

LITERATURA

A FORMAÇÃO DO LEITOR

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Este livro é uma tentativa de recuperação de um longo percurso de pesquisa, não no sentido do relato de experiências, mas como sistematização, de tudo o que se pensou e comprovou, num texto de caráter teórico-pedagógico. A partir de reflexões sobre a função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor, levanta dados sobre as expectativas dos alunos quanto à relação literatura-escola, sugere critérios para a seleção de textos no 1º e 2º graus, e apresenta cinco diferentes métodos de ensino dos fatos literários nesses dois graus.

435
Maria da Glória Bordini / Vera Teixeira de Aguiar

LITERATURA

A FORMAÇÃO DO LEITOR

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Capa: Leonardo Menna Barreto Gomes
Composição: Jorge Cortezi
Revisão: Rosane Gava
Supervisão: Sissa Jacoby

Editor: Roque Jacoby
Copyright de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, 1988.

Impressão: Gráfica Editora Pallotti

A2821 Aguiar, Vera Teixeira de
Literatura: a formação do leitor: alternativas
metodológicas / Vera Teixeira de Aguiar / e / Maria
da Glória Bordini. - Porto Alegre: Mercado
Aberto, 1988.
176 p. - (Série Novas Perspectivas; 27)

1. Análise: Literatura: Ensino de 1.^o e 2.^o Grau
2. Literatura: Análise: Ensino de 1.^o e 2.^o Grau
3. Ensino de 1.^o e 2.^o Grau: Análise: Literatura
I. Bordini, Maria da Glória II. Série Novas
Perspectivas; 27 III. Título

CDU 373.3/.5.001:82
82:373.3/.5.001

○

Bibliotecária responsável: Rosemarie Bianchessi dos Santos
CRB-10/797

Todos os direitos reservados a
Editora Mercado Aberto Ltda.

Rua Santo Antonio, 282 - fone (0512) 218595 - 21 8601
Cx. Postal 1432 - 90220 - Porto Alegre - RS
São Paulo: Rua Cardeal Arcoverde, 2934 - Bairro Pinheiros
Fone (011) 814 8916 - 814 9997 - 05408 - São Paulo - SP

ISBN 85-280-0060-5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1 - FORMAÇÃO DO LEITOR	9
1.1 - Fundação social da leitura	9
1.2 - Leitura e não leitura numa sociedade desigual	10
1.3 - Leitura da literatura	13
1.4 - Papel da escola na formação literária	15
2 - INTERESSES DE LEITURA E SELEÇÃO DE TEXTOS	
2.1 - Determinação dos interesses literários e prazer do texto ..	18
2.2 - Escolha dos textos	28
3 - NECESSIDADE DE METODOLOGIA	32
3.1 - Ensino tradicional de literatura: a prática e os currículos ..	32
3.2 - Necessidade da metodologia de abordagem textual	36
4 - MÉTODO CIENTÍFICO	44
4.1 - Fundamentação teórica	44
4.2 - Objetivos e critérios de avaliação	47
4.3 - Etapas de desenvolvimento: técnicas	49
4.4 - Exemplos de unidades de ensino	52
4.4.1 - Currículo por atividades	52
4.4.2 - Currículo por áreas	55
4.4.3 - Currículo por disciplinas	58
5 - MÉTODO CRIATIVO	62
5.1 - Fundamentação teórica	62
5.2 - Objetivos e critérios de avaliação	65
5.3 - Etapas de desenvolvimento: técnicas	67
5.4 - Exemplos de unidades de ensino	72
5.4.1 - Currículo por atividades	72
5.4.2 - Currículo por áreas	75
5.4.3 - Currículo por disciplinas	78

6 – MÉTODO RECEPCIONAL	81
6.1 - Fundamentação teórica	81
6.2 - Objetivos e critérios de avaliação	85
6.3 - Etapas de desenvolvimento: técnicas	86
6.4 - Exemplos de unidades de ensino	91
6.4.1 - Currículo por atividades	91
6.4.2 - Currículo por áreas	96
6.4.3 - Currículo por disciplinas	99
7 – MÉTODO COMUNICACIONAL	103
7.1 - Fundamentação teórica	103
7.2 - Objetivos e critérios de avaliação	107
7.3 - Etapas de desenvolvimento: técnicas	108
7.4 - Exemplos de unidades de ensino	118
7.4.1 - Currículo por atividades	118
7.4.2 - Currículo por áreas	121
7.4.3 - Currículo por disciplinas	126
8 – MÉTODO SEMIOLÓGICO	132
8.1 - Fundamentação teórica	132
8.2 - Objetivos e critérios de avaliação	136
8.3 - Etapas de desenvolvimento: técnicas	137
8.4 - Exemplos de unidades de ensino	142
8.4.1 - Currículo por atividades	142
8.4.2 - Currículo por áreas	145
8.4.3 - Currículo por disciplinas	148
9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
BIBLIOGRAFIA	156
APÊNDICE: Obras recomendadas para trabalho escolar	159
Currículo por atividades	159
Currículo por áreas	165
Currículo por disciplinas	170

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de um trabalho de pesquisa das condições e problemas do ensino de literatura no Rio Grande do Sul, iniciado em 1983 pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – CPL/PUCRS. Concebida de modo a dar conta da realidade das salas de aula e ao mesmo tempo trazer destas as contribuições práticas que pudessem alicerçar a investigação universitária de alternativas metodológicas nessa área, essa pesquisa se desenvolveu em dois planos paralelos. De um lado, entrevistou 240 alunos e 80 professores de escolas públicas e particulares de 1.º e 2.º graus de Porto Alegre, RS, sobre como se procedia o ensino de literatura em classe. Desse levantamento, que contou com o suporte financeiro principal do INEP/MEC e com recursos parciais do Programa de Desenvolvimento de Metodologias Aplicáveis ao Ensino-Aprendizagem para o Ensino Superior, da SDE/SESu/MEC, produziu-se um relatório intitulado *Diagnóstico da situação do ensino de literatura no 1.º e 2.º graus em escolas de Porto Alegre, RS*, apresentado ao INEP/MEC em 1985. As conclusões básicas dessa enquête constataavam um desinteresse crescente pela literatura entre os alunos, conforme avançasse o grau de escolaridade, e um considerável despreparo entre os professores quanto à abordagem da obra literária nos vários currículos escolares.

De outro lado, no mesmo ano, com o apoio financeiro do Programa de Integração Universidade-Escola de 1.º Grau da SDE/SESu/MEC, encetou-se outra pesquisa, de caráter teórico-prático, com uma equipe de professores de 1.º e 2.º graus, que buscou, a partir das situações problemáticas gradativamente manifestadas no diagnóstico, elaborar algumas propostas que apresentassem alternativas para o ensino básico. Fundamentada na prática efetiva dos pesquisadores em sala de aula e no estudo das teorias da linguagem e da literatura realizado como parte das

tarefas de pós-graduação dessa equipe, tal pesquisa chamou-se *Metodologias alternativas para o ensino de literatura no 1º grau* e abrangeu duas etapas, a criativa e a experimental.

À proporção que a pesquisa-diagnóstico se completou, tornou-se possível levar em conta, nas propostas em elaboração, os dados sobre os setores deficitários da atuação docente e sobre preferências e comportamentos discentes quanto à leitura. Dessa forma, os métodos e técnicas de ensino então criados foram se aproximando mais e mais das necessidades detectadas no dia-a-dia escolar, na tentativa de responder a elas.

Em fins de 1984, além de dispor de um esboço preliminar dos métodos e de várias sugestões quanto a técnicas e módulos de ensino de literatura, a equipe pesquisadora já havia divulgado os resultados obtidos junto a instituições de ensino superior, como a Universidade Federal de Alagoas, a Universidade Federal de Uberlândia/MG, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, a Universidade Federal de Pelotas/RS, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uruguaiana/RS e a Universidade de Caxias do Sul/RS em cursos de extensão, palestras e atividades de consultoria. A parcela maior de clientes, todavia, foi a dos professores estaduais e municipais em exercício, através de cursos de treinamento promovidos pela Secretaria de Educação e Cultura/RS e pelo Instituto Estadual do Livro/RS. No mesmo período, as novas metodologias foram submetidas a testagem sistemática na Fundação Alto Taquari de Ensino Superior/RS, em nível de tarefa de pós-graduação em pesquisa literária experimental.

Tais experiências proporcionaram a discussão das propostas metodológicas em larga escala, originando sua reformulação, em 1985, e nova testagem, com a participação da SECRS, na rede escolar de Porto Alegre e Novo Hamburgo, desta vez diretamente junto a professores-voluntários, que, após um período de treinamento, elaboraram unidades de ensino com apoio nos métodos criados e as aplicaram em suas escolas.

Finalmente, no ano de 1986, numa segunda etapa experimental, outra vez com o apoio do Programa de Integração Universidade-Escola de 1º Grau da SDE/SESu/MEC, os métodos, já aperfeiçoados, foram testados sob rigoroso controle junto a 362 alunos de 1ª a 8ª séries do 1º grau, por uma equipe de 12 professores, que receberam o devido treinamento e se apresentaram como voluntários para a fase de experimentação, acompanhada por 2 monitores do Curso de Letras do Instituto de Letras e Artes da PUCRS.

Os pós-testes a que os alunos foram submetidos após a implementação das unidades de ensino concebidas a partir das alternativas

metodológicas em teste revelaram que 294 sujeitos passaram a se interessar mais pela leitura e pela literatura, porque as atividades eram movimentadas e agradáveis e porque as obras estudadas eram melhores do que as já conhecidas em estudos anteriores. 31 alunos não evidenciaram crescimento, por absenteísmo e, segundo seus depoimentos, pouco empenho nas tarefas escolares.

Os 12 professores e os 2 monitores que efetuaram o experimento, nas suas avaliações escritas e no seminário final sobre o projeto, comprovaram que houve maior receptividade e rendimento em suas classes de literatura com a adoção dos métodos propostos, porque exigiam adequação entre o texto literário e as aspirações dos alunos e porque sugeriam práticas docentes mais dinâmicas e motivadoras, que aumentaram a segurança do professor ao trabalhar com literatura. O parecer conclusivo da equipe pesquisadora enfatizou a progressiva emancipação do aluno, em termos de interpretação e crítica, bem como o aumento de produtividade, relacionado ao prazer da leitura e dos trabalhos de sala de aula, e a melhoria das interações aluno-professor dada a linha de ação educacional prevista pelas metodologias.

Este livro, em vista disso, é uma tentativa de recuperação de um longo percurso de pesquisa, não no sentido do relato de experiências, mas como sistematização de tudo o que se pensou e comprovou, num texto de caráter teórico-pedagógico. A partir de reflexões sobre a função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor (capítulo 1), levanta dados sobre as expectativas dos alunos quanto à relação literatura-escola e sugere critérios para a seleção de textos no 1º e 2º graus (capítulo 2). Com base nesses pressupostos, discute a questão metodológica de ensino de literatura, enfatizando a necessidade de uma metodização das práticas pedagógicas centrada na natureza do literário e na comunicação leitor-obra (capítulo 3). Apresenta, a seguir, cinco métodos de ensino de literatura, com fundamentação teórica diferenciada, objetivos e parâmetros de avaliação específicos, etapas de sistematização das atividades em sala de aula e unidades de ensino exemplificativas para os três níveis curriculares do 1º e 2º graus (capítulos 4 a 8). Em apêndice, arrolam-se autores e títulos, com as devidas indicações bibliográficas, recomendados para trabalho escolar nos currículos antes referidos.

Por todas essas razões, esta obra não pertence exclusivamente a suas autoras, mas a todos os participantes das diversas equipes de investigação, treinamento e experimentação, bem como aos alunos e professores que se expuseram às metodologias aqui examinadas. A eles, as autoras manifestam seu reconhecimento e gratidão, em especial aos integrantes da equipe de pesquisa de 1983-84, prof.^{as} Diana Maria

Noronha, Elisa Averbuh Tesseler May, Maria Celeste Arruda, Nézia Helena Riccardi da Silva e Magda Helena Dal Zotto, e da equipe de 1985-86, profs. Angela da Rocha Rolla, Enio Moraes Dutra e Maria Eduarda Giering.

Agradecem, também, à coordenadora do CPL/PUCRS e dos Cursos de Pós-Graduação em Linguística e Letras da PUCRS, Prof^a Dra. Regina Zilberman, pela esclarecida orientação e supervisão das pesquisas que deram origem a este livro, e ao pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCRS, Dr. Ir. Elvo Clemente, pelo apoio e incentivo que sempre concedeu a esses projetos do CPL e aos pesquisadores envolvidos.

Porto Alegre, agosto de 1987.

1 – FORMAÇÃO DO LEITOR

1.1 – Função social da leitura

É através da linguagem que o homem se reconhece como humano, pois pode se comunicar com os outros homens e trocar experiências. Existe, porém, uma condição prévia para a manifestação da linguagem: é preciso haver um grupo humano, no qual o sujeito se confronte com o conjunto e se perceba como indivíduo. É, portanto, na convivência social que nascem as linguagens, conforme as necessidades de intercâmbio.

O grupo social não é simplesmente um todo homogêneo. Nele habitam vontades, saberes e posicionamentos diversificados mas convergentes, que geram as possibilidades de relações internas e com outros grupos. Através das trocas linguísticas, o indivíduo se certifica de seu conhecimento do mundo e dos outros homens, assim como de si mesmo, ao mesmo tempo em que participa das transformações em todas essas esferas.

A linguagem verbal é, dentre as formas de expressão e comunicação, a mais utilizada pelo homem. Pode-se afirmar, mesmo, que todas as linguagens humanas são repassadas pela palavra. Para Barthes, “parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos cujos *significados* possam existir fora da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem” (1979: 12).

Registrando a linguagem verbal, através do código escrito, o livro é o documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo. Ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações sócio-culturais que lhe são distantes no tempo e no espaço.

A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro.

