



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS - PROFLETRAS**

ELIANA CRISTINA SILVEIRA DE ANDRADE

**A REPRESENTAÇÃO DA VELHICE EM CONTOS DE LUIZ VILELA: UMA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

GUARABIRA - PB

2018

Eliana Cristina Silveira de Andrade

**A REPRESENTAÇÃO DA VELHICE EM CONTOS DE LUIZ VILELA: UMA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III - Guarabira, vinculado à linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, como requisito para a obtenção do título de mestre, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Aldinida Medeiros.

GUARABIRA - PB

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A553r Andrade, Eliana Cristina Silveira de.
A representação da velhice em contos de Luiz Vilela: [manuscrito] : uma perspectiva de letramento literário / Eliana Cristina Silveira de Andrade. - 2018.
120 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Aldinida Medeiros, Coordenação do Curso de Letras - CH."
1. Contos. 2. Luiz Vilela. 3. Velhice. 4. Letramento literário.
I. Título

21. ed. CDD 372.416


Eliana Cristina Silveira de Andrade

**A REPRESENTAÇÃO DA VELHICE EM CONTOS DE LUIZ VILELA: UMA
PERSPECTIVA DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação aprovada em: ____ / ____ / ____



Prof^a. Dr^a. Aldinida Medeiros Souza
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB



Prof^a. Dr^a. Maria Suelly da Costa
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Examinadora interna



Prof^a. Dr^a. Algemira de Macêdo Mendes
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Examinadora externa

*A minha família, por todo o
incentivo e respeito.
Especialmente aos meus pais,
fontes de inspiração.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos planos para a minha vida serem sempre maiores do que os meus sonhos;

Aos meus pais, por terem me dado a vida e todo o seu amor de forma incondicional e única;

A minha querida avó, que mesmo não sabendo ler, teve a preocupação de nos mostrar o mundo das letras;

A minha orientadora, Aldinida Medeiros, pela confiança no meu trabalho, pelo respeito, pela compreensão e pelos sábios ensinamentos;

Aos meus amigos, pelo tempo que doaram e por estarem perto;

A coordenadora do PROFLETRAS, Maria de Fátima Aquino, pelo apoio e prestatividade;

Aos amigos conquistados durante o curso do PROFLETRAS, especialmente Kézia, Katiana, Edilma, Nágida e Márcio, pelos momentos únicos, inesquecíveis e de muita cumplicidade.

A todos os meus professores do PROFLETRAS – Unidade Guarabira-PB, pelos ensinamentos difundidos;

A todos os meus alunos da turma do 5º ano, da Escola Municipal Manoel Francisco da Motta, participantes da pesquisa, pelas experiências compartilhadas;

Ao meu professor José Mário, por ter me mostrado uma literatura doce e suave, com cores, toques, saudades, cheiro e sabores;

Aos professores da banca examinadora, composta por Maria Suely da Costa e Algemira de Macêdo Mendes, pela leitura do trabalho e pelas sugestões apontadas para aperfeiçoar a pesquisa.

A imagem da velhice é incerta, confusa, contraditória. Importa observar que, através dos diversos testemunhos, a palavra "velhice" tem dois sentidos diferentes. É uma certa categoria social, mais ou menos valorizada segundo as circunstâncias. É, para cada indivíduo, um destino singular – o seu próprio.

SIMONE DE BEAUVOIR

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de prática de letramento literário a partir da representação da velhice nos contos "A volta do campeão" (2000), "O violino" (2000) e "Lembrança" (1970), de Luiz Vilela. Justifica-se, primeiramente, pela importância da literatura para a formação do sujeito, no que se refere à percepção de si mesmo e da comunidade a que pertence. Em segundo, pela temática abordar questões ligadas aos sentimentos dos sujeitos sociais e, também, pela maior praticidade em trabalhar o gênero conto com a faixa etária dos alunos envolvidos na experiência didática. Os objetivos são o letramento literário dos alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campina Grande/PB e as discussões que o tema velhice pode proporcionar, trazendo para a sala de aula uma questão que perpassa, em muitos aspectos, a realidade dos alunos. Para tanto, apoiamos-nos na concepção de pesquisa caracterizada como estudo de caso, de natureza descritiva e interpretativa. Como pressupostos teóricos, utilizamos a sistematização de Rildo Cosson (2014), sobre letramento literário. No que concerne a outros aspectos teóricos e temáticos, buscamos respaldo em Alfredo Bosi (1983); Campos (2003); Antonio Candido (2002); Magda Soares (2014), entres outros. Apresentando uma abordagem baseada na concepção discursiva e interacional de ensino, este estudo está fundamentado no trabalho de sequência básica, apresentado por Cosson (2014), que visa a leitura, interpretação e produção de textos como fontes de formação intelectual e humana. Como resultado, verificamos que os contos lidos proporcionam experiências significativas, com interpretação e produção de sentido por parte dos alunos, sendo alcançado o objetivo primeiro de, através do letramento literário, contribuir para que se tornem leitores ativos no processo da leitura, mais sensíveis e humanos.

Palavras-chave: Contos. Luiz Vilela. Velhice. Letramento literário.

ABSTRACT

This work is the result of a research of practice of literary literacy from the representation of the old age in the short stories "A volta do campeão" (2000), "O violín" (2000) and "Lembrança" (1970), written by Luiz Vilela. First justified by the importance of literature for the formation of the subject, in the case of the perception of oneself has about the community he belongs. Second, for the thematic approaches questions about feelings from the social subjects and, also, for the greater practicality in working the gender (tale) with the students involved. The aims are literary literacy of the students in the fifth grade of elementary public school in Campina Grande, and the discussions about old age can offer, bringing to the classroom a question that is the reality for some students. At the end we supported the research in the case study, from descriptive and interpretative nature. As theoretical assumptions, was used the systematization of Rildo Cosson (2014) of literary literacy. In relation to others theoretical and thematic aspects, we based on Alfredo Bosi (1983); Campos (2003); Antonio Candido (2002); Magda Soares (2014), and others. Presenting an approach based on discursive conception and interactional of teaching, this research is grounded in the application of the basic sequence, submitted by Cosson(2014), for the students can be able to read, interpret and produce texts as source of intellectual and human formation. As result, we verified that the reading tales offering significant experience, with interpretation and production of meaning from part of the students, being achieved the first aim, through the literary literacy, contribute for them become active readers in the reading process, more sensible and human.

Key-words: Tales. Luiz Vilela. Old age. Literary literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de leituras dos alunos em 2017.....	50
Figura 2 – Dramatização do conto “A volta do campeão”	56
Figura 3 – Dramatização do conto “A volta do campeão”	57
Figura 4 – Dramatização do conto “A volta do campeão”	57
Figura 5 – Dramatização do conto “A volta do campeão”	58
Figura 6 – “Convite” – José Paulo Paes.....	68
Figura 7 – Poema “As borboletas” – Vinícius de Moraes.....	69
Figura 8 – Leitura do poema “As borboletas” – Vinícius de Moraes.	70
Figura 9 – Leitura do poema “As borboletas” – Vinícius de Moraes	70
Figura 10 – Leitura do poema “As borboletas” – Vinícius de Moraes.	71
Figura 11 – Varal poético	72
Figura 12 – Chá da tarde.	95
Figura 13 – Chá da tarde.	95
Figura 14 – Chá da tarde.	96
Figura 15 – Chá da tarde.	96
Figura 16 – Chá da tarde.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - LETRAMENTO LITERÁRIO:ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA	16
1.1 Recepção do texto literário.....	22
CAPÍTULO II – CONTOS SOBRE VELHICE: UM TEMA LITERÁRIO SOBRE A VIDA	27
2.1. Contos e velhice.....	31
2.2 Vilela: perspectiva humana do envelhecer	36
CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DE LEITURA: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LIETERÁRIO	39
CAPÍTULO IV – VELHICE, EXPERIÊNCIA E SABER EM DISCUSSÃO	49
4.0. Experiências dos alunos com práticas de leitura.....	49
4.1 Motivação para o tema.....	52
4.1.1. A volta do campeão: o ressurgir.....	53
4.2 Leitura e interação: o conto de boca em boca, de mão em mão	54
4.3 O violino: harmonia e poesia – só uma questão de tempo	61
4.3.1 Passado e futuro: tempo que corre.....	62
4.3.2 O violino e suas leituras	64
4.4.3 O violino e seus encantos.....	66
4.4 Lembrança: concepção poética entre amizade e velhice	68
4.4.1 Poesia ao pé do ouvido – momento da motivação	68
4.4.2 Varal da poesia: de verso em verso	71
4.4.3 Lembrança: compartilhar sentimentos, compartilhar vidas	73
4.4.4 Lembranças: desafios da memória.....	75
4.4.5 Música: a mais bela expressão de linguagem	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	87
ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

Percebemos que, ao longo dos anos, tem-se discutido muito sobre leitura e escrita e sobre a formação humana. A grande preocupação, no que se refere à alfabetização, na situação atual, é alfabetizar letrando. Não basta apenas ler e escrever, é preciso envolver os alunos em práticas sociais, fazendo uso da leitura e da escrita, como escrever e enviar carta, compreender avisos e cartazes, utilizar um caixa eletrônico, acessar a internet, participar de debates, entre tantas outras atividades que exigem competências de letramento alicerçadas. Sabemos que é um processo complexo, pois o aluno precisará compreender, interpretar, extrair informações, encontrar sentido no que lê, ver o ato da leitura e escrita como ferramentas importantes para o desenvolvimento enquanto prática social. Entretanto, entendemos que, sem a formação leitora, o educando terá dificuldades de integração em seu meio social.

Uma das formas de entender o mundo é através da leitura. Consoante aos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCN (2000)*, o objetivo principal do ensino é o domínio da língua, partindo de um trabalho constante com a prática da leitura, visando uma consciência e formação leitora com um contato contínuo com textos diversos, tanto os gêneros discursivos quanto os gêneros literários.

O letramento caracteriza-se por situações em que os indivíduos concretizam práticas sociais através do sistema escrito, por sua vez, o letramento literário nos torna mais humanizados, mais sensíveis, pois nos coloca em contato com o real e a ficção, nos fazendo questionar a nós próprios e a sociedade em que vivemos. Faz-nos compreender o papel importante no processo formativo do homem: a necessidade da fantasia, tendo em vista que o homem é o único ser capaz de criar utopias, desejar o vir a ser, a forma particular de manifestação do conhecimento e a expressão humana e social. Dessa forma, o letramento literário nos educa de maneira libertária, de forma problematizadora, não impondo valores, mas nos inserindo dentro de uma dimensão cultural e social.

Assim, encontramos na literatura a arte que mais se aproxima da fala do homem, uma vez que transpõe um momento histórico, em que há uma inserção da obra no contexto social e associa teoria e prática, transfigurando valores, criando condições de reconhecer sua cultura arraigada a uma luta por

transformações e mudanças de novas identidades. Conforme Georges Snyders (1988), trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam, a partir do momento que darão um novo sentido a sua vida.

O letramento literário, nessa perspectiva, oportuniza a formação humana, e a reflexão sobre vários aspectos sociais conflituosos, como a morte, a impossibilidade do amor, a solidão, a velhice. Há uma infinidade de temáticas. Numa sociedade capitalista, como a que vivemos, enfrentamos e vivenciamos indefinição da identidade pessoal e cultural ligada ao sentido pessoal da vida. Na busca pela compreensão das várias manifestações literárias, buscamos vivenciar experiências que nos aproximem mais dessa:

função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. (COSSON, 2014, p.17)

O que observamos, na grande maioria das unidades escolares, é uma prática da literatura descontextualizada, em que qualquer texto que “apresente parentesco com ficção ou poesia” é literatura. Essa realidade nos inquietou e nos fez procurar minimizar a problemática e colaborar para que a leitura passasse a ocupar um lugar prazeroso na vida dos discentes, tanto na escola quanto fora dela.

Assim, nossa pesquisa fundamentou-se nas seguintes problemáticas: Como alunos de ensino fundamental receberiam os contos de Luiz Vilella, numa perspectiva da representação da velhice? De que maneira um trabalho de letramento literário contribuiria para a perspectiva de formação de um cidadão mais crítico, reflexivo e humano?

Para responder a essas perguntas acreditamos que é importante tanto o professor quanto o aluno encontrar, no ambiente escolar, experiências da leitura literária e a reflexão sobre ela, pois estas podem ser socializadas e mediadas no espaço escolar para, uma vez apropriadas, serem administradas nas práticas humanas diárias.

Metodologicamente, nossa pesquisa se configura como bibliográfica e pesquisa-ação, visto que, inicialmente, apresentamos um apanhado teórico de alguns autores que discutem a importância da leitura de literatura na sala de aula e, em seguida, analisamos uma intervenção didática desenvolvida em sala de aula de ensino fundamental, com vistas ao letramento literário, a partir do gênero conto, com o objetivo de observar a recepção do gênero e da temática da velhice pelos alunos leitores.

Ao longo dos anos, observamos que a maioria dos alunos que estudam na escola na qual foi feita esta pesquisa são educados pelos avós, por vários motivos: pais que trabalham o dia inteiro; pais que morreram ou se encontram presos; pais que, simplesmente, abandonaram seus filhos; pais que formaram outra família e não querem que os filhos morem com eles. Por esse motivo, acreditamos que a temática da velhice seria bem recebida em sala de aula, uma vez que fazia parte do cotidiano dos alunos.

Por isso, o foco do nosso trabalho é promover oficinas de letramento literário utilizando contos com a temática velhice, no 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campina Grande–PB, em relação à literatura, mais especificamente, à temática velhice nos contos “A volta do campeão” (2000), “O violino” (2000) e “Lembrança” (1970), de Luiz Vilela, observando a importância da literatura para a formação do sujeito como ser que constrói identidades e elabora relações com a História na sociedade. Como objetivos específicos, temos os seguintes:

- a) Analisar como o aluno relaciona a construção do conhecimento literário a partir das práticas escolares;
- b) Observar que elementos motivam o desempenho dos alunos na leitura e escrita de textos literários;
- c) Comparar, junto com os alunos, como a velhice é abordada na perspectiva de Luiz Vilela e na sociedade atual;
- d) Verificar de que forma os alunos se apropriam do texto literário para si.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos: Letramento literário, Contos sobre a velhice, Metodologia e, por fim, Análise dos dados. A seguir, apresentaremos um pouco de cada um.

No primeiro capítulo deste trabalho, “Letramento literário: algumas considerações”, apresentamos nosso referencial teórico, contemplando o aspecto do letramento literário como prática significativa, leitura e suas concepções. Buscamos reflexões feitas por Candido (2002), Martins (2006) e Cosson (2014), no que diz respeito às práticas de letramento que podem motivar promoção da leitura literária no ambiente escolar. Vimos, também, algumas questões sobre o envolvimento de processos cognitivos na compreensão do texto e conhecimentos relacionados à escrita. Somando-se a essas contribuições, nos pautamos em Kleiman (1995), Martins e Silva (2010), Rojo (2004), Soares (2014), Diniz (2012), entre outros. Porém, nos detivemos, no que diz respeito ao letramento literário, considerando a importância do leitor, do texto e do processo de interação, estimulando os mais variados conhecimentos de mundo.

No segundo capítulo, intitulado “Contos sobre velhice: um tema literário sobre a vida”, tecemos comentários em relação à velhice nos dias atuais e como a sociedade vê e trata o velho no seu contexto sócio-histórico-cultural. Relatamos também um pouco da vida e obra de Luiz Vilela e como o contista interage com o leitor e discute questões do cotidiano humano em seus textos. Apresentamos as condições do ser velho nos contos “A volta do Campeão”, “O violino” e “Lembrança” e comentamos sobre alguns aspectos do conto, nos apoiando, para isso, em Cortázar (1974), que nos apresenta o conto como um conjunto de episódios triviais que se convertem em alquimia de ordem social e histórica.

No terceiro capítulo, “Estratégias na prática de leitura”, apresentamos a descrição das sequências planejadas por nós e os objetivos almejados para a experiência didática pretendida. Para essa atividade, nossa base teórico-metodológica se deu a partir da “sequência básica”, proposta por Rildo Cosson (2014), que serviu de suporte para a metodologia adotada e estratégias da pesquisa, *corpus* de análise e aspectos metodológicos, como também nossa proposta de intervenção, definida a partir de atividades de análises, e concretizada nas aulas através de oficinas, para posterior avaliação, ou seja, uma pesquisa-ação, na qual intervimos no contexto observado com uma proposta para atenuar os problemas existentes, em especial, a falta de estímulo para a leitura do texto literário, dessa maneira, facilitando a descoberta dos alunos em

relação ao prazer de ler. Como resultado da ação, esperou-se que os alunos construíssem uma intimidade maior e melhor entre o mundo real e o literário.

Para o quarto e último capítulo, "Velhice, experiência e saber em discussão", apresentamos a aplicação e os resultados da experiência de ensino, através de oficinas que foram desenvolvidas, seguindo o processo de motivação, instrução e promoção de leitura de contos de Luiz Vilela, pré-selecionados.

Alguns textos teóricos nos serviram de base para estudo e análise dos contos. Detemo-nos nas considerações apresentadas por Guita Grin Debert (2004), Ecléa Bosi (1994), Miguel Sanches Neto (2008), Carmen Lucia Secco (1994), Simone de Beauvoir (1990), Sonia Mascaro (1996), Luís Vilela (1998), Antonio Candido (2002), entre outros, que proporcionaram suportes para a pesquisa acerca da velhice, tendo como princípio e fim o letramento literário como instrumento norteador no processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

CAPÍTULO I

LETRAMENTO LITERÁRIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Foi o seu dia de glória. Foi o ponto máximo da volta do campeão. Chegou mesmo a pensar que nem antigamente tivera uma atuação tão brilhante.

(LUÍS VILELA, 2000)

A leitura e a escrita chamaram a atenção de pesquisadores a partir de 1980, no que diz respeito à prática do letramento. Para Soares (1999), houve grandes discussões acerca de duas obras: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986), e *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de Leda Verdiani Tfouni. Estas abriram espaço para diálogos e, conseqüentemente, a aceitação do vocabulário letramento nos âmbitos da Educação e da Linguística. Em 1995, Ângela Kleiman elabora o livro, *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social na escrita*, algo novo para a área da educação e da linguística, porém de grande significado e relevância quando se trata de repensar a prática envolvendo o trabalho com alfabetização e letramento na instituição escolar.

Partimos da perspectiva de que o letramento, integrado ao processo pedagógico, facilita a aprendizagem dentro da escola, além de várias situações de uso em diferentes esferas sociais, uma vez que experiências de leitura e escrita, para o letramento, são práticas sociais que devem ter significados durante toda a vida do indivíduo.

Visto que o letramento faz parte do nosso universo social, precisamos favorecer um ensino com uma base curricular que abranja o(s) letramento(s), de forma que seja, de fato, um processo educativo mais abrangente e que permita ao aluno conhecer os variados usos sociais da leitura e escrita. Isso só acontecerá se todos investirem e incentivarem a prática da leitura.

É fato que o governo federal tem procurado disponibilizar livros às bibliotecas escolares. Os livros são distribuídos pelo Plano Nacional do Livro e da

Leitura (PNLL), a partir da lei 10.753, que incentiva a existência expressiva de leitores:

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) tem como novidade, em relação aos planos de incentivos a leituras anteriores à lei nº 10.753, a valorização de particularmente três fatores qualitativos e dois quantitativos, identificados pela Unesco como necessários para a existência expressiva de leitores em um país. (OLIVEIRA e ANTUNES, 2013, p. 68)

Quanto aos fatores qualitativos e quantitativos apresentados, só serão possíveis se o professor tiver uma boa formação com textos literários, se as famílias construírem representações afetivas através da leitura literária, escolas empenhadas em formar leitores, além do investimento na educação, disponibilizando livros e os tornando acessíveis, como nos mostra Oliveira e Antunes (2013, p. 68):

Os fatores qualitativos são:

1. O livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população.
2. Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura.
3. Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários, mediadores de leitura) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

E os fatores quantitativos:

1. Deve haver o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos.
2. O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

Observamos, pois, que não é algo simples e fácil, principalmente quando se trata de envolvimento com as famílias, que cada vez mais estão se afastando da escola, deixando a responsabilidade de educar para os profissionais da educação. Sabemos, também, da dificuldade de formar leitores, da falta de acesso aos livros, além de políticas públicas recentes que, embora já houvesse

programas, por parte do governo federal, com inserção efetiva para minimizar os problemas de leitura e de escrita da população, começou-se tardiamente. Podemos destacar o que ressalta Belo (2016) a esse respeito: “No Brasil, as políticas públicas relacionadas ao livro, à leitura e à literatura são recentes, tanto que as ações mais importantes do governo na área datam a partir de 1990, mas, sobretudo a partir de 2000” (BELO, 2016, p. 192). O estudioso complementa os problemas em relação à leitura quando nos aponta que:

[...] a falta de vontade política efetiva, organizacional e sistemática de combate aos baixos índices educacionais que afetam o país, ainda mais quando nos restringimos ao letramento literário. Falta comprometimento de todos os envolvidos, principalmente da família e do Estado, e ações conjuntas e integradas dos setores Públicos, Privados e ONGs para que se rompam a barreira da ignorância leitora. (BELO, 2016, p. 184)

As práticas para a implantação do ato de ler e a promoção da compreensão leitora deveriam ocorrer de forma que garantissem um trabalho significativo com a leitura e a escrita, combatendo, assim, os baixos índices educacionais da nossa realidade:

Poderíamos elencar muitos motivos que levam à falta do hábito de leitura entre os jovens brasileiros: pouco ou nenhum hábito familiar de ler, grande interesse pelos novos meios de informação, falta de estímulo em casa e também na escola. Contudo, neste momento, nos concentraremos no papel da escola, hoje em dia deficitário, na formação de leitores competentes. (OLIVEIRA e ANTUNES, 2013, p. 64)

Seria interessante construir e incentivar a formação do leitor, a partir da escolha dos textos, à proposta de atividade, buscando, sempre, diferentes suportes assim como variados gêneros. Tudo isso associado ao planejamento pedagógico, à organização das atividades e a uma metodologia adequada podem resultar num exitoso trabalho com experiências de leitura. Mesmo porque, sabemos que essas experiências são marcantes em nossas vidas a partir do momento em que o texto apresenta algum significado e estabelece relações com o mundo. “Afinal, compreender ‘o que ensinar’ é decisivo para ‘o como ensinar’” (COLELLO, 2010, p. 47).

Já os PCNs (BRASIL, 2001) apresentam uma concepção de leitura, na Língua Portuguesa, no ensino fundamental, baseada no conhecimento interacional, no linguístico e no de mundo. Juntos colaboram para que haja uma definição dialógica e interativa do ato de ler. Acreditando ser importante a interação entre autor, texto, leitor e contexto. Vejamos o que nos mostra em relação à leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua, características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

Porém no que concede à literatura, apenas um objetivo é tratado de forma muito superficial: “Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos”. (BRASIL, 2001, p. 42). Orienta trabalhar o texto literário na escola com frequência, observando sua singularidade e particularidade. Mesmo que de forma limitada podemos observar o quanto é importante para algumas práticas de sala de aula sejam repensadas e questionadas, visto que, associou-se ao trabalho com gêneros textuais.

Para tornar o trabalho mais eficaz, seguindo as ideias dos PCNs, poderíamos nos apoiar em Silva e Martins (2010, p. 33) que sugerem algumas perguntas que podem auxiliar o professor a organizar e avaliar suas atividades: Qual é o meu objetivo ao escolher este texto para esta turma? O que espero dos meus alunos com a leitura deste texto? Qual seria um bom texto para desenvolver determinada habilidade de leitura que meus alunos ainda não dominam bem? Minhas escolhas levam em consideração os interesses dos meus alunos? Que relação pretendo estabelecer, em aula, entre o texto e o mundo que nos cercam?

Essas perguntas nos ajudam a pensar como propor e decidir o que ler e para que ler, deixando os objetivos mais claros e consistentes ao desenvolvermos

nossas atividades leitoras, pois sabemos que a cada dia aparecem novos fatos, inovação de ideias, várias maneiras de compreender o mundo e os fenômenos que nos cercam, por isso, surge a necessidade de diferentes leitores e diferentes textos com intenções e funções diversificadas.

Desse modo, é a escola a instituição que promove o espaço concreto e visível à prática de leitura de textos literários, espaço, esse, em que se concretizam vários eventos de letramentos com enfoques ideológicos que concedem “as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99), considerando as relações sociais que envolvem o processo de escrita.

O que o letramento nos traz de interessante é essa perspectiva discursiva decorrente do diálogo por meio da escrita. Nesta, o professor coloca suas intenções, interage com seus diferentes leitores e busca “compreender as relações autor–texto–leitor e suas consequências na produção de diferentes práticas discursivas e diferentes gêneros discursivos” (SOARES, 2014, p. 12). Com isso, o leitor explora, analisa e se comunica com o texto de diferentes maneiras. Pois compreende o conceito interacional de língua, de texto e de leitura. Como nos reforça Kock e Elias (2008, p. 21):

O sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor–texto–leitor. [...] A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...] e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado.

