-RS, onde continuaram seus estudos longe do assédio do pai.

### *D - Segundo Ano*

#### *Primeiro Semestre*

A proposta para os trabalhos da segunda série diferenciava-se dos trabalhos da série anterior.

Como já se havia trabalhado com esses mesmos alunos no ano anterior (salvo algumas exceções), propunha a eles, de imediato, a composição das equipes, observando o número de participantes por equipe e expunha no quadro de giz os títulos dos livros de literatura brasileira, bem como as datas que deveriam ser ocupadas com aulas expositivas até o final de junho.

Seguem alguns títulos lidos no período.

Ciranda de Pedra	Lygia Fagundes Telles
As meninas	Lygia Fagundes Telles
As horas nuas	Lygia Fagundes Telles
Contos	Machado de Assis
Vidas Secas	Graciliano Ramos
O Grande Mentecapto	Fernando Sabino
Memórias Póstumas de Brás Cubas	Machado de Assis
Galvez, o imperado do Acre	Márcio Souza
Memórias de um Sargento de Milícias	Manuel Antonio de Almeida
O mulato	Aluísio Azevedo
A Luneta Mágica	Joaquim Manuel de Macedo
Capitães da Areia	Jorge Amado
O Centauro no Jardim	Moacyr Scliar
O Exército de um homem só	Moacyr Scliar
O Vampiro de Curitiba	Dalton Trevisan
O Guarani	José de Alencar
Trapo	Cristóvão Tezza
Senhora	José de Alencar
Éramos Seis	Maria José Dupré
Olhai os lírios do campo	Érico Veríssimo
A pata da gazela	José de Alencar
Ana Terra	Érico Veríssimo
O Tio que Flutuava	Moacyr Scliar
O Alienista	Machado de Assis

Na escolha desses títulos, simultaneamente, propunha-se a comparação de épocas históricas a serem estudadas. Conforme os títulos iam sendo escolhidos, preparavam-se as aulas de teoria literária que coincidissem com as datas das apresentações dos trabalhos, de modo que eu pudesse fazer com que os alunos percebessem claramente a presença dos movimentos do romantismo, realismo, modernismo e tendências contemporâneas, em épocas anteriores e na atualidade. Uma vez que as datas históricas que marcam as épocas literárias não limitam motivos e sentimentos, é natural que devesse ser feito o entrelaçamento de características que compunham e compõem sentimentos, costumes, tradições, expectativas e comportamentos do povo brasileiro.

A equipe escolhia o título e no período de trinta dias esse livro era lido, estudado e apresentado à turma. Dever-se-ia tomar cuidado para que fosse apresentado um trabalho por semana, ocupando o horário de uma aula, levando-se em consideração que: "... A disciplina de Língua Portuguesa objetiva capacitar o indivíduo a se comunicar observando as normas cultas do falar. Por isso, a expressão oral e escrita são essenciais. O desenvolvimento da habilidade de falar (em público) é lento e penoso, mas ao final muito compensador. É uma tarefa eminentemente pessoal, que enriquece o estudante de forma gratificante."<sup>38</sup>

Conforme é do conhecimento dos docentes de 1º e 2º graus, há dificuldades inúmeras para que o aluno obtenha, ao término do 2º grau, um acervo considerável de leitura e capacidade de expressão oral.

Para tanto, a estratégia adotada fez com que os alunos tomassem conhecimento e participassem do enredo, algumas vezes dramatizando cenas por eles consideradas importantes, outras vezes comparando assuntos daquela obra escolhida com fatos da atualidade. Como exemplo, cito *Capitães da Areia*, de

---

<sup>38</sup> SERRONE, Luis Carlos et al. Apostila DACEX CEFET-Pr, 1994. p. 4

autoria de Jorge Amado, que, em qualquer época, pode ser analisado considerando meninos de qualquer época.

Quando da realização oral da leitura do romance, tinha-se em conta que a comunicação deveria atender aos objetivos essenciais que permitam a compreensão entre o emissor e o receptor, da maneira mais perfeita possível.

Assim, expunha-se o conteúdo do livro observando os seguintes critérios:

a) *Tempo*: de cinco a sete minutos para cada elemento do grupo expor o seu tema.

b) *Correção e clareza*: Nessa exposição, os alunos observadores deviam ficar atentos para a compreensão do conteúdo da literatura, bem como da correção lingüística dos expositores.

c) *Domínio do conteúdo*: Nesse aspecto, podia-se verificar se o aluno havia lido ou não o texto, se participara do trabalho em grupo. A ausência da participação ficaria evidenciada quando expusesse o capítulo (ou parte) que lhe coubesse.

d) *Eloquência*: O aluno expositor devia ter a capacidade de convencer os ouvintes a refletir sobre o assunto apresentado.

e) *Dicção*: Devia falar com clareza, objetivando ser compreendido pela platéia.

f) *Espontaneidade*: Por dominar o assunto o expositor devia ser espontâneo, sem artificialidade e sem demonstrar insegurança.

Para esse trabalho foram atribuídas as seguintes pontuações:

1. Material de apoio	1,0
2. Domínio do conteúdo	3,0
3. Correção gramatical	2,0
4. Eloquência, espontaneidade, dicção	2,0

TOTAL:.....8,0

Ultrapassado o tempo para a exposição do trabalho, abria-se o debate com perguntas feitas pelos assistentes, às quais os alunos apresentadores deveriam responder.

Essa conversação desenvolveu-se, no início, de forma tumultuada, mas, posteriormente, organizaram-se assuntos interessantes, discutidos e compreendidos pelos alunos que compunham a classe, trazendo-lhes mais experiências.

O debate sobre questões pertinentes ao assunto devia durar cinco minutos. Respondidas as perguntas elaboradas e formuladas pelos alunos, sorteava-se um aluno no papel de comentarista de cada apresentador. Sua tarefa consistia em apontar falhas gramaticais, a insegurança e todos os itens que estavam em julgamento. Para essa atividade, vali-me de 2,0 (dois) pontos, que fechavam o valor total 10,0.

Assim, havia maior interesse quanto ao contexto histórico da literatura e, simultaneamente fazia-se, a correlação com o momento presente.

Para as questões gramaticais, exploravam-se aspectos ocorridos durante a explanação oral, tais como concordâncias, ambigüidades, comparações da linguagem não padrão com a linguagem padrão. Ex.: substituição da expressão “só que” pelas conjunções adversativas: “Ela gostava de Pedro Bala, só que ...”

A partir daí, abordavam-se, então, como curiosidade, as exceções.

Para a redação, explorava-se o aspecto ora dissertativo, ora narrativo, ora descritivo, e destes trabalhos feitos em equipes e discutidos em plenário obtinha-se maior variedade de reflexão, maior participação e maior desenvoltura.

Percebi que “a motivação provoca a reação espontânea e intuitiva do sujeito, que desencadeia o processo criativo, voltando-se para o mundo à busca

de traços referenciais que o ajudem a solucionar a tensão inicial,<sup>39</sup> pois, expondo os aspectos que apreenderam durante a leitura da obra que escolheram, os alunos sentiam-se (e eram) importantes; muito mais quando o trabalho era bem feito, bem avaliado e indicadas as falhas cometidas para que nos próximos trabalhos pudessem ser excluídas ou aperfeiçoados aspectos que não se encontravam bem definidos. Nascia, assim, maior motivação.

Dessa forma terminava-se o primeiro semestre, conforme a turma, com um número significativo de títulos lidos. Deve-se lembrar que desde o primeiro bimestre, a nota referente a esses trabalhos comporia a média do segundo bimestre.

Os debates acontecidos, quando da apresentação dos trabalhos, suscitaram assuntos diversificados para se trabalhar a dissertação, e o contexto histórico acontecia em paralelo a essa atividade. "...Ter um método não significa rigor, mas trabalho organizado. Porque determinada posição crítica resulta de uma teorização do que seja determinado objeto [portanto] é importante um conhecimento da teoria da literatura, suas origens, suas principais correntes, seus autores básicos"<sup>40</sup> e essa atividade organizada trouxe a mim e aos alunos conhecimentos mais profundos, possibilitando atingir objetivos antecipadamente propostos.

Além disso, é interessante traçar elo de ligação entre o contexto histórico propriamente dito e as características e tendências literárias, assim como a correlação científica acontecida em determinados períodos, como, por exemplo, os grandes inventos que surgiram na mesma época do movimento realista.

---

<sup>39</sup> Bordini, p. 64.

<sup>40</sup> DANTAS, José Maria de Souza. *Didática da Literatura*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 61.



É necessário ressaltar a necessidade da interdisciplinaridade para que se possa comentar e criar paralelos entre os fatos literários que são resultados do momento histórico de um povo. Para tanto, analisei alguns romances, os quais apontavam para fatos sociais e políticos.

Um dos trabalhos versou sobre o romance *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, de 1844. A proposta do autor era compor para o povo, exprimindo o desejo de liberdade, vislumbrado com a Independência do Brasil, em 1822.

Nesse romance, Joaquim Manuel de Macedo escreveu para o povo, retratando os costumes sociais da época, satisfazendo às necessidades de linguagem, de costumes e de sentimentos da população carioca.

Não se pode deixar de lembrar que uma das provas deveria ser feita pelos alunos e, para tal elaboração, eram ocupadas duas aulas. O próprio aluno, um a um, elaborava-a, mas, para que fosse aplicada à turma, deveria obedecer a alguns critérios:

a) Questões inteligentes com respectivas respostas, pois ao formular as questões o aluno deveria ter em mente a clareza do enunciado e nesse momento, teria a possibilidade para refletir sobre aquele conteúdo.

b) Questões claras, objetivas, bem organizadas, para a clareza do enunciado.

c) Comparações do contexto literário com outros momentos conhecidos ou vivenciados.

d) Número mínimo de 20 (vinte) questões e máximo de 30 (trinta).

e) Estipulação dos valores (preferencialmente peso igual para cada resposta).

A melhor prova elaborada, sem que o aluno soubesse, seria reproduzida e aplicada à turma e valeria ao aluno elaborador 1,0 na média.

O aluno, dessa forma, tornava-se agente de sua própria prática educativa.

Paulo FREIRE clarifica a questão, ao admitir que “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: e inserção crítica na história implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece”.<sup>41</sup>

As aulas de literatura tornavam-se interessantes e faziam dos alunos iniciantes pesquisadores que esclareciam a própria curiosidade despertadas pelos fatos acontecidos. Outras provas eram elaboradas pelo professor mas corrigidas pelos alunos, já conscientes de que o produto final do conhecimento não era a nota.

### *Segundo Ano*

#### *Segundo semestre*

Iniciava-se o segundo semestre. Era visível o entusiasmo, a curiosidade e a ansiedade dos alunos para conhecer novos títulos de literatura. Alguns anos depois de iniciar esse trabalho na escola, quando já na terceira série, os alunos solicitavam que os títulos pudessem ser escolhidos com antecedência para serem lidos e os trabalhos preparados durante as férias de julho.

Assim, estimulavam-se inclusive os mais tímidos a expor seus pensamentos com relação ao estudado, pois se valorizava a participação de todos. No segundo semestre, o tempo destinado ao debate foi de 12 minutos e o tempo

---

<sup>41</sup> FREIRE, Paulo. In: Ilana Paulo. *Rumo a uma nova didática*. (Org.) Vera M<sup>a</sup> Candau. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 89.

para o comentário diminuído. O aluno podia usar o material de apoio que lhe conviesse.

Na modalidade redacional dissertativa, os argumentos podiam ser discutidos e analisados pelo grupo, quando as redações fossem devolvidas aos alunos.

Ao término do ano letivo, poucos eram os alunos que não superavam as dificuldades, somente aqueles que não estavam dispostos a estudar, sendo o índice de aprovação, por qualificação, satisfatório. Tornava-se, então, necessário ir programando a próxima série, porque eu sabia que enfrentaria uma turma motivada, corajosa, crítica e disposta a superar dificuldades, pois o aprendiz resultante desse trabalho certamente não seria mais um “aluno sem rosto” a atravessar a escola sem ser percebido.

### *E - Terceiro ano*

#### *Primeiro semestre*

Era necessário que o professor tivesse bem claro o que esperava de seu aluno, aonde queria que ele chegasse; como queria chegar ao objetivo final e qual seria o resultado global de sua caminhada.

Mister se fez que o professor soubesse que teria por prioridade o aperfeiçoamento profissional, pois os alunos egressos das segundas séries estavam aptos ao questionamento crítico e leal. Para tanto, é bom lembrar que “o método... é um conjunto de princípios que têm de ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. Enriquecido de maneira diversa”.<sup>42</sup>

<sup>42</sup> FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da Pergunta*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 41.

Por isso, procurei diversificar as formas do trabalho com a literatura, ora parafraseando um conto a partir da leitura, ora escrevendo um conto, tendo como sugestão um elemento proposto (por exemplo: o espaço de um supermercado), bem como diversificando os títulos sugeridos e introduzindo, como contraponto, faces dos personagens do passado com faces dos personagens do presente (exemplo: *Lucíola*, de José de Alencar, com *A Polaquinha*, de Dalton Trevisan).

Enfim, a terceira série era o período em que o aluno deveria estar pronto para responder aos estímulos mais freqüentes que a escola lhe oportunizasse.

O trabalho continuava ativo e tinha a mesma seqüência da série anterior, porém abordando especialmente os aspectos da literatura contemporânea e a tendência a se trabalhar com o moderno, entrelaçando-os com a História do Brasil.

A partir desses conhecimentos, justificar e compreender comportamentos familiares e sociais pelos quais passamos e muitas vezes, resistentes que somos às mudanças, radicalizarmos no que mais nos agrada e permanecermos aí, estáticos, sem evoluirmos em nossos pensamentos, em nossas atitudes, justificando, inclusive, conflitos familiares e sociais entre gerações.

Nessa série, trabalhei textos em que o indivíduo devia voltar-se para si mesmo como agente responsável por sua própria história, e com o texto de Carlos DRUMMOND DE ANDRADE o aluno refletia a própria posição na vida.