1.2 – Leitura e não leitura numa sociedade desigual

Uma sociedade de classes em que interesses divergentes se chocam, com a predominância de alguns deles sobre os demais, privilegia sobremaneira o texto escrito como objeto de leitura. A escrita, historicamente, representa uma conquista sobre a memória, instrumento predominante nas sociedades ágrafas. A acumulação do conhecimento através da palavra escrita tem sido apropriada pelas classes que detêm o poder dentro de uma sociedade. Como o documento escrito é mais eficiente para a fixação e conservação das idéias, leva vantagem sobre a memória coletiva, alijando das decisões do grupo aqueles que não são capazes de decifrá-lo.

Assim, as sociedades gradualmente se dividem em segmentos cultos e incultos, tomando como critério distintivo o domínio do código lingüístico escrito. Do ponto de vista histórico, a situação de desigualdade entre elementos alfabetizados e analfabetos produziu uma relação de domínio dos primeiros sobre os segundos, que se acrescentou a todas as outras formas de dominação social. Já a Revolução Francesa de 1789 postulava a abertura de escolas públicas com o fim de levar as letras até o povo, de modo a promover uma maior igualdade social.

A escola pública, todavia, embora nascendo com esse propósito de equalização, cedo revelou-se mais um aparelho de dominação das classes populares, traindo o seu objetivo inicial. Talvez essa traição se explique pelo fato de que a escola, na verdade, surgiu por iniciativa da burguesia emergente, que desejava ascender ao *status* social da aristocracia. As classes trabalhadoras menos favorecidas já de início não entraram nesse projeto de promoção cultural, determinando a existência de amplos segmentos de analfabetos.

Se a escola pública se propunha à promoção social, é lógico que, desde sua origem, enfatizasse a leitura do texto escrito, uma vez que

esta é o produto que ela oferece, em primeiro lugar. Antes de se operar a discriminação entre alfabetizados e não alfabetizados, aqueles que não tinham acesso às letras podiam adquirir conhecimentos por transmissão oral ou por experiência e não eram por isso socialmente desvalorizados, já que a escrita era de domínio estrito de muito poucos.

A desvalorização daqueles que não conseguem utilizar o código escrito implica conseqüentemente o desprestígio de todas as outras leituras que os mesmos podem realizar. Determina ainda um conceito de texto limitado à língua escrita, embora se possa entender o mesmo como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas; literatura partilham da qualidade de textos.

Esse conceito amplo de texto é que fundamenta as posições de Paulo Freire sobre a leitura do mundo como antecedente da leitura da palavra. Este Autor insiste na “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou de linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (. . .) A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (1982 : 1-2). Todas as pessoas, desde a infância, são, portanto, leitoras em formação, uma vez que estão constantemente atribuindo sentidos às mais diversas manifestações da natureza e da cultura.

Conferindo à escola a função de formar o leitor, destruiu-se a noção de texto como representação simbólica de todas as produções humanas, restando o livro como mediação para qualquer conhecimento. Passou-se a destacar, assim, o livro por ser este uma produção da classe dominante, a ela pertencente e à qual aspiram as classes dominadas. Essa situação de valorização de um objeto específico configura a cisão entre a cultura que o possui e todas as demais, dando à primeira poder sobre as outras.

O conceito de cultura fica deformado, expressando apenas a verdade de uma camada social. Todavia, cultura não se assimila a universo dos letrados. Abrange todas as transformações que o homem opera na natureza, o que obriga a reconhecer que qualquer grupo humano possui objetos culturais que podem ser lidos de forma válida. Não há cultura melhor nem pior: há culturas diferentes, segundo as experiências dos homens que as produzem.

Essa concepção de cultura, em sua amplitude, não supõe que se deva desprezar o texto escrito, em favor dos demais objetos culturais, como o folclore, o cinema ou os quadrinhos. Se todas essas manifestações

permitem leituras significativas, o fato é que as classes dominantes dão ênfase ao livro como veículo do saber que lhes convém.

Nesse sentido, é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas.

Decorre daí a necessidade, nas sociedades democráticas, da implementação da alfabetização, por ser este o instrumento de apropriação da cultura dominante. É sintomático que, exatamente nessa tarefa, a nossa escola tenha se mostrado tão ineficaz, deixando transparecer, mesmo a contragosto, seu caráter de aparelho ideológico do Estado burguês. Tanto a ausência de escolaridade quanto a evasão precoce que hoje ainda se observam a níveis preocupantes se devem ao modo de ser do sistema de organização escolar, programado para atender apenas as necessidades das classes média e alta. Vejam-se itens como horário, períodos de férias, exigência de assiduidade, uniforme, material didático, etc., que ficam aquém das possibilidades das camadas proletárias ou camponesas. Para Michael Apple, todos esses itens dizem respeito ao currículo oculto que, juntamente com o currículo expresso, constituem-se "no modo como instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação" (1982 : 12).

Acrescente-se ao quadro exposto o fato de que os valores defendidos por essa escola através de seus administradores e professores, oriundos da classe média, pouco concernem às classes baixas, que não se vêem nela representadas, seja nos conteúdos curriculares seja na estrutura funcional. Da colisão dos valores do corpo docente, que apontam para a ascensão social, com os do corpo discente, que se limitam à necessidade de sobrevivência, decorrem os problemas crônicos de disciplina, as dificuldades de aproveitamento e o conseqüente afastamento do aluno da escola.

O analfabeto, o não leitor (entendido como aquele que aprendeu a ler e deixa de fazê-lo) e o leitor deficiente, cujo nível de compreensão é precário, são subprodutos desse modelo escolar. Os estímulos que o processo de ensino a eles oferece, em relação às classes trabalhadoras, pecam pela falta de identidade cultural. Os textos dos livros didáticos e

outros livros nada têm a ver com as suas aspirações, suas necessidades e interesses imediatos e com sua realidade.

Dessa perspectiva, ter-se-ia que circunscrever os problemas de leitura a um segmento determinado da sociedade. No entanto, sabe-se que esses fenômenos ocorrem também em outros escalões sociais, com a mesma intensidade. As causas, porém, são diversas. Não se trata de cisão entre textos e valores representados, ou entre escola e projetos culturais. Nesse caso, a desvalorização da leitura se relaciona ao fato de que talvez esta, como atividade intelectual, não proporcione acumulação de capital. Essa situação se vincula à própria constituição do regime capitalista, que marginaliza o intelectual, único agente que não gera lucro com os objetos que produz. O trabalho intelectual só é reconhecido quando reforça os aparatos de dominação daqueles que detêm o capital. Mesmo nos casos em que as obras contestam o sistema, pode suceder que este as transforme em mercadorias, anulando seu efeito. Por isso, o leitor de classes elevadas, mesmo imbuído da importância da leitura nos bancos escolares, acaba por abandoná-la gradativamente, à medida que, em sua vida cotidiana, volta-se para atividades que promovem ganhos.

Numa sociedade desigual, os problemas de leitura se diversificam conforme as características de classe. As soluções possíveis se orientam para o pluralismo cultural, ou seja, a oferta de textos vários, que dêem conta das diferentes representações sociais. Se as classes trabalhadoras também tiverem acesso à alfabetização, serão elas não apenas consumidoras passivas, mas produtoras de novos textos, que se acrescentarão aos que circulam na sociedade e atenderão a seus interesses.

De qualquer modo, todos os segmentos sociais, a despeito de suas divergências internas, podem ser mobilizados para a leitura quando encontram nas obras o momento catártico, que identifica o leitor com o conteúdo expresso. Uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo.

1.3 – Leitura da literatura

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.

O texto literário "se vale da imitação genérica constituída pelos símbolos lingüísticos, e atinge, sem dúvida, um plano de significação

igualmente universal — através, porém, de uma reprodução esmerada do concreto e particular” (Merquior, 1972:7-8). A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos.

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada. O texto produzido, graças a essa natureza verbal, permite o estabelecimento de trocas comunicativas dentro dos grupos sociais, pondo em circulação esse sentido humano.

A literatura, como uma das formas de comunicação, participa assim, do âmbito maior da cultura, ou seja, da produção significativa, relacionando-se com outros objetos culturais. Entretanto, possui características que a diferenciam desses. A mais evidente é o uso não utilitário da linguagem. No circuito de comunicação, o texto literário não se refere diretamente ao contexto, não precisa apontar para o objeto real de que ele é signo, possuindo, portanto, uma autonomia de significação. Por exemplo, uma história infantil ou um romance criam suas próprias regras comunicativas, estabelecendo um pacto entre autor e leitor, em que a presença do contexto é dispensável. Ao ler o texto, o leitor entra nesse jogo, pondo de lado a sua realidade momentânea, e passa a viver, imaginativamente, todas as vicissitudes das personagens da ficção. Dessa forma, aceita o mundo criado como um mundo possível para si.

Essa capacidade do texto literário de independer de referentes reais, de forma direta, deve-se à coerência interna dos elementos de que se compõe, de modo a tornar auto-suficiente o todo assim estruturado. A obra se efetiva muito mais pela composição de seus elementos estruturais do que pela relação denotativa com o contexto. Esse traço justifica a descoberta da significação mesmo em obras que explicitamente rompem com a realidade concreta e histórica como as de ficção científica, de horror e de realismo mágico.

A estrutura da obra literária decorre das linhas de força estabelecidas entre seus componentes e funções. Essa estrutura, porém, não é um todo uniforme, uma vez que nela se alteram continuidades e descontinuidades determinadas pelo próprio limite das frases e períodos lingüísticos. Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas

pelo leitor de acordo com sua experiência. Isso explica por que se pode representar toda uma vida numa novela de cem páginas sem que se perca a ilusão de realidade dos eventos narrados. A obra apresenta uma série de indicações em potência, que o sujeito atualiza no ato da leitura.

Em contraposição, o texto não literário contém indicadores muito mais rígidos e presos ao contexto de comunicação, não deixando margem à livre movimentação do leitor. A informação que oferece é imediata e restritiva, valendo apenas para uma situação definida. Por isso pode-se dizer que o texto literário é plurissignificativo, permitindo leituras diversas justamente por seus aspectos em aberto.

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta.

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real.

1.4 — Papel da escola na formação literária

Em virtude da autonomia própria da obra literária, mesmo que se reconheça sua gênese na vida social, a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático. A leitura em si implica o reconhecimento de um sentido, operado pelo deciframento dos signos que foram codificados por outrem para veiculá-lo. Todavia, nem esse código que possibilita cifrar e decifrar os signos, nem o sentido a que eles apontam são assunto pacífico entre emissor e receptor, podendo haver, com isso, diferenças de entendimento do texto na sua produção e na sua recepção.

Para aprender a ler o texto verbal escrito, não basta conhecer as letras que assinalam os fonemas, nem adianta saber que os fonemas só fazem sentido quando reunidos em palavras ou frases. Não é suficiente, também, descobrir ou compreender as regras do código chamado gramática, que juntam fonemas em palavras ou palavras em frases. Essas habilidades são apenas operações de base para a leitura e, na vida prática, são dominadas por processos mentais de associação e memória a partir da motivação do indivíduo ágrafo quando ingressa na escola em busca do domínio da escrita.

A leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos lingüísticos. Embora as palavras sejam explicadas no dicionário, nunca exprimem um único significado quando integram uma frase de um texto determinado. A tarefa de leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras num conjunto limitado. Vilém Flusser, pesquisando a etimologia do verbo ler, observa que vem do latim *legere*, “que significa o gesto de catar (picar grãos, como galinhas o executam). O que, por certo, impõe a questão do critério que rege tal escolha de grãos amontoados (. . .). De modo que ‘ler’ significa escolha aleatória de elementos tirados um por um do seu contexto; os elementos do tipo ‘letra’ ou ‘cifra’ não passam de casos específicos do ato genérico de leitura” (1985:27).

A seleção dos significados se opera por força de um contexto que os justifica. Esse contexto é o da experiência humana, que confere valor a um sinal que em princípio é vazio e só passa a portar significado por um ato de convenção eminentemente social. Convencionam-se que algo é significante, quando corresponde a um valor previamente estabelecido. O conjunto de valores convencionados é chamado cultura e por isso mesmo perfeitamente legível porque criado pelos homens.

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. Mesmo diante de qualquer texto que a escola lhe proponha como meio de acesso a conhecimentos que ele não possui no seu ambiente cultural, há a necessidade de que as informações textuais possam ser referidas a um *background* cujas raízes estejam nesse ambiente. Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem.

Diante da leitura outra exigência se impõe em termos de aprendizagem. Os sentidos não se esgotam no plano meramente conceitual. A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo

imagens que se interligam e se completam — e também se modificam — apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou.

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos. Por outro lado, informar a esses de técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles, senão num estágio bem mais adiantado de sua formação. Antes de formalizar o estudo dos textos por essas vias, é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais.

O 1º grau deve dar ênfase à constituição de um acervo de leituras, o mais vasto possível, exploradas em sua significação cultural, contudo sem a preocupação de classificações a partir de qualquer critério. Será no 2º grau que a sistematização teórica do conhecimento literário poderá ser introduzida, desde que, mesmo então, seja fundada na leitura prévia de textos.

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. Se isso não ocorrer, valem as palavras de Ezequiel Theodoro da Silva: “os objetos de leitura, principalmente o livro, passam por um processo de ‘obscurecimento intencional’. Mais especificamente, as circunstâncias que deveriam promover o livro (ou um tipo de livro, o revelador) tornam-se cada vez mais drásticas, fazendo com que o acesso fique cada vez mais difícil. Ausentar o estímulo (livro) do mundo vivido pelas pessoas significa retirar a possibilidade delas executarem uma resposta (ler o livro), isto é, movimentarem a consciência para o objeto” (1983: 63).

2 – INTERESSES DE LEITURA E SELEÇÃO DE TEXTOS

2.1 – Determinação dos interesses literários e o prazer do texto

Considerando a natureza da literatura, pode-se afirmar que, se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos. Neste caso, vale a pena investir na formação do leitor, o que significa incentivá-lo ao hábito, de modo a multiplicar a experiência literária. O papel da escola é decisivo neste processo e as pesquisas têm mostrado que, “em toda a parte, os estudantes são, sem dúvida, leitores mais assíduos, mas, uma vez terminados os estudos, eles também se expõem ao perigo de se tornarem não leitores (Barker & Escarpit, 1975:122). Para que se assegure a continuidade do comportamento positivo em relação ao livro, é preciso que o hábito não seja apenas como um padrão rotineiro de resposta, automaticamente provocado e realizado. A busca freqüente da literatura precisa surgir de uma atitude consciente, da disposição de enfrentar o desafio que o texto oferece como nova alternativa existencial.