É através das palavras que o leitor vai se envolvendo e construindo uma relação afetiva com o texto, ou seja, à proporção que se envolve, cria “um contato generoso”, que o torna responsável pelas leituras plurissignificativas que o letramento literário possibilita de forma enriquecedora. Portanto:

Se entendermos a Literatura como visão de mundo, prática social, invenção a partir de uma realidade concreta com a palavra trabalhada, um dos objetivos de seu ensino é fazer surgir ou aperfeiçoar o espírito crítico do estudante, em relação ao mundo

real. É claro que esse espírito crítico está intimamente ligado à experiência do professor e à do estudante em sua práxis, bem como ao conhecimento de ambos da História. (MALARD, 1985 apud COSSON, 2014, p. 75)

No entanto, o trabalho apresentado, na maioria das escolas, referente ao letramento literário não é coerente a essa concepção. Os estudos literários resultam em dificuldades, conflitos, desafios no desenvolvimento do processo. Como sabemos, essas dificuldades se devem ao fato de que, quase sempre, o ensino da literatura no ensino fundamental é visto como prática inferior, usada muitas vezes, sem objetivos claros e coerentes, apenas para o ensino gramatical, além de colocar o leitor fora do contexto, sem que este seja sujeito na construção do processo do letramento. Além disso, ainda hoje, o trabalho com o texto literário na escola, na maior parte das vezes, é pouco reflexivo e, cada vez mais, menos desafiador.

Dessa forma, é possível observar que o ensino da literatura não facilita a relação do leitor com o texto. Segundo Martins (2006), o estudo literário tem base formalista, estruturalista e biográfica, distanciando-se da função social da literatura. Assim, a estudiosa ressalta que:

[s]e as práticas escolares direcionadas à literatura acompanhassem as teorias literárias contemporâneas, não estaríamos analisando a obra literária nas escolas, segunda abordagens formalistas, estruturalistas, biográficas, entre outras. Se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor. (MARTINS, 2006, p. 84).

Propõe-se uma metodologia diferenciada, que favoreça o crescimento do aluno, construindo sentidos no ato de ler. Busca-se o letramento literário no seu processo humanizador, alcançado na interação do leitor-texto-autor, envolvendo o “prazer do texto”, a reflexão, a mudança de atitudes e a ressignificação de valores. Como nos mostra Cosson (2014, p. 27):

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os

sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Mesmo assim, a literatura na escola tem sido substituída por outros elementos considerados bem mais expressivos diante de um multiculturalismo que surgiu ao longo dos anos. Para Cosson (2014), a literatura ainda continua nas escolas devido a uma tradição sobrevivida do século XIX e por causa da estagnação do currículo. Percebemos, na nossa realidade, que a rejeição à literatura nas escolas se dá devido à falta de experiências efetivas com o texto literário, a falta de conhecimento da função da literatura e a multiplicidade dos textos.

1.1 Recepção do texto literário

Segundo a Teoria da Recepção, o texto literário tem função diversa exercida pela linguagem verbal ao longo das práticas cotidianas. A linguagem literária não se contenta em fotografar os objetos, mas busca revelar o mundo em suas relações. Ela adquire sua inteira dimensão quando o leitor lhe atribui sentido e a percebe enquanto objeto estético e não mais como mero artefato (CAMPOS, 2003, p 18). A literatura deve, assim, mediar a habilidade de ser leitor às práticas sociais que transformam as relações humanas.

Para atender a essa perspectiva, Jauss (2002, p. 100-101) propõe um trabalho com literatura baseado nos pressupostos da Teoria da Recepção, que recupera o valor da experiência estética ao evidenciar três categorias: 1) Poiesis – “o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos”; 2) Aisthesis – “designa o prazer estético da percepção reconhecadora e do reconhecimento perceptivo”; 3) Katharsis – “prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique”.

A historiografia literária e o aspecto estético das obras literárias, por sua vez, são compreendidos, pela Teoria da Recepção, como implicações da relação obra-leitor, deixando de ser o eixo central do ensino de literatura:

A conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação de e liberação para realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (poiesis); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto da interna (aisthesis); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em intersubjetiva, pela ausência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas. (JAUUS, 2002, p. 102)

Propõe-se, pois, nesse aspecto, que o trabalho, na escola, seja favorável à construção de sentidos dos textos literários, bem como favoreça o crescimento do aluno, no que se refere ao saber estético, ou seja, o prazer da concepção frente à obra, o efeito provocado frente à compreensão da obra como uma inovação. A proposta é de uma inversão, ou melhor, de renovação na metodologia utilizada pelos professores: primeiro o prazer descoberto nos atos de ler e construir sentidos; por fim, a descoberta da organização do texto.

A renovação do ensino literário nas escolas só será alcançada mediante a descoberta de um novo olhar sobre os exercícios de leitura e estudo da literatura. Para isso, é necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade (MARTINS, 2006). Em outras palavras, a formação do leitor-literário necessita da compreensão e aceitação do texto/obra como uma produção artística, historicamente situada, que dialoga com o leitor e seu espaço de interação cotidiana, numa perspectiva pautada no aprender o prazer de ler.

Nos últimos anos, muitos professores têm buscado novos suportes para formação de novos leitores. Procuram trabalhar baseados numa perspectiva metodológica que valoriza o leitor, em que a interação com o texto seja o ponto de partida, que aproxime o texto com as vivências do aluno, ou seja, buscam diferentes perspectivas de leitura como processo e não como mero produto com fim específico, haja vista entenderem que não basta decodificar, mas refletir sobre o ato de ler, compreender, interpretar, comparar e transformar o que lê, porque o ato vai além de uma simples representação verbal do texto escrito.

Segundo Kleiman (1995), a leitura se constitui da compreensão de um texto, podemos dizer que de maneira espontânea, pois à medida que o leitor

consegue decodificar, a palavra passa a ter sentido para ele, nesse caso, o resultado seria a compreensão do texto.

Porém, o ato de ler, numa concepção de letramento literário, requer significados de interação entre o leitor e o texto. Quando o leitor se apropria da compreensão textual dentro desse processo interativo, dialogando enquanto sujeito, vai se desconstruindo, construindo e reconstruindo no texto. Procura identificar contextos e associar valores durante o processo de leitura ao que já conhece, faz levantamento de hipóteses e inferências para chegar a possíveis interpretações:

[...] a leitura se processa dialogicamente em um contexto histórico e social, a partir do qual o sujeito é obrigado a lançar mão de motivações, conhecimentos prévios, experiências de vida, vozes sociais. Reconhecimentos e desconhecimentos, contrapalavras, valores e antecipações, preenchendo lacunas e buscando respostas pela construção de interpretações possíveis. (COLELLO, 2010, p. 48-49)

Partindo dessa concepção que possibilita a leitura como prática social, podemos garantir o acesso ao mundo letrado, além de desenvolver competências e habilidades leitoras dos alunos a partir do texto literário. Nessa perspectiva, Colello (2010, p. 51) afirma que “ensinar a ler não é estimular qualquer interpretação do leitor, mas um verdadeiro diálogo de negociação de sentidos a partir dos indícios dos textos”. Sendo assim, uma construção social centrada em três pilares importantes: sujeitos da ação, autor e leitor.

É importante deixar clara, também, a concepção de literatura, após termos exposto um pouco sobre a concepção de leitura. Candido (2004, p. 174) nos apresenta a literatura como um direito associado aos direitos humanos. Observa que devemos “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Não é algo muito fácil de por em prática, visto que é necessário grande empenho e dedicação referente à educação e autoeducação.

O crítico brasileiro reflete sobre os direitos humanos como “bens incompressíveis”, ou seja, aquilo que não pode, nem deve ser vetado a ninguém. Porém, alerta que é necessária a consciência de cada um, seja de forma

individual ou coletiva, respeitando, desde cedo, o direito do outro, como também a garantia desse direito. Diante de tantas lutas pelos direitos humanos, o autor nos faz pensar nos bens incompressíveis, como a alimentação, moradia, lazer, saúde, liberdade e a literatura, entre outras. Diante de tantos direitos, refletimos sobre relação à literatura: será que a literatura é uma necessidade básica? No ensaio *O direito à literatura*, Candido (2011, p. 176) nos faz pensar a literatura como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, como equilíbrio social, porque está ligada aos valores e à cultura de uma sociedade.

Dentre essas lutas, sabemos que há uma grande e considerável luta por uma educação de qualidade. Nela, encontramos a literatura, que pode assegurar uma vida mais igualitária no que se refere à cultura e à identidade de um povo:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177)

Percebendo a literatura como “uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado”, como “forma de expressão” e como “forma de conhecimento”, nossos alunos podem se tornar leitores melhores e cidadãos críticos e conscientes, uma vez que aprendem e valorizam fazer uso da leitura de textos literários.

Para se chegar à consciência do uso da literatura, ou seja, do texto literário, é importante que o professor provoque no aluno um olhar diferenciado, uma atenção mais aguçada, um planejamento direcionado com textos interessantes, escolhendo e trabalhando livros adequados, assim, desenvolvendo o letramento literário. Dessa forma, é relevante que a escola procure métodos que facilitem e/ou auxiliem nas escolhas de variados autores e obras completas, sem fragmentar o texto para não perder sua literalidade. Soares reforça isso ao dizer:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar àqueles

conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (SOARES, 1999, p. 43-44)

Para a formação de bons leitores, é preciso também ler textos literários, experimentar o gosto pela leitura e priorizar as habilidades necessárias para se formar um bom leitor. Sendo assim, “devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, situações, sentimentos sobre os quais passa a ter certeza sobre alguma coisa”. (AMARILHA, 2006. p. 54), construindo, assim, saberes, conhecimentos e habilidades que possam ser usados em diversos textos de gêneros literários, vivenciando inúmeras experiências literárias, além de contribuir para a formação do sujeito.

O letramento literário pode apresentar peculiaridade no que diz respeito à aprendizagem sobre a literatura, compreende aspectos históricos, teóricos e críticos, conduzindo o leitor à reflexão e a uma compreensão melhor de si mesmo. A uma compreensão do seu “eu” como nos mostra a epígrafe retirada do texto *A volta do campeão*, a descoberta, a reflexão do novo frente ao velho, o contentamento em se redescobrir.

Porém, para que o letramento se efetive, é importante que haja, nas escolas, várias estratégias de leitura para textos literários, a partir dos anos iniciais, dentro de uma proposta consolidada de fortalecimento e ampliação da educação literária. Melhor dizendo, oferecer e ler obras interessantes e que façam parte, ou não, do universo escolar dos alunos, construindo, assim, um ensino de literatura de forma significativa para todos.

CAPÍTULO II

CONTOS SOBRE VELHICE: UM TEMA LITERÁRIO SOBRE A VIDA

Que impulso misterioso o levaria a ir? Talvez aquela necessidade ainda de rever sua infância na infância de um outro menino. "Esconderijo" – a simples palavra evocava nele uma porção de lembranças.

(VILELA, 2000)

Nosso trabalho foi desenvolvido por meio da leitura de contos dos livros *O violino e outros contos* e *Tarde da noite*, de Luiz Vilela. Decidimos por esse gênero a partir dos contos, pois trazem uma linguagem simples e por percebemos ser mais próximo do aluno, uma vez que, por aquilo que as histórias têm de literário, além de podermos discutir a temática velhice, refletindo sobre o respeito às diferenças pessoais, sociais e culturais, como, também, as experiências trazidas por essas pessoas tão excluídas da sociedade. Compreendemos que:

a leitura de contos é a aprendizagem leitora que mais se beneficia dos "métodos de ensino" fora da escola. O conhecimento da narração natural, que qualquer indivíduo adquire rapidamente nas conversas com os que estão a sua volta, o costume social de contar histórias – seja na forma verbal ou através de audiovisuais - [...] ajudam os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora, em geral, e para a compreensão literária, em particular. (COLOMER, 2007, p. 73)

Portanto, trazendo conhecimento prévio, cabe à escola acrescentar a esses saberes o entendimento da leitura de contos e apresentar, em seguida, outros gêneros literários que ainda não dominam ou desconhecem.

Pensando em contar histórias, o homem encontrou uma forma de manifestar a cultura e ideias de uma sociedade, passando de geração a geração. Assim, compreendia e sentia o mundo e a si mesmo, transmitindo ensinamentos, como, também, transferindo-os aos mais jovens. Colomer (2007) nos apresenta benefícios em educar através do conto:

Existe um acordo generalizado sobre o fato de que os contos possuem enorme vantagem de ensinar às crianças a "pensar só com palavras", ou seja, sem apoiar-se na percepção imediata, nem em um contexto presente que lhes permite elaborar um modelo mental do mundo muito mais rico e um vocabulário para falar sobre ele. Observou-se, também, que a forma pela qual os adultos ajudam a criança a explorar seu mundo, à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados, incentiva a imaginar histórias e a buscar significados que é própria do mundo humano de raciocinar. (COLOMER, 2007, p. 104-105)

Nesse sentido, a escola deve estimular e intermediar o conhecimento essencial e significativo, para isso, "é preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto" (CORTÁZAR, 1974, p. 150). É isso que o torna literário, pela maneira e pelo meio conforme é narrado ou escrito.

No final do século XIX e início do século XX, muitos estudiosos buscaram respostas na comparação entre as narrativas da tradição oral de seus países e as de povos que, na época, ainda não tinham escrita. Além disso, nos países ocidentais, estudaram os mitos das culturas clássicas, como a grega e a romana, e da cultura germânica e celta, e foram também pesquisados os orientais, como os dos árabes, indianos e chineses. Por meio desses estudos, concluíram que os mitos foram as primeiras formas de narrar que a humanidade criou e que os demais gêneros narrativos que foram surgindo ao longo da história, nas diversas partes do mundo, deles descendem.

Historicamente, é possível traçar a genealogia do conto, partindo do mito como conto da tradição oral ou literatura oral em seus diferentes gêneros, e o conto da literatura escrita em seus diferentes gêneros. Essa linha varia de povo para povo. Atualmente, existem povos que não têm escrita e cujos estágios narrativos são ainda iniciais. É importante considerar que povos sem escrita não são menos importantes e com cultura mais pobre. Ao contrário, as narrativas da tradição oral têm tal força que conservam seu encantamento e são importantes caminhos para o imaginário e para o desenvolvimento humano, mesmo em países em que já circulam em sua forma escrita.

Existem três concepções da palavra conto, todas apresentam um ponto comum, que são modos de se contar alguma coisa, assim, todas são narrativas, ao passo que apresentam uma sucessão de acontecimentos, de interesse

humano, além de tudo na unidade da mesma ação. O conto não se refere apenas ao acontecido, haja vista realidade e ficção não terem limites precisos, pois um relato copia-se; um conto, inventa-se. O conto, então, é arte de inventar um modo de se representar algo.

A criação por escrito de contos afirma seu caráter literário quando o narrador assume a função de “narrador-criador-escritor”. A voz do criador, seja oral ou escrita, sempre pode interferir no seu discurso, ou seja:

[...] quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é, a esta altura, a arte do conto, do conto literário. Por isso, nem todo contador de estórias é um contista. (GOTLIB, 1990, p.13)

Entre os gêneros contos da tradição oral, o conto maravilhoso se destaca pelas referências ao mundo oriental onde nasceu. A transmissão inicial desse gênero para países do ocidente foi feita, muito provavelmente, na época em que a Europa entrou em contato com o oriente, a partir do século XII, com a viagem de Marco Polo, e expandiu-se no período das Grandes Navegações.

Esses contos, ao mesmo tempo, tinham semelhanças e diferenças com os demais contos da tradição oral que já circulavam no ocidente (como os contos de ensinamento, os de animais). O que os distinguiu estava na base temporal e espacial em que os contos maravilhosos foram criados: o espaço dos países ou nações orientais eram territórios desconhecidos, o que favorecia o levantamento das mais variadas hipóteses, estimulando a imaginação; o tempo a que os contos orientais remetiam, o tempo da aventura.

Nesse *tempo-espaço* da aventura em países exóticos era possível evocar maravilhosos palácios, sultões e odaliscas, jovens pobres e valentes, princesas lindíssimas prometidas a velhos ricos, tapetes mágicos e joias, e todos os demais componentes possíveis de um mundo mais imaginado do que conhecido. Os contos trazidos dessas viagens encantavam o público ouvinte ocidental possivelmente porque o imaginário podia ser mais facilmente acessado por meio das fantasias que os mundos desconhecidos alimentam:

se não tivermos uma ideia viva do que é conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano

do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha fraternal é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (CORTÁZAR, 1974, p. 150)

Embora tenham origens diferentes, tanto os contos maravilhosos orientais como os contos de fadas têm na presença do sobrenatural um importante elemento: é por meio dele que o herói consegue suplantar o mal e concluir sua aventura. Nos contos de fadas, são as fadas – personagens da mitologia celta – que auxiliam o herói; nos contos maravilhosos são objetos como tapetes ou lâmpadas, gênios ou animais fantásticos que permitem que o herói vença os obstáculos que a vida lhe impõe. Nos contos de fadas, em geral, o herói procura um aperfeiçoamento existencial; nos orientais, o herói procura sair da miséria por meio do sucesso material.

Como os contos tradicionais, ambos têm elementos semelhantes: uma situação inicial, um conflito, em razão do qual o herói se afasta de casa e tem que enfrentar desafios: peripécias, perigos, surgimento do elemento mágico, resolução do conflito, desfecho.

Segundo Cortázar (1974), para se entender o caráter peculiar do conto, costuma-se compará-lo com o romance, gênero muito mais popular, já que se desenvolve no papel e, portanto no tempo da leitura, sem outros limites que o esgotamento da matéria romaneada. Nesse sentido, o romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o "cinema e a fotografia", uma vez que o filme é em princípio uma "ordem aberta", romanesca; enquanto que a fotografia pressupõe uma justa limitação prévia, imposta pelo reduzido campo que a câmera abrange e pela forma que o fotógrafo esteticamente utiliza essa limitação.

Por assim dizer, o contista trabalha com um material significativo que reside no seu tema, no fato de se escolher um acontecimento real ou fictício que possua misteriosa propriedade de irradiar coisa para além dele mesmo, de modo que episódios triviais se convertam no resumo de uma certa condição humana ou numa ordem social e histórica.

Assim, quando lemos ou ouvimos os antigos contos da literatura de tradição oral (contos maravilhosos ou de fadas), fazemos uma viagem, somos transportados pelos caminhos do herói que, ao vencer os percalços da aventura mítica, ganha batalhas internas e externas, se torna forte e adulto. Na trajetória do herói pela eterna batalha da vida, o leitor/ouvinte nela se reconhece e também ganha forças para prosseguir. Da mesma forma, ao entrarmos no mundo da arte por meio de outros gêneros da literatura, é como se nos desligássemos da realidade e passássemos a outro plano. Essa “viagem” temporária nos descansa, cria um intervalo que nos reabastece para que possamos voltar a lidar, fortalecidos, com a realidade do cotidiano.

Em suma, o conto encanta por ter uma importância excepcional, é criação de um autor que retrata, reflete e reproduz a realidade. Nos mostra o que é essencial, nos causa efeitos, suspense e uma “profunda ressonância”. Não importa se são orais, se são contados pelos contadores da literatura popular, regionalistas, ou por escritores renomados, todos “traduzem e resumem a experiência”, como, também, a “soberana liberdade cultural”. Portanto, o conto nasce de uma profunda vivência, vai além do estético, nasce do fervor e da vontade de comunicação. O conto inebria:

Por uma irresistível força que se imporá ao autor, e que este, apelando, para todos os recursos de sua arte e de sua técnica, sem sacrificar nada a ninguém, haverá de transmitir ao leitor como se transmitem as coisas fundamentais: de sangue a sangue, de mão a mão, de homem a homem. (CORTÁZAR, 1974, p. 163)

Sendo assim, educando pelo poder das palavras, pela emoção e pelo entusiasmo, o conto pode modificar nossa forma de viver e ver o mundo, além de continuar vivo na lembrança de forma profundamente significativo para qualquer leitor.

2.1 Contos e velhice

Assim são os textos de Luiz Vilela, autor com quem, para este trabalho, compartilhamos experiências de leitura e vida. Os contos desse autor, ao

abordarem a temática da velhice, fazem o leitor refletir, em poucas páginas, na condição humana do estar no mundo.

Para Secco (1994), as pessoas esquecem a dimensão temporal subjetiva, conceituando velhice apenas como soma razoável de anos. Sabe-se que critério o cronológico vem associado a experiências, mas não é tudo. Faz-se necessário enfatizar uma ótica social e existencial, levando em consideração o conteúdo em termos de vivência. Como vem nos mostrar Mascaro (2004, p. 50), “existem várias maneiras de vivenciar o envelhecimento e a velhice, segundo circunstâncias de natureza biológica, psicológica, social, econômica, histórica e cultural”.

Sabemos que há modificações ocorridas na sociedade no que diz respeito à velhice, ou melhor, o que é velhice. Mascaro (2014) relata que, na antiguidade, a idade madura era respeitada, além de exercerem com autoridade os negócios públicos, os idosos eram considerados mestres e compunham um conselho de anciãos denominado Gerúsia, no qual possuíam o poder de avaliar e decidir assuntos da comunidade. As avós exerciam papel social importantíssimo na família, pois a elas eram confiadas as casas de campo e os cuidados dos netos. Eram símbolo de virtude e responsabilidade. A subsistência dos pais idosos era garantida pelos filhos, estando sujeitos a multas e à prisão, caso descumissem a lei. No entanto, “o homem idoso só era aceito pela sociedade se se comportasse como homem maduro e forte” (MASCARO, 2004, p. 28) e fizesse parte da alta classe social.

No período da Idade Média, o modo de produção do feudalismo exigia força e vigor dos jovens e adultos. Com isso, os idosos foram excluídos da vida pública e dos trabalhos árduos no campo, principalmente para aqueles que não pertenciam à camada privilegiada dos senhores feudais. Ainda nesse mesmo período:

a influência da igreja – rica e poderosa – era muito grande e estendia-se a todos os setores da atividade humana e a todos os momentos da existência dos homens. O pai era um ser autoritário e seu poder podia ser identificado ao poder de Deus: único e poderoso. (MASCARO, 2004, p. 29)

Assim, todos os idosos eram respeitados e obedecidos como Deus, apesar da redução de pessoas no período da velhice. Para as mulheres idosas, a

situação era mais complicada, visto que vivenciar a velhice significava enfrentar a viuvez, com condições inferiores, de solidão e pobreza.

Na sociedade Renascentista a situação do velho torna-se ainda mais difícil, tendo em vista que, nesse período, a exaltação à beleza e o vigor físico eram valorizados e estimulados, principalmente o corpo feminino. Com o surgimento da burguesia, os idosos pertencentes às classes privilegiadas acumulam riquezas e eram reverenciados, mas a classe desprestigiada sofreu, pois ter vaidade com o corpo envelhecido não era aceito pela sociedade. Beauvoir (1990) relata que o velho era excluído da vida pública, sendo considerado repulsivo, representado pela figura avarenta, crescendo o preconceito quando se tratava de mulheres velhas, consideradas bruxas e feiticeiras.

No século XVII, a vida dos idosos não se modificou, apenas aqueles que possuíam riquezas eram prestigiados e respeitados, não pela longevidade, mas pelas posses. No século XVIII, em decorrência de medidas de saúde e higiene, a população de idosos aumentou. Entretanto, a vida continuava difícil porque quem permanecia na vida social e garantia lugar na sociedade eram os chefes de família, monarcas ou sacerdotes.

Após a revolução industrial, o velho assume a imagem de produto da industrialização, cabendo-lhe o ócio, perdendo sua função social, uma vez que estava alijado do universo do trabalho, perdendo a capacidade produtiva, tomando-se, então, um fardo para a família, sendo abandonado em asilos, jogado, tratado como um velho sem poder de decisões, decorrendo mais uma luta de classe do que um conflito de gerações.

Observa-se, assim, que a velhice, nas sociedades históricas, passou por dificuldades e preconceitos. Relatando seu percurso histórico, Sônia Mascaro observa que:

A velhice foi poderosa e prestigiada em Esparta, nas oligarquias gregas e em Roma até o Século II a.C. Os jovens e adultos confiavam-se, apoiavam-se nos idosos quando as sociedades eram tradicionais, estáveis e hierarquizadas. Mas, nos momentos de mudanças, transformações permanentes e revoluções, os jovens substituíram os idosos no comando e nos papéis sociais prestigiados. Durante a Idade Média e até o século XVIII, os idosos eram pouco numerosos. A vida era muito árdua e aqueles que sobrevivessem teriam que contar com a solidariedade da família ou com a caridade pública de senhores feudais e da igreja.