Ex.: *Rifoneiro Divino*, de Carlos DRUMMOND DE ANDRADE.

“Responde, por favor: Deus é quem sabe?  
Sabe Deus o que faz?  
Deus dá o pão, não amassa a farinha?  
Deus o dá, Deus o leva?  
Pertence-lhe o futuro?  
Deus te dá saúde? Deus ajuda?  
a quem cedo madruga?

“Será que Deus não dorme?  
 E é Deus por todos cada um por si?  
 Deus consente, mas nem sempre? Deus  
 perdoa, Deus castiga?  
 Deus me livra ou salva?  
 Deus vê o que Diabo esconde?  
 De hora em hora Deus melhora?  
 Mas é se Deus quiser?  
 E Deus quer?  
 Deus está em nós? E nós  
 responde, estamos nele?”<sup>43</sup>

A partir desse poema, analisei:

- a) A religiosidade como marco determinante do destino dos homens.
- b) Comodismo gerado pelo excesso de religiosidade.
- c) O homem colocando-se como objeto de forças divinas.
- d) O ser humano como sujeito de sua história, agente e senhor de seu destino, sendo capaz de realizar-se, evoluir e modificar sua vida.

Fiz um paralelo entre pessoas mais evoluídas, conscientes da finalidade de superar-se, que viviam em cidades maiores e pessoas sem erudição, que não se questionam e se sujeitam à vida vegetativa.

Ao trabalhar nessa diretriz, eu pretendia que o aluno dessa série estivesse pronto para discutir, argumentar, refletir e concluir a respeito de fatos polêmicos, expondo suas idéias centradas em fatos reais.

Nesta série, foram lidos, entre outros:

<sup>43</sup> DRUMMOND de Andrade Carlos: In MOURA, Francisco & FARACO, Carlos Emílio. *Língua e Literatura*. São Paulo: Ática, 1984. p. 258.

Vozes do Retrato	Dalton Trevisan
Malagueta, Peruz e Bacanaço	João Antônio
O Trono no Morro	José J. Veiga
Os Ratos	Dionélio Machado
Martini Seco	Fernando Sabino
O Feijão e o Sonho	Orígeneses Lessa
Clara dos Anjos	Lima Barreto
Triste Fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto
O Cortiço	Aluísio Azevedo
O Bom Crioulo	Adolfo Caminha
O que é isso, companheiro	Fernando Gabeira
Brasil, nunca mais	Arquidiocese de S. Paulo
A hora dos ruminantes	José J. Veiga
Angústia	Graciliano Ramos
Os Sertões	Euclides da Cunha
Vidas Secas	Graciliano Ramos

Também nessa série incluía-se a redação, tendo como proposta uma charge que deveria ser analisada na sua plurissignificação, para depois iniciar o ato redacional. Trabalhei, ainda, a paródia, exercício que estimulava os alunos, pois a partir de músicas de sucesso, eles escreveram a sua própria letra, tendo como objetivo criticar a escola, os professores, os colegas, a política, a sociedade.

No *Novo Dicionário Aurélio*, encontrei a definição para a paródia: “paródia é a imitação cômica de uma composição literária”<sup>44</sup>, estando o aluno em fase de observação crítica, foi fácil desenvolver com ele a paródia pela composição de outras letras partindo de músicas, poemas ou composições. A letra de Raul Seixas vem comprovar:

Eu não sou besta para  
dar uma de bói  
Sou estudado, sou herói  
herói dentro da lei  
dentro da lei (Raul Seixas)

Apresentei para serem trabalhados em dissertação, alguns provérbios ao contrário:

<sup>44</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 29ª ed. Revisada e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1272.

Ex.: Águas passadas, já passaram.  
Quem dá aos pobres, adeus.  
Os últimos serão desclassificados.  
Depois da tempestade, vêm os prejuízos.  
Em terra de cego, quem tem olho é caolho.  
Quem cedo madruga, fica com sono o dia todo.

Observei interesse pelos livros esotéricos, como os de Paulo COELHO, principalmente *O Alquimista*. Percebi que o enredo deste livro trazia aos alunos respostas ao que buscavam interiormente. Diante do interesse, adotei a escolha dos alunos, pois esta obra não estava entre os textos indicados, mas concluí que se tratavam de leitura reflexiva, importante para eles.

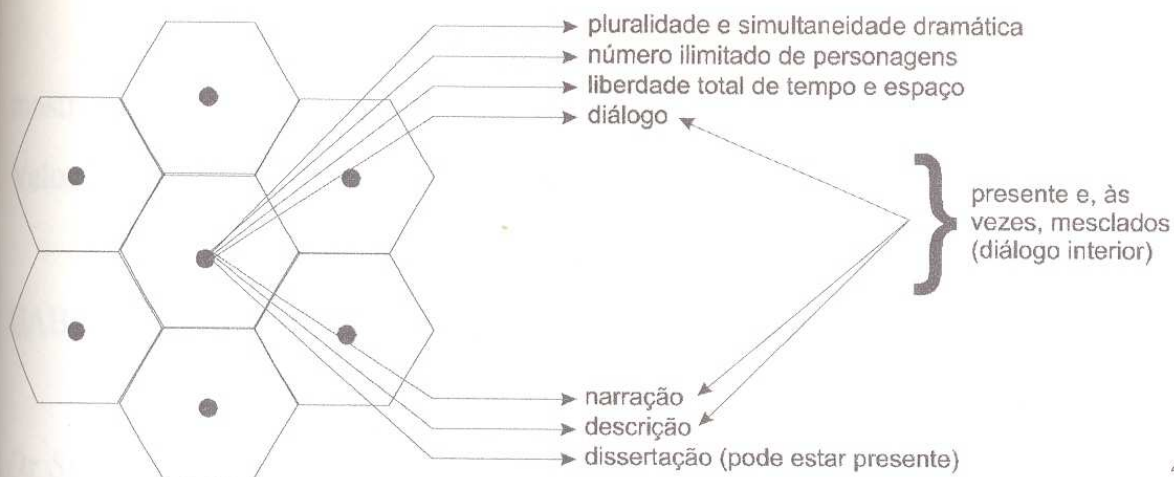
As provas seguiam o mesmo sistema da série anterior. Nas redações, observei que o aluno já dominava a norma padrão com pequena margem de erro.

### *Terceiro ano*

#### *Segundo semestre*

Percebi a ansiedade na espera pela divulgação dos títulos exigidos pelas universidades, principalmente a Universidade Federal do Paraná. Assim que foram divulgados tais títulos, o movimento para a aquisição e leitura tornou-se grande e meu desejo de passar o conteúdo à turma, muito maior.

Neste período, eliminei as provas de literatura e passei a revisar a estrutura do romance. Para tanto, adotei o esquema que segue:



45

No momento em que trabalhávamos o espaço, personagens, tempo e outros elementos da estrutura do romance, percebi vir à tona, por curiosidade e interesse dos alunos, *a novela* e esse fato gerou satisfação para docente e discentes, pois o estudo da estrutura do romance possibilitou ter uma visão desigual na forma de assistir e de apreciar as novelas.

Com esse interesse pela novela, percebi que o aprendizado tinha surtido efeito, pois o ensino estava incluído no comportamento dos alunos, e isto me satisfez.

Num balanço de final de trabalho com a terceira série, pude uniformizar a lista dos resultados mais interessantes.

1. Bom número de títulos lidos.
2. Bom número de autores conhecidos.
3. Maior interesse pela disciplina e pela leitura literária.
4. Conhecimento histórico do Brasil contemporâneo (ditadura militar, anos 60).
5. Desmistificação dos *Anos Dourados*.



6. Conhecimento e interpretação das músicas que, veladamente, mostraram a história da década de 60, como as de: Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Roberto Carlos, Jovem Guarda, etc.

7. Apreensão do contexto histórico-literário como o relato de Fernando GABEIRA, em sua obra, *O que é isso, companheiro?*

8. Interdisciplinaridade com História, Geografia, Sociologia, como em *Os Sertões*, de Euclides da CUNHA, que envolve um drama social-religioso, e para justificar tal fato, buscavam explicações na religião e na filosofia. Em *Vidas Secas*, de Graciliano RAMOS, foram abordados a problemática da terra e comportamento social em relação aos retirantes e aos menos instruídos.

9. Conscientização das dificuldades do ato de redigir e a forma da auto-correção, isto é, reler o que se escreveu, analisando mentalmente o que se quis dizer.

10. Há de lembrar-se ainda que as provas elaboradas pelos alunos voltavam a eles para a correção, donde concluiu-se que: o aluno conscientizado de que o importante é saber o porque e o que errou, age de forma dinâmica buscando progredir sempre, pois o que importa é o conhecimento e não notas resultantes de provas.

Deve ter ficado claro que nós, professores, lidamos com o que o aluno aprende, não só cognitivamente, mas também em termos de atitudes e habilidades. Se temos em mente que o aluno aprende todas essas coisas, que elas estão intimamente interligadas entre si e que, portanto, têm importância no resultado global da ação educativa, melhor podemos tomar nossas decisões sobre o que fazer em sala de aula e para que fazê-lo.<sup>46</sup>

Ao término da terceira série, para quase todos os alunos, a leitura tornou-se um hábito que se estendeu para jornais, revistas e outros livros. Constatou-se que o método da leitura reflexiva e da análise das obras literárias

<sup>46</sup> ABREU, Maria Célia de & MASETTO, Marcos. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8ª ed. São Paulo: Associados, 1990. p.7.

obteve êxito, pois “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. [...] conforme [...] interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.”<sup>47</sup>

#### *F- Considerações gerais*

Considerei satisfatório o desenvolvimento organizado do trabalho de redação nas primeiras, segundas e terceiras séries do 2º grau, entretanto, concluí seguramente que a escola, ao desenvolver atividades criativas e democráticas, corre os riscos de ter que enfrentar alunos dispostos a modificar atitudes e comportamentos de professores e até de alterar os sistemas dos currículos escolares. O professor tem que estar preparado e, obrigatoriamente, a escola como instituição deverá repensar o sistema como um todo. Alunos críticos podem alterar a realidade escolar.

O corpo discente reage frente a atitudes autoritárias de vez que se tornou conhecedor do sistema sustentado por uma sociedade elitizada, enraizada, em quase todo o tecido social e que se recusa a ceder lugares para outros elementos que não sejam elitizados.

O conhecimento que se deu com as leituras efetuadas tornou o aluno consciente de que só atitudes dinâmicas é que serão capazes da modificação social.

Para professores despreparados e reprodutores do que impõe a sociedade, esses alunos poderão parecer rebeldes e agressivos, pois eles não aceitarão fatos e conteúdos se estes mesmos fatos e conteúdos não estiverem sedimentados na realidade compreendida como atual resultado de fatores outros acontecidos no passado. Esses mesmos alunos, sujeitos atuantes da vida, exigirão

---

<sup>47</sup> MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 34.

sempre além do que pode proporcionar aquele professor que entende por ofício apenas a reprodução do conhecimento.

Concordamos com WACHOWICZ que em, seu livro *O método dialético na didática*, afirma: "... A história será a nossa história, na medida em que nós lhe emprestamos um sentido tal como este se delineou; pois estabelecer a possibilidade não significa tomar uma decisão abstrata, mas realizar ações concretas no conjunto das circunstâncias, na síntese do existir humano e social no tempo histórico".<sup>48</sup>

É preciso compreender que as transformações que todos nós aguardamos não se farão num ambiente concordante e submisso. É preciso ainda que se conheçam as conseqüências que advirão com o conflito, pois somente com os conflitos (ainda que apenas de exposições de idéias) haverá modificação social.

Usada a técnica do convite à imaginação do aluno enquanto leitor, surpreendeu-me o resultado. Ao mesmo tempo em que o vivi como um auto-desafio, fui obrigada a buscar com os alunos maiores informações a respeito do enredo.

Dos livros lidos, aspectos múltiplos foram analisados e ficou a certeza de que, para muitos alunos, o objetivo proposto foi alcançado, pois conforme Olga MOLINA "O professor [...] não é apenas o transmissor de um determinado conteúdo. Ao mesmo tempo em que desenvolve o programa de sua disciplina, ensina ao aluno habilidades de estudo, como ler, interpretar o sentido das palavras desconhecidas, sintetizar as idéias principais do autor, e, principalmente avaliar o que estuda, indo além do estritamente expresso no texto."<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> WACHOWICZ, Lílian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas-SP: Papirus, 1989. p. 123.

<sup>49</sup> MOLINA, p. 82.

Assim, dando oportunidade ao aluno de conhecer a relação histórico-político-social dos fatos, tornou-se melhor a compreensão do leitor num nível vivencial. Ele foi levado a entender e avaliar a realidade que o cerca. Os alunos aprenderam a gostar de ler e ainda hoje temos conhecimentos, por alguns deles, de que o hábito da leitura permanece.

## CAPÍTULO III

### PARA ENSINAR: OUSADIA, AMOR, ALEGRIA

Após aplicar o projeto e ter observado os resultados, passo a analisar o perfil do professor que pode aplicar esta proposta.

Edgar MORIN, no seu livro *O método II: a vida da vida*, afirma “ninguém pode edificar o seu pensamento sobre uma rocha de certeza”.<sup>50</sup> Esta afirmação me leva a recordar o comportamento de alguns colegas de ofício. Eles mostravam-se seguros quanto aos seus objetivos, seus métodos, suas certezas.

A firmeza com a qual se apresentavam causava-me a sensação de pequenez e de dúvida. Eu estava sempre a me perguntar se o método que eu estava empregando proporcionaria, pelo menos, algo de interessante aos alunos. Eu não me sentia “sobre uma rocha”.

Alguns anos mais tarde, quando me propus a analisar a atividade realizada, deparei-me com embasamentos teóricos que, se por um lado confirmaram algumas certezas, por outro lado aumentaram as minhas dúvidas.