O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacionais vêm preencher estes quesitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler.

Quando o professor realiza o trabalho com literatura em sala de aula a partir das expectativas dos estudantes, significa que ele está atento aos interesses dos mesmos. Por interesse entende-se uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que propulsiona uma ação (cf. Claparède, 1934:150-152). O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados. As pesquisas que se empenham em delinear um quadro dos interesses de leitura das crianças e jovens têm em conta, como elementos determinantes, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível sócio-econômico.

A idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida humana, esses interesses modificam-se à medida que se dá o amadurecimento do indivíduo. Richard Bamberger (1977: 36-8) identifica cinco idades de leitura, que abrangem a infância e a adolescência:

1ª fase: Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos). É a fase de egocentrismo, em que a criança faz pouca distinção entre o mundo externo e o interno. O interesse por cenas individuais, em que se distinguem objetos de seu meio, vai atender à necessidade infantil de estabelecer os limites do “eu” e do mundo.

2ª fase: Idade do conto de fadas (5 a 8 ou 9 anos). De posse de uma mentalidade mágica, o leitor vai buscar, nos contos de fadas, lendas, mitos e fábulas, a simbologia necessária à elaboração de suas vivências. Através da fantasia, resolve seus conflitos e adapta-se melhor no mundo.

3ª fase: Idade da história ambiental e da leitura factual (9 a 12 anos). É a fase intermediária, em que persistem vestígios do pensamento mágico, mas a criança começa a orientar-se mais para o real. Via de regra, o leitor escolhe, neste período, histórias que lhe apresentam o mundo como ele é, através da percepção mágica de determinado personagem. A leitura vai facilitar-lhe a apropriação da realidade, sem romper com o estágio da fantasia, que ainda não abandonou de todo.

4ª fase: Idade da história de aventuras ou fase de leitura psicológica, orientada para as sensações (12 a 14 anos). É o período da pré-adolescência, em que o conhecimento da própria personalidade e o desenvolvimento dos processos agressivos ativam a vivência social e a formação

de grupos. Os interesses de leitura preenchem as necessidades do leitor através de enredos sensacionalistas, histórias vividas por gangues, personagens diabólicos, histórias sentimentais.

5ª fase: Os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera litero-estética de leitura (14 a 17 anos). Descobrimo o mundo interior e o mundo dos valores, o adolescente parte para a hierarquização dos conceitos e a organização de seu universo. Aventuras de conteúdo intelectual, viagens, romances históricos e biográficos, histórias de amor, literatura engajada e temas relacionados com os interesses vocacionais vão ajudá-lo a orientar-se e estruturar-se como adulto.

O interesse pela leitura varia em qualidade, de acordo com a escolaridade do aluno. Neste sentido, pode-se também delinear cinco níveis de leitura:

1º: Pré-leitura. Durante a pré-escola e o período preparatório para a alfabetização, a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura: a construção dos símbolos, o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção permite o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras. Os interesses voltam-se, nesta fase, para histórias curtas e rimas, em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, que permitem a descoberta do sentido muito mais através da linguagem visual que da verbal.

2º: Leitura compreensiva. É o período correspondente ao momento da alfabetização (1ª e 2ª séries), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A motivação para ler é muito grande e a escolha recai sobre textos semelhantes aos da etapa anterior, agora decodificados pelo novo leitor.

3º: Leitura interpretativa. Da 3ª à 5ª série o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das idéias do texto, adquirindo fluência no ato de ler. A aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das capacidades de classificar, ordenar e enumerar dados permitem que o estudante se adentre mais nos textos e exija leituras mais complexas.

4º: Iniciação à leitura crítica. Em torno da 6ª e 7ª séries, o estudante atinge o estágio de desenvolvimento que Piaget denomina das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (cf. 1973:62-4). A capacidade de discernimento do real e a maior experiência de leitura favorecem o exercício de habilidades críticas, permitindo ao leitor não só interpretar os dados fornecidos pelo texto, como também posicionar-se diante deles, iniciando-se nos juízos de valor. As preferências por livros de aventuras,

em que os problemas são resolvidos por grupos de jovens, vêm preencher as necessidades do leitor de iniciar-se no questionamento da realidade, ampliando sua dimensão social.

5º: Leitura crítica. É o período que abrange a 8ª série e o 2º grau, quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta. A busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de idéias, da conclusão, da tomada de posições. Livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao aluno deste nível, possibilitando-lhe a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos.

Como a idade e a escolaridade, o sexo também é fator determinante dos interesses de leitura. Fatores biológicos e, principalmente, culturais determinam diferenças de comportamento entre os sexos. Uma dessas diferenças diz respeito à atitude diante da leitura. Os homens escolhem os temas mais arrojados (aventuras, viagens, ficção científica), enquanto as mulheres se voltam para as histórias de amor, romances, vida familiar, crianças. Tais tendências estão intimamente relacionadas aos fatores culturais. Na verdade, a sociedade cria estereótipos de comportamento para o homem e para a mulher e esses dirigem suas atitudes e interesses. Portanto, suas preferências literárias correspondem aos padrões sociais: o sexo masculino envolve-se em atividades agressivas de luta pelo sucesso e pela sobrevivência, enquanto ao sexo feminino são atribuídas atitudes mais passivas, voltadas para o trabalho doméstico, a educação dos filhos e tarefas afins. As preferências de leitura correspondem à necessidade de cada sexo cumprir o papel social que lhe é confiado.

Questionados sobre suas preferências literárias, em pesquisa realizada em Porto Alegre — RS, os estudantes confirmam este perfil (cf. Aguiar, 1979:34-46). Os meninos revelam maior comprometimento com o real e atração por histórias que se passam em tempos e lugares distantes, enquanto as meninas escolhem os elementos de fantasia, próximos no tempo e no espaço. Essas tendências revelam um melhor aparelhamento para se movimentar na sociedade e uma percepção mais ampla de mundo no sexo masculino, restando ao sexo feminino reações escapistas, dentro de um espaço limitado.

Os interesses variam, ainda, de acordo com o nível sócio-econômico do público leitor, observando-se o sucesso dos textos em que predominam os ingredientes mágicos entre os estudantes menos favorecidos e a busca de leitura engajada entre os privilegiados (cf. Aguiar, 1979:47-60).

A leitura vem satisfazer, em cada grupo, um tipo de necessidade social: para os primeiros, supre carências e aponta para um mundo melhor; para os últimos, serve de instrumento de apropriação do real, de forma a favorecer a adaptação social e a promoção.

Em pesquisa de interesses de leitura conduzida pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, com dados colhidos em 1983 e analisados em 1984 (cf. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1985: 365-383), abrangendo 330 alunos, observa-se que, em termos de comportamentos gerais, no 1º grau, em todas as séries os alunos dão preferência à música como forma de lazer. Quando lêem, escolhem livros (salvo na 6ª série, que eleger revistas), e, em casos de narrativas, preferem as lineares. Da 1ª à 7ª série os alunos demonstram gostar mais de histórias em quadrinhos do que de literatura, sendo esta apenas citada na 8ª série.

Na 1ª série, o gênero literário preferido é o poema. Os assuntos literários prediletos são os super-heróis, o humor e os contos de fadas. O tempo narrativo de preferência é o presente e o espaço deve ser um local existente, o Brasil e montanhas. Quanto às personagens da narrativa, preferem as jovens, sendo que o tipo predileto é o herói, seguido de fantasmas, robôs e pessoas, fadas e anões. Em relação aos poemas, as crianças preferem os que têm rimas e aliterações, com estrofes curtas, de teor narrativo e informativo, com jogos de grafia e de sons.

Na 2ª série, os alunos são indiferentes quanto ao gênero literário preferido. Os assuntos literários mais procurados são super-heróis e animais. Preferem uma narrativa com muita ação, situada no presente, em espaço que exista na realidade, dando relevo ao urbano. A faixa etária das personagens é a infância, sendo que os tipos de personagens preferidos são o estudante, o herói, robôs e pessoas, grandes homens, pessoas e animais, monstros, fantasmas e pessoas comuns. Quanto aos poemas, os alunos preferem-nos com estrofes curtas e sem refrões. Agradam particularmente os poemas de teor narrativo e informativo, com jogos de sons, idéias e jogos gráficos.

Na 3ª série, os alunos se mostram indiferentes quanto ao gênero literário. Os assuntos literários constantes são animais, super-heróis e aventuras. Eles também manifestam indiferença quanto à ordenação composicional da narrativa e quanto ao tempo nela representado. O espaço preferido é o Brasil. Estes alunos apreciam personagens crianças e seus tipos favoritos são os heróis e as pessoas comuns. Em relação à poesia, não indicam preferência quanto à composição, mas elegem como prediletos os poemas de teor informativo, em que haja jogos de sons e de idéias.

Na 4ª série, há indiferença quanto a gêneros literários e demonstra-se apreciação dos seguintes assuntos literários: aventuras, animais, horror, ficção esportiva e super-heróis. Os alunos preferem uma narrativa situada no presente, que se passe no Brasil, no campo, na cidade, no espaço sideral, no mar, em terra, nas montanhas, na selva, em locais variados, pois, mas existentes. Eles não se importam com a faixa etária das personagens, mas preferem heróis, pessoas comuns, animais, pessoas e animais, robôs e pessoas. Quanto à poesia, só demonstram preferir os poemas narrativos de teor informativo, com jogos gráficos e de idéias.

Na 5ª série, o gênero literário favorito é o poema. Dá-se preferência aos seguintes assuntos literários: aventuras, humor, animais, lendas, espionagem, horror, policial e ficção esportiva. Os alunos querem narrativas com muita ação, que se passem no presente, ou no passado remoto e no futuro. O espaço representado pode ser a selva, o mar, o espaço sideral, a cidade, o deserto, a montanha, o Brasil, a terra firme, devendo ser existente e distante. Não há preferência quanto à faixa etária das personagens, mas os tipos favorecidos são as pessoas comuns, pessoas e animais, monstros, fantasmas e vilões. Quanto aos poemas, apreciam ritmos e não demonstram predileção quanto à composição estrófica. Lêem poemas líricos e narrativos, de teor informativo e reflexivo, com jogos de idéias, de sons e das formas gráficas.

Na 6ª série, os alunos não se mostram particularmente interessados em um gênero literário em especial. Os assuntos literários são o humor, o horror, o amor e as aventuras. As narrativas podem acontecer no futuro, ou então no presente ou no passado remoto. O espaço pode ser o mar, o campo, o espaço sideral, a terra firme, a selva, a cidade; em locais variados, portanto, existentes, mas distantes. A faixa etária predileta quanto às personagens é a juventude, dando-se ênfase a pessoas comuns, robôs e pessoas, fantasmas e heróis. Com relação aos poemas, os elementos que chamam a atenção são a rima e os jogos das formas gráficas. Preferem poesia lírica e narrativa, com assuntos de teor emotivo, informativo e, por último, reflexivo.

Os alunos de 7ª série são indiferentes quanto ao gênero literário que lêem. Os assuntos literários que lhes interessam são aventuras, humor e amor. Eles preferem narrativas no futuro, situadas em terra firme, no mar, no campo, no estrangeiro, no Brasil, em locais variados, existentes, mas distantes. Também gostam de personagens jovens, mostrando-se inclinados para tipos como pessoas comuns, sábios e cientistas, estudantes e grandes homens. Em relação à poesia, não destacam qualquer elemento sonoro, mas preferem as estrofes sem refrões, sendo assuntos prediletos os de teor informativo, seguidos dos de caráter reflexivo e emotivo. O gênero de eleição é o lírico.

Os alunos da 8ª série são indiferentes quanto a gêneros literários. Os assuntos literários preferidos são ficção esportiva, aventuras, amor, humor e policial. Quanto ao tempo representado na narrativa, pode ser o presente, o futuro ou o passado remoto. As preferências espaciais são por locais muito variados, existentes, antes distantes que próximos, na seguinte ordem: mar, terra firme, Brasil, estrangeiro, cidade, campo, selva, montanha e espaço sideral. Os alunos se mostram indiferentes quanto à faixa etária das personagens, desde que sejam pessoas comuns, estudantes, sábios e cientistas ou grandes homens. Com referência à poesia, querem-na lírica, de ritmos fixos, estrofes curtas e com jogos de sons. Os assuntos poéticos podem ser de teor informativo ou emotivo e reflexivo.

Quanto aos alunos do 2º grau, todas as séries preferem a música a qualquer outra atividade de lazer, lêem revistas e jornais, mas não livros, e, quanto ao texto literário, quando o lêem chegam a ele por iniciativa própria e dão prioridade à narrativa linear.

Na 1ª série, o gênero literário é indiferente, os assuntos prediletos são o policial, a aventura, o amor e a espionagem. O tempo narrativo é o presente e o futuro, e o espaço é a cidade, locais distantes, mas existentes, variados; o mar, o estrangeiro, o campo, a terra firme, a montanha e a selva. Quanto às personagens, a preferência é por pessoas comuns, estudantes e grandes homens. Com respeito aos poemas, os jovens pedem textos líricos, rimados, de teor emotivo, e, depois, informativo e reflexivo, que joguem com idéias.

Na 2ª série, os alunos não se pronunciam significativamente sobre gêneros literários de preferência. Os assuntos literários mais populares são o humor, o policial, a ficção científica, a ficção desportiva, a ficção psicológica e a aventura. O tempo narrativo é o presente e o passado e o espaço inclui locais variados, existentes e distantes: o estrangeiro, o mar, a terra e o Brasil. Quanto às personagens da narrativa, privilegiam as pessoas comuns e estudantes. Com relação aos poemas, lêem os líricos, antes de teor reflexivo, mas também os de cunho emotivo e informativo, mas não indicam preferências quanto à composição.