A vida dos idosos continuou muito difícil no início do capitalismo e no Século XIX, durante a revolução Industrial. Quando os idosos não eram ricos e poderosos, seu destino estava depositado nas mãos da família, que podia tratá-los com benevolência, mas também podia esquecê-los, abandonando-os em hospitais e asilos. (MASCARO, 2004, p. 33)

No mundo contemporâneo, na sociedade capitalista, o velho é isolado em asilos e pela família; são excluídos do convívio em sociedade devido à luta pelo consumo e a vontade de enriquecer; não são ouvidos pelos que os cercam. Dessa forma, envelhecem ao lado da incerteza do dia a dia, vivenciando uma experiência difícil, fazendo com que o idoso sinta-se solitário e limitado. Como observa Beauvoir (1990, p. 445), “pode-se definir o velho como um indivíduo que tem uma longa vida por trás de si, e diante de si uma expectativa de sobrevivência muito limitada”.

Beauvoir (1990) afirma, ainda, que há duas atitudes a serem tomadas no processo de envelhecimento: esquecer as experiências vivenciadas no passado e seguir o futuro ou ligar-se ao passado, negando o transcorrer do tempo. Segundo a autora, esse é o caminho que a maioria resolve seguir, devido à necessidade de se identificar e se reconhecer diante do processo de envelhecimento para enfrentar. Assim, prefere manter-se preso ao passado.

Nessa perspectiva, o idoso precisa definir sua identidade pessoal e cultural ligada ao sentido pessoal de vida, os quais determinam o caminho escolhido para ser trilhado no seu processo de envelhecimento. O sentido dado à vida contribui para manter a saúde mental e a integridade. O velho tenta preservar sua autoimagem, mas, na verdade, “a sociedade vai determinar o lugar e o papel que os idosos irão representar (viver) na própria sociedade e, por outro lado, os idosos irão absorver (ou rejeitar), elaborar e recriar os traços culturais e ideológicos do espaço social em que vivem” (MASCARO, 2004, p. 65).

Assim, a autora nos mostra que a mídia contribui, exercendo a função de ponto de referência para os próprios idosos, envolvendo-os e influenciando-os em relação aos comportamentos e atitudes, além de dar significados ao que seria envelhecer em sociedade. Observa que imagens idealizadas e também estereotipadas da terceira idade conduzem muitos idosos a um sentimento de

desajuste e não apropriado ao contexto, sensação de incapacidade por não se identificarem com os modelos de envelhecimento e de velhice.

Entretanto, existem aqueles idosos que percebem a velhice como um processo de realização de projetos, sejam antigos ou novos, buscam novos rumos e novos horizontes, encaram o envelhecimento diante das experiências vividas como a formação da identidade enquanto idoso. Mascaro reforça essa afirmação com a seguinte citação:

O desejo de viver intensamente sua própria vida, de realizar novos projetos, de não sucumbir aos preceitos e estereótipos, faz com que muitos idosos rejeitem a ideia de que na velhice o único papel que lhes sobra é o da "vovó" tricotando e tomando conta dos netos e do "vovô" de chinelos e pijama, sentado na cadeira de balanço. (MASCARO, 2004, p. 68)

Entretanto, a velhice valorizada representa para os idosos desafios, construção de projetos para o futuro, execução de atividades, criatividade, jovialidade e a busca pelas condições significativas para um envelhecimento saudável, pois "durante a velhice deveríamos estar ainda mais engajados em causas que nos transcendem, que não envelhecem, e que dão significado a nossos gestos cotidianos. Talvez seja esse um remédio contra os danos do tempo" (BOSI, 1994, p. 80).

Conforme Bosi (1994), a velhice é baseada mais numa luta de classes do que num conflito de gerações. E nos propõe uma mudança de vida, recriando tudo, refazendo as relações humanas doentes para que os velhos trabalhadores não sejam excluídos da humanidade, mesmo porque a questão de ser velho não depende apenas do idoso. Uma velhice satisfatória, com boa qualidade de vida, "depende das chances do indivíduo quanto a usufruir de condições adequadas de educação, urbanização, habitação, saúde e trabalho durante todo o seu curso de vida" (NERI apud MASCARO, 2004, p. 72).

Contudo, a sociedade industrial é maléfica para o velho, pois o rejeita, não oferecendo um futuro digno. Mais uma vez, o velho sente-se impotente e desvalorizado, sem forças para ensinar aquilo que sabe e que passou toda uma vida para aprender, sendo abandonado a uma existência sem significado. Debert (2004) nos mostra como a sociedade vê e trata esse velho:

[...] a velhice é tratada como uma etapa da vida caracterizada pela decadência física e ausência de papéis sociais. O avanço da idade como um processo contínuo de perdas e de dependência – que daria uma identidade de condições aos idosos – é responsável por um conjunto de imagens negativas associadas à velhice [...] (DEBERT, 2004, p. 14)

Afastado do trabalho, o velho encontra-se numa situação traumática, envolvendo a perda da autoidentidade, como, também, do equilíbrio psicológico. Essa imagem construída pelo próprio contexto é marcada por mudanças culturais e sociais nas quais se redefine a construção de uma nova identidade de um novo propósito de vida pessoal, pois o valor que se dá à velhice é o sentido atribuído pelos homens, muitas vezes mascarado de seus princípios.

2.2 Vilela: perspectiva humana do envelhecer

Nessa perspectiva, Luiz Vilela, mineiro, de Itatuba, preocupado com a questão humana do envelhecer, trouxe, para sua narrativa reflexões sobre a condição do idoso e sobre seu estar no mundo, levando o leitor a refletir sobre as questões sociais que cercam e cerceiam possibilidade de vida nessa fase humana.

O escritor Luiz Vilela formou-se em Filosofia, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Ganhou o Prêmio Nacional de Ficção, em Brasília, com o seu primeiro livro de contos *Tremor da Terra* (1967), tornando-se, assim, um dos maiores contistas da chamada geração mineira. Colaborou em diversos projetos literários, como *A Revista e a Página dos Novos*, editada pelo jornal Estado de Minas. Seus contos, romances e novelas já foram publicados em vários países, como Estados Unidos, Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Suécia, Polônia, República Tcheca, Argentina, Paraguai, Chile, Venezuela, Cuba e México.

Vilela faz uso de textos densos, ressaltados por seu estilo próprio, tendo a simplicidade como um dos maiores desafios nas suas ficções. Podemos citar algumas de suas obras: *Tremor da terra* (1967); *No bar* (1968); *Tarde da noite* (1970); *Os novos* (1971); *O fim do mundo* (1973); *Contos escolhidos* (1973); *Lindas pernas* (1979); *O inferno é aqui mesmo* (1979); *O choro no travesseiro* (1979); *Entre amigos* (1982); *Uma seleção de contos* (1986); *Contos* (1986); *Os melhores contos de Luiz Vilela* (1988); *Graça* (1986).

Luiz Vilela é um autor que discute grandes questões filosóficas, tornando o cotidiano do homem bem evidente, pois apresenta sonhos, frustrações, angústias, descobertas, felicidades, enfim, narra situações comuns e corriqueiras, reflete e analisa temáticas descritas na realidade social. O autor retrata temas variados, abordando o destino do homem e o seu estar no mundo. Interessado em discutir a condição humana, exerce um papel de fundamental importância na literatura contemporânea, por apresentar aspectos sociais e afetivos, o que acaba questionando mais a realidade e a si mesmo enquanto indivíduo solitário. Referente à produção de Vilela, Majalas declara:

[...] há, na obra de Luiz Vilela, uma constante: a consciência de que a vida do homem vem se tornando cada vez mais absurda. Açotado por insatisfações, incoerências, dúvidas, pressões sociais, e condicionamentos diversos que lhe arrebata a subjetividade e o convertem em um ser amorfo, totalmente desintegrado de seu projeto pessoal de existência, o homem é arremessado a uma irreduzível solidão. (MAJALAS, 2000, p. 26)

Por reproduzir situações cotidianas, Vilela problematiza aspectos sociais e psicológicos, reconstruindo, em suas obras, questões atuais e reais. Por usar um estilo espontâneo, apresenta uma simplicidade extrema e consegue incorporar aos seus contos o coloquialismo próprio das falas populares. Sugere atitudes críticas e equilibradas, desmistificando uma visão romântica, dando significados novos aos seus textos.

Direcionado para os temas universais e infinitos, em suas obras, quebra algumas barreiras para determinados conceitos convencionais criados e impostos pela sociedade. Apresenta dificuldades de relacionamentos, situações de opressão, momentos trágicos, além de relatar a solidão da alma humana numa sociedade cheia de contradições. A esse respeito, Majalas analisa que:

A solidão, na obra de Vilela, ocupa grande espaço: a solidão da criança, do jovem, do velho, dos animais; a solidão entre quatro paredes ou entre amigos; a solidão na rua estreita de uma cidadezinha ou na larga avenida de uma capital. Ela só não é maior devido à presença da compaixão nas obras do escritor. (MAJALAS, 2000, p. 67)

Nos contos “A volta do campeão”, “O violino” e “Lembrança”, utilizados na experiência didática desta pesquisa, um destaque especial é dado à velhice. São textos em que o autor procura fazer um trabalho artístico com a linguagem,

provocando o sentimento do leitor, buscando apresentar nos contos “pequenos flashes, instantâneos do cotidiano, em que a própria condição humana afigura-se como centro das reflexões e preocupações do sujeito que escreve” (SANCHES NETO, 2008, p. 13). Nesses textos, o contista, além de apresentar, para a sociedade, o contexto e o significado do envelhecer, contribui para uma reflexão filosófica acerca da velhice.

No conto *A volta do campeão*, o personagem Edmundo, um senhor aposentado e doente, de quase sessenta anos de idade, que não vê mais sentido diante de uma vida cheia de imposições e limitações, encontra no jogo com bolas de gude um motivo para viver.

Após conhecer Dudu inicia laços afetivos com alguns meninos, passando a ter uma nova visão da vida, torna-se mais alegre, retornando à infância através do convívio com as crianças. Antes, assumira uma condição de improdutividade e não funcionalidade imposta pela sociedade.

Em relação ao texto *O violino*, o contexto não é diferente. Apresenta uma personagem marcada pela velhice, que revive um momento de ressurgimento de descobertas. Tia Lázara, antes “morta” pelas convenções impostas pela sociedade, revive o sentimento de sucesso ao ser incentivada pelo narrador personagem, o sobrinho, que consegue ver através do violino guardado o quanto ela é talentosa. Mais uma vez Vilela nos apresenta um personagem entregue à vontade da família e da sociedade que consegue ressurgir com a ajuda de uma criança.

Por fim, *Lembrança*, o autor nos mostra o quanto o personagem é carente e expõe desejo de reconhecimento, representado por um velho que sofre por abandono, como também, excluído pela. Mais uma vez, Vilela nos apresenta a infância e a velhice juntas.

Ao vermos o desenvolvimento de cada conto percebemos essa necessidade dos personagens de reverem a infância, buscarem dentro do “esconderijo”, em si mesmo, a vontade de viver e buscarem as lembranças do passado.

Observamos que Luiz Vilela usa a temática velhice nos textos, relacionando-a à vida pouco humanizada que os personagens levam. Apesar de vivenciarem a essência tomada pela aparência, expostos a convenções sociais,

os personagens revivem um sentimento de redescoberta, de ressurgimento, através da oportunidade de experimentar sensações de liberdade, além da carência e o desejo do reconhecimento. Vilela nos mostra contos que penetram na alma humana. Neles, o autor consegue figurar os problemas mais profundos do homem contemporâneo, o isolamento que a sociedade moderna impõe à velhice.

CAPÍTULO III

ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DE LEITURA: NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Eu sabia: era a moça que ela fora que estava ali dentro, que ressuscitara. Era essa moça que a fazia ter aquela expressão de felicidade que eu nunca tinha visto antes em seu rosto.

(LUIZ VILELA, 1970)

Para o alcance deste trabalho, faremos uso da proposta de Cosson, sugerida Cosson (2014), o estudo da literatura regido pela organização do modelo de sequência básica: uma sequência básica. A estrutura dessa sequência perpassa pelos seguintes momentos: *Motivação* – o aluno é preparado para a leitura do texto, a partir de atividades dinâmicas que despertem nele o interesse pela leitura proposta; *Introdução* – espaço da apresentação do autor e da obra, e da justificativa para tal escolha; *Leitura da obra*; *Interpretação* – essa etapa é o ápice da sequência, pois, nela o aluno tem a oportunidade de externalizar sua leitura.

É importante enfatizar que todo processo de atividades, desenvolvido durante a aplicação das sequências didáticas elaborada para esta pesquisa, foi encerrado com uma atividade de avaliação que possibilitou ao professor a percepção dos avanços desta proposta, de modo que o objetivo de formar verdadeiros leitores literários pudesse ser alcançado. Para tanto, renovações metodológicas associadas à criatividade do professor, somando-se esta ao desenvolvimento e dinâmica de interação da turma foram vias de transformação do ensino de literatura nas escolas.

Desenvolvemos nossa pesquisa numa turma de 5º ano, de uma escola pública do município de Campina Grande-PB, com base na “sequência básica”, proposta por Cosson (2014), que serviu de suporte para a metodologia adotada.

A princípio, fizemos a apresentação de nosso projeto de leitura, enfocando a temática da velhice, a todos os envolvidos na realização da pesquisa (gestores, professora da turma e alunos). Em seguida, coletamos dados a respeito do letramento literário, melhor dizendo, uma abordagem sobre a função da literatura na escola, questionando os alunos sobre o que sabiam a respeito do letramento literário, o que entendiam sobre literatura, se acreditavam que esta podia mudar algo em relação às nossas ideias e compreensão do mundo.

Após essas ações, construímos uma sequência básica, pautada nas propostas de Cosson (2014), para realização e intervenção da leitura e escrita nos contos de Luiz Vilela. Para aplicação da sequência básica, desenvolvemos oficinas de leitura, utilizando diversos recursos: textos, livros, aparelho de som, datashow, vídeo, lápis, papel ofício A4, envelopes, cones, cordões e cartolina. A coleta e análise dos dados se deram a partir da observação da recepção dos alunos, tanto no que se refere à temática quanto à abordagem dela, feita pelo escritor, de modo que pudemos verificar a função social da literatura na vida do alunado.

Conforme apontamos na Introdução nossa investigação respalda-se nas seguintes hipóteses: a utilização do letramento literário em sala de aula proporciona uma melhor renovação no ensino da leitura e da escrita, abrindo espaço para uma experiência literária crítica e transformadora. É possível desenvolver estratégias sequenciadas, no ambiente escolar, que estimulem, entusiasmem os alunos, fazendo com que produzam leituras significativas dos textos literários.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos da observação, ao realizarmos a prática da leitura buscando estimular as estratégias aplicadas. As observações realizadas nos suscitaram para o desenvolvimento de um projeto de incentivo à leitura a partir de oficinas que enfocaram a figura do leitor enquanto sujeito atuante na prática leitora, interligada ao letramento como prática social.

A partir do reconhecimento inicial acerca da realidade da turma, desenvolvemos um projeto motivacional de leitura. A prática baseou-se nos estudos de COSSON (2014). Desenvolvemos a pesquisa com base em algumas atividades que serviram de suporte para a metodologia adotada: apresentação da situação e proposta do projeto; desenvolvimento de oficinas de leitura;

diagnósticos e socialização de leituras. A análise da prática foi feita contrapondo os primeiros e os últimos diagnósticos de leitura, pois foi possível observar, ao longo do projeto, a evolução ou não dos discentes.

Durante as conversas, com a professora e com os alunos foram feitas observações e análises das sequências, compartilhamos ideias com outros educadores. Concluímos que a rejeição, a falta de interesse para com a leitura, é um problema costumeiro. Recorremos a leituras teóricas que serviram de base para que houvesse uma maior compreensão do problema detectado, além de debatermos os textos para compreendermos elementos indispensáveis durante o processo, para que houvesse envolvimento, da maioria dos sujeitos da nossa pesquisa, os educandos, pois, para Cosson (2014, p. 135):

Durante a discussão, toda contribuição é bem-vinda e não há interesse em formar especialistas, antes em reunir em um debate as diversas maneiras como aquele texto pode ser lido, sem que uma interpretação seja considerada melhor do que outra ou se deva chegar a algum consenso, o que não impede que sejam examinadas, revistas e ampliadas à luz da contribuição de todos.

A nossa proposta foi bem aceita por todos os alunos, pois mostraram interesse em refletir e discutir a temática através dos contos.

Essa experiência didática foi realizada em uma turma de uma instituição que funciona em dois turnos (manhã e tarde), da educação infantil ao quinto ano, com um público de 710 crianças, advindas do bairro de Bodocongó e circunvizinhanças. A escola possui 24 turmas regulares, oferecendo atendimento na sala de Educação Especial (AEE), 24 professores, 01 educador físico, 01 supervisora, 01 assistente social, 01 psicóloga e uma pedagoga que auxilia no reforço escolar, além dos demais funcionários de apoio. É uma instituição que vem desenvolvendo projetos pedagógicos para que a efetivação do direito de aprendizagem seja garantida. Percebemos que a parceria com a comunidade acontece de forma harmônica, por isso, apresenta grandes resultados de aprendizagem.

É importante ressaltar que a escola alcançou o terceiro lugar do IDEB – 2015. Entretanto, no que se refere a práticas de letramento literário, a escola possui inúmeras limitações, tendo em vista que as aulas de literatura, quando

ocorrem, aulas mecânicas, que não trabalham a reflexão e sensibilização do indivíduo. .

A turma na qual foram realizadas as oficinas dessa proposta foi de 5º ano do turno da manhã, composta por 26 alunos, sendo que 16 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Na turma, havia dois alunos repetentes e fora da faixa etária. Uma parte morava ou já morou com os avós. Destacaram vários motivos: pais separados; pais com carga horária de trabalho muito alta; pais falecidos; pais presos ou que simplesmente sumiram.

Preparamos oficinas que foram executadas em torno de dois meses (nas quintas e sextas-feiras), porém, antes, conversamos com a turma para adentrarmos um pouco no conhecimento de mundo dos educandos, suas vivências com relação à leitura literária e seus conhecimentos sobre o gênero literário conto. Durante a conversa com os alunos, colhemos algumas informações, das quais pudemos identificar que: não gostam de ler textos longos; leem, em geral, os livros paradidáticos da sala de leitura, num horário predeterminado; gostam de ler textos que vêm acompanhados por imagens; preferem textos que aparecem no livro de Língua Portuguesa; leem para responder alguma atividade relacionada, oferecida pelo professor; apresentam dificuldades em ler fora da escola, ou por não ter motivação ou por não dispor de livros.

Após a sondagem do horizonte de expectativa dos alunos, ou seja, do levantamento do conhecimento dos educandos, explicamos a proposta de ensino que tínhamos para oferecer, a importância da pesquisa e o propósito das atividades sugeridas, como também a importância da livre contribuição deles na descoberta sobre a leitura do texto literário.

Tendo em vista que o ato de ler é, antes de tudo, um diálogo, que se estende para fora da sala de aula, pressupondo reações sociais e educacionais no momento da leitura, sistematizamos atividades relacionadas ao letramento literário, envolvendo leitura e escrita, com uma temática bem próxima do contexto dos alunos: a velhice.

Para a efetivação da pesquisa, aplicamos uma sequência básica, construída por nós, seguindo os passos sugeridos por Cosson (2014). Dessa forma, desenvolvemos com as seguintes etapas:

No primeiro encontro, para o estudo do conto “A volta do Campeão”, motivamos os alunos a partir da dinâmica denominada de “Como serei futuramente”. A atividade aconteceu da seguinte maneira: espalhamos fotos de várias pessoas atletas, ex-atletas, modelos conhecidos ou não para que os alunos pudessem olhar e se identificar com algumas. Cada aluno escolheu uma foto. Logo após, explicaram oralmente porque gostariam de ser como aquela pessoa. No diálogo com os alunos, pretendemos ter como objetivos resgatar a autoestima, dialogando como eles poderiam ser melhores que as pessoas que apareciam nas fotos, que tinham, tanto quanto os atletas, o direito de conquistarem o que quisessem.

Encerrada a motivação, passamos para a introdução. Apresentamos a biografia de Luiz Vilela, fornecemos informações básicas, porém importantes, sobre o autor e sua obra. Após a apresentação do autor, usamos o livro *O violino e outros contos*. Os alunos manusearam o livro para que pudessem senti-lo fisicamente. Chamamos a atenção para a leitura da capa e todo o conjunto dos elementos textuais e gráficos que acompanham a obra. Levantamos hipóteses a respeito do texto, incentivamos os alunos em relação às leituras que fariam, assim como, pedimos que justificassem as primeiras impressões da obra. O texto selecionado do livro *O violino e outros contos* foi “A Volta do Campeão”. Justificasse a escolha desse conto por girar em torno do “ressurgir” do protagonista da história, Edmundo, um homem de quase sessenta anos de idade, entediado com a mesmice de seu dia a dia, que redescobre sua alegria retornando à infância através do convívio com alguns meninos, participando, com eles, de algumas partidas de tabela. O autor lança mão de uma linguagem simples, coloquial e, através do diálogo, revela muito da psicologia das personagens, marcando bem todo o processo de proximidade entre Edmundo e as crianças.

Como o conto é um pouco extenso para o nível de leitura no qual se encontravam os alunos, no segundo encontro, os encaminhamos até a pracinha da escola, deixando-os bem à vontade. Ao passo que foram lendo, determinamos alguns intervalos, sugerindo conversas a respeito da leitura, evitando, assim, desgaste ou desinteresse. Por isso, os discentes precisaram de um acompanhamento no processo da leitura para que pudessemos auxiliá-los nas

dificuldades, para que não perdessem o objetivo de uma boa leitura, além de acompanharmos os resultados.

Por ser um texto rico em elementos de recordações, como a melancolia, tristeza, entusiasmo, ações, descobertas e cumplicidade, executamos uma atividade específica, usando alguns trechos, com o trabalho voltado para a estilística e análise dos recursos expressivos. Nesse conto, o narrador apresenta os fatos de maneira detalhada, expondo, liricamente, os sentimentos, as ações e expressões das personagens. O personagem principal, após iniciar os laços afetivos com os meninos, ganha uma nova caracterização, um tom de alegria e entusiasmo. Antes, assumira uma condição de improdutividade e não funcionalidade imposta pela sociedade.

No encontro seguinte, partimos para interpretação do conto, com o intuito de oportunizar reflexões e construir um diálogo entre o leitor e a escola. A princípio, fizemos uma pequena dramatização do texto. Montamos o cenário, escolhemos os personagens e estruturamos as falas. A explanação foi apresentada para as turmas dos 4º anos da escola. Os alunos explicaram o porquê da apresentação e os objetivos traçados.

Em outro momento, para darmos mais sentido à produção, os alunos foram convidados a elaborar um texto, a partir do gênero resenha, no qual registraram suas opiniões e sensações acerca do texto, indicando ou não a leitura para as outras turmas. Com isso, o texto foi divulgado entre as turmas para que incitasse o interesse em ler o conto. As crianças registraram seus escritos enquanto leitores, e nós, professores, ofereceremos aos alunos um trabalho significativo e coerente no que se refere ao letramento literário.

Ainda usando o livro *O violino e outros contos*, trabalhamos o conto “O violino”, que, assim como “A volta do campeão”, apresenta uma personagem marcada pela velhice, que revive um sentimento de redescoberta, ressurgimento e, para tanto, experimenta novamente a infância. A redescoberta de ambos é interrompida pelas convenções impostas pela sociedade, simbolizada, nos contos, pela família, a qual configura a velhice como um estado de invalidez. Tal caracterização nos permite reconhecer, na arte de Vilela, a capacidade de discussão das relações conflituosas entre “Sujeito e Realidade” e “Sujeito e Sociedade”, a realização do ser humano em confronto com os paradigmas que o

rege. Diante de tais percepções, verifica-se a função educadora, formativa e humanizadora que possui a literatura.

Assim sendo, motivamos as crianças com a apresentação do vídeo “Paciência”, de Lenine, pois “a partir da configuração estética que é dada tanto à letra, usando recursos característicos da poesia, quanto à música, que ‘imita’, no plano harmônico, o discurso de recusa à pressa, construído pelo eu lírico”. (RAMIRO, 2013, p. 01), refletimos a brevidade e a pressa do tempo. Por isso, temos o nome da motivação de “Relógio”. Os alunos ouviram a música e viram as imagens. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos. Um deles foi o futuro e o outro o passado. Iniciamos uma pequena história relacionada à música apresentada e apontamos para um aluno para que ele continuasse a contá-la – no passado ou no futuro. Depois, o texto criado coletivamente foi registrado, assim, os alunos puderam observar como a história, construída por eles, se aproximou ou se distanciou da história criada pelo autor da música, ao relatar o passado e o futuro das pessoas dentro de um contexto social.