Assim, após ter concluído as disciplinas do curso de mestrado, quando pude realizar leituras em busca de maior embasamento teórico, conscientizei-me teoricamente de que na escola,

---

<sup>50</sup> MORIN, Edgar. *O método II. A vida da vida*. 2ª ed., Tradimania Gabriela de Bragança, 1980. p.13.

a alegria é reprimida, uma vez que gera barulho, movimento, ação. É preciso manter uma atitude silenciosa dentro da sala de aula, séria e passiva, diante da professora, que é a autoridade a ser respeitada e obedecida. O conceito de disciplina se baseia no silêncio e não no desempenho de uma atividade inteligente, que gera aprendizagem. O conceito de autoridade se baseia no respeito, obediência, passividade e não no diálogo e busca comuns.<sup>51</sup>

O professor que mantém essa postura no seu dia-a-dia precisa, necessariamente, modificar suas concepções de ensino.

O professor, na sala de aula, pode ser autoridade quando detém o conhecimento e isto sem ser autoritário, porque o conhecimento conduz à humanidade, à libertação, à análise crítica. Estas qualidades o tornam um ser consciente de si mesmo.

Não deve a escola continuar baseando-se

num modelo autoritário e repressivo, onde os métodos de aprendizagem são fundamentados na disciplina e os relacionamentos entre professores e alunos são, portanto, estáticos. O comportamento é rigidamente definido. A função educativa da escola é “formar” (enquadrar dentro de uma fôrma) o aluno, para que este obedeça, respeite e, ainda, ame qualquer tipo de autoridade, desde os pais, passando pelos professores, até chegar a Deus ... pequenos robôs, que só agem seguindo normas.<sup>52</sup>

As normas, quando necessárias, devem ser ditadas pelos próprios indivíduos conforme a realidade em que vivem, pois o mundo do momento convive com o computador, com os robôs, com a tecnologia avançada.

O que a escola precisa é despertar no aluno o interesse pela participação ativa como sujeito da história e tornar os conteúdos atraentes, sugestivos e agradáveis de serem estudados, porque:

quando nossos alunos percebem que suas aulas lhes permitem estudar, discutir e encontrar pistas e/ou encaminhamentos para problemas e questões que estão existindo na sua vida real e na vida dos demais homens que constituem seu grupo vivencial, quando eles encontram nos seus estudos a realidade e sentem que podem sair da sala de aula e voltar àquela mesma realidade com “mãos cheias” de dados

<sup>51</sup> NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Leiró. *As belas mentiras, a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 7ª ed. São Paulo: Moraes, p. 67.

<sup>52</sup> Nosella, p. 77.

novos, contribuições significativas para os problemas que são vividos “fora das paredes de sala de aula”, este espaço começa a ser um espaço de VIDA, e por isso mesmo assume um interesse peculiar para o grupo.<sup>53</sup>

Este tipo de aula faz com que nossos alunos confiem no processo da aprendizagem, pois estarão relacionando escola e vivência.

CHARLOT assegura: “cultivar o indivíduo é libertar nele a humanidade ainda acorrentada, prepará-lo para essa vocação de homem que se dirige diretamente a todo homem, é assegurar a iniciação ao humano.”<sup>54</sup>

Assim, a escola deve remeter o educando ao conhecimento de que dispõe para que ele possa compreender a oposição de dominado *versus* dominante, que embasa a sociedade.

Demerval SAVIANI, diz que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”<sup>55</sup>. O conhecimento é propriedade da classe dominante, cabendo ao professor consciente, estimular no educando o interesse para a aquisição do mesmo.

Trabalhar de modo transparente, franco e honesto junto aos alunos, proporcionar oportunidades para conversas autênticas pode ser uma armadilha ao professor menos preparado.

Regina ZILBERMAN, em seu livro *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*, afirma “... fala-se já há algum tempo na crise do ensino da literatura, acusação genérica que, no Brasil, pode ser interpretada de várias maneiras. Numa significação ampla, significa falta de leitura: recriminam-se os

<sup>53</sup> MASETTO, Marcos Tarciso *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992. p. 71.

<sup>54</sup> CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução Ruth Rissin Josef. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 97.

<sup>55</sup> SAVIANI, Dermeval. *Revista Ande*, nº 1, 1981. p. 22.

alunos por não gostarem de ler, preferirem outras formas de expressão ou satisfazerem-se com seu estágio de ignorância.<sup>56</sup>

Contudo, pergunto-me: - quem tem falta de leitura? Não é o professor que chega a desconhecer que é dominante no processo construir métodos e técnicas para desenvolver o seu o seu próprio trabalho?

O que acontece quando o professor faz cumprir o programa que as editoras impõem, quando adota o livro do professor? Não é acomodação do profissional do magistério? Teria esse professor incorporado ao seu comportamento a premissa de que o trabalho de ensinar é gratificante e tem importância social? ou é um sacerdócio? Tem ele claro o poder que exerce - ou pode exercer - sobre os seres humanos que são seus alunos? Por que o ensino é tão *fraco* como todos apregoam, se o currículo da Secretaria do Estado da Educação para os cursos de 2º Grau é bom? Não há objetivos claros que levam o aluno a tornar-se cidadão crítico? A quem cabe a responsabilidade da alienação discente? Seria somente alienação discente? E a alienação docente?

Paulo FREIRE nos alerta:

A tarefa do ensinante que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.<sup>57</sup>

Esse amar implica também a própria condição do existir. Para existir como profissional, o professor certamente exigirá de si mesmo maior conhecimento e competência profissional. E para ter competência é preciso pôr em dúvida seu trabalho. É preciso questionar-se sempre, pois só quem tem

<sup>56</sup> ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 16.

<sup>57</sup> FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2ª ed. São Paulo: Olho d' Água, 1992. p. 9-10.



dúvidas irá em busca das respostas. Isto, com certeza trará ao professor conhecimentos que preencherão este espaço de indagações.

Como diz Ezequiel Theodoro da SILVA, “Somos história na soma das histórias tecidas na cotidianidade. Nos limites do mundo da oralidade e/ou na proximidade possibilitada pela escrita acontecemos e, conseqüentemente, passamos a existir”<sup>58</sup> “e, se conscientes da função social que cada indivíduo exerce no espaço em que vive, certamente um professor consciente será capaz de transformar seu trabalho em instrumento gerador de mentes críticas, pois o objeto de seu trabalho é a construção crítica do conhecimento, o que resultará em um trabalho de satisfação para ele e seus alunos.

A alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessário ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar... aprofundar a mutância<sup>59</sup>

O professor satisfeito com sua profissão é capaz de compreender que todo ser precisa de estímulos e este professor pode provocar a motivação. “A motivação provoca a reação espontânea e intuitiva do sujeito, que desencadeia o processo criativo, voltando-se para o mundo à busca de traços referenciais que o ajudem a solucionar a tensão inicial.”<sup>60</sup>

Essa tensão inicial poderá transformar-se em prazer, à medida em que o aluno encontre no mundo respostas para suas ansiedades, e isto pode ser feito por meio de leituras que vão possibilitando ao aluno leitor encontrar-se nos textos que lê e, pela diversividade de situações, ir apresentando a variedade do mundo e da sociedade.

<sup>58</sup> SILVA, Ezequiel Theodoro da & ZILBERMAN, Regina. *Pedagogia e Literatura. Ponto & Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 27.

<sup>59</sup> Bordini, p.27.

<sup>60</sup> Bordini, p.64.

Paulo FREIRE, em seu livro *Medo e Ousadia*, diz-nos que “ler não é só *caminhar sobre as palavras*, e também não é *voar sobre as palavras*. Ler é reescrever entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor.”<sup>61</sup>

Não se pode esquecer que após ou durante o trabalho de leitura da literatura, o professor deve, além de estimular os sentimentos que a literatura proporciona ao leitor, permitir que o aluno fantasie, escrevendo seus textos, deixando visível o Eu imaginário, falando com entusiasmo que lhe interessa, pondo vivacidade na sua expressão oral, deixando à mostra a satisfação e a alegria de estudar...

O mais importante é que a fantasia dá forma compreensível àqueles fenômenos que transparecem por meio de ações e figuras, relações entre elas, saídas para os problemas levantados. E porque a forma empregada é compreensível, pode ser adotada por outros indivíduos, que assim têm condições de entender suas próprias dificuldades, refletir sobre elas, buscar um caminho para seus dramas pessoais ou sociais.<sup>62</sup>

Esta é também uma das funções da literatura, esta função psíquica da literatura indica a convivência de trabalho bastante rico. A indicação de textos passa pela vivência do leitor. Isto é, qualquer livro que venha a ser lido pelo aluno deve ser capaz de acrescentar sentido e conhecimento a seu repertório de leituras. Além disso, deve significar (ter valor) para o seu desempenho enquanto ser humano.

“Todo texto pode ser objeto de aulas de literatura, desde que seja visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram, sendo capaz de discriminá-las criticamente em contraste com padrões estéticos e ideológicos de seu tempo”<sup>63</sup>

<sup>61</sup> FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 22.

<sup>62</sup> Bordini, p. 40.

<sup>63</sup> Bordini, p. 41.

Isto será possível quando o professor intensificar a necessidade de valorizar o ser humano dar-lhe crédito para que ele seja capaz de desenvolver suas potencialidades.

Será possível, ainda, quando o professor tomar-se de coragem e assumir o papel dinâmico que lhe cabe, valorizando o processo do ensinar.

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que um das razões da necessidade *da ousadia* de quem quer se fazer *professora, educadora*, é a disposição pela briga justa, lúcida em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola, um dos sonhos de Snyders.<sup>64</sup>

E este sonho pode tornar-se realidade, porém:

é preciso ousar no sentido pleno desta palavra... É preciso ousar para dizer (...) que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.<sup>65</sup>

Ainda assim, é preciso ousar no dia-a-dia, para podermos, em conjunto, na escola, fazermos a transformação social e para que essa prática não fique apenas no discurso, pois “na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, apresentam-se ao mundo humano.”<sup>66</sup> Portanto, se em grupo buscarmos o conhecimento, com certeza teremos um maior número de consciências despertas à análise crítica da sociedade e do mundo, pois

<sup>64</sup> Freire, p. 11

<sup>65</sup> Freire, p. 10

<sup>66</sup> ARENDT apud SOUZA, Aparecida Néri de. *Sou professor, sim senhor*. Campinas-SP: Papyrus, 1996. p.19.

cada grupo social desenvolve sua identidade afirmando-se e distinguindo-se de outros grupos. Não existe um “nós” senão frente a “eles”, os outros. A alteridade é o fundamento da identidade e, portanto, ao descrevermos o que é particular, precisamos inseri-lo no contexto de que é parte. É no confronto que as identidades se constroem e não no exercício solitário das práticas coletivas de cada grupo.<sup>67</sup>

Logo, o trabalho desenvolvido em grupo pelos alunos leva ao crescimento de todos os integrantes.

Pensando na conscientização do professor, no preparo das suas aulas, nos objetivos que ele pretende alcançar, na transformação lenta da sociedade por meio da educação, é preciso ousar. É preciso sair da desmotivação em que o docente se encontra, pensar e agir em grupo, estudar a proposta curricular e entrar em ação, pois somente esta poderá promover o transformar que tanto o corpo docente procura.

É do trabalho do educador que poderemos levar a escola a se transformar em um ambiente alegre, motivador e agradável para todos.

Poderá aplicar esta proposta o professor que estiver propenso a realizar transformações, a trabalhar em grupo, a discutir propostas, a sair de si mesmo para ir em busca do *outro*, a compreender que basicamente o aluno é um ser humano em evolução e que ele próprio, o professor, também possui como finalidade, transformar-se e *crescer* por meio do conhecimento e realizar constantes modificações na sua prática pedagógica. Esta proposta poderá ser modificada e ajustada à realidade de cada escola, de cada sala de aula, pois esta não se esgota em si mesma, tornando-se apenas uma sugestão que objetiva viabilizar trabalhos de prática da literatura, no ensino de 2º grau.

Portanto, auxiliando o aluno, o professor estará auxiliando a si mesmo e ambos estarão iniciados para alçar vôo rumo à liberdade pelo conhecimento.

---

<sup>67</sup> CARDOSO apud SOUZA, Aparecida Néri de. *Sou professor, sim senhor*. Campinas-SP: Papyrus, 1996. p.25.

## CONCLUSÃO

Após reflexão sobre o método utilizado, conclui-se que é possível trabalhar com a leitura da literatura no ensino de 2º grau de forma agradável e satisfatória, tanto para o aluno quanto para o professor.

Para isso, basta que diretrizes sejam traçadas, que se tenha um trabalho organizado e objetivos bem claros desde a primeira série do 2º grau, até o final da terceira série.

Entretanto, o passado histórico confirma-nos que modificações não são feitas isoladamente.

É necessário que a escola propicie reuniões para encontro dos docentes da área e que, antecipadamente, já se tenha algo proposto, tal como o início sistematizado do ensino da redação e como se trabalhar com os textos literários.

É preciso que novas tentativas de transformações do ensino se façam apoiadas em teoria e prática, pois não se pode ensinar aquilo que se não conhece.

A humildade é fator fundamental para que se reconheça pouco o que se sabe, a fim de suprir os questionamentos dos nossos alunos; que a caminhada se faz em grupo e que, assim, conseguem-se maiores, melhores e mais rápidos resultados.

Sabe-se que a educação enfrenta uma crise e pouco é feito para que haja uma transformação a curto prazo; porém sabe-se também que se nada se fizer, tudo continuará como está.

O homem, buscando-se a si próprio, está a caminho da evolução; o interior é o que conta para que o exterior se torne melhor. É preciso encontrar-se

para encontrar prazer no que se faz; é preciso ver no aluno o ser humano capaz de buscar conhecimentos para tornar-se mais sábio, realizando-se do individual para o coletivo. O aluno precisa ser valorizado, precisa ser incentivado e, sobretudo, crer-se capaz de andar com seus próprios recursos; ele precisa saber que é elemento fundamental da sociedade e que se ele compreendê-la, a sociedade apresentar-se-á mais humana, mais feliz.