Os alunos da 3ª série preferem como gênero o conto. Os assuntos literários eleitos são o humor e a aventura, a ficção científica, o policial e a ficção esportiva. O tempo narrativo é o presente, e o espaço abrange locais existentes: a terra, a cidade, a montanha, o campo, o estrangeiro. Quanto às personagens da narrativa, a escolha é por pessoas comuns, estudantes e grandes homens. Com referência aos poemas, salientam a lírica, sob forma rimada, contendo jogos de idéias e com assuntos de teor emotivo, informativo e reflexivo, nesta ordem.

Todos esses dados configuram o tipo de público existente, a partir do qual pode-se refletir sobre as práticas de leitura possíveis. Convém lembrar, porém, que as pesquisas sobre interesses contribuem para a elaboração de um perfil de leitor em determinado contexto histórico-social. Para tal, faz-se mister o registro do entrecruzamento das atitudes fundadas nos fatores citados acima e em tantos outros como, por exemplo, as experiências anteriores de leitura do sujeito. Pode-se chegar, então, ao conhecimento dos códigos estéticos e ideológicos de que o mesmo se vale no ato de leitura.

A partir daí, o professor vai sustentar seu trabalho em objetivos mais ambiciosos: não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhe leituras repetitivas e redundantes, que venham tão-somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda.

Para oferecer ao aluno condições de ampliar seu universo cultural, o professor de literatura conta com meios eficientes: a natureza do material de leitura e a complexidade das formas de abordá-lo. Partindo das preferências do leitor, o trabalho deve orientar-se, de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço. Isto significa optar, primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, familiares pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelos problemas levantados, pelas soluções propostas, pela forma como se estruturam, pela linguagem de que se valem. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ou do passado, que introduzam inovações em alguns dos aspectos citados. Estes procedimentos, inusitados para o leitor, rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais.

A ampliação do processo vai atingir, além do material escolhido, as atividades sugeridas. Começando pelas mais simples e costumeiras, que requerem comportamentos previsíveis, buscam-se alternativas de trabalho mais exigentes, em que o estudante participe do planejamento e de todas as etapas de consecução. O estudo de literatura transforma-se em um pacto entre professor e aluno, em que ambos dividem responsabilidades e méritos. Dessa forma, as estratégias de ensino adotadas não cobrem simplesmente os interesses do estudante que, via de regra, funciona como elemento passivo, recebendo materiais prontos e ordens a serem obedecidas. Instigado à ação, ele se compromete com o projeto de ensino de literatura, exigindo maiores oportunidades de se firmar como sujeito participante de seu grupo.

Este alinhamento do aluno em toda a dinâmica do processo literário concretiza-se na medida do prazer que o trabalho provoca. As atividades lúdicas vão ao encontro dos interesses da criança e do jovem, que têm no jogo o exercício simbólico das práticas sociais e dos sentimentos humanos. Suscitadas a partir dos textos, estas atividades são expedientes importantes na formação e na continuidade do gosto pela leitura. Quebrando-se o sentido de obrigatoriedade, a leitura perde o ranço de disciplina escolar, para se converter em ato espontâneo e estimulante, desencadeador de momentos aprazíveis. Se os textos devem agradar ao leitor, as atividades de exploração dos mesmos estão comprometidas com o fortalecimento desta reciprocidade e não com o seu esvaziamento.

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se o diálogo e o conseqüente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora como apropriação de um mundo inesperado.

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura.

A literatura pode suscitar prazer, porque tem seu fim em si mesma, isto é, funciona como um jogo em torno da linguagem, das idéias e das formas, sem estar subordinada a um objetivo prático imediato. Essa concepção do fato literário remonta à estética idealista do séc. XVIII, mais precisamente a Immanuel Kant, que define a literatura e a arte em geral como “um modo de representação que por si mesmo é final, embora sem fim, no entanto propicia a cultura dos poderes-da-mente para a comunicação social” (1980: 245). Essa teoria chega valorizada ao séc. XX, que continua prestigiando o fenômeno estético pela sua capacidade de provocar prazer.

Pela gratuidade daí advinda, a literatura aproxima-se das atividades lúdicas em geral, também elas com a finalidade única de emocionar e divertir o sujeito, sem oferecer-lhe vantagens materiais. Gratuito e sem obrigatoriedade, o jogo não é, entretanto, um ato incontrolado, mas estruturado a partir de regras, às quais o indivíduo deve se submeter. O jogador ingressa no jogo, graciosamente, sem imposições, com liberdade.

Depois de entrar, ele passa necessariamente a obedecer às regras criadas pelo próprio jogo, cumprindo-as como a um pacto estabelecido entre os jogadores.

Também a literatura tem esse mesmo caráter, uma vez que, ao elaborar sua obra, o autor institui normas e regras de composição, fornecendo indicadores de leitura, aos quais o leitor segue, num acordo tácito com o criador. Ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo.

Embora desinteressado e sem vinculação direta com o real, o jogo tem uma função significante, isto é, tem um sentido, gerado por aquilo que está sendo disputado. O alvo a ser atingido não responde, contudo, a uma necessidade imediata da vida prática, mas, mesmo assim, confere um sentido à ação. Johan Huizinga define as características do jogo como: “uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão” (1980:147).

A definição de Huizinga vale, da mesma forma, para a literatura e a arte em geral, que “participam dessa área ‘não lucrativa’ onde se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o ganho” (Averbuck, 1986: 66). A obra literária, como o jogo, simula os conflitos do mundo, de forma global, buscando a restauração do equilíbrio, através de uma proposta alternativa para a existência. Essa função mimética é acentuada quando se relacionam texto e estruturas extratextuais, pois “uma obra artística, sendo um modelo determinado do mundo, uma mensagem na linguagem da arte, não existe pura e simplesmente fora dessa linguagem, assim como fora de todas as outras linguagens das comunicações sociais” (Lotman, 1978: 101).

Walter Benjamin acrescenta à característica de imitação do jogo a capacidade de formação de hábitos, considerando que sua essência “não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (1984: 75). Para ele, todo hábito entra na vida como jogo que, por mobilizar emoções e inspirar prazer, exige repetição contínua e renovada. Por essas vias, chega-se, por certo, ao hábito da leitura literária, que permite a multiplicação do prazer, através da experiência sempre recomeçada de viver os sentidos do mundo em cada texto percorrido.

2.2 — Escolha dos textos

Alguns princípios básicos norteiam o ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário. Levando em conta esses aspectos, o professor está recuperando para o aluno as funções básicas de toda a arte: captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades de arranjo dos signos. O resultado final será um comportamento permanente de leitura, em que o texto se apresenta como um desafio a ser vencido em inúmeras atividades participativas. Sua apreensão redundará em situações gratificantes que vão garantir a continuidade do processo de fruição da leitura.

O maior obstáculo com que o professor se defronta para alcançar esses alvos está no conhecimento amplo e seguro do acervo de títulos de literatura infanto-juvenil e para adultos com que poderá trabalhar em sala de aula. Qualquer modalidade de ensino depende, antes de tudo, do domínio que se tem do objeto a ser ensinado. Quando se trata de literatura, a experiência de leitura e o senso crítico do professor não podem ser substituídos pelo aparato metodológico, por mais aperfeiçoado e atualizado que este seja. Uma aula de literatura bem planejada parte não da metodização das atividades, mas do próprio conteúdo dos textos a serem estudados. Assim sendo, o professor precisa ter uma leitura prévia e compreensiva dos mesmos, se deseja proporcionar a seus alunos vias eficazes de fruição e conhecimento das obras e da história literária.

A leitura do professor, pois, é pré-requisito da leitura do aluno, mas isto não quer dizer que a interpretação do aluno deva ser atrelada à do professor. É evidente que os sentidos que esse deu ao texto influenciarão as atividades propostas para explorá-lo, mas se o aluno, através do trabalho textual, atinge outros sentidos e consegue comprová-los pelas evidências à sua disposição, não cabe ao professor questionar a leitura que realizou.

Dizer que a compreensão e a interpretação orientam o planejamento das experiências da leitura não significa, porém, que estas se acumulem desordenadamente, pois a falta de sistema, além de dificultar as operações de pensamento no processo de aprendizagem, pode tornar o estudo completamente caótico, de modo que o aluno não consiga efetuar as sínteses conceituais que a consecução do conhecimento exige. A metodologia de ensino, dessa forma, é outro pré-requisito, hierarquicamente colocado em segundo lugar, mas de igual maneira indispensável. Por outro lado, qualquer metodologia do ensino não se opera num

vácuo teórico. Tanto a leitura seletiva do professor quanto o método que ele adota após decidir sobre os textos que deverá trabalhar são orientados, na sua essência, por uma concepção que ele faz do literário. Esta lhe oferece os critérios para apreciar as obras e para abordá-las com os alunos segundo um ou outro método que faça emergir o conceito de literatura subjacente a todo o processo.

Se a seleção de textos e a escolha de métodos de abordagem textual é interdependente e mutuamente sustentada por uma noção comum de literatura, a conseqüência é que o professor precisa conhecer algumas teorias literárias que lhe definam os limites do seu campo de trabalho.

Uma teoria literária é um modo de investigação científica que se exerce pela observação e análise de um *corpus* hipoteticamente delimitado como literário. Segundo Souza, “seu objeto é a literatura *stricto sensu*, ou seja, determinadas composições verbais em que a linguagem se apresenta elaborada de maneira especial, e nas quais se dá a constituição de universos imaginários ou ficcionais. Num nível ainda mais elaborado de exigências metodológicas, deve-se dizer, enfim, que o objeto da teoria da literatura é constituído pela literariedade, isto é, o modo especial de elaboração da linguagem inerente às composições literárias, caracterizado por um desvio em relação às ocorrências mais ordinárias da linguagem” (1986: 47).

As teorias literárias investigam seu objeto a partir de diferentes perspectivas sobre o que é literário ou não, como se pode observar na afirmação de Souza, que restringe o conceito a dois constituintes fundamentais. Outros analistas das teorias literárias definiram seu objeto por caminhos diversos, ora desconsiderando, ora privilegiando o modo de elaboração lingüística, ora exaltando, ora pondo em cheque a idéia de universo imaginário. As possibilidades de enfoque nos estudos literários são, portanto, múltiplas, e a exigência que se pode fazer a uma teoria é que estabeleça claramente o que, para ela, é a literatura e que a investigue com rigor científico a partir dessa definição hipotética.

O professor, egresso de um curso de Letras ou de Magistério, nem sempre faz idéia de que sua tarefa de ensino de literatura não é inocente, mas vem direta ou indiretamente impregnada de noções que acabam por funcionarem como critérios para a crítica e a avaliação das obras, bem como para a organização dos processos de leitura e interpretação ao nível do aluno.

Para poder discriminar qual o texto de melhor ou pior qualidade literária, assim como para optar por um ou outro método de compreensão e interpretação de uma obra específica, o professor precisa conscientizar seus pressupostos teóricos, no que as teorias literárias podem

auxiliá-lo. As mais correntes concepções do literário podem ser agrupadas em duas classes principais: as que valorizam o discurso lingüístico e suas representações ideais, como a estilística, a fenomenologia, o formalismo russo, o estruturalismo e a semiologia, e as que valorizam a equivalência entre o universo criado e o universo real, como a teoria de Aristóteles, a sociologia literária e a estética da recepção. Frequentemente, teóricos de um ou outro lado ultrapassam essas fronteiras, mas a partir delas podem-se traçar algumas diretrizes que facilitem ao professor a tomada de decisões nessa área prioritária do ensino de literatura.

Para Aristóteles, em sua *Poética* (1966: 69), a obra de arte literária é mímese, uma imitação verbal não do que é, mas do que pode ser, cujas partes integrantes formam um todo do qual nada pode ser retirado ou acrescentado, e onde tudo é necessário e verossímil, ou seja, cada elemento tem uma explicação lógica, aceitável do ponto de vista interior da obra.

A fim de ajuizar um texto segundo Aristóteles, é preciso verificar se tudo que nele aparece tem ligação com o todo, se não há elementos desnecessários ou que estão soltos, sem desenvolvimento ou justificativa. Em última análise, interessa a coerência interna.

Para os seguidores de Aristóteles, o conceito de mímese se torna ambíguo e uns privilegiam a idéia de que a literatura deve corresponder ao universo real, imitando-o de forma melhor do que ele é, e outros a idéia de que o importante é o universo fictício, que pode representar o mundo real ou o mundo possível, desde que coerentemente construído pelas palavras.

Uma das teorias modernas relacionadas com a ênfase no poder da linguagem de criar universos é o estruturalismo, que se ocupa com a questão de literariedade, entendendo a obra literária como uma estrutura de signos verbais em relação harmônica ou contraditória uns com os outros, produzida por procedimentos de composição que tornam esse sistema de signos autônomo em relação à realidade exterior. Segundo Jakobson, "o objeto da ciência da literatura não é a literatura mas a literariedade, isto é, o que faz de uma obra dada uma obra literária" (1973:15). O estruturalismo evolui para a semiologia, ampliando os estudos literários a outras linguagens não verbais e preocupando-se em como elas geram significados e comunicação dentro da sociedade.

O ajuizamento da obra literária, na ótica estruturalista e semiológica, se realiza pela descrição do sistema dos signos, descobrindo as relações entre eles e os significados que delas decorrem. Como signos se consideram não só as palavras, mas suas representações, tais como personagens, lugares, épocas, ações, emoções, símbolos, idéias, etc. O estruturalismo se detém sobre a articulação lógica entre as partes da estrutura

textual, enquanto a semiologia salienta a relação entre estruturas dos signos e estrutura da realidade. São procedimentos descritivos e analíticos, não valorativos, mas de todo modo acabam por discutir os valores ideológicos da sociedade que os sistemas de signos traduzem.

A sociologia da literatura conceitua o texto literário como reflexo de uma sociedade histórica, apresentando a essência dos fenômenos que nela ocorrem, de modo concreto. A produção literária, para Lukács (1965: 28-9), é a tradução particular de uma verdade universal, comum a toda humanidade. A literatura não copia os fatos singulares da História, mas procura neles o que é representativo para todos os homens e cria um novo fato que veicule essa essência.

Linha teórica também comprometida com o social é a semiologia de Bakhtin, que permite a correlação entre os conflitos sociais e a estrutura literária pela análise da dimensão ideológica do signo lingüístico.