As crianças representaram o relógio remetendo ao tempo transcorrido ou o que viria, aproximando, assim, a ideia do texto trabalhado durante a motivação. Comentamos a sensação que a letra da música nos passou, a respeito do ritmo frenético e o modo como nos afetou. Vimos como o tempo é algo significativo em nossas vidas, que a vida não para e como essa sensação nos faz refletir a respeito do sentido que damos a nossa história.

A causa da preferência da música se deu devido à linguagem poética, associada às imagens lúdicas que proporcionam prazer na leitura do texto. Portanto, “transformar essas imagens em expressão, pela linguagem verbal, entra na composição literária o elemento prazeroso. Esse componente gerador de prazer advém, sobretudo, da natureza lúdica da linguagem” (AMARILHA, 1997, p. 27). Dessa forma, a apresentação do vídeo visou buscar sentido e significados à leitura. É interessante lembrar como o futuro é necessário e importante, mas o passado é o que nos remete a nossa história e nos forma dentro de uma comunidade como seres sociais.

O objetivo foi mostrarmos como o tempo pode nos distanciar ou nos aproximar uns dos outros, dependendo de como o administramos, ou até mesmo de como o nosso olhar está voltado para o outro. Esse tempo pode nos deixar

sensíveis, amáveis, animados, esperançosos, críticos, incrédulos, impacientes. Tudo vai depender dos valores construídos na comunidade na qual vivemos, a cultura e o contexto ideológico.

No encontro seguinte, a partir dessas reflexões, introduzimos o texto “O violino”, iniciado por uma atmosfera sombria, que sugere existência do medo, a descoberta de algo novo, a distância entre o velho e o novo, e expansão do tempo. Para que as crianças descobrissem a composição da vida que o texto sugere, fizemos uma leitura. Um aluno começou a leitura de um parágrafo, dando a oportunidade a outro para que continuasse e, assim, sucessivamente. Após esse momento, fizemos uma lista, na lousa, de exemplos de convenções sociais adotadas e impostas pela sociedade. Discutimos o que podem causar de positivo ou negativo nas pessoas, o porquê de seguirmos as regras sociais e como poderíamos nos desprender sem sermos marginalizados.

No conto “O violino”, a personagem se tornou, durante anos, prisioneira do fracasso gradativo no “mundo dos mortos”, pois se entregara à vontade da família e da sociedade. Observamos as ações vividas pelo narrador-personagem no espaço do conto, os objetos descritos, a representação da família e as características psicológicas dos personagens. Discutimos o prazer estético, o que transforma a “beleza” da obra como objeto de linguagem, mesmo porque “se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa” (JOUVE, 2012, p. 135).

A introdução para o texto deu-se da seguinte maneira: os alunos conversaram com os avós, questionaram sonhos e desejos interrompidos, desses avós, ao longo dos anos e os motivos. Trouxeram as respostas para a sala de aula, leram para todos.

No encontro seguinte, fizemos registros das respostas, para observarmos as comuns entre eles. Levantamos possíveis hipóteses em relação aos fracassos desses sonhos. Em seguida, construímos, em folhas de ofício, um desenho de um violino, recortamos e, nele, produzimos um texto para os avós das crianças. Cada aluno fez o seu, tendo por base o tema “Porque é importante mantermos nossos sonhos e fantasias vivos em nós”. O texto foi exposto no varal de leitura que construímos na sala. Combinamos com a turma e a professora e convidamos os avós para um “chá da tarde”, no pátio da escola. As crianças sentaram próximas

aos avós para que pudessem ler para eles os textos produzidos. Por fim, convidamos uma pessoa da comunidade para cantar, ao som do violão, algumas músicas para os avós dos alunos.

O terceiro conto, “Lembrança”, é narrado em 1ª pessoa e apresentado de forma breve e concisa. Possui parágrafos curtos e construções sintáticas que lembram estrofes e versos (anáforas e polissíndeto). Constatamos, dessa forma, uma concepção poética sobre lembranças, amizade e velhice. Toda a narrativa desenvolve-se num espaço interno e fechado (quartinho dos fundos), deixando a personagem ao acaso, ao abandono, excluído e retraído. No conto, Vilela expõe o sentimento do velho, representado pelo avô do narrador, nos mostrando carência e o desejo de reconhecimento.

Para o momento da motivação, no encontro seguinte, aplicamos a estratégia “Poesia ao pé do ouvido”. Cada aluno recebeu um envelope contendo poemas variados. Fizeram a leitura individual e, em seguida, formaram duplas para que pudessem ler para o colega, usando um instrumento, que denominamos de canudo poético. Esse canudo foi confeccionado com um cilindro de papelão, ornamentado com fitas coloridas. A dupla leu o poema para o outro ao pé do ouvido, de modo que apenas um escutou o que o outro estava lendo.

Para um segundo momento, socializamos as impressões sobre os poemas, como, também, as sensações causadas com leitura ao pé do ouvido. As crianças apresentaram, para todos, os poemas que leram em dupla. Logo após, empregamos a estratégia do Varal da poesia, com produção de pequenos textos, a partir dos poemas que cada participante recebeu no início da aula. Nesse caso, as duplas juntaram-se a outros para que o grupo se tornasse maior. A proposta foi a seguinte: eles fariam recortes de versos de todos os poemas do grupo, juntariam, formando, assim, um novo poema, ou seja, uma “retextualização” dos poemas. Em seguida, formariam o Varal da poesia. Foi construído um varal, no qual os alunos penduraram os textos produzidos a partir dos poemas que cada participante recebeu. Os grupos tiveram toda a liberdade para colorirem, enfeitarem e/ou decorarem os poemas produzidos. E até mesmo colarem gravuras e desenharem.

Passado esse momento da motivação, partimos para a introdução. Como os alunos já conheciam o autor, devido à leitura dos textos anteriores,

apresentamos a obra, pois o texto “Lembrança” foi extraído de outro livro: *Tarde da noite*. Analisamos a capa, gravuras, cores, como, também, fizemos comparações com o livro *O violino e outros contos*, em que observamos se o estilo era o mesmo, quais as diferenças e semelhanças, qual a importância de estudá-lo naquele momento com justificativas de sua escolha e levantamento de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e suas impressões. Observamos e analisamos diferentes capas publicadas em diferentes edições para que percebêssemos como a leitura das obras pode ser feita de diversas maneiras, de acordo com o momento histórico.

Após a análise da obra, os alunos receberam a cópia do texto para que pudessem fazer uma primeira leitura. Cada aluno fez uma leitura silenciosa. Convidamos um aluno para fazer uma leitura compartilhada, este leu em voz alta, enquanto os demais o acompanhavam. Em seguida, fizemos uma roda de conversa, na qual discutimos o texto, ou seja, fizemos a interpretação. Conduzimos para uma interpretação, em que cada aluno buscou coerência na leitura e conseguiu estender os significados construídos individualmente, no momento da leitura.

Por fim, construímos, coletivamente, alguns pequenos poemas que retrataram o tema lembrança. Lançamos a proposta aos alunos, para que pensassem em algo que aconteceu quando mais novos, envolvendo os avós, alguma lembrança agradável ou marcante. A partir dessa lembrança, construíram versos que remetem à velhice e que penetram na alma humana, que expressam, de fato, sentimentos de reconhecimentos.

Esses textos foram transcritos em papel “filipinho”, colocados em envelopes e endereçados aos avós dos alunos envolvidos no projeto da sequência básica aplicada.

CAPÍTULO IV

VELHICE, EXPERIÊNCIA E SABER EM DISCUSSÃO

O dia estava escuro e uma ventania agitava as palmeiras. Ele estava sozinho no meio da praça com os braços atrás e a cabeça erguida contra o céu. Então pensei que meu avô era maior que a tempestade.

(VILELA, 1970)

Neste capítulo, conforme anunciamos na Introdução e no capítulo três, descrevemos as sequências realizadas, a fim de constatar o letramento literário em seu aspecto prático, a partir das manifestações orais nas leituras feitas no momento das oficinas, assim como nas rodas de conversa e no momento do registro escrito. Desse modo, pensamos em motivar os discentes para a leitura do texto literário e conhecer as experiências destes com as práticas de leitura.

Assim sendo, a sequência básica partiu das reflexões e ações da pesquisadora usando como recurso e estratégias trabalhadas para que o direito de aprendizagem ganhasse significância durante todo o processo.

A seguir, passamos a descrever as análises por meio dos textos produzidos pelos alunos, baseadas em Cosson (2014), tornando os resultados relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento da formação leitora dos alunos.

4.0 Experiências dos alunos com práticas de leitura

Para conhecer o perfil dos alunos fizemos uma entrevista e solicitamos que respondessem algumas questões oralmente: 1) Este ano já leu algum livro?; 2) Cite o nome de um livro que leu; 3) Fale um pouco sobre sua experiência de leitor.

Sobre a questão 1 (Este ano já leu algum livro?), podemos afirmar que embora a maioria tenha respondido que leu no respectivo ano, percebemos pelos títulos, os quais serão citados em seguida que, não são livros considerados literários, são os chamamos paradidáticos, livros de estórias infanto-juvenis que são distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou os comprados pelos próprios alunos sob a orientação da professora da sala regular. Estes volumes apresentam linguagem muito simples e de fácil compreensão, porém, observamos que servem apenas para cumprimento como exigência de uma atividade de leitura, ou o que as professoras chamam de hora da leitura espontânea.

Diante disso, observamos que a escola não tem a prática de incentivar o uso de livros ou de textos literários para desenvolver a competência interpretativa através da leitura desses textos. De modo que se preocupa, apenas, em desenvolver a competência leitora focando no desenvolvimento da leitura.

Diagnosticamos, ainda, que, apesar da maioria dos alunos afirmarem que lia, percebemos, nas interações, a necessidade de melhorar a oralidade, pois poucos falavam ao serem indagados, respondiam sobre o tema do livro, mas apresentavam dificuldades em discorrer acerca do texto lido evidenciando-se que pouca proficiência na compreensão leitora e os dados desta questão estão expostos no gráfico a seguir:

Figura 1. Percentual de leitura dos alunos em 2017



Fonte: Dados da pesquisadora

Em relação à questão 2, (Cite um nome de um livro que leu), os alunos deram variadas respostas como: O grande urso esfomeado; Poesia na janela; O sítio do Pica-Pau Amarelo e A bruxinha. Tendo em vista estas respostas, observa-se que os discentes leem, entretanto, o que importa para esta pesquisa-ação é como a leitura é feita, como essa leitura se desenvolve no trabalho com o texto literário.

Sendo assim, pediu-se que os alunos relatassem, oralmente, suas experiências com a leitura. Desse modo, destacamos dois excertos abaixo para discutir:

Excerto 1

Leio livros com muitas gravuras, pois não tenho muita paciência para ler textos enormes.

Excerto 2

Gosto de ler HQs, fico horas em casa lendo para passar o tempo. Quando a professora pede para lermos algum livro aqui na escola procuro ver se tem as Histórias em quadrinho, mas também leio outro tipo de livro, sem problema.

Excerto 3

Leio os livros quando a professora pede, por que não me sinto estimulado.

Excerto 4

Ler para mim é divertido, mas às vezes é uma obrigação porque a professora exige.

Percebemos que a leitura é uma prática cansativa, sem muito estímulo e/ou interesse, uma vez que, o aluno procura livro simples e com muitas gravuras para não se cansar. Assim como, leem para passar o tempo, sendo a leitura uma atividade sem importância. Porém, demonstra que tem a prática e o gosto pela leitura, mesmo que tenha o gosto mais pelos quadrinhos. Mostraram, também, que veem a leitura de maneira divertida, talvez sintam prazer em ler, porém quando solicitada pela professora, que não tem o hábito de lerem em outros momentos fora da escola.

Esse levantamento foi importante porque mostra as expectativas da turma quanto às leituras propostas e como estimular os discentes quanto a leitura literária na apresentação da proposta de leitura desta pesquisa.

4.1. Motivação para o tema

[...] um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência. (CORTÁRZAR, 1974, p. 154)

Para motivar os alunos, neste primeiro momento, realizamos as seguintes atividades: I parte: aula expositiva dialogada sobre a proposta de oficinas de prática de leitura do texto literário. Motivamos os alunos a partir da dinâmica denominada de “*Como serei futuramente*”. II parte: diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática Velhice, baseado nos livros *O violino e outros contos* e *Tarde da noite*, a serem trabalhados nas oficinas. III parte: apresentação da biografia do autor Luiz Vilela. IV parte: levantamento a respeito do gênero conto. A seguir observaremos:

No primeiro momento, tivemos uma aula expositiva e dialogada sobre nossa proposta de trabalho com as oficinas de prática de leitura. Em seguida, falamos a respeito do tema *Velhice*. Procuramos discutir o que os alunos conheciam sobre a temática. A maioria se manifestou com alguns comentários. Tais atividades foram comentadas pelas alunas Marina e Paula, pseudônimos criados pelo pesquisador, transcritos nos excertos I e II abaixo:

Excerto 5

Marina: [...] Sei que a velhice é muito triste, pois ficam sozinhos dependendo dos outros para fazer tudo.

Excerto 6

Paula: [...] Vejo velhinhos muitos alegres. É o caso dos meus avós, eles vivem felizes, contam coisas boas da vida, o que aprenderam e o que ainda não sabem. Meu avó diz que tem muito o que aprender ainda. Ele acha que pode aprender com os netos.

Como podemos observar no Excerto 3, há um comentário negativo em relação à velhice, talvez o que vem sendo transmitido pela sociedade ou o que a aluna vivencia no seu contexto social. Nas observações de campo, esta aluna mudou de comportamento ao longo das oficinas, antes uma criança que não participava das discussões, não apresentava interesse em ler os textos ou ouvir comentários a respeito da temática. Durante o processo interagiu, participou, como também, demonstrou interesse em fazer parte das discussões. No excerto 4, registramos um comentário bem diferente do primeiro. A aluna coloca sua própria experiência como algo positivo. Fala dos avós de maneira carinhosa e cuidadosa, mostrando a importância desses avós para a vida dela.

Nesses momentos de diálogo, percebemos que os alunos tem sempre algo a falar sobre a temática, fazem uma leitura da vida e do mundo, precedendo a leitura das palavras, como nos diz Paulo Freire.

4.1.1 A volta do campeão: o ressurgir

Para finalizar esta etapa, cujo objetivo era motivar o aluno para a leitura, utilizou-se uma dinâmica Como serei futuramente. Espalharam-se fotos de várias pessoas atletas e ex-atletas e/ou pessoas ilustres para que os alunos pudessem se identificar com algumas. Cada um escolheu uma foto explicou oralmente porque gostaria de ser como aquela pessoa e discutiu-se se poderiam ser melhores que aquelas pessoas representadas nas fotos, se eles teriam o direito de conquistarem o que quiserem.

Assim, tentamos trabalhar o princípio da igualdade de direito que nos garante a lei, mostrarmos que não importa ser novo ou velho, rico ou pobre, conhecido ou não, todos somos iguais perante a lei. Lembramos a existência do Estatuto do Idoso, exatamente para darmos prioridade ao idoso em detrimento do jovem. De acordo com essas ideias, as crianças se pronunciaram de maneira satisfatória e colocaram-se como sujeitos que farão a diferença no futuro como se pode observar nos excertos a seguir:

Excerto 7

José [...]: Escolhi Usain Bolt porque, para mim, é uma referência no atletismo e de superação da pobreza. Ele reconhece que venceu por causa do esporte e ajuda a família como o que ganha.

Excerto 8

João [...]: Queria ser como Barack Obama. Acho que ele é um bom presidente, além de pensar nos menos favorecidos. Queria dar uma vida melhor para os meus pais e avós. Queria ajudar também o meu país. Acho que iria começar fazendo mais escolas porque um país com educação é um país melhor.

Diante do exposto, infere-se que há nesses discursos opiniões que vão além da descrição, há de fato, posicionamentos sobre a temática, uma vez que os alunos fazem uma escolha e argumentam baseados em fatos concretos e após essa motivação apresentou-se a biografia de Luiz Vilela.

Além disso, trabalhou-se a capa do livro, a contracapa e a orelha por meio de perguntas orais aos alunos e através do slide, foi mostrado um histórico sobre o autor, as características e as temáticas que o autor prioriza.

Em seguida, levantaram-se hipóteses a respeito do texto para incentivá-los em relação às leituras.

Dentre elas, selecionou-se o texto Volta do Campeão do livro O violino e outros contos. Esse conto gira em torno do “ressurgir” do protagonista da história, que redescobre sua alegria retornando à infância através do convívio com algumas crianças.

4.2 Leitura e interação: O conto de boca em boca, de mão em mão

O livro trabalhado em sala de aula O violino e Outros Contos de Luiz Vilela contém dez contos, mas selecionamos dois para leitura, porque eram os únicos que discutiam a temática velhice. Assim, na leitura do texto Contos de um Campeão utilizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: leitura silenciosa, leitura oral pelo professor, leitura pelos alunos, roda de conversa para perguntas orais sobre a estrutura, vocabulário e temática abordada no texto, ou seja, a etapa da decifração.

Como o texto é extenso, sugeriram-se intervalos para que a leitura não se tornasse cansativa, e que a cada momento pudessem compreender a essência do texto, o que, realmente a leitura causaria no decorrer de cada descoberta, de cada página lida e no momento das discussões até que pudessem chegar à leitura significativa.

Durante a leitura, percebeu-se que os alunos demonstraram uma vontade enorme de concluir a leitura o texto, possivelmente, porque o autor traz em seus textos um teor de suspense, ou o que poderíamos chamar de expectativas e o propósito desta pesquisa com as primeiras leituras da obra era observar e identificar os conhecimentos dos alunos quanto à estrutura composicional do conto (linguagem, tema, vimos, também, o conto como uma narrativa breve escrita em prosa, mais curto que o romance e a novela, o qual envolve o enredo, personagens, tempo e espaço), , como também incentivá-los a interagir, exteriorizando os conhecimentos adquiridos sobre as leituras realizadas, uma vez que este é o instante mais importante do letramento literário, pois faz com que os alunos se tornem realmente leitores proficientes e em seguida, analisar-se-ão, a

realização da etapa de leitura. Analisamos como os alunos viram o personagem, qual imagem foi vista por eles em relação a Edmundo.

Naquelas tardes quentes, sem ter o que fazer e cansado de ficar em casa, ele ia para a praça e sentava-se num banco. Do fundo das rugas, contraídas pelo aborrecimento, os olhos acompanhavam sem interesse as pessoas e coisas que passavam. Até que, cansado disso também, ele se levantava e ia andando a esmo pelos terrenos baldios, de onde voltava já ao escurecer. (VILELA, 2000, p. 31)

Ao lermos esse fragmento, discutimos a condição do personagem como sujeito envelhecido que perdera o encantamento pela vida. Os alunos lembraram que muitos dos velhos são esquecidos e afastados do ambiente familiar, cedem à pressões da família, ficando excluídos de qualquer atividade que lhes causem bem estar.

Ao iniciarmos o texto pensamos no que nos diz a Estética da Recepção em relação à atribuição de sentidos às práticas sociais. Renovando a percepção da realidade externa e interna, além de identificação com a obra.

A partir da concepção de que seja interessante a construção de sentidos dos textos literários, o conto foi lido pelos alunos e professor e, durante a roda de conversa dialogamos sobre o tema, estrutura do texto, depois se fez uma dramatização na praçinha da escola com os alunos caracterizados de acordo com os personagens de acordo com o registro abaixo:

Figura

2.

Dramatização do conto A volta do campeão



Fonte:
Foto da

pesquisadora

Figura 3. Dramatização do conto A volta do campeão

F
onte:
Foto da
pesquis
adora



Fonte: Foto da pesquisadora

Figura 5. Dramatização do conto A volta do campeão



Fonte: Foto da pesquisadora

Após a apresentação do conto, os alunos deram depoimentos sobre o texto e atividade que havia sido feita em grupo, em seguida estão expostos alguns depoimentos:

Excerto 9

Maria Ana: [...] Gostei muito de dramatizar o conto, pois aprendi a trabalhar em grupo. Senti na pele o que Edmundo sentiu ao redescobrir sua infância, vi também o quanto os velinhos sofrem quando são excluídos e desvalorizados.

Excerto 10

Aparecida: [...] Ler e depois dramatizar faz com que a gente aprenda mais. A

gente sente o que o personagem sentiu.

Excerto 11

Pedro: [...] Esse conto é muito triste, agente começa a pensar como devemos tratar os mais velhos, porque eles sofrem muito e se sentem sozinhos. Gostei de dramatizar.

De acordo com os excertos, infere-se que os alunos apresentaram suas impressões sobre a leitura a partir das características psicológicas do personagem como o Estado de espírito de Edmundo (solitário, triste, excluído). Notou-se, também, que compreenderam a temática do conto, além de expor seu ponto de vista em relação ao modo de vida que o personagem vivia durante a velhice e observou-se que os alunos criaram expectativas em relação à leitura do conto, principalmente, quando foi comunicado que fariam uma encenação utilizando o conto lido.

Pelas imagens acima, percebe-se a importância da interação dos alunos ao realizarem a atividade em grupo, uma vez que, a maioria participou direta ou indiretamente da proposta de leitura, percebeu-se que houve um avanço significativo na interação dos grupos, pois no início havia alguns alunos que se negavam a participar do processo de leitura do texto literário e a cada momento, descobriam algo novo e interessante no interior do texto.

Observamos que os alunos perceberam as dificuldades e preconceitos pelos quais os velhos passam. Discutimos o processo de envelhecimento enfrentado por eles, a permanência no passado para que possam se reconhecer e se identificar enquanto pessoa com traços culturais e ideológicos.

Diante do exposto, para dar mais sentido à leitura, os alunos elaboraram um texto no gênero resenha, no qual registraram suas opiniões e sensações acerca do texto, convidando outras turmas para realizarem a leitura do conto. De maneira que as crianças registraram suas impressões enquanto leitores e, incentivaram outras turmas oferecendo uma leitura significativa e coerente no que se refere ao texto literário.

Como exemplo da produção textual, expõe-se a seguir, um dos textos produzidos:

Excerto 12

Débora: [...] No texto existe um velhinho que vivia trancado e que morria pouco a pouco porque ele tinha problemas de saúde. Um dia ele saiu de casa e se deparou com umas crianças jogando, ele se juntou a elas, mas elas nem notaram, depois ele conheceu um menino chamado Dudu, e com o tempo eles se tornaram melhores amigos, mas sua mulher e sua filha não apoiaram, até que ele toma uma decisão. Nesse texto tem uma bela brincadeira muito interessante, se você ficou curioso tenho certeza que vai gostar. É um belo texto, você pode encontrar esse texto no livro “O violino e outros contos”, de Luiz Vilela.

De acordo com a leitura da resenha, constata-se que a aluna compreendeu o propósito do trabalho quanto à efetivação da leitura, ao prazer de ler e à temática apresentada no texto literário lido, discutido e interpretado por eles, pois ela coloca em seu texto expectativas vividas pelos personagens, convida o leitor a buscar na obra, o encantamento pela experiência de vida do personagem ligada à inocência da criança e mostra, também, que a leitura do texto tem algo a contribuir para a formação leitora dos alunos quando coloca que o texto é belo e aguça a curiosidade dos leitores. Nesse sentido, de acordo com Colomer (2003, p. 173)

O destinatário da literatura infantil e juvenil de qualidade pode definir-se, em primeiro lugar, como um leitor criança ou adolescente, que aprende socialmente e a quem se dirigem textos, que pretendem favorecer sua educação social através de uma proposta de valores, de modelos de relação social e de interpretação ordenada do mundo. E, em segundo lugar, como um leitor infantil ou adolescente, que aprende uma forma cultural codificada – a literatura -, e a quem se dirigem alguns textos, que ultrapassam algumas formas fixadas do imaginário, algumas formas narrativas com tradição de uso literário, uma avaliação estética do mundo e um uso especial da linguagem.

Portanto, para que se possam formar leitores é relevante, também, apreender saberes e experiências por meio da literatura.

No Ensino Fundamental não há a disciplina de literatura, portanto, no contexto desses alunos não há atividades com o texto literário. Os PCNs nos orientam para a compreensão da leitura como uma prática social complexa, e isso requer sua inserção em sala de aula. Por isso, é fundamental por uma série de fatores que contribuem para que o texto literário seja acolhido e aceito, dentre os quais, criar o gosto pela leitura de livros de literatura, desenvolver a competência crítica dos alunos, vivenciando diferentes práticas de leitura dentro, como também, fora da escola. Conforme Colomer (2007, p. 30):

Assim, a busca de um novo modelo de ensino literário se inicia com um certo consenso na reflexão educativa das últimas décadas: o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura.

Assim, buscamos formar leitores capazes de entender o mundo através da experiência literária, pois a literatura é capaz de ir além das práticas escolares, além de humanizar a partir das reflexões feitas no momento da leitura.