A escola pode ser o caminho para essa transformação; pode ser o lugar onde o aluno desenvolverá sem medo, sem receios, e com segurança, suas potencialidades; deve ser o lugar onde a partir da iniciativa dos alunos, exista a transformação da juventude que ora se debate para sair da inércia, encontrando muitos obstáculos, quer pela precariedade das escolas em geral, pelo despreparo dos professores ou, ainda, pelo desconhecimento que o professor tem das possibilidades variadas de se trabalhar não só no 2º grau, como em todos os níveis de ensino.

O aluno aprende, basta que o professor o motive e que mostre que ele pode aprender e pode superar-se em suas dificuldades.

O conhecimento faz-se a passos largos, rápido e constante e o elemento fundamental da escola não é ninguém mais senão o aluno que deve ser valorizado, deve ser encorajado e deve ser ouvido.

O professor precisa conhecer as fases da adolescência e trabalhar nelas e com elas, orientando o adolescente para obter segurança da auto-afirmação que ele procura.

É trabalhando em busca do ser humano que se pode dinamizar o prazer de ser professor e propiciador da construção de conhecimentos, pois nossos alunos são jovens de “caras pintadas”, mas não estão com as “cabeças vazias”; eles são jovens dispostos a aprender, dispostos a crescer, intelectual e afetivamente.

Fazer da escola um ambiente alegre, descontraído e promissor na construção de conhecimento individual é mais do que uma meta: é o dever de cada professor.

Se assim for, muitas das insatisfações dos docentes em relação à escola estarão sendo minimizadas, pois os próprios professores conscientizar-se-ão das transformações pelas quais passou a humanidade e que o ensino está muito melhor do que já esteve em épocas passadas.

Nunca tantos abnegados professores estiveram dispostos a contribuir na transformação sócio-educacional como nestes últimos anos; basta conhecermos a produção literária que existe à disposição do professor, mas que, por falta de condições financeiras, ou por comodismo, não é conhecida e por isso se pensa que tudo está pior do que esteve no passado.

Não se podem negar fatores alheios aos desejos fundamentais da educação, mas, não se pode usá-los como justificativa para fugir das obrigações e da meta final a que se propõe o ensino.

Analisar é o caminho mais curto, objetivar critérios é passo mágico; compreender o por que se ensina é a missão do professor. De nada adianta deixar o tempo passar, é preciso renovar a sociedade discente e renovar-se interiormente; é necessário que se tenha amor à profissão e a si próprio e não se deixe abater pelas dificuldades, esmorecendo e deixando que se passe pela vida sem deixar que a vida passe por nós.

É preciso transformar.

É preciso buscar-se, para poder buscar o que se pretende.

Não mais inércia; não mais pessimismo por inteiro; antes, raciocínio.

Pensar na ação é o primeiro passo. Agir no traçado do passo é o caminho.

Bem sabemos que é a partir do conflito que o povo sai do marasmo para crescer enquanto indivíduo, para tornar-se pessoa e então passa a analisar os fatos com olhos mais críticos e confiantes.

Ler proporciona prazer.

Escrever é expor-se pela palavra.

Trabalhar com o ensino da literatura é propor-se a conhecer a sua própria gente, seu povo, a sua história.

Não há nada mais democrático do que conhecer os fatos do seu país, do seu estado, da sua cidade, da sua escola, da sua família.

Está nas mãos de cada professor criar organizadamente as próprias estratégias; trabalhar com seus alunos segundo as possibilidades que se apresentarem no momento, é direcionar o prosseguimento desse trabalho conforme a tarefa seja desenvolvida.

A escola deve investir na renovação metodológica como forma de possibilitar a emancipação do aluno.

A escola deve preocupar-se em tornar o educando um leitor assíduo e usuário dos escritos sociais, sabendo encontrá-los onde eles estão.

Assim, lembramos Jean FOUCAMBERT: “Leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler, que pratica uma atividade metaléxica nas colunas dos jornais, na livraria, na biblioteca...”<sup>68</sup>

Logo, com as estratégias apresentadas nesta dissertação empregadas naquele trabalho, durante o período citado, concluindo os cursos de Educação Geral e Administração de Empresas, percebeu-se que:

---

<sup>68</sup> FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.135.



a) Os alunos aprenderam a estudar sozinhos e embasados em conhecimentos históricos passaram a produzir os seus conhecimentos.

b) Sabiam como e onde procurar recursos quando precisavam usar da linguagem padrão.

c) Os alunos percebiam as diferenças entre os vários discursos.

d) Redigiam com clareza, coesão e correção, conhecendo e reconhecendo todas as técnicas redacionais.

e) Exigiam do professor conhecimentos fundamentados.

f) O professor teve mais e maior oportunidade de conhecer títulos e autores.

g) A aula tornou-se dinâmica e aguardada por alunos e professor, que puderam satisfazer-se, pois o trabalho deixou de ser rotineiro.

h) Ao buscarem esclarecimentos para as leituras de literatura, nascia o interesses pela pesquisa, e quem se iniciou na tarefa de pesquisar, dificilmente retornará à acomodação do aceitar uma idéia, sem argumentar.

i) Houve um crescimento notável na quantidade dos livros lidos ao longo das três séries.

Assim, fica a contribuição do trabalho exposto, para que se possa questionar o que se pode, como se deve fazer para trabalhar o ensino da literatura e redação no 2º grau.

Dentro das limitações deste trabalho, espera-se que essas reflexões auxiliem de alguma forma para novas perspectivas do encontrar-se como professor, para ir ao encontro do outro, que é o aluno.

## BIBLIOGRAFIA

- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. Pref. De Dom Paulo Evaristo Arns. 19ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- ABREU, Maria Célia de. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. Maria Célia de Abreu / Marcos T. Masetto. 8ª ed. São Paulo: M. G. Ed. Associados, 1990.
- ALENCAR, José de. *A pata da gazela*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1984. (Série Bom Livro).
- \_\_\_\_\_. *Iracema*. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1980. (Série Bom Livro).
- \_\_\_\_\_. *Senhora*. 14ª ed. São Paulo: Ática, 1986. (Série Bom Livro).
- AGUIAR, Vera Teixeira de & ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. [Por] Vera Teixeira de Aguiar [e outros] Org. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Carlos Drummond de Andrade/ seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico* por Rita de Cássia Barbosa, 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- ANDRADE, Mário de. *O poço e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1989.
- ANTONIO, João. *Malagueta, Perus e Bacanaço*. São Paulo: Ática, 1987. (Série Rosa dos Ventos).
- ARDUÍNO. Ary Médici. *A era de aquarius*. 1ª ed. em Língua Portuguesa. Biblioteca da Ordem Rosacruz - Curitiba: Amorc, 1987.
- ASSIS, Machado de. *O alienista e outros contos*. São Paulo: Moderna, 1988. (Coleção Travessias).

- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (Série Novas Perspectivas, literatura-27)
- BRANDÃO, Dênis, M. S. *Visão holística em psicologia e educação*. São Paulo: Summus, 1991.
- BUARQUE, Cristóvam. *A aventura da universidade*. São Paulo: UNESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Desafios de administração universitária*. Florianópolis: UESC, 1989.
- BUENO, Raquel Illescas. *Belazarte me contou: um estudo de contos de Mário de Andrade*. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). USP, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. "Interpretando a interpretação de textos". *Leituras: Teoria & Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 23-31.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova didática*. 39ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1991.
- CECCON, Claudius e outros. *A vida na escola e escola da vida*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 4ª ed. São Paulo: Quíron, 1987.
- COELHO, Paulo. *O alquimista*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- COLASSANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982. p. 12-6.
- CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma*. São Paulo: Summus, 1989.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- DANTAS, José Maria de Souza. *Didática de literatura*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FERGUSON, Marilyn. *A Conspiração Aquariana*. Trad. de Carlos Evaristo M. Costa; pref. de Max Lerner. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAMBERT, Jean. *Mais que alfabetizar, agora é necessário "leiturizar"*. *Nova Escola*, p. 23 - 27, março. 1993.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis. A redação na escola*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1992.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação um estudo introdutório*. 7ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- GAMA, Zacarias Jaegger. *Avaliação na escola de 2º grau Grau*. Campinas, SP: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico)

- GERALDI, João Wanderley. (org.) *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GHIRARDELLI JR, Paulo. *História da Comunicação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem escrita e o poder*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 4ª ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtiva*. 16ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KAWAMURA, Lili. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Ática, 1990.
- KHÉDE, Sonia Salomão e outros. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KUPSTAS, Marcia & CAMPOS, Maria Tereza Arruda. *Literatura, arte e cultura*. São Paulo: Ática, 1988.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 5ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

- LIBÂNEO, José Carlos & SAVIANI, Dermeval. *Democratização na escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1984.
- LISPECTOR, Clarice. *O primeiro beijo*. São Paulo: Ática, 1987.
- LOBOS, Júlio. “Teoria sobre a motivação no trabalho”. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro v.15, 1975.
- LÜCK, Heloísa. *Fundamentos teóricos-metodológicos da pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano e outros. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. *A luneta mágica: texto integral*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1981. (Série Bom livro).
- \_\_\_\_\_. *A moreninha*. São Paulo: Moderna, 1983. (Coleção Travessias).
- MACHADO, Dyonélio. *Os ratos*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 1992. (Série Rosa dos Ventos).
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. “Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo”. *Idéias*, São Paulo nº 13, 1991.
- MALARD, Leticia. *Ensino e literatura no 2º grau: Problemas & Perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. (Série Novas Perspectivas, Educação-15)
- MARAGLIANO, Roberto. *Teoria da didática*. São Paulo: Cortez, 1986.
- MARCO, Valéria de Chiappini. *Língua e literatura: o professor pede a palavra. Duas teses sobre o ensino da redação*. São Paulo: Cortez, 1981.
- MARTELLI, Clarice Lottermann. *Práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa: do prazer ao não ler*. Dissertação (de Mestrado em Letras) - UFPR, 1995.

- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Aulas vivas*. São Paulo: M. G. Associados, 1992.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária: prosa*. 13ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- MOLINA, Olga. *Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU, 1992. (Temas básicos de educação e ensino).
- \_\_\_\_\_. *Quem engana quem? Professor X Livro Didático*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- MORAIS, Giselda Santana. (org.) *Pesquisa e realidade no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1980.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 5ª ed. Lisboa: Europa-América, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O método I: a natureza da natureza*. 2ª ed. Lisboa: Europa-América, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1988.
- NISKIER, Arnaldo. *Tecnologia educacional: uma visão política*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- NOFFS, Neide de Aquino. "A qualidade e as metodologias do ensino superior". *Anais do I Congresso Brasileiro da Qualidade do Ensino Superior*. Vol. I, nº 2, março/abril, 1989.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 7ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- ORTEGA y GASSET. *Universidade: humanismo ou técnica*. São Paulo: Herder, 1969.

- PELLEGRINI, Domingos. *Tempo de menino*. Ática, 1989. (Série Rosa dos Ventos).
- PEY, Maria Oly. *A escola e o discurso pedagógico*. São Paulo: Cortez, 1988.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1982.
- PROJETO DE CONTEÚDOS ESSENCIAIS DO ENSINO DE SEGUNDO GRAU. SEED. Curitiba, 1988.
- RAMOS, Ricardo. (org.) *Contos selecionados - a palavra é ... festa*. São Paulo: Scipione, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A palavra é ... bicho*. São Paulo: Scipione, 1989.
- RUBIÃO, Murilo. *O pirotécnico Zacarias*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1981. (Coleção Nosso Tempo).
- SCLIAR, Moacyr. *O centauro no jardim*. 4ª ed. Porto Alegre: L & PM, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O tio que flutuava*. São Paulo: Ática, 1988. (Série Rosa dos Ventos).
- \_\_\_\_\_. *O exército de um homem só*. 6º ed. Porto Alegre: L & PM, 1983.
- SABINO, Fernando. *Martini seco*. São Paulo: Ática, 1987. (Série Rosa dos Ventos).
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 40).
- SERRONE, Luis Carlos e outros. *Apostila DACEX CEFET-Pr*, 1994.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas no Nosso Tempo, v. 34).
- SILVA, Ezequiel Theodoro da & ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Contrapontos).



- SMITH, Frank. *A política da ignorância*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. de Cátia Aida Pereira da Silva. Prefácio Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou professor, sim senhor!: representações do trabalho docente*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério. Formação e Prática Pedagógica).
- SOUZA, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- TAVARES, Hênio Último da Cunha. *Teoria literária*. 9ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. V. 3.
- TELLES, Lygia Fagundes. *As horas nuas: romance*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- TEZZA, Cristóvão. *Trapo*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- UBALDI, Pietro. *A nova civilização do 3º milênio*. Trad. Evoluzione e Vangelo 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Pietro Ubaldi, 1983. Tradução de Evoluzione e Vangelo.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1992. (Cadernos Pedagógicos do Libertad - 3).
- VEIGA, José J. *O trono no morro*. São Paulo: Ática, 1988. (Série Rosa dos Ventos).
- \_\_\_\_\_. *A hora dos ruminantes*. São Paulo: Três, 1974.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Repensando a didática*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- VERÍSSIMO, Érico. *Ana Terra*. 3ª ed. São Paulo: Globo, 1991.

\_\_\_\_\_. *Olhai os lírios do campo*. 8ª ed. São Paulo: Globo, 1991.

WACHOWICZ, Lílian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

WEIL, Pierre. *Holística: uma nova visão e abordagem do real*. São Paulo: Palas Athena, 1990.

\_\_\_\_\_. *Organizações e tecnologias para o 3º milênio: a nova cultura organizacional holística*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

\_\_\_\_\_. *A consciência cósmica*. Petrópolis: Vozes, 1977.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 3ª ed. São Paulo: Global, 1983.

\_\_\_\_\_. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. (Série Novas Perspectivas 1).