A avaliação do texto, no esquadro sociológico, exige o conhecimento prévio da história da sociedade em que ele foi produzido e se efetua pelo cotejo entre os fatos reais e os fatos fictícios. A obra é válida quando apreende a essência por trás da história, conscientizando o leitor do que é o ser humano, resgatando-o das distorções ideológicas que o reificam e alienam.

A teoria da estética da recepção desenvolve seus estudos em torno da reflexão sobre as relações entre narrador-texto-leitor. Vê a obra como um objeto verbal esquemático a ser preenchido pela atividade de leitura, que se realiza sempre a partir de um horizonte de expectativas. Roche define este como "soma de comportamentos, conhecimentos e idéias pré-concebidas com que se depara uma obra no momento de sua aparição e segundo a qual é medida" (1980: 10). Por esse caminho, a teoria tenta fechar o círculo entre a abordagem estrutural e a sociológica.

A obra literária é avaliada, a partir da teoria recepcional, através da descrição de componentes internos e dos espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor. Faz-se, então, o confronto entre o texto e suas diversas realizações na leitura e explicam-se estas recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores ou grupos de leitores em sociedades históricas definidas. A obra é tanto mais valiosa quanto mais emancipatória, ou seja, quanto mais propõe ao leitor desafios que as expectativas deste não previam.

As teorias literárias, como se vê, possibilitam variadas visões do objeto de ensino do professor – a literatura. Por meio delas a seleção dos textos pode ser realizada, segundo a ótica que melhor se adaptar às necessidades dos alunos e do projeto de educação pelo qual o professor opta. De igual modo, elas proporcionam procedimentos de trabalho com o texto literário coerentes com a concepção de literatura do professor e os princípios que norteiam sua atividade docente.

3 – NECESSIDADE DE METODOLOGIA

3.1 – Ensino tradicional de literatura: a prática e os currículos

A situação crítica do ensino de literatura tem sido suficientemente apontada e discutida em pesquisas, seminários, cursos, encontros de professores e no debate público em geral. Nessas ocasiões, verifica-se que o ponto nevrálgico da questão reside nas deficiências de domínio da leitura.

Talvez a causa mais evidente desses fracassos esteja na dificuldade de acesso às fontes de informação, por parte dos professores. Contudo, a formação recebida nos cursos de Letras e nos de 2º grau, com terminalidade em Magistério, bem ou mal propicia uma bagagem de conteúdos relacionados à literatura que deveria sustentar um ensino mais eficiente. Da mesma forma, o professor em exercício conta com vasta bibliografia para alimentar seus conhecimentos nessa área. Isso tudo, entretanto, parece não resolver a crise, pois, ainda que eventualmente de posse de todas as referências necessárias, o professor vê-se desorientado quanto ao modo de organizar experiências a elas atinentes em sala de aula.

Pesquisa realizada em Porto Alegre, concluída em 1984 pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, para o INEP/MEC, consultou 98 professores desses graus de ensino sobre suas atitudes em relação ao ensino de literatura. Através das respostas levantadas, foi possível traçar o perfil comportamental do professor de 1º e 2º graus no que tange a material literário utilizado e práticas docentes (cf. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1985: 357-364).

Os modos de atuação do professor revelados demonstram que, quanto ao material literário, sua tendência é adotar e recomendar o livro didático, usando livros de literatura esporadicamente como

complemento ao livro-texto. Quando não o adota, em geral o substitui por folhas avulsas que contêm fragmentos de textos acompanhados de exercícios.

Uma leitura descompromissada, livre e estimulante da imaginação e da criatividade ou do senso crítico não é, portanto, enfatizada. A cada leitura correspondem atividades de responder exercícios gramaticais e de redação, sem qualquer relação com o caráter artístico de um texto literário, ou de interpretação com itens programados e direcionados para uma compreensão literal e primária.

Quanto aos objetivos, os professores se atêm à natureza do hábito de ler, preocupando-se com formar o hábito da leitura e desenvolver o potencial criativo e crítico dos alunos, procurando, ao mesmo tempo, atender aos interesses dos mesmos. Entretanto, a presença maciça do livro didático e a ausência da obra literária, na íntegra, tornam tais metas inexequíveis.

Os professores, apesar de visarem a formação do hábito da leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, não oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, a criatividade ou a tomada de posição, embora arrolem esses tópicos em seus critérios de aproveitamento escolar. O debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula são esquecidos. As fórmulas mais carentes de criatividade e mais tradicionalmente empregadas, como aulas expositivas e exercícios escritos e orais de interpretação, são praticadas pela maioria, o que também promove a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos.

Outra situação observada é a de que esses professores querem incentivar posturas críticas e participantes na realidade social, mas valem-se de atividades repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade, satisfazendo-se com frequência com a simples leitura dos textos solicitados, revelada através de discussões, redações dissertativas ou fichas de leitura. Em especial para pré-adolescentes, cuja descoberta da complexidade da vida está em efervescência, dificilmente tais atitudes podem surtir efeitos positivos em termos de gosto pela leitura.

O quadro se agrava com o uso dominante do livro didático, uma vez que esse sabidamente oferece apenas fragmentos de textos literários e os aborda do ponto de vista gramatical acima de tudo. Se os métodos de ensino, como ficou comprovado, encerram pouca margem para a imaginação e a criatividade e não acolhem práticas familiares ou desafiantes aos alunos, é possível deduzir-se que o problema reside mais neles do que na bagagem cultural prévia daqueles que frequentam a escola.

Percebeu-se, também, que os professores, cômicos de sua responsabilidade de educadores para a leitura, contraditoriamente não aliam os

interesses vitais de seus educandos com os métodos de trabalho literário. Atêm-se a técnicas já consagradas e a recursos convencionais, de mais fácil acesso e operacionalização. Isso possibilitou a inferência de que há uma lacuna entre pré-condições de leitura e modos de atuação da escola, a qual permanece em aberto.

No que tange à adequação dos textos selecionados pelo professor e os processos de abordagem textual como requisitos básicos para o ensino eficaz de literatura na escola, foi constatado que a seleção dos livros a serem lidos pela criança e o jovem centra-se na literatura modelar, erudita, seja destinada à infância ou à juventude. Viu-se igualmente que o volume dessa seleção é pequeno, uma vez que suplementa ou complementa o livro didático. Um dado animador é que a preferência recai sobre autores da modernidade ou contemporâneos e que se busca a regionalização das obras, o que aproxima o livro escolhido de seu leitor incipiente.

Por outro lado, os métodos de abordagem textual parecem nem sequer entrar no âmbito das preocupações do professor. Comprovou-se que ainda se recorre a fórmulas prontas, voltadas para a gramática, para a redação e para a interpretação reprodutiva, não levando em conta nem as pré-condições do aluno nem a natureza do próprio texto a ser trabalhado. Entre os critérios referentes às estratégias de ensino, nenhum professor, ao adotar o livro didático, revelou preocupação com a orientação de teoria literária dos exercícios ou técnicas de abordagem dos textos, o que também não transparece nas respostas relacionadas com os procedimentos didáticos.

O esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase. Outra pesquisa do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, realizada nas diretrizes dos Estados da União e concluída em 1985, revela um dado alarmante: apenas o Rio Grande do Sul, e mesmo assim num currículo por ora em testagem, define uma linha metodológica clara, o método científico. Tendo em vista que essas diretrizes norteiam o processo ensino-aprendizagem, determinando planejamentos educacionais e prestações de contas correlativas, pode-se inferir que a atuação do professor em sala de aula peca pela falta de orientação metódica, o que explicaria boa parte dos problemas dos alunos na área.

A análise da situação de leitura nas diretrizes oficiais (Aguiar, 1983: 33) permite algumas considerações sobre os fins da educação e o tipo de homem que o ensino público pretende formar. As reflexões teóricas sobre a importância e a concepção de leitura apontam para uma dimensão crítica do ato de ler como possibilidade de crescimento

individual. Contudo, a preocupação moralizante evidencia tendência a prender o sujeito aos padrões estabelecidos pela sociedade, em vez de estimulá-lo ao questionamento e à reelaboração dos valores.

Os tipos de textos sugeridos para uso da rede oficial de ensino reforçam a voz do adulto e atendem aos objetivos de uma educação que se propõe moldar os jovens segundo os modelos dominantes através de:

a) adaptações que empobrecem o conteúdo das obras e desvirtuam suas finalidades originais;

b) criação de textos pelos planejadores dos currículos, cuja linguagem mostra pobreza vocabular, excesso de diminutivos e precariedade de rimas. Não retrata a fala infantil, mas aquela que os mais velhos esperam da criança. Os temas procuram despertar sentimentos de submissão, como a supervalorização da escola, a idolatria à família e à Pátria. Alguns são de tal forma repetitivos que dão a idéia de estagnação no tempo, e, conseqüentemente, impossibilidade de crescer, como Dia da Árvore, Dia da Criança, Minhas Férias;

c) orientação para que os professores reformulem os textos elaborados pelos alunos, anulando o valor da expressão infantil em relação ao da adulta.

As sugestões metodológicas ainda podem ser questionadas quanto ao modo como tratam o texto e as atividades propostas. O texto literário é neles pretexto para o estudo da gramática e, se desencadeia as ações, não é vinculado à experiência de vida do aluno, o que afeta seu poder de mobilização para o ato de ler.

As sugestões de trabalho são pouco originais: todas propõem os mesmos tipos de atividades e exercícios que se fecham nos limites da escola, sem intercâmbio com a comunidade, o que torna as aulas estanques e desvinculadas do real.

Tal situação se acentua pelo desprestígio em que se encontra o livro nesses documentos. Há falta de articulação entre os objetivos educacionais definidos e as práticas sugeridas. Não se oferecem livros, embora se queira desenvolver o gosto pela leitura. Raríssimas são as recomendações de leitura, o que significa que essas diretrizes enfatizam processos vazios, fechados em si mesmos, em detrimento do conteúdo que lhes deveria servir de suporte, formado por um repertório de obras adequadas à realidade social do estudante e a seus interesses. O que se desprende é que tais propostas de educação repetem o modelo de estrutura social que as alimenta, na medida em que não proporcionam ao aluno os meios de participar do debate e de atuar de forma dinâmica em seu grupo.

As orientações curriculares, ainda inalteradas, que salientam a função da escola como reforço ideológico de um Estado autoritário,

encerram um elemento crucial para a análise da situação do ensino de literatura, que, na prática, já foi diagnosticada como deficitária. É a visão formalista da experiência escolar como algo que deve ser ordenado, mas cujo conteúdo precisa ser controlado, a distância entre os postulados pedagógicos e o seu preenchimento concreto. O discurso oficial é comumente referendado dentro da sala de aula por atitudes apassivadoras, que explicam a inércia observada.

3.2 — Necessidade da metodologia de abordagem textual

O modelo de aula de literatura atualmente em vigor na escola brasileira poderia ser descrito como uma seqüência de atividades mais ou menos estáticas, ditadas inclusive pelo próprio livro didático: apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição. Tentativas de integração dos conteúdos literários por vezes se fazem com a área de Artes Plásticas ou Música, resumidas, entretanto, ao preenchimento do tempo útil do aluno, sem maiores vinculações com o que antes fora proposto.

A repetição continuada das mesmas tarefas não representa uma organicidade sistêmica do trabalho educacional. Uma vez que não há um projeto que as vincule entre si através de objetivos comuns, o que se observa é a fragmentação dos conhecimentos, a redundância excessiva de tópicos, a dispersão do processo de aprendizagem num círculo vicioso em que os mesmos conteúdos são permanentemente ensinados e nunca aprendidos.

Esse modelo típico de aula de literatura tem raízes na tradição escolar brasileira que remontam à pedagogia jesuítica. Nas escolas coloniais e, depois, do Reinado, mantidas pela Companhia de Jesus, a literatura só ingressava como exemplo retórico de execução primorosa da língua portuguesa na Metrópole quando, ao mesmo tempo, trazia normas de moralidade cristã e fidelidade às autoridades constituídas. Muito embora freqüentemente os textos tivessem qualidade literária, estavam a serviço não de si mesmos, mas de uma educação cristã dos coloniais. Wilson Martins afirma que “quaisquer que sejam os métodos especificamente pedagógicos do ensino jesuítico, não há como negar que era mentalmente conservador, reacionário com relação às orientações reformistas da época e anticientífico; estruturalmente, estava condenado por antecipação antes a imobilizar do que a promover o desenvolvimento intelectual do Brasil” (1977: 22).

Essa tradição histórica explica o tratamento dado à literatura que Marisa Lajolo denuncia, observando que “em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções — por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares — um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura individual de um leitor” (1986: 53).

A dimensão intimista do ato de leitura esbarra com a necessidade de uma educação de massas em que o livro não é posse de cada aluno e a reunião de muitos sujeitos, num mesmo espaço, obriga à comunicação interpessoal, transformando a leitura numa atividade coletiva, que ela não é em essência.

A distância entre a relação leitor pessoal—livro e leitor grupal—livro certamente desfigura as características do ato de ler, o que a escola acentua ainda mais quando pulveriza a leitura tanto no que se refere ao material literário, quanto aos modos de abordagem textual.

A ênfase que se atribui atualmente à produção moderna é, sem dúvida nenhuma, positiva. Contudo, essa opção apresenta riscos quando se examinam os textos selecionados, que advêm da imprensa (crônicas, reportagens, artigos de jornais e revistas) e de obras literárias (consideradas em capítulos, estrofes, fragmentos, etc.). O recorte do material de leitura, bastante comum, desintegrando o original, é uma solução muito fácil e popularizada no ensino de massas, pois permite a reprodução pouco onerosa, mas atenta ao direito do aluno de conhecer a obra no seu todo.

Dois aspectos daí decorrem que são passíveis de objeção. Em primeiro lugar, o trabalho exclusivo com o texto moderno impede a visão da historicidade da literatura, esvaziando formas, registros lingüísticos e sistemas de idéias de sua relação com o passado. O ideal seria o cotejo de obras de diferentes épocas, para acompanhar a evolução e mudanças de perspectiva que, de certo modo, também integram o significado do texto atual. Em segundo lugar, a utilização predominante de excertos (em folhas mimeografadas ou coletados no livro didático) desvirtua o universo de sentidos das obras, produzindo no imaginário do aluno-leitor um caos de representações desarticuladas que nem de longe correspondem ou insinuam a proposta de cada original, e acabam por fazer da noção de literatura assim construída uma colcha de retalhos em que nada tem a ver com nada. Ou melhor, tudo tem a ver com as intenções (nem sempre louváveis) daquele que seleciona os textos e os recorta.