4.3 O violino: harmonia e poesia – só uma questão de tempo.

Para essa etapa, ainda, utilizamos o livro *O violino e outros contos*. Trabalhamos com o conto “O violino”, em cuja narrativa a personagem redescobre o sentido da vida durante a velhice, para tanto, experimenta a amizade com uma criança. Verifica-se, mais uma vez, como o tempo tem uma representação muito forte na obra de Vilela.

Motivamos as crianças com a apresentação do vídeo da música Paciência de Lenine e usaram-se recursos característicos da poesia na música para discutir a recusa à pressa.

Assim, apresentamos o vídeo em que mostra uma criança se olhando no espelho e escovando os dentes e a cada nova imagem aparece o desenvolvimento físico da criança como a mudança de dentição, espinhas na adolescência, surgimento de pelos, tatuagens, descoberta do amor, casamento, separação, diminuição do sentido da visão, uso de prótese dentária e de bengala, solidão, até chegar à velhice. Esse clip foi trabalhado de maneira reflexiva, clara

e até mesmo poética, envolve quem o assiste, suscitando uma reflexão sobre cronologia, desse modo o espectador sente-se dentro daquele contexto.

Em seguida, discutimos todo o processo pelo qual uma pessoa passará, discutindo sobre as vantagens e desvantagens dessas transformações e o que pode causar, fizeram associações aos avós e durante a discussão entregamos a letra da música para que os alunos pudessem ler e relacionar ao vídeo. Os alunos relataram que se viam no vídeo, pois já tinham passado por algumas fases e sabiam que iriam chegar até a idade dos avós. Alguns pediram para voltar o vídeo para que pudessem cantar a música, alegando que conseguiam sentir melhor a música. Perceberam, nesse momento, a sensibilidade dos alunos quanto à essência da música.

Analisamos toda a letra da música, os alunos questionaram o quanto o tempo é cruel com as pessoas, que falta tempo para realizarmos algo simples como visitar alguém, sentar numa pracinha, sair com os pais ou avós, entre outras ações que foram esquecidas por causa da falta de tempo. Ao lermos o fragmento “Será que temos esse tempo/ Pra perder? E quem quer saber?! A vida é tão rara”, as crianças logo perceberam que o tempo passa sem que percebamos, que a vida é tão rara por que não temos tempo nem para vivermos e, vivermos com dignidade. Automaticamente, remeteram ao tempo que dispusemos de pensarmos na velhice, nem nos avós, pois não temos paciência nem muito menos tempo para isso.

Excerto 13

Amanda: [...] Não temos tempo para nada, a vida é uma correria, parece até que o tempo diminuiu. Não temos tempo nem para vivermos.

É interessante observamos o quanto as crianças perceberam a importância do tempo para vivermos bem e em harmonia com a vida em sociedade. O quanto o tempo afeta não somente questões físicas, mas sociais.

4.3.1 Passado e futuro: tempo que corre

Dando continuidade ao trabalho, dividiu-se a turma em dois grupos. Um grupo representou o futuro e o outro o passado. Foi iniciada uma pequena estória relacionada à música Paciência. Um aluno foi escolhido para dar continuidade ao texto. A cada momento que um complementava outro aluno era escolhido para continuar a contar a estória, e assim sucessivamente, até que pudéssemos concluí-la. Registramos o texto coletivo, produzido, no quadro para que observassem se a estória construída por eles se aproximava ou se distanciava da produzida pelo autor da música, ao relatar o passado e o futuro das pessoas dentro de um contexto social. Podemos observar a produção dos alunos a seguir:

Excerto 14

Turma do 5º ano: [...] Tia Lázara experimenta novamente a infância, lembrando o que fazia antes na casa de sua avó. Na infância brincava de boneca de pano com as primas e acabavam brigando porque queriam as bonecas mais bonitas. Às vezes, não tinha paciência nem entendia as primas, queria sempre conduzir as brincadeiras, não as deixava dar opiniões. Certamente, na velhice, brincar com seus netos tendo muita paciência, porque o tempo não para e as pessoas mudam de comportamento e de atitude.

Usemos a personagem Lázara no começo do texto para quando fôssemos ler o texto o *Violino* as crianças percebessem a aproximação com a personagem do texto literário.

Diante do texto produzido percebemos o quanto os alunos já tem a noção da importância do tempo em nossas vidas, o quanto é significativo, viram que a vida não para e refletiram a respeito do sentido que damos a nossa história. Fizeram um resgate de uma brincadeira muito antiga, provavelmente contada pelos avós, associando às mudanças físicas e comportamentais presentes na música, mostrando do ritmo frenético dessas mudanças e o modo como nos afeta, como também, a influência do tempo quanto às experiências e descoberta de outro “eu” voltado para o “outro”.

A apresentação do vídeo e a produção do texto visaram encontrar sentido e significados à leitura. Eles mostram que o futuro é importante, mas é o passado

quem nos encaminha a nossa história e nos coloca numa comunidade como seres sociais, como sujeitos ativos e transformadores.

Vimos, pois, que entenderam que o tempo nos distancia ou nos aproxima uns dos outros, tudo dependerá dos valores culturais e ideológicos construídos ao longo desse tempo. Podendo nos deixar sensíveis, amáveis, animados, esperançosos, críticos, incrédulos, impacientes, experientes, capazes, justos, fortes, solidários...

4.3.2 O violino e suas leituras

Só conseguimos exprimir a essência artística da literatura, quando deixarmos de vê-la como simples leitura do gosto de ler para viajar, ausentar-se e passarmos a enxergá-la como material que, ao mesmo tempo em que causa contemplação, também leva à reflexão e ao conhecimento. (MARTINS, 2011, p. 41)

Comungando com Martins, propomos uma leitura compartilhada com o objetivo de proporcionar às crianças a descoberta da composição da vida que o texto sugere. Um aluno começou lendo o primeiro parágrafo, ao terminar deu espaço para um outro, e assim sucessivamente. Ao concluir a leitura do texto discutimos o que o texto nos trouxe de conhecimento. Refletimos em relação às convenções sociais impostas pela sociedade. Fomos pensar quais as regras adotadas e exigidas pela sociedade que nos tornam prisioneiros. O interessante é que os alunos são bem conscientes daquilo que representa valor e ideologia, pois disseram que seguimos o que outros querem e não o que pensamos fazer. Para muitos o “certo” e o “correto” é o que a sociedade impõe. Após leitura e discussão do texto *O violino*, montamos uma lista na lousa com modelos de convenções sociais adotadas e impostas pela sociedade que estavam implícitas e/ou explícitas no texto. Durante a discussão alguns alunos questionaram quanto ao significado da palavra *convenção*. Fomos buscar respostas no dicionário, além de explicarmos usando questões do próprio texto como exemplo. Esta atividade foi muito importante, pois promoveu a compreensão do texto. Vejamos algumas frases citadas pelos alunos:

Excerto 15

Turma do 5º ano: [...] 01. Não ter a liberdade de brincar por ser velho; 02. Não ter o direito de tocar algum instrumento na velhice; 03. Quando envelhece os sonhos acabam; 04. Quando se é velho não há credibilidade; 05. Pessoas velhas não são capazes de serem felizes; 06. O namoro entre idosos sofre preconceito.

A lista tornou-se importante porque os alunos refletiram em suas leituras e atribuíram sentidos, a partir do contexto buscando repensar sobre a temática e como construir conceitos sem que, necessariamente, sigam os preceitos da sociedade.

Acreditamos que perceberam o quanto somos preconceituosos no que diz respeito aos mais velhos, descobriram que a nossa cultura exclui os idosos por acreditar que não mais capazes de executar qualquer tarefa. Uma aluna colocou que:

Excerto 16

Joana: [...] Estava envergonhada com essa postura excludente e preconceituosa.

Uma outra falou que:

Excerto 17

Maria: [...] O velho sofre um verdadeiro massacre. Ele é abandonado, excluído e expulso do convívio social.

Percebemos, nesse momento, que as crianças usaram uma concepção além das práticas escolares usuais, uma concepção que a literatura nos traz, a percepção do ser social através da literatura que favorece a *formação da pessoa*, como nos mostra Colomer (2007, p. 31),

[...] em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (Grifo da autora)

Portanto, a importância de se trabalhar o texto em que autor, texto, leitor, contexto se inter-relacionem buscando correspondência entre a obra e o leitor, entre o texto e a história de vida do leitor.

Em seguida, pedimos aos alunos que conversassem com os avós a respeito dos sonhos e desejos. Elaboramos a seguinte questão para discutirem em casa com os avós: Quais foram os sonhos e desejos não realizados ao longo dos anos? Por quê?

Combinamos que trariam as respostas na aula seguinte para serem lidas e discutidas.

4.3.3 O violino e seus encantos

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que lemos nos marca. (LAJOLO, 1993, p. 45)

Como nos mostra a autora acima, tudo que lemos deixa uma marca, porque a literatura tem o poder de abrir portas para novas leituras e variados mundos que nos fazem vivenciar histórias e vidas. Por esse motivo discutimos o encantamento das respostas trazidas pelos alunos em relação aos sonhos dos avós.

Os alunos trouxeram as respostas para discutimos. Muitas respostas forma que os avós deixaram os sonhos para trás porque tiveram que trabalhar cedo, afastando-os dos estudos. Concluíram que os avós queriam estudar para ser “alguém na vida”, mas tiveram que manter a família, por isso que deixaram de frequentar a escola. Outros casaram-se, tiveram filhos, portanto, não tinham como continuar a estudar. Percebemos que as crianças compreenderam esses depoimentos como um incentivo para que não desistissem de sonhos, pois falaram do estímulo que receberam e recebem dos avós. Sentimos que as descobertas dos fracassos e sucessos, as experiências e a sabedoria dos avós marcaram a história de vida dos alunos, como também, incorporaram como

vivência cada fato contado. Vejamos o que dois alunos transcreveram sobre o que o avô falou:

Excerto 18

Manoel: [...] Apesar de ter deixado de realizar sonhos quando jovem, não me arrependo, pois sempre tive ao longo da vida outras metas que consegui realizar. Com a ajuda de Deus, pude criar meus filhos com educação, e sei que será sua verdadeira herança, vão lembrar dos meus ensinamentos e vencer seus obstáculos na vida.

Excerto 19

Joaquim: [...] Ainda vivo de sonhos. Meu pai dizia que um homem que não vive de sonho morre cedo.

Outro momento da atividade foi produzirmos o desenho de um violino para que os alunos construíssem um texto destinado aos avós com o seguinte tema: *Porque é importante mantermos nossos sonhos e fantasias vivos em nós?*

A aluna do excerto 20 fez o seguinte texto para sua avó:

Excerto 20

Antônia: [...] Olá vó! Estou escrevendo esta mensagem porque sei que queria muito estudar, e estou aqui para dizer que nunca é tarde, não desista do seu sonho, pois a senhora pode aprender a ler e escrever. Espero que consiga! Beijos de sua neta.

Esse texto nos mostra o modo que a aluna enxerga a avó. Como uma mulher que tem todos os direitos, que pode continuar sonhando, pois não é errado e proibido sonhar e ir a procura de realizar seus desejos. Quando diz *nunca é tarde* percebemos o quanto acredita na capacidade da avó de continuar. Ainda acrescenta *não desista do seu sonho*, remetendo a vida que Tia Lázara construíra, no conto *O violino*, que configurava a velhice como um estado de invalidez. Diante de tais percepções verifica-se a função educadora, formativa e humanizadora que possui a literatura.

Ainda na mesma oficina, expomos os textos produzidos no varal de leitura da sala de aula para que outros alunos pudessem apreciar e ler os demais textos. Todos leram as atividades dos colegas, discutimos em grupo as impressões em relação às produções feitas para os avós. Uma observação muito interessante foi a de um aluno que apresentou o seguinte argumento:

Excerto 21

José: [...] É muito importante cultivar nossos sonhos vivos porque estamos vivos e temos todo direito de sonhar. Quando um sonho morre, nós também morremos junto com ele. Por isso, que digo sempre a meu avô: Não deixe seu sonho morrer. Não quero te perder, vô. Você é meu exemplo de vida e de superação.

Esse depoimento nos fez concluir que estamos no caminho certo apresentando a literatura para esses alunos, pois vimos que foi além da sala de aula, ultrapassou os muros da escola. Vimos, pois, a função humanizadora que a literatura possui diante das questões sócias.

A próxima oficina seria um chá da tarde com os avós na pracinha da escola, mas os alunos solicitaram que fizemos essa ação no último dia da execução do projeto. Achamos melhor aceitar o pedido. Argumentaram que seria bem melhor, pois seria uma culminância de todas as atividades desenvolvidas.

4.4 Lembrança: concepção poética entre amizade e velhice.

Para essa oficina utilizamos o livro *Tarde da Noite*, de Luiz Vilela. O conto é apresentado com parágrafos curtos, traz uma concepção poética sobre lembranças, amizade e velhice. Evidencia o sentimento do ser velho, o desejo do reconhecimento e o abandono na velhice.

4.4.1 Poesia ao pé do ouvido – momento da motivação

Figura 6. Convite – José Paulo Paes



Fonte:(Convite poema..., 2018).

Aplicamos a estratégia denominada *Poesia ao pé do ouvido*. Os alunos receberam um pequeno poema dentro de envelope, formaram duplas para recitá-los bem próximo do ouvido do outro, usando um cone, que denominamos como *canudo poético*. Os envelopes foram confeccionados da seguinte forma:

Figura 7. Poema As borboletas de Vinícius de Moraes



Fonte: (AS BORBOLETAS Poema..., 2018).

Cada dupla recebeu dois poemas para que todos tivessem a oportunidade de ouvir e de recitar. O objetivo dessa dinâmica foi despertar o gosto pela leitura através da produção de sentidos, do imaginário e do encantamento produzido pelos poemas. Pensamos também que com o uso do canudo, uma criança lendo para a outra, apenas um ouvindo o que o outro fala, os alunos agucem a sensibilidade de ver a poesia como algo prazeroso e encantador. Antes da leitura ao pé do ouvido, os alunos fizeram uma primeira leitura para que pudessem sentir a essência do poema, como também, ler de maneira ritmada. Passado esse momento, discutimos as sensações causadas com a leitura ao pé do ouvido. Em seguida, apresentaram para todos os poemas que leram em duplas, de forma que todos ouvissem e conhecessem os vários poemas selecionados. Abaixo poderão ver algumas imagens produzidas durante processo da leitura dos poemas:

Figura 8. Leitura do poema As borboletas de Vinícius de Moraes



Fonte: Foto da pesquisadora

Figura 9. Leitura do poema As borboletas de Vinícius de Moraes



Fonte: Foto da pesquisadora

Figura 10. Leitura do poema As borboletas de Vinícius de Moraes



Fonte: Foto da pesquisadora

Observamos o quanto as crianças interagiram e se integraram durante a “brincadeira”. A entrega foi visível, pois aceitaram o desafio da leitura de maneira leve e descontraída. Todos participaram, sem exceção. Alguns pediram para que pudessem ler para outros, trocando de duplas. Alegaram que gostariam de mostrar os vários textos, que todos tivessem a oportunidade de ouvir mais de um. Isso foi fascinando! Mais uma vez que, verificamos o quanto a leitura está chegando aos ouvidos das crianças. O quanto, mesmo que de forma “tímida”, a leitura está sendo bem vinda e abraçada por todos. Observamos que a nossa ação está dando fruto: O gosto gratuito pela leitura.

4.4.2 Varal da poesia: de verso em verso

De verso em verso fomos responsáveis pela construção de sentido do texto, uma vez que, as palavras expressas no papel ganharam forma e espaço, possibilitando a construção de processos significativos no ato da leitura e da escrita.

Pedimos que as duplas se juntassem à outra para que formassem um grupo maior. Com os poemas em mãos, fizeram um recorte de versos de todos os poemas que estavam com o grupo, formando, assim, um novo poema. Na verdade, recortaram versos de um texto e juntaram a outro para que fosse formado um outro texto. Com isso, possibilitou a construção de sentido e de significação. Percebemos, com a construção do novo texto, a experimentação de concepções de novas vivências, a emancipação de objetivos e a transformação de concepções de vida que a literatura nos possibilita. Veremos um modelo de mural produzido por eles:

Figura 11. Varal poético

Fonte: Foto da pesquisadora

Os grupos tiveram toda a liberdade para produzir o texto da forma que queriam. Sugerimos enfeites e cores nos textos produzidos. No ato da exposição uma aluna comentou, de forma muito espontânea, que tinha sido uma das melhores atividades sugeridas durante a execução do projeto.

Excerto 22

Mariana: [...] Esta foi a melhor atividade que fizemos. As outras foram ótimas, mas nessa ficamos livres para produzirmos nosso texto, depois de uma leitura bem divertida, além de colorir e enfeitar. Ficou a nossa cara! Adorei!

Essa fala nos fez perceber que estávamos no caminho certo quanto à leitura, pois demonstrou o quanto a aluna estava feliz em ler e produzir algo que a fez se sentir sujeito do processo a partir de suas vivências e experiências de vida.

Isso significa dizer que, o mesmo texto literário pode produzir diferentes efeitos e permitir diferentes interpretações em seus leitores, uma vez que, cada interpretação ocorrerá de acordo com os efeitos produzidos, os saberes mobilizados e o contexto em que eles se encontram. Talvez, seja necessário,

para alguns, um período maior de recepção para que a obra seja compreendida e apreciada.

Vimos, pois, que foram os alunos os responsáveis pela construção de sentido dos textos produzidos, uma vez que decidiram iniciar a leitura, além de terem criado novas interpretações, novos sentidos para o texto lido a partir de suas vivências e experiências de vida.

4.4.3 Lembrança: compartilhar sentimentos, compartilhar vidas

O compartilhamento das lembranças foi o que tornou possível esta construção dos sentidos de que falamos acima. Isto é o que está dito em nossos objetivos, pois

Quando, porém, seres humanos se reconhecem *ao mesmo tempo* como iguais (nos direitos enquanto pessoas) e diferentes (em suas particularidades), o cenário muda de figura. Abre-se terreno para a co-educação, ou seja, cada geração se dispõe a partilhar com a outra suas maneiras de agir e de interpretar o mundo; cada uma se coloca como emissora e receptora alternadamente. A superposição de uma geração à outra não merece o nome de co-educação, mas de dominação. (OLIVEIRA, 2004, p. 269-270)

Esse foi mais um dos momentos que tentamos mostrar às crianças que “estamos diante de sujeitos diferentes na idade, mas que coabitam um mesmo mundo.” (OLIVEIRA, 2004, p. 269). Um mundo, mesmo que diverso, mas igual nos direitos enquanto pessoas e diferentes em nossas particularidades, em nossas vivências. Por esta razão, apresentamos o texto *Lembrança*. Antes, porém, exploramos a capa, gravuras, cores do livro *Tarde da Noite*. Mostramos em slide publicações de outras capas, apenas para que pudessem perceber as diversas formas de impressões, de acordo com o momento histórico ou com o estilo de cada ilustrador. Levantaram hipóteses, além de terem feito comparações em relação ao livro *O violino e outros contos*.

Após a análise da obra, os alunos receberam a cópia do texto, fizeram uma leitura silenciosa. Em seguida, convidamos um aluno para executar uma leitura compartilhada. O terceiro momento, fizemos uma roda de conversa para discutirmos

o texto. Pensamos em conduzir os alunos para uma discussão coerente com significados pertinentes.

A maioria da turma achou o texto muito triste, expuseram que o personagem parecia muito isolado e esquecido. Um aluno colocou que sentiu uma sensação de abandono, uma vez que, morava num quatinho dos fundos da casa. Lembrou, ainda, que isso é o primeiro sinal de abandono e exclusão. Registramos a fala de um aluno, ao questionar escrevemos no quadro para que todos pudessem refletir. Vejamos o que questionou o aluno:

Excerto 23

José: [...] Professora, sabe o que percebo? Que esse homem foi excluído de tudo na vida. Talvez nem participasse de nada da vida do neto. Por que será que tratamos os velhos assim? Será que não vamos ficar velhos um dia!? Quando li esse texto fiquei pensando no meu avô. Amo demais! Jamais faria isso com ele!

Essa fala reflete o quanto os velhos ainda são esquecidos e discriminados por muitos de nós. Faz-nos analisar, também, a preocupação da criança quanto ao futuro do avô, o cuidado de não fazer igual ao personagem do texto, além de expressar a afetividade que se traduz em carinho, preocupação e respeito.

Durante a discussão, alguém perguntou o porquê dos personagens não terem nomes. Foi nesse momento que começamos a questionar e adentrar na essência do texto. Forma muitas hipóteses levantadas, mas a que nos chamou mais atenção foi exatamente essa:

Excerto 24

Antônia: [...] Talvez por ser considerado ninguém no mundo. O nome, minha gente, é a nossa identidade. Minha mãe me disse um dia que o nome é algo muito importante pra gente dizer quem somos. Nesse caso, ele não tem nome, então não é nada!

Nessa reflexão a criança que já sabe o valor de um nome para nos tornar importantes e únicos. Sabe o quanto uma história se constrói em razão das peculiaridades das vivências e da essência do “eu”.

Refletimos, também, a estrutura do texto, o porquê dos verbos estarem todos no passado, por se tratar de lembranças do neto, a sequência dos fatos. Mostramos para eles o significado da blusa branca e do sangue na roupa. Discutimos o fato da criança não esquecer o sangue na roupa, além de acreditar que mesmo que fosse lavada várias vezes nunca mais ficaria branca. Colocamos essas questões, pois não conseguiram compreender ou ainda não conseguiram inferir a informação implícita no texto.

4.4.4 Lembranças: desafios da memória

Como foi dito anteriormente, o conto apresenta parágrafos curtos, traz uma concepção poética sobre lembranças, amizade e velhice. Por ter essa concepção poética, lançamos a proposta de construirmos pequenos poemas que retratassem o tema lembrança. O desafio foi aceito!

Os alunos pensaram em algo que passaram algum momento agradável com os avós. Algo que sentiram alegria, segurança, boas lembranças. Esse foi o momento intenso, pois expressaram, de fato o que realmente vivenciaram com os avós, colocaram sentimentos de reconhecimentos e afeto. Muitos chegaram a se emocionar com o texto produzido. Eles conseguiram entender que somos diferentes, com isso, somos “inacabados”, que aprendemos e nos educamos com o outro, entre si e em comunhão.

Como nos coloca Oliveira:

Aprendemos e crescemos quando as diferenças são mutuamente respeitadas de modo que um não sufoque o outro. Por isso são vidas compartilhadas, em que, como diria Simone Weil, “as diferenças não diminuem a amizade e nem a amizade diminui as diferenças”. (OLIVEIRA, 2004, p. 279)

Isso se dá ao fato de acolher a igualdade junto à diversidade, superar as adversidades, não permitir a exclusão e aceitar que somos iguais e diferentes ao mesmo tempo, e isso é que nos faz construir práticas e significados para a nossa vida.

Percebemos essa aceitação quando uma das alunas produziu o seguinte texto, mostrando que construiu uma cultura afetiva com a avó:

Excerto 25

*Ana: [...] Minha querida avó, lembro quando comecei a andar
O seu incentivo e a sua confiança
Lembro que a senhora se sentiu criança
Em meu caminhar*

*Quando falei pela primeira vez a palavra vovó
A senhora sentiu uma alegria que parecia flutuar
Sabia que outras viriam para completar seu sonhar
Que já seria o seu xodó*

*Quando fui para escola
O sonho cresceu...
Éramos só a senhora e eu
Na arte de viver fora da gaiola*

*Hoje, sinto sua presença em todos os momentos
Agradeço a Deus por tê-la em minha vida
Sou sua neta querida
E vivemos sempre em constantes movimentos*

*Sem dúvida, se a senhora não existisse
Eu inventaria sem tirar um pedacinho sequer
Porque o que amo é um bem me quer
É o que vivo com a senhora não é tolice!*

Da sua neta que te ama e venera!

A produção desse texto veio confirmar para nós a presença do afeto na vida dessa criança junto à avó, como nos lembra bem Oliveira, “um componente importante na coeducação”. É esse afeto que traduz o carinho que uma tem pela outra, permitindo expressar-se com ternura e incorporando a percepção do outro como pessoa singular, importante e única na vida da outra. Vimos, nesse

momento, que a avó é referência positiva na vida da neta. Percebemos, com isso, que as leituras, as discussões dos textos literários contribuíram para que os alunos entendessem que a literatura tem por função, também, de humanizar, de encorajar e incluir o indivíduo na sociedade de forma mais consciente e positiva do direito à cidadania.

A atividade mostra o envolvimento dos alunos, fazendo com que nosso trabalho ganhasse importância e fosse valorizado na comunidade escolar. Fica evidente que os alunos sabem por que estão lendo, assim como, o objetivo para tal prática. Quando pensamos em escola pública, queremos escola de qualidade, que torne alunos leitores, tanto para a fruição, quanto para se aprofundar em conhecimentos literários.