## ANEXO I

### A MOÇA TECELÃ

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a aclamar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede

vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, por algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder de tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele lhe poderia dar.

- Uma casa maior e necessária - disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente - Por que ter casa, se podemos ter palácio? - perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates de prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia

e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

- É para que ninguém saiba do tapete - disse. E antes de trancar a porta a chave advertiu: - Faltam as estrebeiras. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seus tecidos. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e espantado olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

*Doze reis e a moça no labirinto do vento.* Rio de Janeiro: Nórdica, 1982. p. 12-6.

COLASSANTI, Marina.

## ANEXO II

### O POÇO

Mário de Andrade

Ali pelas onze horas da manhã o velho Joaquim Prestes chegou no pesqueiro. Embora fizesse força em se mostrar amável por causa da visita convidada para a pescaria, vinha mal-humorado daquelas cinco léguas de forcinho cabritando na estrada péssima. Aliás o fazendeiro era de pouco riso mesmo, já endurecido por setenta e cinco anos que o mumificavam naquele esqueleto agudo e taciturno.

O fato é que estourara na zona a mania dos fazendeiros ricos adquirirem terrenos na barranca do Moji pra pesqueiros de estimação. Joaquim Prestes fora dos que inventaram a moda, como sempre: homem cioso de suas iniciativas, meio cultivando uma vaidade de família - gente escoteira por aqueles campos altos, desbravadora de terras. Agora Joaquim Prestes desbravava pesqueiros na barranca fácil do Moji. Não tivera que construir a riqueza com a mão, dono de fazendas desde o nascer, reconhecido como chefe, novo ainda. Bem rico, viajado, meio semque fazer, desbravava outros matos.

Fora o introdutor do automóvel naquelas estradas, e se o município agora se orgulhava de ser um dos maiores produtores de mel, o devia ao velho Joaquim Prestes, primeiro a se lembrar de criar abelhas ali. Falando o alemão (uma das suas “iniciativas” goradas na zona) tinha uma verdadeira biblioteca

sobre abelhas. Joaquim Prestes era assim. Caprichosíssimo, mais cioso de mando que de justiça, tinha a idolatria da autoridade. Pra comprar o seu primeiro carro fora à Europa, naqueles tempos em que os automóveis eram mais europeus que americanos. Viera uma “autoridade” no assunto. E o mesmo com as abelhas de que sabia tudo. Um tempo até lhe dera de reeducar as abelhas nacionais, essas “porcas” que misturavam o mel com a samora. Gastou anos e dinheiro bom nisso, inventou ninhos artificiais, cruzou as raças, até fez vir umas abelhas amazônicas. Mas se mandava nos homens e todos obedeciam, se viu obrigado a obedecer às abelhas que não se educaram um isto. E agora que ninguém falasse perto dele numa inocente jeteí, Joaquim Prestes xingava. Tempo de florada no cafezal ou nas fruteiras do pomar maravilhoso, nunca mais foi feliz. Lhe\* amargavam penosamente aquelas mandassaias, mandaguaris, bijuris que vinham lhe roubar o mel da *Apis Mellifica*.

E tudo o que Joaquim Prestes fazia, fazia bem. Automóveis tinha três. Aquela marmon de luxo pra o levar da fazenda à cidade, em compras e visitas. Mas como fosse um bocado estreita para que coubessem à vontade, na frente, ele choferando e a mulher que era gorda (a mulher não podia ir atrás com o mecânico, nem este na frente e ela atrás) mandou fazer uma “rolls-royce” de encomenda, com dois assentos na frente que pareciam poltronas de hol, mais de cem contos. E agora, por causa do pesqueiro e da estrada nova, comprara o fordinho cabritante, todo dia quebrava alguma peça, que o deixava de mau-humor.

Que outro fazendeiro se lembrara mais disso! Pois o velho Joaquim Prestes dera pra construir nos pesqueiro uma casa de verdade, de tijolo e telha, embora não imaginasse passar mais que o claro do dia ali, de medo da maleita.

---

\* Nos escritos de Mário de Andrade você vai encontrar palavras inventadas, ou construções fora das regras da gramática oficial; são os neologismos e os “brasileirismos” sintáticos, como o escritor costumava declarar. Além disso, criava substantivos compostos ferindo as normas ortográficas.



Mas podia querer descansar. E era quase uma casa-grande se erguendo, quarto do patrão, quarto pra algum convidado, a sala vasta, o terraço telado, tela por toda a parte pra evitar pernilongos. Só desistiu da água encanada porque ficava um dinheirão. Mas a casinha, por detrás do bangalô, até era luxo, toda de madeira aplainada, pintadinha de verde pra confundir com os mamoeiros, os porcos de raça por baixo (isso de fossa nunca!) e o vaso de esmalte e tampa. Numa parte destocada do terreno, já pastavam no capim novo quatro vacas e o marido, na espera de que alguém quisesse beber um leitezinho caracu. E agora que a casa estava quase pronta, sua horta folhuda e uns girassóis na frente, Joaquim Prestes não se contentara mais com a água da geladeira, trazida sempre no forde em dois termos gordos, mandara abrir um poço.

Quem abria era gente da fazenda mesmo, desses camaradas que entendem um pouco de tudo. Joaquim Prestes era assim. Tinha dez chapéus estrangeiros, até um panamá de conto de réis, mas as meias, só usava meias feitas pela mulher, “pra economizar” afirmava. Afora aqueles quatro operários ali, que cavavam o poço, havia mais dois que lá estavam trabucando no acabamento da casa, as marteladas monótonas chegavam até à fogueira. E todos muito descontentes, rapazes de zona rica e bem servida de progresso, jogados ali na ceva da maleita. Obedeceram, mandados, mas corroídos de irritação.

Só quem estava maginando que enfim se arranjava na vida era o vigia, esse caipira da gema, bagre sorna dos alagados do rio, maleiteiro eterno a viola e rapadura, mais a mulher e cinco famílias enfezadas\*. Esse agora, se quisesse tinha leite, tinha ovos de legornes finas e horta de semente. Mas lhe bastava imaginar que tinha. Continuava feijão com farinha, e a carne-seca do domingo.

---

\* “Famílias” é um regionalismo nordestino para designar “filhos”; o nacionalismo modernista de Mário de Andrade mistura expressões de todos os estados brasileiros. “Enfezadas” é um adjetivo usado no sentido de “mirradas”, “fracas”, “mal desenvolvidas”.

Batera um frio terrível esse fim de julho, bem diferente dos invernos daquela zona paulista, sempre bem secos nos dias claros e solares, e as noites de uma nitidez sublime, perfeitas pra quem pode dormir no quente. Mas aquele ano umas chuvas diluviais alagavam tudo, o couro das carteiras embolorava no bolso e o café apodrecia no chão.

No pesqueiro o frio se tornara feroz, lavado daquela umidade maligna que, além de peixe, era só o que o rio sabia dar. Joaquim Prestes e a visita foram se chegando pra fogueira dos camaradas, que logo levantaram, machucando chapéu na mão, bom-dia, bom-dia. Joaquim tirou o relógio do bolso, com muita calma, examinou bem que horas eram. Sem censura aparente, perguntou aos camaradas se ainda não tinham ido trabalhar.

Os camaradas responderam que já tinham sim, mas que com aquele tempo quem aguentava permanecer dentro do poço continuando a perfuração! Tinham ido fazer outra coisa, dando uma mão no acabamento da casa.

– Não trouxe vocês aqui pra fazer casa.

Mas que agora estavam terminando o café do meio-dia. Espaçavam as frases, desapontados, principiando a não saber nem como ficar de pé. Havia silêncios desagradáveis. Mas o velho Joaquim Prestes impassível, esperando mais explicações, sem dar sinal de compreender nem de desculpar ninguém. Tinha um, era o mais calmo, mulato desempenado, fortíssimo, bem escuro na cor. Ainda nem falara. Mas foi esse que acabou inventando um jeito humilhante de disfarçar a culpa inexistente, botando um pouco de felicidade no dono. De repente contou que agora ainda ficara mais penoso o trabalho porque enfim já estava minando água. Joaquim Prestes ficou satisfeito, era visível, e todos suspiraram de alívio.

– Mina muito?

– A água vem de com força, sim senhor.

– Mas precisa cavar mais.

– Quanto chega?

– Quer dizer, por enquanto dá pra uns dois palmo.

– Parmo e meio, Zé.

O mulato virou contrariado para o que falara, um rapaz branco, enfezadinho, cor de doente.

– Ocê marcou, mano...

– Marquei sim.

– Então com mais dois dias de trabalho tenho água suficiente.

Os camaradas se entreolharam. Ainda foi o José quem falou:

– Quer dizer... a gente nem não sabe, tá uma lama... O poço tá fundo, só o mano que é leviano pode descer...

– Quanto mede?

– Quarenta e cinco palmo.

– Papagaio! escapou da boca de Joaquim Prestes. Mas ficou muito mudo, na reflexão. Percebia-se que ele estava lá dentro consigo, decidindo uma lei. Depois meio que largou de pensar, dando todo o cuidado lento em fazer o cigarro de palha com perfeição. Os camaradas esperavam, naquele silêncio que os desprezava, era insuportável quase. O rapaz não conseguiu se aguentar mais, como que se sentia culpado de ser mais leve que os outros. Arrancou:

– Por minha causa não, Zé, que eu desço bem.

José tornou a se virar com olhos enraivecidos pro irmão. Ia falar, mas se conteve enquanto outro tomava a dianteira.

– Então ocê vai ficar naquela dureza de trabalho com essa umidade!

– Se a gente pudesse revezar inda que bem... murmurou o quarto, também regularmente leviano de corpo mas nada disposto a se sacrificar. E decidiu:

– Com essa chuvarada a terra tá mole demais, e se afunda!... Deus te livre...

Aí José não pôde mais adiar o pressentimento que o invadia e protegeu o mano:

– 'cê besta, mano! e sua doença!...

A doença, não se falava o nome. O médico achara que o Albino estava fraco do peito. Isso de um ser mulato e o outro branco, o pai espanhol primeiro se amigara com uma preta do litoral, e quando ela morreria, mudara de gosto, viera pra zona da Paulista casar com moça branca. Mas a mulher morreria dando à luz o Albino, e o espanhol, gostando mesmo de variar, se casara mas com a cachaça. José, taludinho, inda aguentou-se bem na orfandade, mas o Albino, tratado só quando as colonas vizinhas lembravam, Albino comeu terra, teve tifo, escarlatina, desinteria, sarampo, tosse comprida. Cada ano era uma doença nova, e o pai até esbrabejava nos janeiros: “Que enfermidade le falta, caramba!” e bebia mais. Até que desapareceu pra sempre.

Albino, nem que fosse pra demonstrar a afirmativa do irmão, teve um acesso forte de tosse. E Joaquim Prestes:

– Você acabou o remédio?

– Inda tem um poucadinho, sim sinhô.

Joaquim Prestes mesmo comprava o remédio do Albino e dava, sem descontar no ordenado. Uma vidraça que o rapaz quebrara, o fazendeiro descontou os três mil e quinhentos do custo. Porém montava na marmon, dava um pulo até a cidade só pra comprar aquele fortificante estrangeiro, “um dinheirão!” resmungava. E eram mesmo dezoito mil-réis.

Com a direção de conversa, os camaradas perceberam que tudo se arranjava pelo melhor. Um comentou:

– Não vê que a gente está vendo si o sol vem e seca um pouco, mode o Albino descer no poço.

Albino, se sentindo humilhado nessa condição de doente, repetiu agressivo:

– Por isso não que eu desço bem! já falei...

José foi pra dizer qualquer coisa mas sobreteve o impulso, olhou o mano com ódio. Joaquim Prestes afirmou:

– O sol hoje não sai.

O frio estava por demais. O café queimando, servido pela mulher do vigia, não reconfortava nada, a umidade corroía os ossos. O ar sombrio fechava os corações. Nenhum passarinho voava, quando muito algum pio magoado vinha botar mais tristeza no dia. Mal se enxergava o aclave da barranca, o rio não se enxergava. Era aquele arminho sujo da névoa, que assim de longe parecia intransponível.

A afirmação do fazendeiro trouxera de novo um som apreensivo no ambiente. Quem concordou com ele foi o vigia chegando. Só tocou de leve no chapéu, foi esfregar forte as mãos, rumor de lixa, em cima do fogo. Afirmou baixo, com voz taciturna de afeiçoado àquele clima ruim:

– Peixe hoje não dá.

Houve silêncio. Enfim o patrão, o busto dele foi se erguendo impressionantemente agudo, se endireitou rijo e todos perceberam que ele decidira tudo. Com má vontade, sem olhar os camaradas, ordenou:

– Bem... é continuar todos na casa, vocês estão ganhando.

A última reflexão do fazendeiro pretendia ser cordial. Mas fora navalhante. Até a visita se sentiu ferida. Os camaradas mais que depressa debandaram, mas Joaquim Prestes:

– Você me acompanhe, Albino, quero ver o poço.

Ainda ficou ali dando umas ordens. Havia de tentar uma rodada assim mesmo. Afinal jogou o toco do cigarro na fogueira, e com a visita se dirigiu para a elevação a uns vinte metros da casa, onde ficava o poço.

Albino já estava lá, com muito cuidado retirando as tábuas que cobriam a abertura. Joaquim Prestes, nem mesmo durante a construção, queria que caíssem “coisas” na água futura que ele iria beber. Afinal ficaram só aquelas tábuas largas, longas, de cabreúva, protegendo a terra do rebordo do perigo de esbarrondar. E mais aquele aparelho primário, que “não era o elegante, definitivo”, Joaquim Prestes foi logo explicando à visita, servindo por agora pra descer os operários no poço e trazer terra.

– Não pise aí, nhô Prestes! Albino gritou com susto.

Mas Joaquim Prestes queria ver a água dele. Com mais cuidado, se acocorou numa das tábuas do rebordo e firmando bem as mãos em duas outras que atravessavam a boca do poço e serviam apenas pra descanso da caçamba, avançou o corpo pra espiar. As tábuas abaularam. Só o viram fazer o movimento angustiado, gritou:

– Minha caneta!