Os modos de tratamento deste material literário convergem todos paradoxalmente para a entronização do texto (aliás, do fragmento), considerado como repositório de idéias fixas, verdadeiras e indiscutíveis. Essa noção de texto perfeito origina certas atitudes inflexíveis do professor que, valendo-se de sua maior maturidade de leitura, impõe interpretações tidas como as melhores e, portanto, incapazes de serem modificadas ou contestadas pelos alunos.

A socialização do texto provém de uma postura histórica de valorização da palavra escrita nas civilizações ocidentais, especialmente no campo de literatura, em que, já antes da escrita, a fala do narrador ou do poeta conservava a memória da coletividade e indagava o desconhecido, revestindo-se de uma função ao mesmo tempo mágica e prática. Os narradores e poetas primitivos já relatavam para o seu público os feitos de seus heróis, a origem de suas instituições, sua agricultura e seu relacionamento com o divino. A criação da imprensa com Gutemberg cristalizou esse prestígio social da fala literária, enquanto a destituía de seu caráter de experiência coletiva. A escola encontrou no texto impresso a possibilidade de circulação ampla da ciência e da arte, a razão de sua existência. Investida do papel de transmissora do conhecimento, seleciona como material de apoio para o ensino os textos consagrados pelas instâncias sociais que determinam a vida cultural, excluindo em geral a produção popular e a intervenção do alunado na constituição do sentido textual, uma vez que esse está pronto e traduz a verdade.

A noção de texto-modelo implica a imposição de normas lingüísticas, estéticas e ideológicas que devem ser assimiladas pelo aluno sem discussão, já que está diante de uma autoridade publicamente reconhecida: a criação literária.

A norma estética dominante na seleção e uso da literatura pela escola é a do realismo. Mesmo em fragmento, a média de textos em trânsito nas salas de aula é extraída de autores do séc. XIX ou dos vários neo-realismos posteriores, como o do *romance de 30* e seus seguidores contemporâneos na literatura para adultos e na infanto-juvenil que lida com histórias do cotidiano, sejam urbanas ou regionalistas. O lado aventuresco, emocional e fantástico da estética romântica e seus pósteros é muito menos encontrável, sendo que a estética clássica deixou de ser até mencionada.

A norma lingüística a que a utilização da literatura na escola visa é a do padrão culto. Se essa atitude se ampara na tradição escolar colonial, hoje se torna problemática em virtude de que mesmo as obras contemporâneas de cunho realista introduzem coloquialismos e dialetos diversificados, por força da exigência de representarem fielmente os vários meios sociais.

Mesmo nesses casos, aceitam-se com maior boa vontade aquelas estruturas e vocabulário admitidos pelo falar culto. Embora a literatura faça parte das instituições culturais que constituem a língua-padrão, deve-se lembrar que é nela que esta mesma variante se modifica com maior rapidez. A escola, entretanto, sempre detém esse curso de modificação, escolhendo obras menos avançadas em seu discurso. Daí a razão da literatura ser tão nacionalmente trabalhada como exemplo de regras gramaticais. Nesse caso, o que se aprende não é o conhecimento do texto literário, mas o da gramática, sendo a literatura mero instrumento de exemplificação.

A par de exercícios gramaticais, são apresentados ao aluno questionários e temas para redação que representam as normas ideológicas que o texto ou seu recorte defendem, muitas vezes porque descontextualizados. Essas normas se traduzem em geral em comportamentos exemplares dos heróis na literatura infanto-juvenil e na literatura para adultos, pautados por valores falsificados.

Umberto Eco e Marisa Bonazzi arrolam uma série de tópicos falsados que analisaram em livros didáticos italianos, como os pobres, o trabalho, o herói e a pátria, a escola, as raças e povos, a família, a ausência de Deus, a educação cívica, os menores que trabalham, a história nacional, a língua, a ciência e a técnica, o dinheiro, a caridade e a previdência social. Essa análise mostra que “esses problemas são apresentados de uma maneira falsa, grotesca, risível (. . .). Que, através deles, a criança é educada para uma realidade inexistente (. . .). Que, quando os problemas (e a resposta a eles fornecida) dizem respeito à vida real, são colocados e resolvidos de forma a educar um pequeno escravo, preparado para aceitar o abuso, o sofrimento, a injustiça e para ficar satisfeito com isto. Enfim, os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas. E, o que é pior, cumprem este trabalho de mistificação servindo-se dos mais reles clichês da pedagogia repressiva do século passado, por preguiça ou incapacidade dos seus compiladores” (1980: 16).

Osman Lins, diante dos textos brasileiros, reafirma essas conclusões, declarando que neles “pode refletir-se todo o perfil de um país” (1977: 149). Para ele, professores e autores de compêndios didáticos “fogem portanto, ao seu papel natural de mediadores. Tornam-se, no nosso processo cultural, ao invés de fatores de ligação, uns verdadeiros tropeços. (. . .) A culpa não é somente deles. Eles se associam a toda uma corte de homens distraídos, trêfegos, rapaces, inseridos num quadro social propício à aventura, aos empreendimentos levianos, à irresponsabilidade social, para não dizer ao engodo” (1977: 149).

Todo o texto, entretanto, independente do seu grau de realização artística, seja ele consagrado ou não, pode ser objeto de aulas de literatura, desde que seja visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram, sendo capaz de discriminá-las criticamente em contraste com os padrões estéticos e ideológicos de seu tempo. Através de uma experiência de leitura acumulada e de posse de estratégias de ensino polemizantes, pode promover um trabalho criativo, de sentido coletivo, encorajando os alunos a comentarem os textos do ponto de vista temático e formal e a cotejarem esses aspectos em obras de variada procedência histórica e geográfica, sem submeterem-se a eles como verdades definitivas.

O exame do que se faz e se pensa sobre o ensino da literatura hoje permite traçar algumas linhas de demarcação fundamental para uma proposta alternativa que cumpra esse papel de criatividade e inovação. Percebe-se, em primeiro lugar, uma nítida preocupação com um modelo de leitura conformado pelas exigências do texto, sem muito espaço para a interferência interpretativa ou recriadora do leitor. Essas exigências, porém, têm um caráter mais extrínseco do que intrínseco. Partem de fora do texto, embora pareçam dele provir. É o que ocorre com a ênfase observada em exercícios formalistas, voltados para a identificação de elementos textuais, mas sem chegar a investigar a funcionalidade destes, suas inter-relações e seu diálogo com o leitor, como se a literatura fosse uma coisa separada dos homens, uma espécie de máquina cujas peças apenas devem ser desmontadas para serem conhecidas. Essa coisificação parece decorrer da insistência numa postura conservadora, que entende literatura como exercício talentoso da língua e vê a esta como um sistema de regras a serem memorizadas e aplicadas.

Verificam-se, portanto, de um lado, professores maciçamente acomodados ante o problema da leitura, refazendo práticas consagradas pela tradição cultural (a leitura gramatical do texto, a explicação do texto pelo modelo francês, que se limita a redizer o que a obra já diz; o ensino pela informação sobre e não pela experiência de), enquanto uma minoria dá impulso a posturas mais abertas, buscando restituir ao aluno as possibilidades de que ele estabeleça o seu próprio vínculo com a matéria ficcional, pesquisando, sobretudo na prática, soluções para vencer problemas já crônicos como a indiferença, o desânimo e a falta de familiaridade com a cultura letrada.

Tentando unificar essa dispersão, a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação.

O problema, nessa perspectiva, se delimita na órbita da metodologia de ensino. Uma vez que o professor possui metas bastante definidas quanto à necessidade de incremento do gosto pela literatura, o que lhe faltaria seriam os meios para alcançá-las. Esses meios derivariam de uma sistematização dos procedimentos didáticos em torno de uma idéia-fim quanto à educação literária do aluno, ou seja, da adoção de um método de ensino cujos pressupostos filosóficos se coadunassem com a concepção de aluno-leitor que o professor cultiva.

É escusado salientar, portanto, a necessidade de uma metodologia que sirva de suporte para a prática escolar. Essa proporcionará resultados produtivos para o aluno na medida em que delimite, para si mesma, uma finalidade para o ato de aprender. Nesse sentido, todas as etapas do processo ensino-aprendizagem estariam voltadas para os fins últimos da educação. Esse princípio norteador das experiências educativas seria a espinha dorsal de um método, o qual se resume em um conjunto de atividades com um nexos sistemático entre si. Esse nexos seria dado pela intenção fundamental que é buscada pelas agências educativas.

Numa sociedade pluralista, é no entrelaço de idéias e valores que se aperfeiçoam as instituições sociais. Na área educacional, lugar privilegiado de aprimoramento da cidadania e da personalidade, é onde a maior diversidade deveria ocorrer. Nela não se deveriam limitar as possibilidades de livre determinação quanto ao que faz sentido para a comunidade escolar no convívio com os livros e outros artefatos culturais. Em especial quando se trata com a literatura, modelo simulado de tudo o que diz respeito ao homem e suas aspirações, não se pode conceber a uniformidade de posições, nem quanto a conteúdos, nem quanto a métodos de trabalho.

A metodologia precisa acolher também em seus domínios a divergência de posturas ideológicas e a relatividade de soluções ante as instituições rapidamente mutáveis da sociedade contemporânea. Cumpre que se metodize o ensino, mas não apenas numa direção, perseguindo um ideal absoluto de homem, como tem sido a norma.

Com a utilização de um método adequado a cada espécie de alvo filosófico que a escola se proponha atingir, garantindo-se decisões solidárias entre professores e alunos quanto ao que importa ensinar e aprender, a circunstância histórica e social seria atendida, superando-se o imobilismo dos modelos idealistas tradicionais, e, no que concerne à literatura, as atividades de leitura receberiam a ordenação e a referencialidade de que carecem para serem aceitas pelo alunado.

A adoção de um método de ensino para a literatura depende, sobretudo, do posicionamento do professor quanto ao aluno que tem à frente. Se o leitor que a escola quer formar é aquele que assimila os

sentidos acriticamente, só para acumular sensações ou informações, que de nada lhe servem na vida concreta, ou é aquele que não consegue sequer apreender esses sentidos por força de barreiras lingüísticas e sócio-culturais, não há razão para procurar-se a sistematização das atividades, uma vez que tais leitores são produzidos *in absentia* de qualquer método. Se o modelo almejado é o do leitor crítico, capaz de discriminar intenções e assumir atitudes ante o texto com independência, a primeira providência é sondar as necessidades dos estudantes.

O distanciamento entre expectativas de professores e alunos gera dispersão de esforços, mesmo entre os bem-intencionados, os que pugnam por uma educação igualitária e transformadora. Detectadas as pré-condições e interesses do grupo, bem como as possibilidades de leitura oferecidas pelo meio ambiente, é neste momento que a escolha e a introdução de um método pedagógico se fazem necessárias, a fim de nortear todo o trabalho de classe ou extraclasse em direção aos fins que essa sondagem demonstrou serem importantes para aquele conjunto específico de alunos, na sua circunstância, fins esses que poderão transformar-se durante o trabalho, na medida em que a classe se conscientize de novas necessidades ou de novas exigências que venha a enfrentar.

A partir de cada método, dentro de sua especificidade, o professor pode organizar a situação de aprendizagem conforme as aspirações do grupo e as peculiaridades do conteúdo a ser trabalhado, sem forçar nenhum dos dois pólos e sem renunciar à sua função de orientador do processo educativo. A pluralidade de métodos limita o autoritarismo do sistema educacional, por não depender de alvos preestabelecidos e imutáveis, e pressupõe uma atuação docente flexível, pois não permite a repetição rotineira de atividades ou o cumprimento passivo de um programa inalterável.

Por outro lado, aderir a um método não representa uma camisa-de-força para o ensino-aprendizagem, como a idéia de sistematização poderia conotar, desde que esse método estruture os procedimentos didáticos sempre a partir de expectativas efetivas e apenas assinala rotas para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas.

Alguns dos métodos a seguir delineados já circulam nos meios educacionais, tais como os que visam a desenvolver o potencial criativo ou de investigação científica dos alunos. Outros derivam-se de teorias da literatura e da linguagem e se dirigem especificamente ao trabalho com as propriedades literárias dos textos. Cada um deles preocupa-se em definir traços característicos de acordo com a teoria que o alicerça, bem como possui metas explícitas e bem diferenciadas. Não se pode negar, entretanto, que todos advêm de um posicionamento ideológico e filosófico comum, que diz respeito à visão última de educação que neles está implícita.

A concepção de educação que defendem está ligada à noção de transformação sócio-cultural, que só se viabiliza através de um ensino eminentemente voltado para a realidade do aluno e que deseja alcançar, como dividendo final, uma postura crítica ante o mundo e a *práxis* social. Toda a atividade de literatura deve, em consequência dessas premissas, resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser.

4 – MÉTODO CIENTÍFICO

4.1 – Fundamentação teórica

O método científico é característico das diversas áreas do conhecimento, sendo utilizado com frequência nas escolas, sobretudo sob a forma experimental. Não é, nesse sentido, uma proposta inovadora na pedagogia, salvo como possibilidade de aproveitamento num campo de ciências humanas como o do ensino da literatura, tido como avesso à objetividade.

Esse método diz respeito à atitude humana que busca um conhecimento objetivo. Prioriza a ciência como forma especial de apropriação da realidade, constituindo-se fundamentalmente num processo de confirmação de hipóteses, isto é, numa indagação sistemática sobre um problema para o qual já se tem respostas provisórias.

A diferença da atitude científica em relação à filosófica, religiosa ou de senso comum está em que ela se preocupa com provas, enquanto a filosófica se baseia em hipóteses não verificáveis, a religiosa em dogmas indiscutíveis e a do senso comum no resultado de suposições e experiências pessoais. Para Albert Einstein, a atitude científica corresponde “tentativas da mente humana de encontrar uma conexão entre o mundo das idéias e o mundo dos fenômenos” (Einstein & Infeld, 1962: 13).