Portanto, esperamos que todas as ações desenvolvidas tenham servido para que os estudantes tenham vivenciado e experimentado o texto literário desde o início das oficinas, na perspectiva da palavra por meio da beleza estética, da fruição, além de terem vivenciado e em suas próprias vidas o que o texto literário traz de função social para humanizar e formar leitores.

4.4.5 Música: a mais bela expressão de linguagem

O trabalho de pesquisa interventiva teve por finalidade aplicar e analisar uma proposta de oficina de práticas de leitura literária em uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Com o objetivo de melhorar a compreensão leitora e instigar no aluno o gosto pela leitura do texto literário, usamos os contos de Vilela como suporte ao nosso planejamento e as oficinas, na tentativa de atingirmos os objetivos traçados.

Para concluirmos nossas ações, propomos um chá da tarde para os avós, regado de uma boa música, ao som de violão. Formamos parceria com uma pessoa da comunidade para que pudesse cantar e tocar para os avós. As crianças construíram cartazes e montaram uma mesa com frutas, biscoitos, bolos, sucos, café e chá para serem servidos. Muitas mães compareceram, valorizando o momento pensado e planejado. Houve uma participação, em massa, de mulheres, nem um homem compareceu ao evento, talvez pela cultura reproduzida

de que apenas mulheres gostam mais desse tipo de evento. Essa é uma questão que não queremos aprofundar, colocamos mais como forma de curiosidade.

Foi um momento agradável, tanto as avós quanto as mães se sentiram muito a vontade. Cantaram, relembraam canções que fizeram parte da vida durante a juventude, como assistiram as declarações dos netos. Encerramos as oficinas com a sensação do dever cumprido, pois quando identificamos as experiências dos alunos com as práticas leitoras, constatamos que a muitos já liam, porém não sabiam de fato porque e para que liam. Verificamos que não havia uma compreensão das leituras que fizeram antes da pesquisa, uma vez que, não foi uma prática baseada de significados. Ao longo do processo, a partir das motivações, a realidade foi e está se transformando aos poucos. As crianças aceitaram a temática da obra escolhida. As atividades realizadas na escola e em casa foram executadas de forma prazerosa, sem grandes problemas. Alguns alunos se queixavam quando se passavam as atividades para casa.

Constatamos o êxito da mediação do processo interventivo, à medida que desenvolvemos as oficinas para a formação do leitor com base nos depoimentos escritos e nas rodas de conversa. Os alunos que não participavam, começaram a expor opiniões, discutir, ouvir a situação do outro, a aprender com os colegas. Em relação ao vocabulário, no início, houve dificuldade na compreensão dos textos, com o passar do tempo compreendiam o sentido da palavra pelo contexto apresentado. Conheceram e ampliaram as categorias literárias, introduzindo o uso consciente da metalinguagem para expor ideias como: narrador, complicação, clímax, desfecho, etc. Neste sentido, pensamos como Colomer (2007, p. 66), que afirma ser tudo isso muito importante, pois, “ensinar a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino da literatura na escola”.

Outro aspecto importante que os alunos conseguiram entender e compreender foi o da intertextualidade. Reconhecer a relação que há entre os textos, o diálogo existente entre eles é de fundamental importância para a compreensão e ampliação do conhecimento de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a discussão, vimos que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. (SOLÉ, 1998, p. 22), visto que lemos por algum objetivo, que recebemos influências externas, que sempre há um leitor ativo buscando compreender o texto e, assim, construir significados para a leitura. Que o processo da leitura pressupõe dominar habilidades, construir estratégias, levantar hipóteses, aceitar, ou não, o que o texto apresenta, criar expectativas e perspectivas, além de se sentir sujeito, interagindo com o texto. Pensamos, pois que quando lemos e compreendemos estamos aprendendo a aprender, ou seja:

quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos[...]. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, nesse sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 46)

Essa interpretação, como compreendemos o processo da leitura e, conseqüentemente, da escrita, numa perspectiva de letramento, numa visão de uma prática sociocultural que vai se transformando ao longo do tempo, deixa aquela ideia mecanicista para se tornar libertadora em um “mundo feito de palavras”. Nos traz um conhecimento pleno e cheio de significados, no que se refere a esse mundo feito de linguagem.

Para tanto, é importante que a escola esteja aberta, pensar no letramento literário não como conteúdo a ser ministrado nem, tão pouco, como programas curriculares que devem ser seguidos, implica, pois troca de sentidos, de compreensão como prática social compartilhada e vivenciada entre na sociedade.

Assim, trabalhar literatura nas escolas torna-se desafiador, pois requer dos profissionais de educação compromisso com o direito de aprendizagem dos educandos, mudanças em relação às práticas pedagógicas, busca de teorias renovadas, o reconhecimento do cidadão como sujeito histórico que faz parte do processo na construção do ato de ler.

Vimos, pois, que trabalhar com leitura e escrita numa perspectiva de letramento não é tarefa fácil, porém possível. Requer autonomia, estudo, pesquisa e competência. É importante repensarmos a nossa prática no que se refere ao letramento literário. Faz-se necessário desenvolver um trabalho sem imposições e, tampouco, sem limites, pois o universo literário é vasto e cheio de possibilidades.

Precisamos mudar nossa postura, não por uma autoritária, como nos alerta Antunes (2003, p. 169), “de quem sabe tudo. Mas como primeiro orientador, como aquele que traça as linhas do caminho, as metas desejadas, como aquele que seleciona o objeto, os procedimentos e os recursos de trabalho”. Buscando estratégias adequadas, práticas pedagógicas coerentes e metodologias respaldadas em concepções teóricas, nós, professores, ganharemos mais autonomia para conduzirmos o nosso trabalho. Necessitamos de uma autonomia que nos prepara para desenvolvermos nosso trabalho de forma mais segura, objetiva e significativa, ou seja, essa autonomia “significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique o sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá” (ANTUNES, 2003, p. 171).

Nesse caso, desenvolver um trabalho voltado para uma educação de qualidade, buscando estratégias significativas, envolvendo a criança num processo lúdico e comunicativo, estaremos abrindo portas para a abordagem do texto literário mais expressivo e relevante, com o qual o leitor se identifica e sistematiza, conscientemente, o aprendizado ludo-comunicativo.

No nosso caso, a aplicação das oficinas, por meio de práticas de leitura, foi interessante e importante para a formação leitora dos estudantes, como apresentado na análise dos dados: leitura significativa, habilidade na expressão oral, aprendizagem de conteúdos, noção de intertextualidade para a compreensão de textos.

Vimos, pois, que é possível trabalhar com a leitura do texto literário na escola usando a sequência básica para formar leitores. O processo da leitura se dá não apenas pelo prazer, provocação e motivação, como também pelos conhecimentos construídos e desenvolvidos durante o ato de ler e o intervalo, envolvendo o momento da interpretação, determinante para que o gosto pela leitura tenha continuidade.

Dessa forma, ler não está relacionado apenas aos modelos teóricos que são preestabelecidos pelas instituições de ensino, pois uns leem as obras sugeridas pela escola apenas por mera exigência do professor, outros fazem leituras literárias de forma mais livre e por indicação de amigos, familiares e até mesmo por influência da mídia.

Durante o processo constatamos que as práticas de leitura dos textos literários na sala de aula ainda são limitadas, os livros didáticos trazem fragmentos, negando ao aluno-leitor o acesso ao texto integral. Isso dificulta o desenvolvimento do imaginário, bem como as emoções que os textos podem causar em seus leitores, porque não proporciona o envolvimento com a obra, com o leitor e com o mundo.

Vimos, também, que os alunos têm consciência que a família, assim como, a sociedade têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, bem-estar e o direito à vida. Que este idoso deve ser o principal agente e o destinatário das transformações a serem efetivadas através desta política, além de possibilitar condições para promoção da autonomia, integração e participação na sociedade.

Para tanto, tentamos, através desta intervenção, colaborar para formação de alunos leitores proficientes que saibam pensar, questionar, opinar e entender que a literatura é de suma importância na vida de cada um, formando cidadãos críticos e conscientes no que diz respeito à transformação, a sua cultura e à função social que a literatura exerce em qualquer comunidade.

A leitura de textos literários, através dos contos, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos em diferentes aspectos, pois, compreender sobre o que significa e a que se propõe o trabalho com a leitura literária na escola é de suma importância para a formação e desenvolvimento humano. Partindo dessa ideia que realizamos um estudo que refletisse sobre as contribuições do ensino da Literatura para a formação do leitor no ensino fundamental I.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. *Estão Mortas as fadas?: literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Leitor pobre e personagem rico: caminhos cruzados e Alice que não foi ao país das maravilhas. In: _____. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo. Parábola, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BELO, Roberto. Políticas Públicas de Incentivo ao livro, leitura e literatura. In: *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: a crise da leitura e a formação do leitor*. nº 52, p. 183-203, 2016.

BOSI, Alfredo. *Memória concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1983.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**, 3. ed. – Brasília: A Secretaria. 2001.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Textos de Interpretação: a literatura e a formação do homem*. São Paulo: Duas Cidades. 2002.

_____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades. 2004.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. In: *International Studies on Law and Education 5*. p. 47-52, jan-jun 2010.

- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CORTÁRZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- COSTA, Liliana Fernandes da. *Um caminho a percorrer: da linguagem oral à linguagem escrita*. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11577>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2017.
- CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Mirales. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a escrever e ler*. Vol. I e II. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Fapesp, 2004.
- DINIZ, Eloara Azevedo. A construção da leitura e escrita na educação infantil. In: *Revista Castelo Branco Científica – Ano I – n.01 – janeiro de 2012*. Rio de Janeiro: Faculdade Castelo Branco, 2012.
- GOTLIB, Nádía Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradutores: BAGNO, Marcos e MARCIONILO, Marcos. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- _____. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- KOCH, Ingedore e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LIBERMAN, I.Y., & SHANKWEILER, D. Phonology and the problems of learning to read and write. In: *Remediation Specific. Education*, 6, 8-17, 1985.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAJALAS, Wania de Sousa. *O diálogo da compaixão na obra de Luiz Vilela*. Uberlândia: Rauer Livros, 2000. (Dissertação de Mestrado pela UFG)

MALARD, Letícia. *Ensino e literatura no 2º grau*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MARTINS, Kelly C. C. *Da leitura à literatura e ao letramento literário: a prática docente em foco*. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011. (Dissertação de Mestrado)

MARTINS, Milena Ribeiro e SILVA Márcia Cabral. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Coord.) *Literatura: ensino fundamental*. Coleção Explorando o Ensino; v. 20. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MASCARO, Sônia de Amorim. *O que é velhice*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MORAES, Vinícius de. As borboletas. In: *A arca de Noé*. 2018. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/borboletas>>. Acesso em: 01 de janeiro de 2018.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Paulo Sales. Avós e netos nas classes populares: a recusa de não se sentir em lugar algum e a redescoberta de novo projeto de vida. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (Orgs.) *Memória e (Res)Sentimento*. Campinas: Unicamp, 2004.

PAES, José Paulo. Convite. In: *Poema para brincar*. 2018. Disponível em: https://sites.google.com/site/emefnepomuceno/_/rsrc/1340303387337/projetos/projeto-leitura/Convite.jpg?height=356&width=400. Acesso em 01 de janeiro de 2018.

RAMIRO, Sílvio. *Revista Brasileira de Estudos da Canção*. Natal, n. 4, jul-dez 2013. Disponível em: www.rbec.ect.ufrn.br. Acesso em 01 de janeiro de 2018.

REGO, L.L.B. Repensando a prática pedagógica na alfabetização. In: *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1987.

RODRIGUES, Lizete de Sousa & SOARES, Geraldo Antonio. Velho, Idoso e terceira idade na sociedade contemporânea. In: *Revista Ágora*. Espírito Santo, n. 4, 2009.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Cenp, 2004.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANCHES NETO, Miguel. *1ª Semana Luiz Vilela. Literatura Brasileira*. Organização Fundação Cultural de Ituiutaba. Ituiutaba: Egil, 2008.

SECCO, Carmem Lúcia Tindó. *Além da Idade da Razão*. Rio de Janeiro: Graphia, 1994.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VILELA, Luiz. *O violino e outros contos*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Tarde da noite*. São Paulo: Vertente, 1970.

YUNES, Eliana. Da teoria à prática: ler pode ser saída. In: Amararilha, Marly. *Estão Mortas as fadas?: literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

APÊNDICE

PROPOSTAS DE ENSINO DE LEITURA E DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Motivação:

De acordo com a proposta de Cosson (2014), a primeira etapa da sequência básica, o professor precisa motivar os alunos a lerem o livro selecionado. Devem buscar outros gêneros que estejam relacionados junto à temática ou estrutura do gênero a ser lido. Optamos em trazer vídeos e músicas para apresentar a temática velhice presente nos contos.

Oficina – 01

Objetivo:

- Motivar o aluno para a leitura do conto *A volta do campeão*, de Luiz Vilela.

Duração: 02 aulas

Material:

- Fotos;
- Lousa;
- Papel A4.

Metodologia:

1. Apresentação do projeto – Oficina de leitura;

2. Entrevista:

- Este ano já leu algum livro?;
- Cite o nome de um livro que leu;
- Fale um pouco sobre sua experiência de leitor.

3. Conhecimentos prévios sobre a velhice:

- O que entendemos por velhice?;
- Quem mora ou já morou com os avós;
- O que você acha da experiência vivida entre um velho e uma criança?

4. Avaliação

- Participação e execução das atividades propostas

2ª PARTE DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Introdução:

Segundo Cosson (2014) a introdução acontece com a apresentação do autor e da obra, porém é preciso ter cuidado para não transformá-la em uma longa e expositiva aula. Cabe ao professor justificar a escolha e a importância dessa obra para a aprendizagem de seus alunos de forma clara, mas sem eliminar o prazer da descoberta.

Sugerimos a contextualização como movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor.

Nesse caso, a leitura de um livro acontece, também, através do seu contexto, pois texto e contexto se interligam.

Oficina - 02

1. Objetivos:

- Apresentar o autor e justificar a escolha do livro.
- Contextualizar a obra e a temática;
- Ler o conto *A volta do campeão*;
- Produzir texto com gênero resenha.

2. Duração: 04 aulas

3. Material:

- Slides com fotos do autor;
- Livros escolhidos;
- Conto;
- Acessórios para caracterização;
- Bolas de gude;
- Praça da escola.

4. Metodologia:

- Conversa sobre o autor do livro *O violino e outros contos*.
- Justificativa do professor da escolha do livro;
- Apresentar o livro e sua temática central;
- Leitura do conto *A volta do campeão*;
- Dramatização;
- Produção textual.

5. Avaliação:

- Participação e execução das atividades propostas.

3ª PARTE DA SEQUÊNCIA BÁSICA

Leitura:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. (COSSON, 2014, p. 62)

Portanto, deve haver acompanhamento durante o processo da leitura para que o professor possa ajudar o aluno em possíveis dificuldades, a fim de favorecer a compreensão leitora dos estudantes.

Oficina - 03

1. Objetivos:

- Ler o conto *O violino*;
- Conversar com os alunos sobre o texto;
- Discutir a definição de conto e investigar o que os alunos sabem sobre o gênero a ser trabalhado;
- Pesquisar vocábulos desconhecidos.

2. Duração: 04 aulas

3. Material

- Livro escolhido *O violino e outros contos*;
- Vídeo (Datashow);
- Papel A4.

4. Metodologia:

- Leitura do conto;
- Roda de conversa;
- Apresentação do vídeo - *Paciência*, de Lenine (música);
- Produção textual.

4.1 Conversa sobre o vídeo;

4.2 Conversa sobre a música:

- Que sentimentos transmitem a música?
- De acordo com a música, que palavras remetem ao tempo?
- O que as imagens contidas no vídeo retratam?

5. Avaliação:

- Participação e execução das atividades propostas.

Oficina - 04**1. Objetivos:**

- Ler o conto *Lembrança*, do livro *Tarde da Noite*;
- Compreender o texto a partir de inferências;
- Trabalhar o conceito de textualidade.

2. Duração: 03 aulas**3. Material**

- Livro escolhido;
- Envelopes;
- Cones;
- Poemas;
- Comidas e bebidas.


4. Metodologia:

- Leitura do conto;
- Roda de conversa;
- Produção textual;
- Apresentação de músicas;
- Chá da tarde.


5. Avaliação:

- Participação e execução das atividades propostas.


ATIVIDADES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS DURANTE O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA



Nunca di-
 renta dos
 meus olhos,
 eu sei que
 se não fosse
 mãos, não
 podia traba-
 lhar, como
 eu trabalho nos meus
 olhos de trabalhar para ser
 independente.
 Te amo



Apesar de ter
 levado de real-
 gar meus olhos,
 não
 me importo pois
 sempre tive os
 olhos de vista
 outros olhos que
 consigo enxergar. Com a ajuda de
 Deus, pude criar meus olhos com
 educação e não que não me acordar
 de um sono, não trabalhar de novo
 novamente e nunca mais voltar a vida.



Os olhos! Estão
 enxergando as
 mensagens
 Porque sei que
 quero muito
 trabalhar, e estou
 aqui para
 fazer que comen-
 ca a tarde, mas de vista do
 meu olho, não a senhora B:
 de aprender a ler e escrever
 Espero que comença
 Prazer de sua mãe.

Escola Municipal Manoel Francisco da Motta

Campina Grande—PB

Aluno(a):

Resenha do texto "A volta do campeão"

No texto existe um personagem que nunca terminou e que morria pouco a pouco, porque ele tinha problemas de saúde. Um dia ele saiu de casa e se desportou com umas crianças jogando, ele se juntou a elas, morou num apartamento, depois ele conheceu um menino chamado Dudu, e com o tempo eles se tornaram melhores amigos, mais sua mulher e sua filha não se opõem, até que ele toma uma decisão, nesse texto tem uma vida bem sadia muito interessante, se você quiser saber mais sobre este texto, você pode encontrar esse texto no livro "O menino e os outros mentes" de Laura Kellie.



Escola Municipal Manoel Francisco da Motta
Campina Grande—PB
Aluno(a):

Resenha do texto "A volta do campeão"

Neste texto conta a história de um velho moço chamado Edmundo; Ele estava muito cansado de sua vida, mas em um certo dia em algumas crianças brincando de bola de gude, e ele sentiu uma renovação que nunca havia sentido antes. Como o texto é grande eu queria que você leia e sinal pois ele é muito bom, é uma história bem interessante de se ler, obrigado por ler.

Escola Municipal Manoel Francisco da Motta
Campina Grande—PB, ____ / ____ / ____
Aluno(a): _____

Resenha do texto "A volta do campeão"

A volta do campeão é um texto superinteressante. Fala de um idoso que vivia triste e sem vida. Tudo isso acontece com os avós que jogam no clube de golfe. Resolve fazer parte do clube de golfe, mas a família descolore e foge com que ele desista de viver. Aí volta a mesma vida de antes.

Figura 12. Chá da tarde



Fonte: Foto da pesquisadora

Figura 13. Chá da tarde



Fonte: Foto da pesquisadora

Figura 14. Chá da tarde



Font

e: Foto da pesquisadora

Figura 15. Chá da tarde



Fonte: Foto da pesquisadora

Figura 16. Chá da tarde



Fonte:

Foto da pesquisadora

ANEXOS**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa: UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DA VELHICE NOS
CONTOS DE LUIZ VILELA: A LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DE
LETRAMENTO**

Eu, Aldinida Medeiros Souza, Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras,
Professora da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG

___754694 SSP/RN_, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e
comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam
cumprir integralmente as diretrizes da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de
Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe
sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB, 20 de junho de 2017

Aldinida Medeiros Souza
Orientadora

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DA VELHICE NOS CONTOS DE LUIZ VILELA: A LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO”**.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a experiência escolar com o letramento literário. Se justifica pela importância da literatura para a formação do sujeito, no que se refere à percepção de si mesmo e da comunidade a que pertence. Como resultado, a pesquisa pretende demonstrar que os contos proporcionam leituras significativas de textos literários e que podem conduzi-los para que se tornem leitores ativos no processo da leitura.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): realizaremos inicialmente uma pesquisa que fundamentará o nosso estudo em autores que estudam sobre o ensino da Literatura, em seguida desenvolveremos uma sequência básica juntos aos participantes da pesquisa, momento em que haverá leitura, interpretação e produção textuais.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do

Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

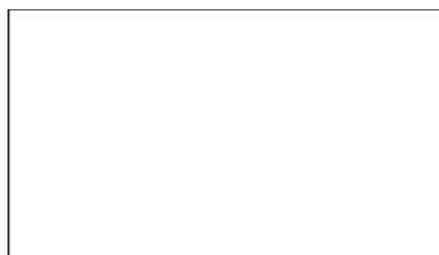
Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos
telefone: _____ ou ainda com o Comitê de Ética em
Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone
(83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão
da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do
meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo.
Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e
esclarecer as minhas dúvidas.

Campina Grande, PB, _____ de _____ de 2017

Assinatura do(a) menor

Nome legível: _____ Endereço: _____
Fone: _____

Assinatura Dactiloscópica do Participante da
Pesquisa (OBS: utilizado apenas nos casos em que
não seja possível a coleta da assinatura do
participante da pesquisa).



Eliana Cristina Silveira de
Andrade Pesquisador
Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,

_____, em
pleno exercício dos meus direitos autorizo a
participação de

_____ de _____ anos
na Pesquisa **“UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DA VELHICE NOS CONTOS
DE LUIZ VILELA: A LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO DA VELHICE NOS
CONTOS DE LUIZ VILELA: A LITERATURA NUMA PERSPECTIVA DE
LETRAMENTO”** terá como objetivo geral analisar a experiência escolar com o
letramento literário. Se justifica pela importância da literatura para a formação do
sujeito, no que se refere à percepção de si mesmo e da comunidade a que pertence,
pautadas numa concepção interacional e discursiva de ensino.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para
que participe das aulas que compõem a sequência didática, na qual haverá leituras,
interpretações e produções de textos no gênero história em quadrinhos e não haverá
nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial;
entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou
familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de
Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a
participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho
ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando
assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter
confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários
deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em
danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não

haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 988003373 com Eliana Cristina Silveira de Andrade. Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

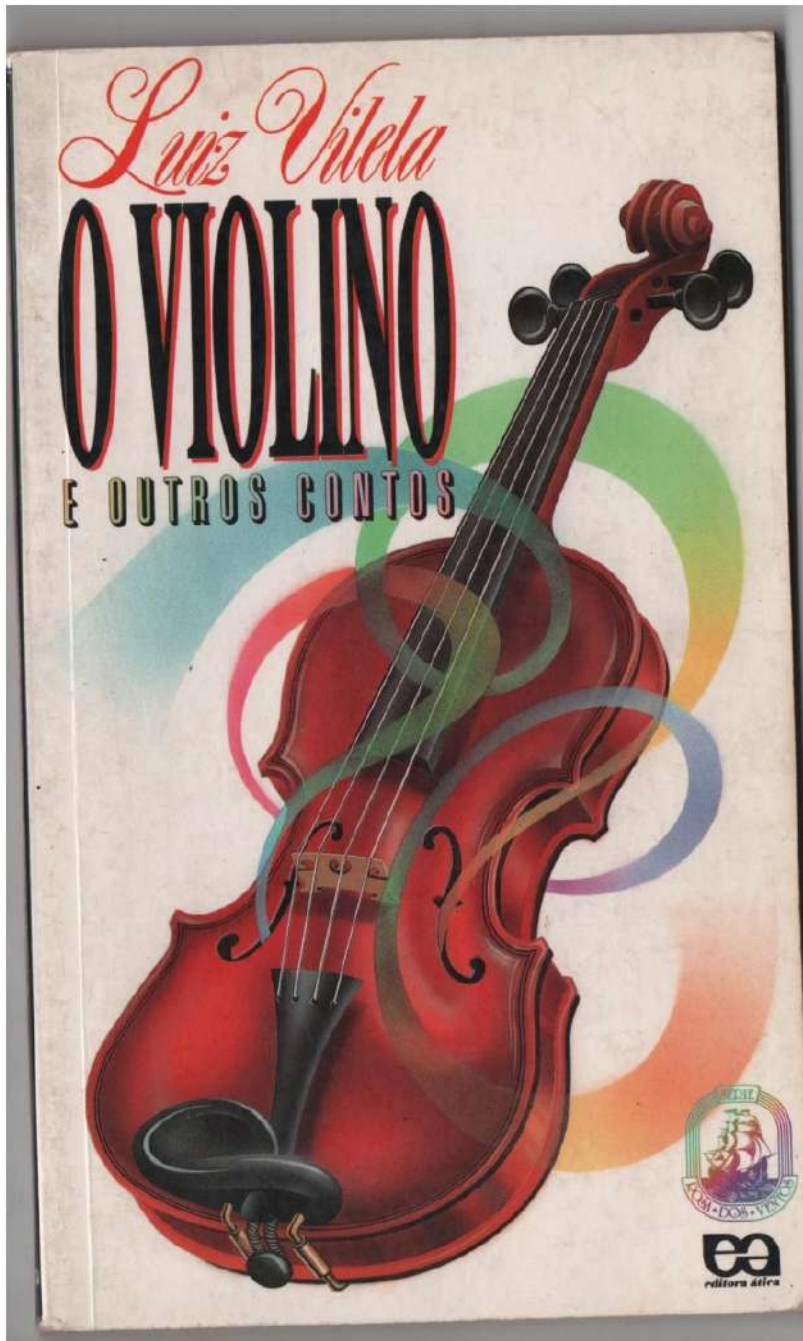
Eliana Cristina Silveira de Andrade
Pesquisador Responsável

Assinatura do responsável legal pelo menor

Assinatura do menor de idade

Assinatura Dactiloscópica do Participante da Pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).