Se ergueu com rompante e sem mesmo cuidar de sair daquela bocarra traiçoeira, olhou os companheiros, indignado:

– Essa é boa!... Eu é que não posso ficar sem a minha caneta-tinteiro! Agora vocês hão de ter paciência, mas ficar sem minha caneta é que eu não posso! têm que descer lá dentro buscar! Chame os outros, Albino! e depressa! que com o barro revolvido como está, a caneta vai afundando!

Albino foi correndo. Os camaradas vieram imediatamente, solícitos, ninguém sequer lembrava mais de fazer corpo mole nem nada. Pra eles era evidente que a caneta-tinteiro do dono não podia ficar lá dentro. Albino já tirava os sapatos e a roupa. Ficou nu num átimo, da cintura pra cima, arregaçou a calça. E tudo, num átimo, estava pronto, a corda com o nó grosso pro rapaz firmar os pés, afundando na escuridão do buraco. José mais outro, firmes, seguravam o cambito. Albino com rapidez pegou na corda, se agarrou nela, balanceando no ar. José olhava, atento:

– Cuidado, mano...

– Vira.

– Albino...

– Nhô?

– ... veja si fica na corda pra não pisar na caneta. Passe a mão de leve no barro...

– Então é melhor botar um pau na corda pra fincar os pés.

– Qual, mano! vira isso logo!

José e o companheiro viraram o cambito, Albino desapareceu no poço. O sarilho gemeu, e à medida que a corda se desenrolava o gemido foi aumentando, aumentando, até que se tornou num uivo lancinante. Todos estavam atentos, até que se escutou o grito de aviso do Albino, chegado apenas uma queixa até o grupo. José parou o manejo e fincou o busto no cambito.

Era esperar, todos imóveis. Joaquim Prestes, mesmo o outro camarada espiaavam, meio esquecidos do perigo da terra do rebordo esbarrondar. Passou um minuto, passou mais outro minuto, estava desagradabilíssimo. Passou mais tempo, José não se conteve. Segurando firme só com a mão direita o cambito, os músculos saltaram no braço magnífico, se inclinou quanto pôde na beira do poço.

– Achoooooou!

Nada de resposta.

– Achou, manoooo!...

Ainda uns segundos. A visita não aguentara mais aquela angústia, se afastara com o pretexto de passear. Aquela voz de poço, um tom surdo, ironicamente macia que chegava aqui em cima em qualquer coisa parecia com um “não”. Os minutos passavam, ninguém mais se aguentava na impaciência. Albino havia de estar perdendo as forças, grudado naquela corda, de cócoras, passando a mão na lama coberta de água.

– José...

– Nhô. Mas atentando onde o velho estava, sem mesmo esperar a ordem, José asperejou com o patrão: – Por favor, nhô Joaquim Prestes, sai daí, terra tá solta!

Joaquim Prestes se afastou de má vontade. Depois continuou:

– Grite pro Albino que pise na lama, mas que pise num lugar só. José mais que depressa deu a ordem. A corda bambeou. E agora, aliviados, os operários entre conversavam. O magruço, que sabia ler no jornal da vendinha da estação, deu de falar, o idiota, no caso do “Soterrado de Campinas”. O outro se confessou pessimista, mas pouco, pra não desagradar o patrão. José mudo, cabeça baixa, olho fincado no chão, muito pensando. Mas a experiência de todos ali, sabia mesmo que a caneta-tinteiro se metera pelo barro mole e que primeiro era preciso esgotar a água do poço. José ergueu a cabeça, decidido:

– Assim não vai não, nhô Joaquim Prestes, precisa secar o poço.

Aí Joaquim Prestes concordou. Gritaram ao Albino que subisse. Ele ainda insistiu uns minutos. Todos esperavam em silêncio, irritados com aquela teima do Albino. A corda sacudiu, chamando. José mais que de pressa agarrou o cambito e gritou:

– Pronto!



A corda enrijou retesada. Mesmo sem esperar que o outro operário o ajudasse, José com músculos de amor virou sozinho o sarilho. A mola deu aquela uivo esganado, assim virada rápido, e veio uivando, gemendo.

– Vocês me engraxem isso, que diabo!

Só quando Albino surgiu na boca do poço o sarilho parou de gemer. O rapaz estava que era um monstro de lama. Pulou na terra firme e tropeçou três passos, meio tonto. Baixou muito a cabeça sacudida com estertor purr! agitava as mãos, os braços, pernas, num halo de lama pesada que caía aos ploques no chão. Deu aquele disfarce pra não desapontar:

– Puta - frio!

Foi vestindo, sujo mesmo, com ânsia, a camisa, o pulôver esburacado, o paletó. José foi buscar o seu próprio paletó, o botou silencioso na costinha do irmão. Albino o olhou, deu um sorriso quase alvar de gratidão. Num gseto feminino, feliz, se encolheu dentro da roupa, gostando.

Joaquim Prestes estava numa exasperação terrível, isso via-se. Nem cuidava de disfarçar para a visita. O caipira viera falando que a mulher mandava dizer que o almoço do patrão estava pronto. Disse um “Já vou” duro, continuando a escutar os operários. O magruço lembrou buscarem na cidade um poceiro de profissão. Joaquim Prestes estrilou. Não estava pra pagar poceiro por causa duma coisa à toa! que eles estavam com má vontade de trabalhar! esgotar o poço de pouca água não era nenhuma áfrica. Os homens acharam ruim, imaginando que o patrão os tratara de negros. Se tomaram dum orgulho machucado. E foi o próprio magro, mais independente, quem fixou José bem nos olhos, animando o mais forte, e meio que perguntou, meio que decidiu:

– Bamo!...

Imediatamente se puseram nos preparos, buscando o balde, trocando as tábuas atravessadas por outras que aguentassem peso de homem. Joaquim Prestes e a visita foram almoçar.

Almoço grave, apesar o gosto farto do dourado. Joaquim Prestes estava árido. Dera nele aquela decisão primária, absoluta de reaver a caneta-tinteiro hoje mesmo. Pra ele, honra, dignidade, autoridade não tinha gradação, era uma só: tanto estava no custear a mulher da gente como em reaver a caneta-tinteiro. Duas vezes a visita, com ares de quem não sabe perguntou sobre o poceiro da cidade. Mas só o forde podia ir buscar o homem e Joaquim Prestes, agora que o vigia afirmara que não dava peixe, tinha emburrado, havia de mostrar que, no pesqueiro dele, dava. Depois que diabo! os camaradas haviam de secar o poço, uns palermas! Estava numa cólera desesperada. Botando a culpa nos operários, Joaquim Prestes como que distrai a culpa de fazê-los trabalhar injustamente.

Depois do almoço chamou a mulher do vigia, mandou levar café aos homens, porém que fosse bem quente. Perguntou se não havia pinga. Não havia mais, acabara com a friagem daqueles dias. Deu de ombros. Hesitou. Ainda meio que ergueu os olhos pra visita, consultando. Acabou pedindo desculpa, ia dar uma chegadinha até o poço pra ver o que os camaradas andavam fazendo. E não se falou mais em pescaria.

Tudo trabalhava na afobação. Um descia o balde. Outro, com empuxões fortes na corda, afinal conseguia deitar o balde lá no fundo pra água entrar nele. E quando o balde voltava, depois de parar tempo lá dentro, vinha cheio apenas pelo terço, quase só lama. Passava de mão em mão pra ser esvaziado longe e a água não se infiltrar pelo terreno do rebordo. Joaquim Prestes perguntou se a água já diminuía. Houve um silêncio emburrado dos trabalhadores. Afinal um falou com rompante:

– Quá!...

Joaquim Prestes ficou ali, imóvel, guardando o trabalho. E ainda foi o próprio Albino, mais servil, quem inventou:

– Se tivesse duas caçamba...

Os camaradas se sobressaltaram, inquietos, se entreolhando. E aquele peste de vigia lembrou que a mulher tinha uma caçamba em casa, foi buscar. O magruço, ainda mais inquieto que os outros, afiançou:

– Nem com duas caçambas não vai não! é lama por demais! tá minando muito...

Aí o José saiu do seu silêncio torvo pra pôr as coisas às claras:

– De mais a mais, duas caçamba precisa ter gente lá dentro, Albino não desce mais.

– Quê que tem, Zé! deixa de história! Albino meio que estourou.

De resto o dia aquentara um bocado, sempre escuro, nuvens de chumbo tomando o céu todo. Nenhum pássaro. Mas a brisa caíra por volta das treze horas, e o ar curto deixava o trabalho aquecer os corpos movidos. José se virara com tanta indignação para o mano, todos viram: mesmo com desrespeito pelo velho Joaquim Prestes, o Albino ia tomar com um daqueles cachações que apanhava quando pegado no truço ou na pinga. O magruço resolveu se sacrificar, evitando mais aborrecimento. Interferiu rápido:

– Nós dois se reveza, José! Desta eu que vou.

O mulato sacudiu a cabeça, desesperado, engolindo raiva. A caçamba chegava e todos se atiraram aos preparativos novos. O velho Joaquim Prestes ali, mudo, imóvel. Apenas de vez em quando aquele jeito lento de tirar o relógio e consultar a claridade do dia, que era feito uma censura tirânica, pondo vergonha, quase remorso naqueles homens.

E o trabalho continuava infrutífero, sem cessar. Albino ficava o quanto podia lá dentro, e as caçambas, lentas, naquele exasperante ir e vir. E agora o

sarilho deu de gritar tanto que foi preciso botar graxa nele, não se suportava aquilo. Joaquim Prestes mudo, olhando aquela boca de poço. E quando Albino não se agüentava mais o outro magruço o revezava. Mas este depois da primeira viagem, se tomara dum medo tal, se fazia lerdo de propósito, e era recomendações a todos, tinha exigências. Já por duas vezes falara em cachaça.

Então o vigia lembrou que o japonês da outra margem tinha cachaça à venda. Dava uma chegadinha lá, que o homem também sempre tinha algum trairão de rede, pegado na lagoa.

Aí Joaquim Prestes se destemperou por completo. Ele bem que estava percebendo a má vontade de todos. Cada vez que o magruço tinha que descer eram cinco minutos, dez, mamparreando, se despia lento. Pois até não se lembrara de ir na casinha\* e foi aquela espera insuportável pra ninguém! (E o certo é que a água minava mais forte agora, livre da muita lama. O dia passava. E uma vez que o Albino subiu, até, contra o jeito dele, veio irritado, porque achara o poço na mesma.)

Joaquim Prestes berrava, fulo de raiva. O vigia que fosse tratar das vacas, deixasse de invencionice! Não pagava cachaça pra ninguém não, seus emprestáveis! Não estava pra alimentar manha de cachaceiro!

Os camaradas, de golpe, olharam todos o patrão, tomados de insulto, feridíssimos, já muito sem paciência mais. Porém Joaquim Prestes ainda insistia, olhando o magruço:

– É isso mesmo!... Cachaceiro!... Dispa-se mais depressa! cumpra o seu dever!...

E o rapaz não agüentou o olhar cutilante do patrão, baixou a cabeça, foi se despindo. Mas ficara ainda mais lerdo, ruminando uma revolta inconsciente, que escapava na respiração precipitada, silvando surda pelo nariz. A visita

---

\* “Ir na casinha”: ir no mictório, que na zona rural é a fossa, em uma pequena construção isolada.

percebendo o perigo, interveio. Fazia gosto de levar um pescado à mulher, se o fazendeiro permitisse, ele dava um pulo com o vigia lá no tal de japonês. E irritado fizera um sinal ao caipira. Se fora, fugindo daquilo, sem mesmo esperar o assentimento de Joaquim Prestes. Este mal encolheu os ombros, de novo imóvel, olhando o trabalho do poço.

Quando mais ou menos uma hora depois, a visita voltou ao poço outra vez, trazia afobada uma garrafa de caninha. Foi oferecendo com felicidade aos camaradas, mas eles só olharam a visita assim meio de lado, nem responderam. Joaquim Prestes nem olhou, e a visita percebeu que tinha sucedido alguma coisa grave. O ambiente estava tensíssimo. Não se via o Albino nem o magruço que o revezava. Mas não estavam ambos no fundo do poço, como a visita imaginou.

Minutos antes, poço quase seco agora, o magruço que já vira um bloco de terra se desprender do rebordo, chegada a vez dele, se recusara descer. Foi meio minuto apenas de discussão agressiva entre ele e o velho Joaquim Prestes, desce, não desce, e o camarada, num ato de desespero, se despedira por si mesmo, antes que o fazendeiro o despedisse. E se fora, dando as costas a tudo, oito anos de fazenda, curtindo uma tristeza funda, sem saber. E Albino, aquela mansidão doentia de fraco, pra evitar briga maior, fizera questão de descer outra vez, sem mesmo recobrar fôlego. Os outros dois, com o fantasma próximo de qualquer coisa mais terrível, se acovardaram. Albino estava no fundo do poço.

Agora o vento soprando, chicoteava da gente não aguentar. Os operários tremiam muito, e a própria visita. Só Joaquim Prestes não tremia nada, firme, olhos fincados na boca do poço. A despedida do operário o despeitara ferozmente, ficara num deslumbramento horrível. Nunca imaginara que num caso qualquer o adversário se arrogasse a iniciativa de decidir por si. Ficara assombrado. Por certo que havia de mandar embora o camarada, mas que este se fosse por vontade própria, nunca pudera imaginar. A sensação do insulto

estourara nele feito uma bofetada. Se não revidasse era uma desonra, como se vingar!... Mas só as mãos se esfregando lentíssimas, denunciavam o desconcerto interior do fazendeiro. E a vontade reagia com aquela decisão já desvairada de conseguir a caneta-tinteiro, custasse o que custasse. Os olhos do velho engoliam a boca do poço, ardentes, com volúpia quase. Mas a corda já sacudia outra vez, agitadíssima agora, avisando que o Albino queria subir. Os operários se afobaram. Joaquim Prestes abriu os braços, num gesto de desespero impaciente.