Ciência é, pois, uma modalidade de conhecimento que se dirige ao real com uma explicação preconcebida, a ser corroborada ou não pelo contato do sujeito com o objeto. Esse contato pode se dar pela observação ou pela experimentação, devendo ser planejado de forma racional e ordenada. A atividade científica está fundada sempre no predomínio do intelecto sobre as demais esferas da mente. Por isso, são peculiares ao pensamento científico o raciocínio lógico, que estabelece relações e

possibilita induções e deduções, e a objetividade, que busca a apreensão de algo por si mesmo, independente da vontade do sujeito.

Essas operações mentais se exercem igualmente quer o pensamento se ocupe de fatos materiais ou ideais. No primeiro caso, o conhecimento científico preocupa-se com coisas, eventos e processos concretos, valendo-se mais da observação e da experimentação do que de conjecturas, e é chamado de ciência fatural, empírica ou material. No segundo caso, trata dos entes ideais, abstratos ou interpretados, como os da lógica e das matemáticas, através de formulações simbólicas, denominando-se formal.

Segundo Trujillo Ferrari (cf. 1982: 15), entre as características básicas do conhecimento estão a análise, a generalização, a sistematização, a acumulação, a falibilidade, a verificabilidade, a explicação e a predibilidade. A análise supõe a compreensão de uma situação ou fenômeno a partir de seus componentes, implicando as noções de dissociação e remontagem. A generalização discerne características comuns aos objetos e leis gerais a diversos eventos ou fatos. A sistematização diz respeito ao aproveitamento de referências, formulação de teorias e hipóteses, busca de informações e organização de quadros que explicam as relações entre os dados. A acumulação significa um enriquecimento constante do saber através dos conhecimentos já adquiridos. A falibilidade decorre do estado provisório das conclusões obtidas, que nunca são definitivas, absolutas ou finais. A verificabilidade consiste em testar a validade de uma afirmação, hipótese ou teoria. A explicação se obtém interferindo no objeto estudado, que se conserva ou não inalterado (em caso negativo, o fator introduzido não dá conta do objeto). A predibilidade prognostica as probabilidades de comportamento do objeto examinado.

Essas características da ciência são garantidas pelo modo como se conquista o conhecimento, ou seja, pelos métodos científicos que vêm se constituindo e aprimorando através dos tempos. Atualmente, a metodologia nas áreas científicas prefere o método hipotético-dedutivo, o qual comporta, segundo Trujillo Ferrari (cf. 1982: 47), os seguintes passos:

- 1) postulação de um modelo a partir de observações ou experimentações;
- 2) verificação das predições desse modelo quanto às observações ou experimentos;
- 3) substituição ou modificação do modelo conforme exigidas por novas observações ou experimentações, retomando o primeiro passo de aplicação do método.

Essa descrição dá conta do requisito essencial do método científico, a hipótese, e do processo de investigação que a comprova ou refuta,

utilizando-se de dados colhidos da realidade, analisados e correlacionados com ela.

O conhecimento científico se produz através da aplicação metodológica própria da ciência a determinado aspecto do real. A essa aplicação dá-se o nome de pesquisa científica, a qual se desenvolve segundo os ditames de um método específico. São etapas da pesquisa baseada no método hipotético-dedutivo: 1) a definição do problema; 2) a formulação de hipóteses; 3) a justificativa da pesquisa; 4) a coleta de dados; 5) o tratamento analítico e interpretativo dos dados; 6) a conclusão.

Toda pesquisa científica, portanto, deriva de um assunto que se apresenta como problemático para o pesquisador. O problema consiste naquilo que se busca conhecer, algo para que ainda não se tem explicações convincentes ou exaustivas. Defini-lo significa em primeiro lugar traçar os limites do que será pesquisado e situar o objeto de pesquisa no seu contexto.

A hipótese é o núcleo de qualquer investigação científica. Conforme Marconi & Lakatos, "é uma suposição que antecede a constatação dos fatos e tem como característica uma formulação provisória; deve ser testada para determinar sua validade" (1982: 26-7). Embora não haja receitas para formular hipóteses, é necessário que elas se apoiem num embasamento teórico claro e sejam expressas de maneira a servir de orientação para toda a tarefa de pesquisa. Evidentemente, a formulação das hipóteses depende do tema de pesquisa e tanto esse como aquelas devem ser justificados antes de se dar prosseguimento à fase de execução, de acordo com as características da ciência.

O processo de investigação desenvolve-se através da coleta dos dados, cujo primeiro passo é a organização do instrumental de pesquisa, que pode englobar desde formulários de registro, fotos ou questionários até álbuns, arquivos, fichários e computadores. Através dos instrumentos apropriados a cada tipo de dado, colhem-se as informações por meio de técnicas como observação, entrevista, coleta de documentos ou objetos, aplicação de questionários, formulários e testes.

A próxima tarefa ocupa-se de tratar os dados coletados, o que significa selecioná-los, codificá-los, tabulá-los e depois submetê-los a uma análise e interpretação. A seleção garante que os dados obtidos não conterão informações confusas, distorcidas ou incompletas, tendo em vista as hipóteses formuladas. A codificação agrupa dados que se relacionam entre si por classes, de modo a poderem ser contados e tabulados. A tabulação os sintetiza em categorias e representa esquematicamente quantidades e relações, através de quadros, tabelas e gráficos. Uma vez obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e a interpretação dos mesmos, que constituem o centro de pesquisa. Análise implica descobrir

as relações entre o fenômeno estudado e outros fatores, como, por exemplo, as de causa-efeito. Através da interpretação atribui-se um significado mais amplo aos resultados da análise, cotejando-os com outros conhecimentos. Isso supõe a atribuição de um significado ao objeto em estudo à luz do problema proposto, das hipóteses traçadas e coerente com o fundamento teórico inicial. Este é o momento adequado para a construção de tipos, perfis, modelos e esquemas, que apresentam, de forma objetiva e demonstrável, respostas para o problema pesquisado.

A conclusão é a última fase do processo de pesquisa, constituindo-se numa "exposição factual sobre o que foi investigado, analisado e interpretado; é uma síntese comentada das idéias essenciais e dos principais resultados obtidos, explicitados com precisão e clareza" (Marconi & Lakatos, 1982: 35). Não se restringe a observações pessoais, mas contém inferências sobre os resultados, evidenciando possibilidades de aplicação desses e outros fenômenos. Seu requisito indispensável é que exponha as correlações entre os resultados da interpretação e os pressupostos das hipóteses, confirmando-os ou refutando-os.

A pesquisa científica e a ciência, portanto, se confundem. Uma fornece o processo, a outra abarca os resultados desse processo. Como o conhecimento auferido através de atitude científica nunca se detém, pois os resultados de uma pesquisa sempre apontam para novos problemas, que suscitam outras pesquisas, tem-se que o trabalho de cunho científico é um campo de atividade sempre aberto e desafiador. Fazer ciência é estar atento para os problemas e disposto a buscar-lhes soluções.

4.2 – Objetivos e critérios de avaliação

Uma metodologia de ensino de literatura, com base no método científico, concebe a sala de aula como um laboratório de experimentação e reflexão, em que as atividades se estruturam obedecendo às fases da pesquisa científica. As unidades desenvolvidas são organizadas como pequenos projetos elaborados pelos alunos, sob a orientação do professor. Tendo como ponto de partida a realidade cultural do aluno, seus interesses e necessidades, o plano de ensino prevê a proposição de situações desafiadoras aos estudantes, que estimulem a investigação e o raciocínio na solução de problemas.

O resultado final será o desenvolvimento de uma atitude perspicaz no que se refere à leitura. Para se atingir tal meta, é necessário que se persigam objetivos, arranjados de forma graduada, para que o estudo da literatura se efetue como prática científica de solução de problemas do

sujeito em sua interação com o mundo. Tais objetivos, do ponto de vista do aluno, podem ser explicitados como:

- 1) Identificar problemas de literatura relacionados com sua vivência em contato com diferentes objetos culturais.
- 2) Investigar possibilidades de solução desses problemas a partir do levantamento de alternativas.
- 3) Testar essas possibilidades de solução, tendo em conta sua adequação ao contexto.
- 4) Solucionar problemas, redimensionando seu campo de conhecimentos e, conseqüentemente, crescendo como ser humano.
- 5) Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações.

O método científico de ensino de literatura prevê, por conseguinte, não apenas a solução de problemas específicos, sistematicamente, mas é mais ambicioso: o importante é ver o mundo de maneira inteligente, tornando-se um indivíduo produtivo e atuante na sociedade. Resolvendo questões, o sujeito reequaciona seu universo criticamente, detectando outros problemas que desencadearão um novo processo de pesquisa.

Para o êxito de uma metodologia de ensino da literatura fundada na pesquisa científica é exigência primeira que todos os alunos participem do processo de investigação. Para que isso ocorra, algumas condições são fundamentais: a vinculação do assunto escolhido aos interesses imediatos dos estudantes, o conhecimento que os mesmos devem ter dos objetivos que movem a ação educacional, o domínio das etapas a serem percorridas pelos elementos do grupo, o exercício de uma postura crítica em face dos conteúdos e do processo de abordagem dos mesmos, bem como da própria atuação e de seus companheiros na execução das tarefas.

Nesse sentido, é primordial que a avaliação, dentro do método, seja participativa, detendo-se tanto sobre o processo investigativo quanto sobre as soluções encontradas. Em termos de processo, convém observar a atitude do aluno constantemente, considerando seu comprometimento com a investigação, a coerência lógica de seus raciocínios, o rigor em suas observações, experiências, levantamento e registro de dados, sua capacidade de pensamento indutivo e/ou dedutivo a cada etapa. Quanto às conclusões atingidas, os indicadores básicos da avaliação se referem ao nível de relação entre os resultados e as hipóteses, à capacidade evidenciada de reflexão crítica e à sensibilidade demonstrada a novos questionamentos propulsores da continuidade do trabalho.

4.3 — Etapas de desenvolvimento: técnicas

As atividades no método em questão são planejadas e desenvolvidas obedecendo às etapas usuais da investigação científica. Esta parte de uma fase inicial, em que o pesquisador sonda a realidade que lhe interessa estudar, seguida do estabelecimento de um assunto retirado dessa operação exploratória. Esse assunto se caracteriza como um problema a ser resolvido. As soluções são pensadas previamente e explicitadas em forma de respostas ao problema detectado, isto é, como hipóteses. Nesse momento, aquele que investiga examina a importância da questão escolhida e as possibilidades de resolução que está prevendo para ela. A etapa central está na coleta de informações, que pode ser feita diretamente a partir da realidade concreta ou indiretamente através da bibliografia sobre essa. Trata-se do que se chama pesquisa de campo, no primeiro caso, ou teórica, no segundo.

De posse dos dados, que devem ser colhidos com precisão e objetividade, o investigador parte para a organização, descrição, análise e interpretação dos mesmos. A organização consiste em ordenar os dados por semelhança, criando classificações para eles. A descrição é a transformação desses dados objetivos, que podem ser objetos, números, frases, num discurso verbal que apresenta o estado dos mesmos. A análise verifica as relações possíveis entre as informações ou classes de informações. Finalmente, a interpretação retira da análise as generalizações pertinentes, que vão explicar a realidade sob pesquisa.

As descobertas obtidas na fase de interpretação são, posteriormente, comparadas com as hipóteses que orientaram o trabalho. Nessa etapa, poder-se-á confirmar ou refutar as suposições feitas com relação ao problema em foco. Tanto num como no outro caso, a pesquisa terá cumprido sua função de conhecimento.

A conclusão tem, portanto, sempre um saldo positivo. É o momento de retomada de todas as fases, sumariamente, focalizando a comprovação ou não das hipóteses. O conhecimento maior da realidade que daí decorre permite ao pesquisador detectar novos problemas, que serão objeto de outras pesquisas.

Para fins de planejamento didático do ensino de literatura, podem-se discriminar todas as etapas do método científico, obtendo-se para cada uma delas técnicas específicas para o trabalho em sala de aula. Tome-se, como exemplo, uma unidade de ensino qualquer. Esta unidade só será planejada, dentro do método científico, a partir do interesse dos alunos. Esse interesse poderá ser suscitado através de uma *atividade exploratória*, constituída por um diálogo informal sobre a experiência anterior das crianças ou jovens com a literatura, pela visita à biblioteca

da escola ou da comunidade, pelo manuseio de livros na sala de aula, pela frequência a espetáculos, sejam teatrais, cinematográficos ou televisivos, por uma discussão sobre histórias em quadrinhos, artesanato, moda, esporte, política, geografia, ecologia, etc. A conversa com os alunos pode ser já reveladora de interesses especificamente literários, tais como preferência por certos heróis, gêneros, enredos, entretidas, linguagens. Explicitado pela turma um interesse por uma determinada área do conhecimento, seja proveniente de cultura em geral, ou, em particular, da literatura, cabe ao professor oferecer a ela textos literários que abordem o tópico preferido. Lidos os textos, os estudantes manifestarão suas curiosidades, dificuldades e inclinações, determinando, então, o que gostariam de estudar nas obras que conheceram.

Esse é o momento do *estabelecimento do tema*. Vale dizer que esta fase não precisa ser formalizada, mas deve configurar um pacto entre os jovens e o professor, o que garantirá o planejamento e desenvolvimento das atividades posteriores. Por isso, o tema tem de estar muito claro para todos e não pode, em hipótese alguma, ser imposto pelo professor. Numa turma sem experiência de trabalho científico, o papel de orientação do professor será muito importante, mas não pode substituir a iniciativa dos alunos. À medida que se avança em experiências desse teor, cada vez mais os alunos se movimentarão de forma independente e espontânea.

Se o problema foi formulado pelos alunos de modo objetivo, o professor pode solicitar que se imaginem respostas possíveis para ele. Estas sugestões, que constituirão as *hipóteses da pesquisa*, deverão ser expressas com clareza e estar sempre presentes para a turma na continuidade do trabalho. Estas respostas, evidentemente, partirão da experiência dos alunos com o mundo concreto e o mundo imaginário, não se podendo exigir delas uma complexidade que o nível de maturidade dos jovens não permite dar.