O violino	11
Enquanto dura a festa	22
Um casote de lixo	25
Andorinha	31
Um peixe	38
Amor	41
A volta do campeão	45
Causa perdida	60
Escapando com a bola	65
Boa de garfo	72
OBRAS DO AUTOR	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

O VIOLINO

Havia um canto, no fundo do porão, onde eu jamais havia tocado, por motivo que ignorava. Medo? Mas medo de quê, se havia ali apenas coisas, objetos antigos, estragados, fora de uso? No entanto, o dia em que, sozinho, me encaminhei para lá decidido a mexer neles, era como se, à medida que eu me aproximava, se encolhessem no escuro, querendo fugir de mim e gritando-me que fosse embora. "Não, não, deixe-nos", pareciam gemer, mas eu caminhava com os passos duros do vivo que vai olhar na cova as deformações imprimidas pela morte num rosto belo em vida. E quando, depois de hesitar um minuto, olhando para o amontoado de objetos, abri a tampa de um baú, algo repentinamente mudou: aquele gemido cessou, e uma sensação terrível caiu sobre mim, como se eu tivesse acabado de cometer sacrilégio; tão terrível, que eu gritei e saí correndo. Mas era tarde, o sacrilégio já fora cometido. Parei antes de chegar à porta; acusei-me de medroso, não havia nada, que medo bobo era aquele? Fora tudo impressão, não acontecera nada, quê que uma coisa podia fazer? Voltei e, sem medo, comeci a mexer nos objetos, procurando enxergá-los na pouca luz que chegava até ali. Uma caixa

de papelão com retalhos de pano, meias, um par de luvas — quem as usara e em que tempo? Outra caixa: envelopes de cartas, recibos, caderninhos de capa preta. Uma lata: carretéis vazios — quem os guardara e para quê? Talvez algum menino, talvez até eu mesmo, quando menor, tivesse brincado com eles; ou seriam de uma geração mais antiga? Um baú grande: esse devia ter muita coisa interessante; abri: vazio. Detrás dele, encostado à parede, uma caixa de madeira em formato especial: um violino. Foi o mais interessante da aventura, até ali sem grandes surpresas para a minha curiosidade; com o violino senti-me recompensado. Levei-o para a parte mais clara do porão e abri: a caixa era roxa por dentro, forrada de feltro — parecia um caixão. Ao abri-la, senti como se algo, que estivera morto e encerrado ali por muito tempo, de súbito ressuscitasse com a luz e pedisse agora para ser levado de volta à vida que existia fora do porão, cheia de ar, som e claridade. Num pequeno compartimento da caixa, um pedaço de breu e uma corda de violino enrolada: parecia nova; antes de ser usada, o violino viera para o porão — por quê? quem o tocara e por que parara de tocar, tão subitamente que uma corda nova não chegara a ser usada? alguém que já morrera? mas quem? Nunca ouvira falar, na família, de alguém que tocasse, ou tocara violino. Seria algum amigo ou conhecido que o ofertara de presente? Saber as respostas dentro de casa. Mas, antes disso, ainda havia muito o que fazer ali com o violino, a descoberta apenas começara. Tirei o arco, deslizei o polegar pela crina retesada. Como se segurava um violino? Ajeitei-o numa posição incômoda, não encontrava outra. Fiz uma pose imaginária de violinista e tirei o primeiro som: rouco, gemente, abafado — mugido de vaca. Experimentei outra corda: agudo e fino. Todas as cordas tinham aquele tom gemente. Passei o arco rápido, tentando tirar sons melódicos, mas era como se as cordas não quisessem me obedecer, ou estivessem me ta-

estendi-lhe o violino; ela pegou-o, pôs a caixa no colo e abriu-a. Ficou olhando como se nunca tivesse visto um violino, ou não soubesse para que servia aquilo, e estivesse curiosa e maravilhada. Então pegou-o, com a solenidade de um sacerdote pegando a hóstia consagrada, e tirou-o com cuidado e carinho da caixa, que ela deixou sobre a máquina de costura. Segurou-o no colo como se fosse uma criancinha, e, como se fosse uma criancinha, deslizou a mão suavemente por ele com uma expressão que eu jamais vira em seu rosto: uma expressão de felicidade. Essa expressão mudou-se para outra, divertida, de menino que achou o brinquedo perdido, e depois para outra, de nostalgia; por fim, observando-a sempre, enquanto que ela parecia ter se esquecido de mim, eu não sabia se ela estava alegre ou triste por causa do violino; e esperava com ansiedade o momento em que ela pegaria o arco e começaria a tocar. Não resisti à espera e perguntei: "A senhora sabe tocar?" Ela respondeu com a cabeça, sorrindo de novo com expressão de felicidade, e então, colocando o violino em posição de tocar, muito séria e concentrada, feriu os primeiros sons, os olhos no ar, escutando. Parou. Apertou as cordas. "Tem uma corda nova ali dentro", falei. Ela sacudiu a cabeça. Continuou mexendo nas cordas. Sentei-me na cama dela, ao lado, e fiquei calado e atento esperando. Tornou a firmar o violino sob o queixo e recomeçou, para em seguida interromper de novo e mexer nas cordas. Mas da terceira vez saiu uma música — uma música triste, que eu não conhecia. Pela sua expressão, enquanto tocava, eu via que nada do que havia ali ao redor existia naquele momento para ela, nem eu, que a escutava; somente aquela melodia triste. E quando ela parou e olhou para mim, ainda parecia que não estava me vendo, como se fosse cega. "Bonito", eu falei. Ela sorriu, e dessa vez olhou mesmo para mim e pareceu contente por eu estar ali escutando-a e por ter falado que achara bonito. "A senhora sabe tocar *Sobre as on-*

das?" Sem dizer que sim, ela começou a tocar. Era maravilhoso. "Que mais que você quer que eu toque?" Eu pensei. "Tem jeito de tocar *Chiquita Bacana*?" Ela disse que *Chiquita Bacana* não era música própria para violino; falasse outra. Fiquei pensando, encenando naquele "música própria para violino"; não tinha coragem de falar as que estava lembrando. "Toca *Sobre as ondas* outra vez..." Pensei que ela fosse negar, mas não, e tocou, sempre com aquela expressão séria e ao mesmo tempo sonhadora. Eu era doido com *Sobre as ondas*, me dava vontade de chorar. Depois tocou outras, que ela ia lembrando e me perguntando se eu conhecia; eu não conhecia quase nenhuma, só conheci *Branca*. Algumas eram de compositores famosos, os grandes mestres da música — ela me explicava, dizendo os seus nomes estrangeiros. O que era dos grandes mestres devia ser tudo bonito, mas teve umas músicas que eu não achei nada bonitas; mas não dizia. Não sabia o quê que me prendia mais ali, se a música ou o fascínio que irradiava da violinista, aquela paixão com que ela tocava e que me fazia ficar ali imóvel, quase sem piscar. De repente lembrei-me que tinha de ir para casa, que Mamãe estava me esperando. Fiquei indeciso sobre o que dizer; por fim disse: "A senhora quer que eu leve ele agora para o porão, ou..." "Pode deixar, depois eu levo..." ela disse sorrindo, nem largar o violino. Fui escutando-o até chegar na rua.

E no dia seguinte, ao voltar lá, logo que entrei na sala o escutei de novo. Fui direto ao quarto; ela estava lá. Havia uma porção de músicas, álbuns, espalhados em desordem na cama, velhos, amarelados, alguns rasgados — onde teriam estado guardados? no porão? nalguma caixa escondida no fundo de um armário? Li alguns nomes em voz alta; sem largar o violino, ela me corrigia, ensinando-me a pronúncia correta de nomes estrangeiros. Isso estimulou minha vaidade infantil, e, com pouco, eu já estava dizendo para os meninos da minha roda que eu sabia falar inglês, francês, italiano

e alemão. Quando eu encontrava alguma música que eu conhecia pelo título, procurava “vê-la” naquelas gradinhas com bolinhas penduradas, perninhas e cobrinhas esquisitas, mas não havia jeito, por mais que eu me esforçasse e que colaborasse com a imaginação: como que aquela música podia estar ali? Tomei raiva daquelas páginas, que eu não podia entender. Admitia que estivessem ali as músicas que eu não conhecia, mas as que eu conhecia, não: essas estavam é mesmo no ar, bastando a gente começar a cantar ou tocar; não tinham nada a ver com aqueles rabiscos antipáticos. Tia Lázara tocava, parava, demorando-se sobre a página encostada em pé na máquina de costura, dava mais uma tocadinha, sempre olhando para a página. Deixou o violino — havia duas horas que estava ali tocando — e olhou para mim; sorriu, mas não por causa de alguma coisa, apenas porque se sentia feliz. “Quer ser meu secretário?”, ela me perguntou, e eu imediatamente respondi que sim, sem saber o quê que implicava ser secretário dela; de qualquer modo, ser secretário de gente grande só podia ser coisa divertida. “Então está contratado: a partir de hoje você é o meu secretário oficial.” Esse oficial me deu mais importância ainda. Quis logo saber que eu tinha de fazer, já entusiasmado para fazer fosse o que fosse e que eu imaginava estar relacionado ao violino. “Aos poucos vou te dizendo. Para começar: quero todas essas músicas empilhadas em ordem — entendido?” “Entendido.” “Então mãos à obra.”

Pelo terceiro dia a notícia já havia corrido na família: “Lázara voltou a tocar violino.” Alguns já haviam se esquecido inteiramente de que ela tocara violino em outros tempos; outros, os mais novos, nunca tinham sabido disso. E por que parara? eu quis saber por Mamãe. Ela me contou que ninguém sabia. Lázara jamais dissera por quê. Um dia parara repentinamente de tocar e nunca mais recomêçara — mas jamais dissera a alguém por quê. Alguma contrarieda-

de, alguma desilusão, mas ninguém sabia, e não adiantava perguntar a ela, que ela não dizia. Fora uma aluna brilhante, tivera professores de fora, estrangeiros; o violino fora a grande paixão de sua juventude.

A transformação que se operou nela aqueles dias foi tão grande que Tia Lázara parecia ter virado outra pessoa — mas essa outra pessoa, eu percebia, é que era realmente ela, e não a que eu sempre conhecera, carrancuda, nervosa, calada, triste, pálida, e que era como que um túmulo de onde o violino havia ressuscitado a verdadeira. Muitos da família, ao verem-na assim, acharam que ela estivesse perturbada, ou então secretamente apaixonada por algum homem; mas logo descobriram que o violino era a causa única daquela transformação. Alguns então estimularam-na a prosseguir, enquanto outros acharam cômico e fizeram comentários que circularam pela família. Diziam, com um risinho, que aquilo era “passagem de idade”; eu não sabia o que era “passagem de idade”, mas testava aquele risinho. Gostava dos que falavam: “Maravilhoso, Lázara, você toca divinamente, uma verdadeira artista!” Sentia-me com direito a pelo menos um terço do elogio, porque fora eu que desenterrara o violino do porão e que acompanhava as horas de estudo dela, que a auxiliava, que era seu secretário oficial — e sorria, cheio de mim, enquanto que ela mesma pouco parecia importar-se com isso, como não se importava também com os comentários irônicos. Era uma coisa que estava dentro dela e que era tão forte que não precisava de os outros ajudarem, nem os outros podiam destruir. Eu sabia: era a moça que ela fora que estava ali dentro, que ressuscitara. Era essa moça que a fazia ter aquela expressão de felicidade que eu nunca tinha visto antes em seu rosto. E era essa moça que a fez abandonar definitivamente a costura, sob discussões, protestos e profecias do resto da família; nem os que achavam que ela tocava divinamente a apoiaram nesse dia. “Você é o único que me entende nessa fa-

mília de bugres", ela me disse, sentida com os outros, que diziam que ela havia perdido o bom senso, onde já se viu isso nessa idade, e que ela ainda haveria de se arrepender seriamente. Éramos os dois contra o resto da família, que eu também passei a chamar de bugres; desprezava-os, não tinham "sensibilidade artística", como dizia Titia. Ela contou-me que a história dos grandes mestres era cheia dessas incompreensões e injustiças, mas que não se deixavam abater por elas, e um dia acabaram triunfando. Com ela também haveria de ser assim — e eu prometia segui-la até o fim, até o triunfo, que traria, entre outras coisas, o meu aprendizado de violino com os melhores professores do mundo e viagens nossas por uma dezena de países estrangeiros.

Aos domingos, Tia Lázara me levava no cinema com ela. Começávamos a ficar famosos na cidade, e, ao entrarmos no cinema, eu percebia os olhares sobre nós; eu correspondia, abanava a mão, ria à toa, até que ela me explicou que um artista não liga para essas coisas, para essas insignificâncias; e então passei a não ligar também — a fingir que não ligava, porque dentro estava doído para ver quem estava olhando para nós e o que conversavam atrás.

Começou a correr a notícia de um concerto que Tia Lázara ia dar na cidade. Era verdade, ela pretendia dar um concerto público de violino. Arranjou lugar, mandou fazer ingressos e convites, pôs aviso no jornal e no rádio. O concerto foi marcado para um sábado à noite, no salão de um dos clubes da cidade. Algumas pessoas tentaram dissuadi-la; uma — por inveja, Titia me disse — falou que ela já estava de idade, que ninguém iria ao clube sábado de noite para ver uma senhora de certa idade tocar violino; ela respondeu que idade não importava, o que importava era a arte. Outra disse que ela não estava habituada, podia ficar muito emocionada na hora e sofrer alguma coisa: "Se eu morrer, que seja pela arte." E enquanto isso, conti-

nuava — ajudada pelo secretário — a se preparar para o concerto. Papai disse que, já que ela não desistia, pelo menos arranjasse uma pessoa que tocasse outro instrumento, para que tocassem juntas. Não aceitou a sugestão, mas, talvez influenciada por ela, teve uma idéia: a de eu cantar as músicas — algumas em francês —, idéia que me fez vibrar de alegria. Mas o fracasso dos primeiros ensaios a pôs por terra: eu não cantava um minuto sem que de repente, não sabia por quê, me desse uma vontade besta de rir, e disparava a rir. "Você é impossível", ela dizia. Mas não era por minha vontade, era uma coisa mais forte do que eu. Desistimos ela nunca proporia, para não me magoar; fui eu mesmo que, sem mágoa nenhuma e até com alívio, o propus. Ela disse que de outra vez tornaríamos a ensaiar. E continuamos os preparativos, até a noite do espetáculo.

Pus meu terno e uma gravatinha borboleta que ela havia me dado de presente no aniversário. Papai me levou, fomos dos primeiros a chegar. Quando Titia surgiu no palco, ainda havia muitos lugares vazios, e num momento, depois de cumprimentar a platéia, em que ficou parada olhando, percebi que era as cadeiras vazias o que ela estava olhando e fiquei preocupado, pensando se não havia um jeito para aquilo — mas já o concerto havia começado. A primeira parte constava de três valsas brasileiras, e foi aplaudida, mas as pessoas eram poucas e as palmas soaram fracas, e eu até pensei que seria melhor não ter havido palma nenhuma do que aquelas palmas pingadas. Bati com toda a força, para aumentar o barulho, mas, naquele sem-graça, parecia que eu estava fazendo aquilo de molecagem. E na terceira valsa já não bati com tanta força, contaminado pela frieza da platéia e sentindo a inutilidade do meu esforço. Mas Titia não parecia deixar-se afetar por isso, e continuava tocando, sem alterar a expressão da fisionomia: séria, um pouco demais, como se ela estivesse ocultando, segurando algo que não

queria deixar transparecer. Ela não tocava com a paixão com que tocava no quarto — por quê? medo da plateia? Eu estava preocupado, o concerto não estava saindo como esperava, como imaginara — como nós havíamos esperado e imaginado. Quis, no intervalo, ir detrás do palco, mas Papai disse que era melhor esperar ali, que no final iríamos lá. Vi algumas pessoas saindo do salão e pensei que voltariam logo, que tinham ido à toailete ou então comprar cigarros; mas quando começou a segunda parte, composta de música dos grandes mestres, ainda não tinham voltado, e então compreendi que tinham ido embora e senti ódio delas. A plateia ficara em menos da metade, só dez pessoas, e eu senti de novo aquele olhar de Títia, dessa vez nitidamente decepcionado, vendo as cadeiras vazias. Queria desesperadamente fazer alguma coisa por ela, mas sentia que não havia mais jeito, que tudo fora um terrível fracasso; e agora só desejava que o concerto acabasse o mais rápido possível e aquelas pessoas fossem embora, nos deixando a sós. Quando terminava uma música, eu olhava para o chão, para não ver no seu rosto aquelas palmas mortas. Rezava mentalmente para o tempo passar depressa, fechava os olhos, procurava pensar em coisas fora dali, mas aquela agonia nunca que acabava. Até que houve um silêncio; escutei as palmas, abri os olhos: tinha acabado. Em cinco minutos o salão estava vazio. Papai e eu fomos detrás do palco. Papai abriu os braços e encheu a boca com um “magnífico!” “Obrigada”, ela respondeu, sem olhar para ele. Arranjava o violino na caixa. Papai não achou mais o que dizer. Quanto a mim, não pude dizer nem uma palavra; pensei que, se fosse falar, irromperia num choro. “Vamos?”, ela falou. Fomos descendo as escadarias do clube. Nem uma vez ela olhou para nós.

Não sei se o violino voltou para o porão, porque nunca mais entrei lá. Pode ser que tenha voltado, mas pode ser também que ela o tenha simplesmente deixa-

do numa gaveta ou em cima de algum armário; não tornei a vê-lo. Os parentes alegraram-se pela volta de Títia à costura, elogiaram o seu bom senso, a sua inteligência, a sua coragem de reconhecer o erro. “Erro? Vocês é que foram os culpados, seus bugres!”, protestei, defendendo-a. “Não fale assim com eles, são seus parentes”, ela disse. Olhei espantado: ela? ela é que me dizia isso? Tia Lázara? Então aquilo acabara mesmo, acabara de tal modo que não ficara nada, absolutamente nada? Acabara. Acabara tudo. A moça a deixara, a paixão a deixara, a felicidade a deixara, o sonho a deixara, ela estava morta de novo, minha tia estava morta.

A VOLTA DO CAMPEÃO

Naquelas tardes quentes, sem ter o que fazer e cansado de ficar em casa, ele ia para a praça e sentava-se num banco. Do fundo das rugas, contraídas pelo aborrecimento, os olhos acompanhavam sem interesse as pessoas e coisas que passavam. Até que, cansado disso também, ele se levantava e ia andando a esmo pelos terrenos baldios, de onde voltava já ao escurecer.

Foi numa dessas caminhadas que ele descobriu os meninos. Estavam num dos terrenos, reunidos em roda, e faziam algo que devia ser bem interessante, a julgar pela atenção em que se achavam. Foi chegando mais perto e viu o que era: estavam jogando tabela — as bilocas espalhadas numa grande extensão. E ao vê-las assim, ele sentiu de repente aquela emoção que tantas vezes sentira quando criança.

Os meninos, presos na expectativa, mal ligaram para a sua chegada, outro tanto acontecendo com ele quê, colocado de maneira imprevista na mesma situação, esperava também, com ansiedade, o próximo lance, que um dos adversários — gorducho e claro — caprichava, medindo a distância e calculando a força; bateu enfim no tronco da árvore, e os olhos de todos

acompanharam a biloca, que atravessou várias, passando rente, e afinal não acertou em nenhuma.

— Nossa! — exclamou um dos que assistiam.

Agora o outro — miudinho, de cabelo caindo nos olhos —, aliviado e de novo com a chance, caprichava mais ainda, levando a mão várias vezes ao tronco e não batendo, como se estivesse certo de que aquela era a sua última chance — a última que cada vez um dos dois achava que fosse e que incrivelmente ia se prolongando, com as bilocas espalhadas por todo lado, o terreno cheio delas. Cuspiu, fez feitiço no tronco, levou a mão devagar atrás para bater. O homem mordida a unha — e quando viu a biloca correr de efeito e, sob novo espanto geral, parar a meio centímetro de outra, não pôde mais:

— Deixa eu jogar a próxima vez — pediu; e foi então que os meninos finalmente reconheceram sua presença.

Os dois do jogo, meio assustados com aquela inesperada intromissão, olhavam-no, examinando, antes de responderem qualquer coisa.

— Valendo? — o gorducho perguntou afinal.

— É — disse ele, seco para jogar.

Os dois examinando-o: não sabiam o que responder. Os outros acompanhavam em silêncio.

— O senhor sabe jogar? — perguntou o gorducho, desconfiado.

— Fui o maior campeão do meu tempo, menino.

A resposta mais do que satisfez, os olhos do gorducho brilharam de surpresa e admiração. Virou-se então para o outro, fingindo indiferença:

— Pode, Dudu?

Dudu, que já tirara suas conclusões — que o homem estava sacando, ou que, mesmo que fosse verdade, seria menos perigoso do que o adversário —, respondeu, no mesmo tom de calculada indiferença:

— Pode.

— Valendo, né?

— É.

— Todo mundo é testemunha — disse o gorducho, que, pelo jeito, o homem notou, não tinha mais nenhuma dúvida de que ele acertaria.

Ciente de sua responsabilidade e perturbado por aquele inesperado ressurgir de uma emoção que há quase cinquenta anos não sentia, ele não se preocupou de enfeitar a jogada, que justificaria o “maior campeão do meu tempo”: fez apenas um cálculo meio rápido e bateu — e pá! a biloca acertou numa das primeiras. O gorducho gritou, a meninada explodiu: e ele foi tomado de um modo tão fulgurante por aquela antiga sensação de vitória, que por um instante só teve olhos para si próprio, para o menino que ele fora e era de novo naquele instante.

Só depois é que o adulto nele observou o outro, o que perdera, o que não estava participando da festa: quietinho, mudo, de mãos nos bolsos, Dudu olhava o gorducho catar as bilocas, ajudado pela turma. Sabia o que ele devia estar sentindo, sabia perfeitamente. Não usara nenhuma tática especial, desconhecida deles; apenas a sorte, que não tinha aparecido para os dois, aparecera finalmente para ele. Mas a circunstância o transformara num ser especial aos olhos dos meninos: lia isso nos olhos deles, lia isso profundamente, tanto no que ganhara quanto no que perdera.

O gorducho, que tinha uma voz rouca, engraçada, quase não conseguia falar de contentamento, os bolsos estufados com as bilocas — ah, os bolsos estufados com as bilocas: como revia e lembrava cada coisa... E quando o outro enfiou a mão no bolso, procurando, e trouxe-a só com duas bilocas, o modo como olhou para as duas na mão — ele não resistiu e teve um novo impulso:

— Vamos fazer o seguinte — parlamentou, usando de diplomacia: — eu joguei uma vez pra você, não é justo que eu não jogue uma vez pra ele também, você não acha?

O gorducho não achou muito. No miúdo um começo de alegria apareceu.

— Só se ele não quiser que eu jogue — virou-se para o miúdo. — Como é seu nome? Dudu, né? E o seu? — voltou-se para o gorducho, era preciso ser diplomata.

O gorducho era Renato.

— Você concorda Renato? Você quer, Dudu?

Dudu queria. Renato concordou:

— Mas só uma, hem — avisou, com medo.

Dudu passou-lhe as duas bilocas. A meninada de novo na expectativa.

Renato bateu com força, a biloca espirrou para longe. Ele bateu, demonstrando uma certa displicência para tranquilizar Dudu, que o olhava com toda a confiança. Renato bateu. Ele. As bilocas iam se espalhando. Pediu três de empréstimo; Dudu olhou-o meio aflito, mas ele, sem os outros verem, deu-lhe uma piscada animadora.

Outro empréstimo — cinco bilocas já, a banca só crescendo. E se ele perdesse? Começou a se preocupar. Preocupava-se por ele próprio e por Dudu, seu prestígio e a confiança do menino. Cada jogada sua recebia o dobro de atenção da platéia: seus mínimos gestos eram seguidos por aquela porção de olhos atentos. Mais preocupado com isso e de certo modo aguçado em sua vaidade, cedeu, como nos velhos tempos, a um repentino capricho, e, levando a mão atrás, bateu por baixo da perna. A sorte não o esquecera mesmo: acertou bem em cima de uma biloca, e a meninada veio abaixo — mas dessa vez houve protestos, Renato não queria aceitar:

— Assim não vale!