– Também Albino não parou nem dez minutos!

José ainda lançou um olhar de imploração ao chefe, mas este não compreendia mais nada. Albino apareceu na boca do poço. Vinha agarrado na corda, se grudando nela com terror, como temendo se despegar. Deixando o outro operário na guarda do cambito, José com muita maternidade ajudava o mano. Este olhava todos, cabeça de banda decepando na corda, boca aberta. Era quase impossível lhe agüentar o olho abobado. Como que não queria se desagarrar da corda, foi preciso o José, “sou eu, mano”, o tomar nos braços, lhe fincar os pés na terra firme. Aí Albino largou da corda. Mas com o frio súbito do ar livre, principiou tremendo demais. O seguraram pra não cair. Joaquim Prestes perguntava se ainda tinha água lá em baixo.

– Fa... Fa...

Levou as mãos descontroladas à boca, na intenção de animar os beiços mortos. Mas não podia limitar os gestos mais, tal o tremor. Os dedos dele tropeçavam nas narinas, se enfiavam pela boca, o movimento pretendido de fricção se alargava demais e a mão se quebrava no queixo. O outro camarada lhe esfregava as costas. José veio, tirou a garrafa das mãos da visita, quis desarmar mas não conseguindo isso logo com aqueles dedos endurecidos, abocanhou a rolha, arrancou. José estava tão triste... Enrolou, com que macieza! a cabeça do maninho no braço esquerdo, lhe pôs a garrafa na boca:

– Beba, mano.

Albino engoliu o álcool que lhe enchera a boca. Teve aquela reação desonesta que os tragos fortes dão. Afinal pôde falar:

– Farta... é só tá-tá seco.

Joaquim Prestes falava manso, compadecido, comentando inflexível:

– Pois é, Albino: se você tivesse procurado já, decerto achava. Enquanto isso a água vai minando.

– Se eu tivesse uma lúiz...

– Pois leve.

José parou de esfregar o irmão. Se virou pra Joaquim Prestes. Talvez nem lhe transparecesse ódio no olhar, estava simples. Mandou calmo, olhando o velho nos olhos:

– Albino não desce mais.

Joaquim Prestes ferido desse jeito, ficou que era a imagem descomposta do furor. Recuou um passo na defesa instintiva, levou a mão ao revólver. Berrou já sem pensar:

– Como não desce!

– Não desce não. Eu não quero.

Albino agarrou o braço do mano mas toma com safanão que quase cai. José traz as mãos nas ancas, devagar, numa calma de morte. O olhar não pestaneja, enfiando no do inimigo. Ainda repete, bem baixo, mas mastigando:

– Eu não quero não sinhô.

Joaquim Prestes, o mal pavoroso que terá vivido aquele instante... A expressão do rosto dele se mudara de repente, não era cólera mais, boca escancarada, olhos brancos, metálicos, sustentando o olhar puro, tão calmo, do mulato. Ficaram assim. Batia agora uma primeira escuridão do entardecer. José, o

corpo dele oscilou milímetros, o esforço moral foi excessivo. Que o irmão não descia estava decidido, mas tudo mais era uma tristeza em José, uma desolação vazia, uma semiconsciência de culpa lavrada pelos séculos.

Os olhos de Joaquim Prestes reassumiam uma vibração humana. Afinal baixaram, fixando o chão. Depois foi a cabeça que baixou, de súbito, refletindo. Os ombros dele também foram descendo aos poucos. Joaquim Prestes ficou sem perfil mais. Ficou sórdido.

– Não vale a pena mesmo...

Não teve a dignidade de agüentar também com a aparência externa da derrota. Esbravejou:

– Mas que diacho, rapaz! vista saia!

Albino riu, iluminando o rosto agradecido. A visita riu pra aliviar o ambiente. O outro camarada riu, covarde. José não riu. Virou a cara, talvez para não mostrar os olhos amolecidos. Mas ombros derreados, cabeça enfiada no peito, se percebia que estava fatigadíssimo. Voltara a esfregar maquinalmente o corpo do irmão, agora não carecendo mais disso. Nem ele nem os outros, que o incidente espantara por completo qualquer veleidade do frio.

Quer dizer, o caipira também não riu, ali chegado no meio da briga pra avisar que os trairões, como Joaquim Prestes exigia, devidamente limpos e envoltos em sacos de linho alvo, esperavam pra partir. Joaquim Prestes rumou pro forde. Todos o seguiram. Ainda havia nele uns restos de superioridade machucada que era preciso enganar. Falava ríspido, dando a lei com lentidão:

– Amanhã vocês se aprontem. Faça frio não faça frio mando o poceiro cedo. E... José...

Parou, voltou-se, olhou firme o mulato:

– ... doutra vez veja como fala com seu patrão.



Virou, continuou, mais agitado agora, se dirigindo ao forde. Os mais próximos ainda o escutaram murmurar consigo: "... não sou nenhum desalmado..."

Dois dias depois o camarada desapeou da besta com a caneta-tinteiro. Foram levá-la a Joaquim Prestes que, sentado à escrivaninha, punha em dia a escrita da fazenda, um brinco. Joaquim Prestes abriu o embrulho devagar. A caneta vinha muito limpa, toda arranhada. Se via que os homens tinham tratado com carinho aquele objeto meio místico, servindo pra escrever sozinho. Joaquim Prestes experimentou mas a caneta não escrevia. Ainda a abriu, examinou tudo, havia areia em qualquer frincha. A final descobriu a rachadura.

– Pisaram na minha caneta! brutos...

Jogou tudo no lixo. Tirou da gaveta de baixo uma caixinha que abriu. Havia nela várias lapiseiras e três canetas-tinteiro. Uma era de ouro.

S.Paulo, 26 - XII - 42

(Terceira versão)

## ANEXO III

### PRIMEIRO DE MAIO

Mário de Andrade

No grande dia Primeiro de Maio, não eram bem seis horas e já o 35 pularada cama, afobado. Estava bem disposto, até alegre, ele bem afirmara aos companheiros da Estação da Luz que queria celebrar e havia de celebrar. Os outros carregadores mais idosos meio que tinham caçoado do bobo, viesse trabalhar que era melhor, trabalho deles não tinha feriado. Mas o 35 retrucava com altivez que não carregava mala de ninguém, havia de celebrar o dia deles. E agora tinha o grande dia pela frente.

Dia dele... Primeiro quis tomar um banho pra ficar bem digno de existir. A água estava gelada, ridente, celebrando, e abriu um sol enorme e frio lá fora. Depois fez a barba. Barba era aquela penuginha meio loura, mas foi assim mesmo buscar a navalha dos sábados, herdada do pai, e se barbeou. Foi se barbeando. Nu só da cintura pra cima por causa da mamãe por ali, de vez em quando a distância mais aberta do espelhinho refletia os músculos violentos dele, desenvolvidos desarmoniosamente nos braços, na peitaria, no cangote, pelo esforço quotidiano de carregar peso. O 35 tinha um ar glorioso e estúpido. Porém ele se agradava daqueles músculos intempestivos, fazendo a barba.

Ia devagar porque estava matutando. Era a esperança dum turumbamba macota, em que ele desse uns socos formidáveis nas fuças dos polícias. Não teria

raiva especial dos policiais, era apenas a ressonância vaga daquele dia. Com seus vinte anos fáceis, o 35 sabia, mais da leitura dos jornais que de experiência, que o proletariado era uma classe oprimida. E os jornais tinham anunciado que se esperava grandes “motins” do Primeiro de Maio, em Paris, em Cuba, no Chile, em Madri.

O 35 apressou a navalha de puro amor. Era em Madri, no Chile que ele não tinha bem lembrança se ficava na América mesmo, era a gente dele... Uma piedade, um beijo lhe saía do corpo todo, feito proteção sadia de macho, ia parar em terras não sabidas, mas era a gente dele, defender, combater vencer... Comunismo?... Sim, talvez fosse isso. Mas o 35 não sabia bem direito, ficava atordoado com as notícias, os jornais falavam tanta coisa, faziam tamanha mistura de Rússia, só sublime ou só horrenda, e o 35 infantil estava por demais machucado pela experiência pra não desconfiar, o 35 desconfiava. Preferia o turumbamba porque não tinha medo de ninguém, nem do Carnera, ah, um soco bem nas fuças dum polícia... A navalha apressou o passo outra vez. Mas de repente o 35 não imaginou mais em nada por causa daquele bigodinho de cinema que era a melhor preciosidade de todo o seu ser. Lembrou aquela moça do apartamento, é verdade, nunca mais tinha passado lá pra ver se ela queria outra vez, safada! Riu.

Afinal o 35 saiu, estava lindo. Com a roupa preta de luxo, um nó errado na gravata verde com listinhas brancas e aqueles admiráveis sapatos de pelica amarela que não pudera sem comprar. O verde da gravata, o amarelo dos sapatos, bandeira brasileira, tempos de grupo escolar... E o 35 comoveu num hausto forte, querendo bem o seu imenso Brasil, imenso colosso gigante\*, foi

---

\* “Imenso colosso gigan-ante” é uma paródia de Mário de Andrade; refere-se, segundo Ricardo Ramos, organizador da coletânea de contos de vários autores **A palavra é... FESTA** (São Paulo, Scipione, 1988, p.53), à divisão enfática da palavra ao se cantar o hino **À mocidade acadêmica**. O hino de Bitncourt Sampaio e Carlos Gomes era ensinado nas escolas, na época.

andando depressa, assobiando. Mas parou de sopetão e se orientou assustado. O caminho não era aquele, aquele era o caminho do trabalho.

Uma indecisão indiscreta o tornou consciente de novo que era o Primeiro de Maio, ele estava celebrando e não tinha o que fazer. Bom, primeiro decidiu ir na cidade pra assuntar alguma coisa. Mas podia seguir por aquela direção mesmo, era uma volta, mas assim passava na Estação da Luz dar um bom-dia festivo aos companheiros trabalhadores. Chegou lá, gesticulou o bom-dia festivo, mas não gostou porque os outros riram dele, bestas. Só que em seguida não encontrou nada na cidade, tudo fechado por causa do grande dia Primeiro de Maio. Pouca gente na rua. Deviam de estar almoçando já, pra chegar cedo no maravilhoso jogo de futebol escolhido pra celebrar o grande dia. Tinha mas era muito polícia, polícia em qualquer esquina, em qualquer porta cerrada de bar e de café, nas joalherias, quem pensava em roubar! nos bancos, nas casas de loteria. O 35 teve raiva do polícias outra vez.

E como não encontrasse mesmo um conhecido, comprou o jornal pra saber. Lembrou de entrar num café, tomar por certo uma média, lendo. Mas a maioria dos cafés estavam de porta cerrada e o 35 mesmo achou que era preferível economizar dinheiro por enquanto, porque ninguém não sabia o que estava pra suceder. O mais prático era um banco de jardim, com aquele sol maravilhoso. Nuvens? uma nuvenzinhas brancas, ondulando no ar feliz. Insensivelmente o 35 foi se encaminhando de novo para os lados do Jardim da Luz. Eram os lados que ele conhecia, os lados em que trabalhava e se entendia mais. De repente lembrou que ali mesmo na cidade tinha banco mais perto, nos jardins do Anhangabaú. Mas o Jardim da Luz ele entendia mais. Imaginou que a preferência vinha do Jardim da Luz ser mais bonito, estava celebrando. E continuou no passo em férias.

Ao atravessar a estação achou de novo a companheira trabalhando. Aquilo deu um mal-estar fundo nele, espécie não sabia bem, de arrependimento, talvez irritação dos companheiros, não sabia. Nem queria nunca decidir o que estava sentindo já... Mas disfarçou bem, passando sem parar, se dando por afobado, virando pra trás com o braço ameaçador, “Vocês vão ver!...” Mas um riso aqui, outro riso acolá, uma frase longe, os carregadores companheiros, era tão amigo deles, estavam caçoando. O 35 se sentiu bobo, impossível recusar, envilecido. Odiou os camaradas.

Andou mais depressa, entrou no jardim em frente, o primeiro banco era a salvação, sentou-se. Mas dali algum companheiro podia divisar ele e caçoar mais, teve raiva. Foi lá no fundo do jardim campear banco escondido. Já passavam negras disponíveis por ali. E o 35 teve uma idéia muito não pensada, recusada, de que ele também estava uma espécie de negra disponível, assim. Mas não estava não, estava celebrando, não podia nunca acreditar que estivesse disponível e não acreditou. Abriu o jornal. Havia logo um artigo muito bonito, bem pequeno, falando na nobreza do trabalho, nos operários que eram também os “operários da nação”, é isso mesmo. O 35 se orgulhou todo comovido. Se pedissem pra ele matar, ele matava, roubava, trabalhava grátis, tomado dum sublime desejo de fraternidade, todos os seres juntos, todos bons... Depois vinham as notícias. Se esperavam “grandes motins” em Paris, deu uma raiva tal no 35. E ele ficou todo fremente, quase sem respirar, desejando “motins” (devia ser turumbamba) na sua desmesurada força física, ah, as fuças de algum... polícia? polícia. Pelo menos os safados dos polícias.

Pois estava escrito em cima do jornal: em São Paulo a Polícia proibira comícios na rua e passeatas, embora se falasse vagamente em motins de-tarde no Largo da Sé. Mas a polícia já tomara todas as providências, até metralhadoras, estavam em cima do jornal, nos arranha-céus, escondidas, o 35 sentiu um frio. O

sol brilhante queimava, banco na sombra? Mas não tinha, que a Prefeitura, pra evitar safadez dos namorados, punha os bancos só bem no sol. E ainda por cima era aquela imensidade de guardas e polícias vigiando que nem bem a gente punha a mão no pescocinho dela, trilo. Mas a Polícia permitiria a grande reunião proletária, com discurso do ilustre Secretário do Trabalho, no magnífico pátio interno do Palácio das Indústrias, lugar fechado! A sensação foi claramente péssima. Não era medo, mas por que que a gente havia de ficar encurralado assim! É! é pra eles depois poderem cair em cima da gente, (palavrão)! Não vou! não sou besta! Quer dizer: vou sim! desaforo! (palavrão), socos, uma visão tumultuária, rolando no chão, se machucava mas não fazia mal, saíam todos enfurecidos do Palácio das Indústrias, pegavam fogo no Palácio das Indústrias, não! a indústria é a gente, “operários da nação”, pegavam fogo na igreja de São Bento mais próxima que era tão linda por “drento”, mas pra que pegar fogo em nada! (O 35 chegara até a primeira comunhão em menino...), é melhor a gente não pegar fogo em nada; vamos no Palácio do Governo, exigimos tudo do governo, vamos com o general da Região Militar, deve ser gaúcho, gaúcho só dá é farda, pegamos fogo no palácio dele. Pronto. Isso o 35 consentiu, não porque o tingisse o menor separatismo ( e o aprendido no grupo escolar?) mas nutria sempre uma espécie de despeito por São Paulo ter perdido na revolução de 32. Sensação aliás quase de esporte, questão de Palestra-Corinthians, cabeça inchada, porque não vê que ele havia de se matar por causa de uma besta de revolução diz-que democrática, vão “eles”!... Se fosse o Primeiro de Maio, pelo menos... O 35 percebeu que se regava todo por “drento” dum espírito generoso de sacrifício. Estava outra vez enormemente piedoso, morreria sorrindo, morrer... Teve uma nítida, envergonhada sensação de pena. Morrer assim tão lindo, tão moço. A moça do apartamento...

Salvou-se lendo com pressa, ôh! os deputados trabalhistas chegavam agora às nove horas, e o jornal convidavam (sic) o povo pra ir na Estação do Norte (a estação rival, desapontou) pra receber os grandes homens. Se levantou mandado, procurou o relógio da torre da Estação da Luz, ora! não dava mais tempo! quem sabe se dá!

Foi correndo, estava celebrando, raspou distrído o sapato lindo na beira de tijolo do canteiro (palavrão), parou botando um pouco de guspe no raspão, depois engraxo, tomou o bonde pra cidade, mas dando uma voltinha pra não passar pelos companheiros da Estação. Que alvoroço por dentro, ainda havia de aplaudir os homens. Tomou o outro bonde pro Brás. Não dava mais tempo, ele percebia, eram quase nove horas quando chegou na cidade, ao passar pelo Palácio das Indústrias, o relógio da torre indicava nove e dez, mas o trem da Central sempre atrasa, quem sabe? bom: às quatorze horas venho aqui, não perco, mas devo ir, são nossos deputados no tal de congresso, devo ir. Os jornais não falavam nada dos trabalhistas, só falavam dum que insultava muito a religião e exigia divórcio, o divórcio o 35 achava necessário (a moça do apartamento...), mas os jornais contavam que toda a gente achava graça no homenzinho “Vós, burgueses”, e toda a gente, os jornais contavam, acabaram se rindo do tal do deputado. E o 35 acabou não achando mais graça nele. Teve até raiva do tal, um soco é que merecia. E agora estava torcendo pra não chegar com tempo na Estação.

Chegou tarde. Quase nada tarde, eram apenas nove e quinze. Pois não havia mais nada, não tinha aquela multidão que ele esperava, parecia tudo normal. Conhecia alguns carregadores dali também e foi perguntar. Não, não tinham reparado nada, decerto foi aquele grupinho que parou na porta da Estação, tirando fotografia. Aí outro carregador conferiu que eram os deputados

sim, porque tinham tomado aqueles dois sublimes automóveis oficiais. Nada feito.

Ao chegar na esquina o 35 parou pra tomar o bonde, mas vários bondes passaram. Era apenas um moço bem-vestidinho, decerto à procura de emprego por aí, olhando a rua. Mas de repente sentiu fome e se reachou. Havia por dentro, por “drento” dele um desabalar neblinoso de ilusões, de entusiasmo e uns raios fortes de remorso. Estava tão desagradável, estava quase infeliz... Mas como perceber tudo isso se ele precisava não perceber!... O 35 percebeu que era fome.

Decidiu ir a-pé pra casa, foi a-pé, longe, fazendo um esforço penoso para achar interesse no dia. Estava era com fome, comendo aquilo passava. Tudo deserto, era por ser feriado, Primeiro de Maio. Os companheiros estavam trabalhando, de vez em quando um carrego, os mais eram conversas divertidas, mulheres de passagem, comentadas, piadas grossas com as mulatas do jardim, mas só as bem limpas mais caras, que ele ganhava bem, todos simpatizavam logo com ele, ora por que que hoje me deu de lembrar aquela moça do apartamento!... Também: moça morando sozinha é no que dá. Em todo caso, pra acabar o dia era uma idéia ir lá, com que pretexto?... Devia ter ido em Santos, no piquenique da Mobiliadora, doze paus o convite, mas o Primeiro de Maio... Recusara, recusara repetindo o “não” de repente com raiva, muito interrogativo, se achando esquisito daquela raiva, que lhe dera. Então conseguiu imaginar que esse piquenique monstro, aquele jogo de futebol que apaixonava eles todos, assim não ficava ninguém pra celebrar o Primeiro de Maio, sentiu-se muito triste, desamparado. É melhor tomo por esta rua. Isso o 35 percebeu claro, insofismável que não era melhor, ficava bem mais longe. Ara, que tem! Agora ele não podia se confessar mais que era pra não passar na Estação da Luz e os companheiros não rirem dele outra vez. E deu a volta, deu com o coração cerrado de angústia indivizível, com um vento enorme de todo o ser soprando ele pra junto dos companheiros, ficar lá



na conversa, quem sabe? trabalhar... E quando a mãe lhe pôs aquela esplêndida macarronada celebrante sobre a mesa, o 35 foi pra se queixar “Estou com fome, mãe”. Mas a voz lhe morreu na garganta.

Não eram bem treze horas e já o 35 desembocava no parque Pedro II outra vez, à vista do Palácio das Indústrias. Estava inquieto mas modorrento, que diabo de sol pesado que acaba com a gente, era por causa do sol. Não podia mais se recusar o estado de infelicidade, a solidão enorme, sentida com vigor. Por sinal que o parque já se mexia bem agitado. Dezenas de operários, se via, eram operários endomingados, vagueavam por ali, indecisos, ar de quem não quer. Então nas proximidades do palácio, os grupos se apinhavam, conversando baixo, com melancolia de conspiração. Polícias por todo lado.

O 35 topou com o 486, grilo quase amigo, que policiava na Estação da Luz. O 486 achara jeito de não trabalhar aquele dia porque se pensava anarquista, mas no fundo era covarde. Conversaram um pouco de entusiasmo semostradeiro, um pouco de primeiro de maio, um pouco de “motim”. O 486 era muito valentão de boca, o 35 pensou. Pararam bem na frente do Palácio das Indústrias que fagulhava de gente nas sacadas, se via que não eram operários, decerto os deputados trabalhistas, havia até moças, se via que eram distintas, todos olhando para o lado do parque onde eles estavam.

Foi uma nova sensação tão desagradável que ele deu de andar quase fugindo, polícias, centenas de polícias, moderou o passo como quem passeia. Nas ruas que davam pro parque tinha cavalarias aos grupos, cinco, seis, escondidos na esquina, querendo a discrição de não ostentar força ostentando. Os grilos ainda não faziam mal, são uns (palavrão)! O palácio dava idéia duma fortaleza enfeitada, entrar lá dentro, eu!... O 486 então, exaltadíssimo, descrevia coisas piores, massacres horrendos de “proletários” lá dentro, descrevia tudo com a

visibilidade dos medrosos, o pátio fechado, dez mil proletários no pátio e os polícias lá em cima nas janelas, fazendo pontaria na maciota.

Mas foi só quando aqueles três homens bem vestidos, se via que não eram operários, se dirigindo aos grupos vagueantes, falaram pra eles em voz alta: “Podem entrar! não tenham vergonha! podem entrar!” com voz de mando assim na gente... O 35 sentiu medo franco. Entrar ele! Fez como os outros operários: era impossível assim soltos, desobedecer aos três homens bem vestidos, com voz de mando, se via que não eram operários. Foram todos obedecendo, se aproximando das escadarias, mas o maior número longe da vista dos três homens, torcia caminho, iam se espalhar pelas outras alamedas do parque, mais longe.

Esses movimentos coletivos de recusa, acordaram a covardia do 35. Não era medo, que ele se sentia fortíssimo, era pânico. Era um puxar unânime, uma fraternidade, era carícia dolorosa por todos aqueles companheiros fortes tão fracos que estavam ali também pra... pra celebrar? pra... O 35 não sabia mais pra quê. Mas o palácio era grandioso por demais com as torres e as esculturas, mas aquela porção de gente bem vestida nas escadas enxergando ele (teve a intuição violenta de que estava ridicularmente vestido), mas o enclausuramento na casa fechada, sem espaço de liberdade, sem ruas abertas pra vançar, pra correr dos cavalarias, pra brigar... E os polícias na maciota, encarapitados nas janelas, dormindo na pontaria, teve ódio do 486, idiota medroso! De repente o 35 pensou que ele era moço, precisava se sacrificar: se fizesse um modo bem visível de entrar sem medo no palácio, todos haviam de seguir o exemplo dele. Pensou, não fez. Estava tão opresso, se desfibrara tão rebaixado naquela mascarada de socialismo, naquela desorganização trágica, o 35 ficou desolado duma vez. Tinha piedade, tinha amor, tinha fraternidade, e era só. Era uma sarça ardente, mas era sentimento só. Um sentimento profundíssimo, queimando, maravilhoso, mas

desamparado, mas desamparado. Nisto vieram uns cavalarias, falando garantidos:

– Aqui ninguém não fica não! a festa é lá dentro, me'rmão! no parque ninguém não pára não!

Cabeças-chatas... E os grupos deram de andar outra vez, de cá para lá, riscando no parque vasto, com vontade, com medo, falando baixinho, mastigando incerteza. Deu um ódio tal no 35, um desespero tamanho, passava um bonde, correu, tomou o bonde sem se despedir do 486, com ódio do 486, com ódio do primeiro de maio, quase com ódio de viver.

O bonde subia para o centro mais uma vez. Os relógios marcavam quatorze horas, decerto a celebração estava principiando, quis voltar, dava muito tempo, três minutos pra descer a ladeira, teve fome. Não é que tivesse fome, porém o 35 carecia de arranjar uma ocupação senão arrebentava. E ficou parado assim, mais de uma hora, mais de duas horas, no largo da Sé, diz-que olhando a multidão.

Acabara por completo a angústia. Não pensava, não sentia mais nada. Uma vagueza cruciante, nem bem sentida, nem bem vivida, inexistência fraudulenta, cínica, enquanto o primeiro de maio passava. A mulher de encarnado foi apenas o que lhe trouxe de novo à lembrança a moça do apartamento, mas nunca que ele fosse até lá, não havia pretexto, na certa que ela não estava sozinha. Nada. Havia uma paz, que paz sem cor por dentro...

Pelas dezessete horas era fome, agora sim, era fome. Reconheceu que não almoçara quase nada, era fome, e principiou enxergando o mundo outra vez. A multidão já se esvaziava, desapontada, porque não houvera nem uma briguinha, nem uma correria no largo da Sé, como se esperava. Tinha claros bem largos, onde os grupos dos polícias resplandeciam mais. As outras ruas do centro,

essas então quase totalmente desertas. Os cafés, já sabe, tinham fechado, com o pretexto magnânimo de dar feriado aos seus “proletários” também.

E o 35 inerme, passivo, tão criança, tão já experiente da vida, não cultivou vaidade mais: foi se dirigindo num passo arrastado para a Estação da Luz, pra os companheiros dele, esse era o domínio dele. Lá no bairro os cafés continuavam abertos, entrou num, tomou duas médias, comeu bastante pão com manteiga, exigiu mais manteiga, tinha um fraco por manteiga, não se amolava de pagar o excedente, gastou dinheiro, queria gastar dinheiro, queria perceber que estava gastando dinheiro, comprou uma maçã bem rubra, oitocentão! foi comendo com prazer até os companheiros. Eles se ajuntaram, agora sérios, curiosos, meio inquietos, perguntando pra ele. Teve um instinto voluptuoso de mentir, contar como fora a celebração, se enfeitar, mas fez um gesto só, (palavrão), cuspiu um muxoxo de desdém pra tudo.

Chegava um trem e os carregadores se dispersaram, agora rivais, colhendo os carregos em porfia. O 35 encostou na parede, indiferente, catando com dentadinhas cuidadosas os restos da maçã, junto aos caroços. Sentia-se cômodo, tudo era conhecido velho, os choferes, os viajantes. Surgiu um farrancho que chamou o 22. Foram subir no automóvel mas afinal, depois de muita gritaria, acabaram reconhecendo que tudo não cabia no carro. Era a mãe, eram as duas velhas, cinco meninos repartidos pelos colos e o marido. Tudo falando: “Assim não serve não! As malas não vão não!” Aí o chofer garantiu enérgico que as malas não levava, mas as maletas elas “não largavam não”, só as malas grandes que eram quatro. Deixaram elas com o 22, gritaram a direção e partiram na gritaria. Mais cabeça-chata, o 35 imaginou com muita aceitação.

O 22 era velhote. Ficou na beira da calçada com aquelas quatro malas pesadíssimas, preparou a correia, mas coçou a cabeça.

– Deixe que te ajudo, chegou o 35.

E foi logo escolhendo as duas malas maiores, que ergueu numa só mão, num esforço satisfeito de músculos. O 22 olhou pra ele, feroz, imaginando que 35 propunha rachar o galho. Mas o 35 deu um soco só de pândega no velhote, que estremeceu socado e cambaleou três passos. Caíram na risada os dois. Foram andando.

(1934-1942)