— Não vale por quê? — gritou Dudu, indo pegar as bilocas.

Renato correu na frente, outros meninos entraram, empurrões, começo de briga, ele veio para apaziguar:

— É preciso brigar por causa disso? Ninguém precisa brigar, a gente resolve as coisas é conversando, e não dando tapas e empurrões. Ponham as bilocas aí no chão, vamos conversar.

Os dois puseram, resmungando. A turma os tinha cercado, e cada um falava uma coisa, briga querendo começar entre eles também.

— Vocês aí! — espalhou, e eles se calaram.

Esperou que se fizesse silêncio completo.

— Por que você disse que não vale, Renato?

— O senhor jogou debaixo da perna.

— E isso não vale? No meu tempo valia.

— Você já jogou assim também — acusou Dudu.

— Mas nós não combinamos hoje.

— Tem que combinar?

— Tem.

— Tem nada.

— Tem.

— Tem o quê, só!

— Tem.

— Tem, moço?

Gostou de ser chamado de moço.

— No meu tempo não tinha não. Combinar pra quê? É uma jogada muito mais difícil.

— Aí — disse Dudu.

— Mas não foi combinado — insistiu Renato.

Ele viu que não era possível um acordo.

— Vamos fazer o seguinte — resolveu, e olhou para a turminha ao redor: — vocês é que vão decidir.

— Claro que eles vão falar que não vale — disse Dudu, e ele viu o erro que cometera, prejudicando pela segunda vez o menino: a turma ali era quase toda de Renato.

Sem jeito para voltar atrás, tentou ainda:

— Mas vocês têm que ser honestos, falar a verdade; mentira não vale.

A advertência foi inútil — quase todos se mostraram escandalosamente a favor de Renato, e ele não teve

outro jeito senão consolar Dudu, a quem a simpatia natural e o desenrolar das coisas o iam ligando mais.

— Deixa que nós recuperamos.

O “nós”, talvez um pouco inadvertido, teve a força de uma separação de águas: estavam agora bem definidos os adversários, fosse qual fosse o caminhar do jogo e o final.

Ficou decidido que recomeçariam do início. Ele pegou as duas bilocas de volta.

E então o jogo prosseguiu, agora de modo mais emocionante, com uma tensão de guerra. Ao jogar a segunda, ele acertou, numa jogada bonita, o que serviu para levantar o moral do companheiro e para pôr aprensivos os adversários.

Uma nova banca foi se formando, já devia ter umas dez bilocas, ele estava com três de empréstimo. Em nenhum momento, desde que chegara ali, sentiu tão aflitiva a necessidade de ganhar. E de tal modo estava que, numa jogada duvidosa de Renato — um dos meninos disse que a biloca havia relado —, se inflamou a ponto de surpreender a ele próprio:

— Relou nada, menino! — esbravejou, e o coitado ficou murcho de medo; depois ele percebeu e procurou abrandar: — Relou?... — indagou aos outros.

Por incerteza mesmo, ou por medo, nenhum respondeu afirmativamente.

— Se relou, pode pegar — disse para Renato, magnânimo; — mas se não relou, é roubo.

Renato respondeu:

— Relou não. Pode jogar.

Pediu mais três de empréstimo. Na terceira ele acertou, e teve tanta alegria, que gritou junto com o companheiro. Dudu foi logo recolher as bilocas. Ele devolveu as de empréstimo — ainda ficaram seis.

— Agora eu vou embora — disse Renato.

— Tá com medo? — Dudu provocou.

— Medo nada, é que tá ficando escuro e a Mãe dana.

Estava mesmo ficando escuro.

— Quer continuar amanhã? — desafiou Dudu.

— Com ele? — Renato apontou, e todos olharam na sua direção, esperando que a resposta viesse dele próprio.

— Só vim ver vocês jogarem — ele respondeu; — não vou jogar mais.

— Por que o senhor não vem amanhã também? — pediu um da turma.

— Amanhã? É — disse, — quem sabe? Talvez eu venha...

Iria?... Fora ótimo. Descobrir que era um campeão ainda depois de quase cinqüenta anos, descobrir que conservava a mesma classe, sentia as mesmas emoções daquele tempo... A banca cheia, aquele momento entre o cálculo e a batida, e depois a biloca passando entre as outras. E aquela jogada debaixo da perna — fora sensacional, a meninada vibrara.

Que havia feito de suas bilocas, ou que haviam feito delas? Decerto tinham sido dadas a alguém. Ou simplesmente foram se perdendo como tantas outras coisas de sua infância? Não conseguia se lembrar. Era uma coleção bacana, conseguida em muitas disputas, disputas marcadas por várias brigas. Uma coleção realmente bacana, com piócôs (lembrava-se principalmente daquele verdão listrado), piubinhas (aquela “miolo de pão”), buscadeiras, solteiras, leiteiras (e aquela que passara pela mão de todo mundo? era linda, com listas vermelhas, verdes, amarelas). Estranho que não lembrasse o que acontecera com as bilocas, pois tinha tanto amor a elas. E seus companheiros? Pudim, Altamiro, Edson... Altamiro e Edson tinham sumido do mapa, nunca mais os vira. Pudim era fazendeiro, de vez em quando se encontravam, mas nenhum dos dois nunca mais falara nas bilocas. Que diria Pudim, se passasse por ali e o visse jogando e fazendo proezas como antigamente? E se chamasse Pudim para jogarem de novo? Não tinha cabimento. Talvez nada daquilo tivesse cabimento.

Preferiu não contar à mulher. Mas ela notou:
— Você está com uma cara diferente; quê que você andou fazendo? Chegou mais tarde...
Ele sorriu, sem dizer nada.
Na manhã do dia seguinte estava sentado no alpendre, quando viu aquele menino parado na calçada; seu pensamento estava tão longe, que levou alguns segundos para reconhecê-lo: bobagem, era o seu companheiro da véspera.
— Vem cá, Dudu...
O menino deu mais uns passos, e não perdeu tempo:
— Quer ser meu sócio?
— Sócio? — ele sorriu, divertido e lisonjeado com a proposta. — Mas eu não tenho nenhuma biloca...
— Divido com você.
Ele escutou o barulho da mulher chegando na sala. Chamou o menino para irem para a praça; no caminho explicou que era sua mulher e que ela era meio implicada com menino.
— Por quê? — o menino quis saber.
— Mania — ele ergueu os ombros.
O menino achou graça.
— Então, você fica?
— Fica?...
— Meu sócio.
— Não posso, Dudu. Vocês são meninos, eu já sou um homem velho, não dá certo.
— Quê que tem?
— Quê que tem?...
— Se é por causa das bilocas, eu divido com você.
— Não é por causa disso.
— Por quê que é então?
O menino o olhava atento.
— Foi tão bom ontem...
— Bom? Eu quase fiz você perder as bilocas todas.
— Mas depois você ganhou. Uma hora você me ensina daquele jeito?

— Daquele jeito?...

— Debaixo da perna.

Ele sorriu, passou a mão na cabeça do menino.

— Como você me encontrou? Você sabia onde eu morava?...

— Eu fui perguntando.

— É? — tornou a sorrir, admirado da persistência do menino. — Você é um garoto inteligente, Dudu.

Dudu baixou os olhos, para logo em seguida levantá-los, numa última carga:

— Você então fica?

— Sócio?

— É.

— Faz assim: eu vou lá hoje de novo, e lá nós resolvemos, tá?

— Tá — os olhos brilharam. — Eu posso passar na sua casa pra gente ir junto? Não tem perigo da mulher do senhor ver, eu dou um assobio; um assobio assim — levou dois dedos à boca, e um assobio agudo cortou a praça. — Aí você responde, e eu venho pra praça, e nós encontramos aqui. Você sabe assobiar?

— Claro — disse com displicência.

Será que ainda saberia mesmo? Ajeitou os dedos entre os lábios, puxou o ar e soprou — mas o assobio saiu chocho. O menino o olhou meio decepcionado.

— Dessa vez não saiu muito bom — se desculpou, — estou meio fora de forma; mas vou melhorando, pode ficar tranqüilo.

— Então até mais tarde — disse o menino, e foi caminhando de volta.

Lá pelo meio da praça parou, voltou-se e deu um assobio: ele respondeu, e dessa vez saiu melhor.

De tarde, no quarto, treinava o assobio. A mulher veio e ficou parada à porta, olhando-o — o médico e a filha já a haviam prevenido para as possíveis esquisitices dele após o derrame. De forma que ela não comentou nada, simplesmente perguntou por que ele assobiava.

— Não tenho nada que fazer: não é melhor asso-
biar do que não fazer nada?

Ela deu meia-volta e retornou à cozinha — mas
de tarde, na ausência dele, comentaria com a filha pe-
lo telefone: “Seu pai anda meio esquisito esses dias...”

As horas passaram, e o fim do dia foi chegando,
numa ansiedade que crescia. E então escutou o asso-
bio lá fora; poderia ter esperado no alpendre, mas fi-
cou no quarto só para ter a oportunidade de respon-
der — e dessa vez seu assobio foi perfeito, o treino de-
ra resultado.

Encontraram-se na praça:

— O assobio agora foi bacana, hem — o menino
comentou.

— Vamos pra lá?

— Vamos.

— E se eles acharem ruim eu ir?

— Acha não, já falei com o Renato. Sabe quê que
ele falou? Que você é fichinha.

— Fichinha, né? — e sentiu-se provocado; — pois
vou mostrar pra ele; olha aqui.

Enfiou a mão no bolso e tirou um saquinho de
pano. Abriu: os olhos do menino se maravilharam.

— O senhor comprou?...

— Olha essa buscadeira.

— Nossa!...

— E essa solteira aqui?

— Que bacana!...

O menino não podia de contentamento.

— Puxa, não vai ter nem graça... O senhor com-
prou foi hoje?...

— Vamos mostrar pra eles quê que nós somos.

A turma esperava-os, e parecia ter aumentado —
ele era uma atração. Cumprimentou-os, eles respon-
deram alegres. Com medo de ser visto ali, perguntou
se não havia um lugar mais escondido, inventou umas
desculpas. Disseram que havia um, mais para baixo,
nos fundos de um barracão. Foram para lá. Ali sim:

ali podia mostrar com tranqüilidade toda a sua categoria.

Mas não foi fácil. Aquele dia a sorte parecia estar do lado de Renato. Ele estava só perdendo.

Agora havia uma banca boa, tinha de ganhar aquela de qualquer jeito. "É a hora do piocô", pensou.

— Piocô vale? — perguntou.

— Como? — Renato e os outros fizeram cara de estranheza.

— Piocô. Bolococô.

Eles riram.

— Não sabem quê que é piocô?... — também estava achando graça.

Ninguém sabia. Ele tirou do bolso.

— Ah, locão — disse Renato.

— Vocês falam é locão? No meu tempo era piocô; bolococô.

Riram de novo, estavam achando ótimo.

— Vale?

— Só se valer minha buscadeira de aço — Renato tirou uma esfera de aço do bolsinho e jogou-a para o ar com classe.

Consultou Dudu: Dudu disse que podia.

Ele jogou e teve sorte: o piocô acertou. Dudu recolheu a banca. Agora o jogo estava equilibrado — e assim continuou até que saíram, com o anoitecer. No dia seguinte voltariam para continuar.

O assobio lá fora veio mais cedo: não eram nem quatro horas. Respondeu e foi se encontrar com Dudu na praça.

— Você veio muito cedo hoje, sócio.

— Quero te mostrar uma coisa.

— Mostrar uma coisa?

— Nosso esconderijo.

— Esconderijo? Onde que é?

— No fundo do quintal lá de casa.

— Não dá certo — ele disse; — eu não conheço seus pais.

— É lá no fundo, ninguém vê a gente; a gente passa pela cerca.

— Cerca? Não é difícil passar?

Que impulso misterioso o levava a ir? Talvez aquela necessidade ainda de rever sua infância na infância de um outro menino. “Esconderijo” — a simples palavra evocava nele uma porção de lembranças. Como seria o daquele menino? Seria também uma lata com tampa, enterrada no chão, coberta de terra e camuflada com cisco? E quando o menino foi mostrar, e ele viu que era, sentiu-se comovido, seus olhos ficaram úmidos. O menino, observando-o, não podia compreender por que ele estava assim, mas sentiu-se tocado por sua emoção.

— Edmundo, você é meu melhor amigo — disse o menino.

— Não diga assim — e ele abraçou-o carinhosamente; — seu melhor amigo é seu pai.

— É nada; então por que ele não quis ser meu sócio?

— Decerto é porque ele é muito ocupado.

— Ocupado? Tem dia que ele fica dormindo até a hora do almoço.

Ele riu.

Os dois ficaram em silêncio, olhando para o chão, e naquele instante parecia não haver diferença de idade entre eles: era, nos olhos, a mesma expressão de pura alegria diante da latinha enterrada, cheia de bilocas coloridas — um pequeno tesouro.

Ele então olhou as horas:

— São quase cinco, vamos para o barracão?

— Vamos.

Pegaram as bilocas.

— Nós vamos acabar com eles hoje, hem? — o menino já ia se entusiasmando.

— Não vamos deixar eles com nenhuma.

— Nem uma só pra contar a história, né?

Já não era Renato, era “eles”, a turma, que, por sinal, parecia ter aumentado mais ainda aquele dia: sua fama corria. Começava a distinguir alguns rostos entre eles, outros não sabia se eram daquele dia ou se já tinham aparecido antes. Havia limpado a área, tudo estava pronto para a batalha, que prometia ser sensacional.

Foi o seu dia de glória. Foi o ponto máximo da volta do campeão. Chegou mesmo a pensar que nem antigamente tivera uma atuação tão brilhante. Não houve jogada que não fizesse (dessa vez haviam combinado previamente que valeria tudo): de efeito, debaixo da perna, com a esquerda, de olhos fechados, de costas, de longe, e tudo ajudado por uma sorte escandalosa. A meninada delirava — pelo final, a metade havia passado para o seu lado, ele era um ídolo, um campeão como eles nunca tinham visto. Estava endiabrado, aquela mesma sensação antiga de que não era mais ele em tais momentos mas qualquer espírito que tomava conta dele, e então não havia adversário, não havia obstáculo, não havia nada que se pusesse em seu caminho. Estava fora de si, por mais que as conveniências da idade lembrassem-lhe que devia se controlar; gritava, ria, pulava, tudo numa festa só com a meninada. E naquele momento era impossível haver lugar para a compaixão, mesmo vendo que o adversário estava esmagado, quase chorando — guerra é guerra. Mas no fim até ele próprio, o adversário, cedia ante o esplendor de sua classe: “Você não erra mais nenhuma, assim não tem graça.” Dudu já tinha bilocas enfiadas em tudo quanto era bolso, e ainda recebia a ajuda dos novos companheiros.

Renato estava com três de resto e não quis continuar. Mas a luta não terminara:

— Quero ver amanhã com o Dedinho — ameaçou.

Dedinho! O nome provocou um frêmito na turma.

Na volta para casa, ele quis saber quem que era Dedinho.

— É o sócio dele — contou Dudu, excitado com as emoções daquela tarde e temeroso do dia seguinte; — ninguém ganha dele.

— Ninguém?...

— Até hoje ninguém ganhou. Precisa ver ele jogar. Ele faz umas coisas esquisitas; ele tem um dedinho a mais, pendurado, acho que é por causa disso.

— Dedinho... — repetiu, percebendo a magia que cercava o nome. — Pois nós vamos ver...

Em casa encontrou a filha:

— Estava com os meninos? — ela perguntou.

— Que meninos? — ele respondeu com agressividade, sentindo-se descoberto, sentindo violado seu segredo.

— O senhor acha que todo mundo já não está sabendo, Papai?

— Bom — ele acabou de sentar-se: — e quê que tem isso?

A filha riu, carinhosa e repreensiva, um cigarro de filtro entre os dedos espichados.

— Tem cabimento uma coisa dessas, Papai?

A mulher arrumava a janta em silêncio, escutando.

— Pensa, o senhor na sua idade, uma pessoa de quase sessenta anos, brincando com uma meninada de nove, dez anos. Não faz sentido.

— E depois, também, há os outros — entrou a mulher: — eles podem falar.

— Falar o quê? — ele perguntou.

— Falar — disse a mulher.

— Se o senhor ainda...

— Puxa — ele se levantou de repente: — tanta conversa por causa de uma coisa dessas? Eu não vou mais, pronto, está resolvido.

As duas se olharam em silêncio, enquanto ele ia até a porta da cozinha e voltava:

— Esse pessoal tem é titica na cabeça — disse, com a respiração alterada. — Falar: deixa eles falarem; quê que eles têm com a minha vida?

As duas tornaram a se olhar.
— Por que não cuidam da vida deles e deixam a minha em paz? Hem? Por que não cuidam da vida deles?

— A gente está zelando pelo senhor, Pai.

— Zelando; sou por acaso algum inválido? Sou? Fique sabendo, menina, que eu tenho muito mais saúde do que vocês todos, incluindo o bostinha desse médico que vem aqui.

— Edmundo... — a mulher pôs a mão na boca.

— Bostinha sim; e ainda vem aqui pegar meu dinheiro e dizer pra vocês que eu não ando regulando bem; pensam que eu não escuto as conversas? Pois fique sabendo ele e vocês também que eu regulo muito mais do que vocês todos. Com minha idade e tudo o que eu passei, estou muito mais vivo do que vocês!

Ele ficou ofegando.

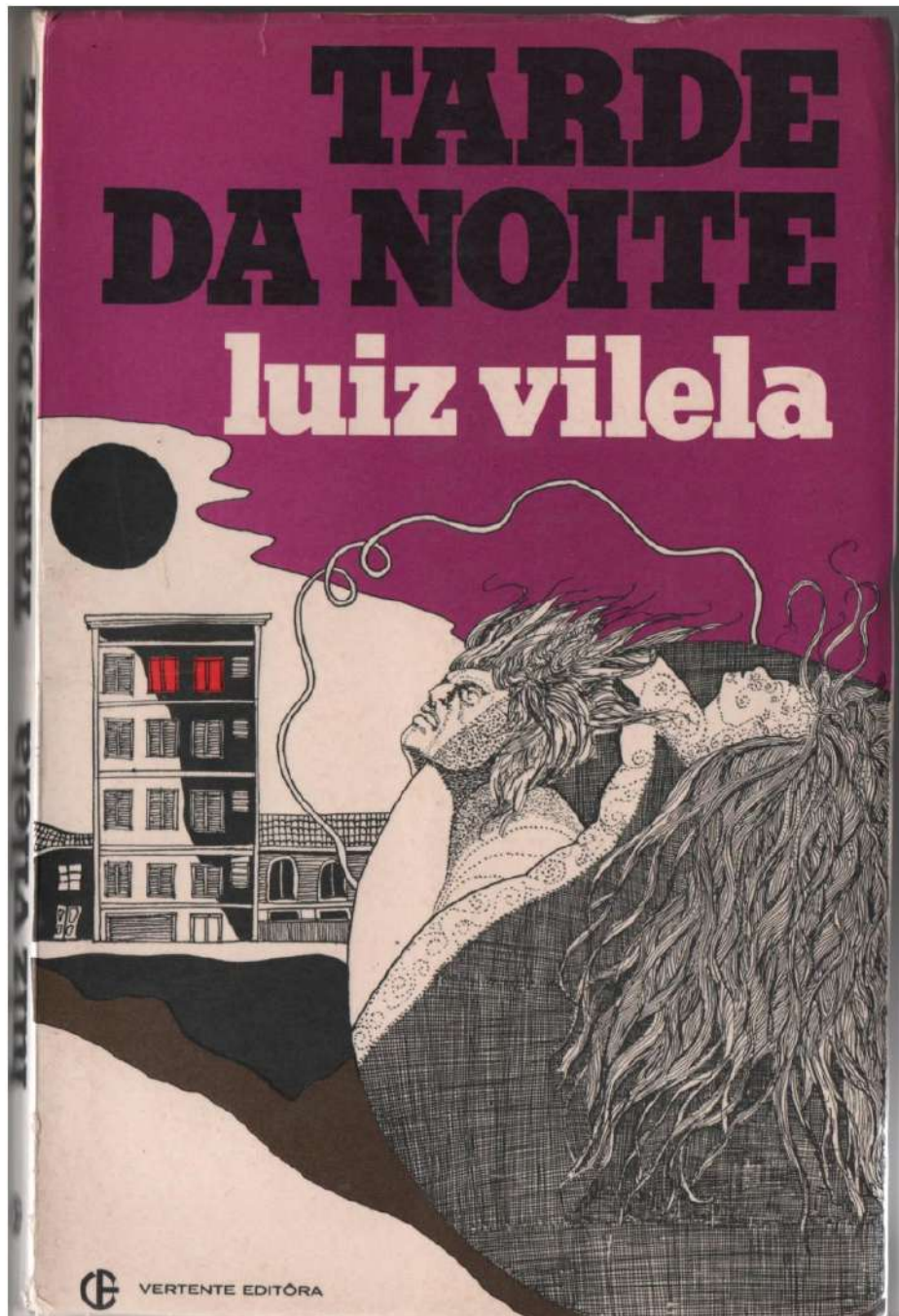
— Zelando... — riu sarcástico; — vocês querem é que eu vá morrendo aos poucos. Morrendo cada dia um pouco mais; morrendo lentamente...


— O senhor acha que é isso o que a gente quer, Papai?

— É isso o que vocês estão fazendo comigo. Mas podem ficar tranqüilas: eu não vou mais lá nos meninos. Não é isso o que vocês querem? Então podem ficar tranqüilas, eu não vou mais; vou ficar o dia inteiro aqui dentro dessa casa.

— Papai, escuta: vamos conversar direitinho.

— Não quero mais conversar — ele disse, e saiu da copa.



 VERTENTE EDITORA

LEMBRANÇA

Lembro-me de que êle só usava camisas brancas. Era um velho limpo e eu gostava dêle por isso. Eu conhecia outros velhos e eles não eram limpos. Além disso eram chatos. Meu avô não era chato. Êle não incomodava ninguém. Nem os de casa êle incomodava. Êle quase não falava. Não pedia as coisas a ninguém. Nem uma travessa de comida na mesa êle gostava de pedir. Seus gestos eram firmes e suaves e quando êle andava não fazia barulho.

Ficava no quartinho dos fundos e havia sempre tanta gente e tanto movimento na casa que às vezes até se esqueciam da existência dêle. De tarde costumava sair para dar uma volta. Ia só até a praça da matriz que era perto. Estava com setenta anos e dizia que suas pernas estavam ficando fracas. Levava-me sempre com êle. Conversávamos mas não me lembro sôbre o quê conversávamos. Não era sôbre muita coisa. Não era muita coisa a conversa. Mas isso não tinha importância. O que gostávamos era de estar juntos.

Lembro-me de que uma vez êle apontou para o céu e disse: "olha". Eu olhei. Era um bando de pombos e nós ficamos muito tempo olhando.

Depois êle voltou-se para mim e sorriu. Mas não disse nada. Outra vez eu corri até o fim da praça e lá de longe olhei para trás. Nessa hora um raio riscou o céu. O dia estava escuro e uma ventania agitava as palmeiras. Êle estava sozinho no meio da praça com os braços atrás e a cabeça branca erguida contra o céu. Então pensei que meu avô era maior que a tempestade.

Eu era pequeno mas sabia que êle tinha vivido e sofrido muita coisa. Sabia que cedo ainda perderia a mulher o abandonara. Sabia que êle tinha visto mais de um filho morrer. Que tinha sido pobre depois rico e depois pobre de novo. Que durante sua vida uma porção de gente o havia traído, ofendido e logrado. Mas êle nunca falava disso. Nenhuma vez o vi falar disso. Nunca o vi queixar-se de qualquer coisa. Também nunca o vi falar mal de alguém. As pessoas diziam que eu era um velho muito distinto.

Nunca pude esquecer sua morte. Eu o vi morrer na hora não entendi tudo. Eu só vi o sangue. Tinha sangue por toda parte. O lençol estava vermelho. Tinha uma poça no chão. Tinha sangue até na parede. Nunca tinha visto tanto sangue. Nunca pensara que uma pessoa se cortando pudesse sair tanto sangue assim. Êle estava na cama e tinha uma faca enterrada no peito. Seu rosto eu não vi. Depois soube que êle tinha cortado os pulsos e aí cortado o pescoço e então enterrado a faca. Não sei como deu tempo dêle fazer isso tudo mas o fato é que êle fez. Tudo isso. Como eu não sei. Nem porque.

No dia seguinte ainda tornei a ver sua camisa perto da lavanderia e pensei que mesmo que ela fosse lavada milhares de vezes nunca mais poderia ficar branca. Foi o único dia em que não o vi limpo. Se bem que sangue não fosse sujeira. Não era. Era diferente.