Surgirão, assim, muitas respostas, que a turma discutirá em termos de relação com o problema e de viabilidade de comprovação. Cada aluno defenderá sua posição quanto a por que o problema deve ser estudado e por que suas respostas a ele conduziram a possíveis soluções, o que representa a *justificativa da escolha do tema e das hipóteses*.

Se o problema detectado pelos alunos no âmbito da literatura se orientar para o mundo concreto (por exemplo, gostos literários na comunidade do aluno, repercussão entre os colegas de outra turma de certas histórias lidas), a investigação terá de desenvolver-se como *pesquisa social*, ou seja, será necessário colher dados junto a pessoas ou instituições, através de algum tipo de instrumento. Nesse caso, os alunos deverão delimitar uma amostra, o número de sujeitos a serem consultados,

considerados de forma global ou classificados por sexo, idade, ocupação, etc. Organizarão, com o auxílio do professor, um ou mais instrumentos de coleta de dados, os quais podem ser questionários, roteiros de entrevista, fichas de observação, fotografias, desenhos, etc. Esses instrumentos serão aplicados pela turma aos sujeitos e os resultados trazidos para ordenação conjunta.

Se o problema se dirigir ao mundo literário (estudo de personagens, ambientes, ações, modos de contar, etc.), a busca de dados se apresentará como *pesquisa bibliográfica*, porque situada no âmbito dos livros. As fontes de consulta dos alunos serão as obras literárias por eles lidas. É importante, contudo, que, antes da abordagem dos textos, seja elaborado um instrumento em que constem os tipos de informações a serem procuradas. Esses instrumentos podem tomar a forma de estudo dirigido, questionários, fichas, roteiros de observação, etc. Também aqui cumpre que os alunos criem esse instrumental, valendo-se do auxílio do professor sempre que for necessário.

Em ambos os casos, é possível partir para a pesquisa experimental, ou seja, aquela que testa a realidade, interferindo nela através de uma experiência e verificando as mudanças ocorridas após o término do processo. Por exemplo, os alunos podem propor a leitura de um texto a duas turmas de adiantamento diferente e constatar a sua repercussão em cada uma delas, tentando verificar o porquê das diferenças de compreensão. Outra possibilidade é introduzir uma modificação na estrutura da obra quanto a ritmo, rima, vocabulário, personagens, tempo, espaço, clímax, etc. e deduzir as alterações que essa virá a sofrer em termos de sentido. Essas alterações poderão ser avaliadas através da discussão oral ou de testes, previamente formulados pelos alunos, que controlem os elementos manipulados. Esse material deve conter itens que deem conta, comparativamente, de todos os aspectos que se quer verificar.

Terminada a etapa de *coleta de dados*, que, conforme o exposto, pode ser realizada através de pesquisa social, bibliográfica e experimental, os alunos iniciam a *análise e interpretação dos dados*. A primeira providência é reunir os dados obtidos através do instrumental de pesquisa e organizá-los. Essa organização inclui: discriminação das espécies de dados (por exemplo, interesse por determinado aspecto da literatura, ou ocorrência de certo procedimento literário, ou presença de comportamento diante da obra lida); contagem das incidências em cada espécie, correspondência percentual, tendo em vista a amostra escolhida; confecção de tabelas com esses dados; descrição verbal dos resultados numéricos encontrados nas tabelas; análise desses resultados com base na comparação de classes de dados; interpretação dos índices a partir das constatações que os dados oferecem sobre a realidade pesquisada. A fase de

interpretação configura-se como uma resposta ao problema inicial, tema da investigação em curso.

Portanto, na etapa seguinte, a *conclusão*, é importante que se compare esta resposta com aquelas que haviam sido formuladas em termos de hipóteses no início do trabalho. Nesse momento de correlação com as hipóteses, os alunos têm oportunidade de confirmar ou não as suposições que haviam delineado, refletindo sobre as causas do acerto ou do erro e tentando, assim, encontrar uma explicação objetiva para o problema. A conclusão do trabalho incluiria, ainda, um retrospecto resumido de todas as etapas percorridas, com ênfase nas respostas verificadas e cotejadas com as hipóteses que nortearam a investigação. Aqui é o lugar para fazer inferências, enfatizando aspectos válidos e aplicáveis a outros casos. Pode-se também constatar pontos em aberto, que mereçam outra pesquisa. Na realidade, um projeto acabado pode converter-se na atividade exploratória de um novo processo de busca.

O trabalho escolar, através do método científico, é, assim, um exercício de indagação que se efetua no intercâmbio social, uma vez que a tarefa científica é um empreendimento comunitário (cf. Selltitz, 1974), por excelência. A sala de aula, como microlaboratório, propicia interação horizontal, entre os elementos da equipe que pesquisam e trocam experiências, e interação vertical, entre a bagagem de conhecimentos adquiridos e as novas questões suscitadas. Os textos lidos transformam-se em matéria a ser polemizada, gerando contínuas investigações que promovem a mudança de comportamento do aluno e, conseqüentemente, do grupo em que ele interage.

ETAPAS DO MÉTODO CIENTÍFICO

- 1) Atividade exploratória
- 2) Estabelecimento do tema
- 3) Hipóteses da pesquisa
- 4) Justificativa da escolha do tema e das hipóteses
- 5) Coleta de dados
- 6) Análise e interpretação dos dados
- 7) Conclusão

4.4 – Exemplos de unidades de ensino

4.4.1 – CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Conteúdo

Histórias do cotidiano infantil

Material

Mc KEE, David. *Rei Rolo e o banho*. São Paulo, Ática, 1981.

–. *Rei Rolo e Rei Chico*. São Paulo, Ática, 1981.

–. *Rei Rolo e a procura*. São Paulo, Ática, 1981.

Objetivo

Propiciar à criança o estabelecimento de relações entre a literatura e sua vida.

Procedimentos didáticos

Atividade exploratória

O professor solicita que as crianças contem o que fazem no dia-a-dia. A partir dos relatos, introduz as obras de Mc Kee, lendo, para os alunos, a primeira delas – *Rei Rolo e o banho*. Indaga, então, que relação essa história tem com o que foi contado antes. O professor encaminha a conversa, apresentando as outras histórias de Mc Kee e solicitando que as crianças digam o que gostariam de fazer com elas.

Estabelecimento do tema

As crianças mostram-se curiosas por descobrir o que acontece com o Rei Rolo em todas as histórias. Formulam, então, uma pergunta: “O que aconteceu com o Rei Rolo em cada história?”

Formulação dos hipóteses

Com base na leitura que o professor realizou e na observação da capa dos livros podem as crianças responder à pergunta que formularam da seguinte maneira: “O Rei Rolo não gostava de tomar banho”; “O Rei Rolo encontra um amigo”; “O Rei Rolo perdeu alguma coisa”. Essas hipóteses poderão ser registradas em fichas, que cada aluno terá consigo durante o restante do trabalho.

Justificativa da escolha do tema e das hipóteses

O professor pede que as crianças digam por que escolheram essa pergunta e essas respostas. Elas atenderão a essa solicitação com base na sua experiência de vida. Podem, por exemplo, justificar o tema e as hipóteses pelo interesse que tem para elas o destino da personagem.

Coleta de dados

O professor consulta as crianças sobre como se pode descobrir o que o Rei Rolo faz nas histórias. As crianças sugerem a leitura dos textos. A partir da leitura, o professor pergunta como é possível mostrar as ações da personagem. As crianças, incentivadas pelo professor, podem criar um jogo de roda, como segue.

Forma-se uma roda com uma criança no centro. Ao som das palmas dos alunos, a roda se move. Quando a roda interrompe as palmas, todos param e perguntam juntos: "O Rei Rolo o que faz?" A criança que está no centro da roda responde com uma mímica de uma das ações de qualquer dos livros. Os demais têm de descobrir qual é a ação e em que livro está. A criança que acertar primeiro troca de lugar com a que está no centro da roda, passando a ser o Rei Rolo. A brincadeira continua até que todas as ações sejam recuperadas.

O professor pergunta se as crianças lembram tudo o que fizeram na roda. Propõe que desenhem as ações do Rei Rolo em três seções do quadro, na ordem em que acontecem em cada livro.

Análise e interpretação dos dados

O professor solicita que os alunos descrevam verbalmente os desenhos que fizeram, pela ordem do quadro. Depois, propõe que cada criança preencha seis fichas. Na primeira ficha, ela escreve como era o Rei Rolo no começo da primeira história. Noutra, como era no final da primeira história e assim por diante. Tomando essas fichas, as crianças comparam verbalmente como era o Rei Rolo no início e no fim das três histórias. A comparação será feita entre o início e o fim de cada história, entre os três inícios e, ainda, entre os três finais. Os alunos constatarão que, embora as histórias sejam diferentes, acontece uma coisa comum em todas elas. Por exemplo, que o Rei Rolo, em todas, muda de comportamento.

Conclusão

Efetuada a constatação do destino do Rei Rolo em cada história, as crianças comparam os resultados a que chegaram com as respostas iniciais que deram ao problema. Para isso, retomam as fichas das hipóteses. Expressam verbalmente, então, as semelhanças e diferenças entre as respostas iniciais e as descobertas feitas no final da pesquisa.

Para finalizar, o professor propõe que a turma conte a história de suas descobertas desde o início até o fim, ilustrando-a como uma história em quadrinhos, de modo que a cada etapa corresponda um quadrinho em papel pardo colocado sobre o chão. A seguir, as crianças podem afixar a tira ilustrada em uma das paredes da sala de aula.

Os alunos, então, observando a tira, comentam suas dificuldades quanto ao processo inteiro. O professor sugere que comparem o comportamento descoberto do Rei Rolo com o de cada criança no dia-a-dia. Os alunos inferem, com base nessa discussão, que seu comportamento pode também mudar como o do Rei Rolo. Com base nessas conclusões, cada um sugere com o que gostaria de trabalhar na próxima atividade de leitura.

4.4.2 – CURRÍCULO POR ÁREAS

Conteúdo

Histórias do cotidiano infantil

Material

BOHRER, Ana Maria. *Os meninos que comiam carne crua*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

Objetivo

Propiciar à criança o estabelecimento de relações entre a literatura e sua vida.

Procedimentos didáticos

Atividade exploratória

O professor propõe aos alunos uma discussão sobre como eles vêem os migrantes do seu meio social, trazendo para o grupo material jornalístico sobre o assunto: colonos sem terra, invasões de propriedade, reforma agrária, cinturões de miséria nas metrópoles, migrações para regiões desabitadas, etc. A partir da discussão sobre os temas enfocados nos diferentes textos de jornais e revistas, o professor sugere que investiguem como esse assunto é tratado na obra de Ana Maria Bohrer. Apresenta o livro, contando o início da história e suspendendo a narração, de forma a suscitar a curiosidade do grupo.

Estabelecimento do tema

As crianças lêem a obra e decidem, por exemplo, em debate oral, que estão interessadas em saber o que os colegas de uma turma paralela (ou de adiantamento inferior) pensam da obra e do assunto. Para isso definem um tema de pesquisa para si: "o que a turma X acha do livro *Os meninos que comiam carne crua*?" Este problema, formulado como pergunta, é transcrito numa faixa de cartolina, afixada na parede da sala de aula, a fim de que possa ser constantemente visualizado pela turma.

Formulação das hipóteses

Diante do problema, os alunos são solicitados a responderem a questão-tema de forma hipotética, como segue: cada um escreve sua resposta numa folha de papel, baseado na discussão inicial e na sua leitura da obra; a seguir, todas as folhas de hipóteses são afixadas abaixo da tira com o tema a ser investigado.

Justificativa a escolha do tema e das hipóteses

O professor pede que as crianças expliquem por que escolheram o tema e as possíveis respostas, devendo justificar essa escolha com dados de sua experiência de leitura. O professor chama um aluno para dar sua opinião e este, depois de falar, chama outro colega. A cadeia continua até que todos tenham falado.

Coleta de dados

Em discussão em grande grupo, o professor propõe que os alunos decidam a forma como irão reunir as opiniões da turma X. A classe opta por aplicar um questionário escrito. Uma vez escolhido o instrumento de coleta, o professor informa os alunos quanto às modalidades de elaboração do mesmo. Este pode ser, por exemplo, um questionário com perguntas abertas ou fechadas. No segundo caso, para cada item há alternativas previamente pensadas como possíveis respostas, podendo o informante marcar apenas uma. Nos questionários abertos há a vantagem de os alunos consultados poderem se expressar livremente, expondo sua idéias e emoções. Todavia, essa liberdade das respostas dificulta a sua organização, contagem e classificação. Com questões fechadas, esse problema se resolve, uma vez que todos os informantes optam por um número limitado de respostas. Tal processo facilita, portanto, a computação dos resultados, mas tolhe a liberdade de quem responde. Diante dessas explicações, a turma escolhe o questionário fechado como modo mais prático de obter os dados que deseja e parte para a sua elaboração.

Essa se faz através de uma explosão de idéias que são registradas no quadro por um aluno e, posteriormente, são ordenadas por um critério temático, ou seja: 1) Você gostou do livro? () Sim () Não () Um pouco; 2) O comportamento do pai de Dina muda do começo para o fim da história? () Sim () Não () Um pouco; 3) Dina e seus irmãos estranham o jeito de ser da família do caminhoneiro? () Sim () Não () Um pouco; 4) Os filhos do caminhoneiro recebem bem as investidas das crianças que querem fazer amizade? () Sim () Não () Um pouco; 5) Você aprova a atitude da família de Dina quanto ao episódio do assalto? () Sim () Não () Um pouco; 6) Você está de acordo com a resolução de seu Otacílio de devolver as roupas e chinelos? () Sim () Não () Um pouco; 7) A forma como a história termina assemelha-se com o que acontece de verdade? () Sim () Não () Um pouco; etc. Essas questões são formuladas à medida que a turma discute a história lida e atinge seus sentidos, percebendo aquilo que é, para ela, mais importante de ser levantado junto aos colegas de outra classe.

A seguir, as crianças providenciam a escrita do questionário em matrizes a álcool e sua multiplicação. Combinam, enquanto isso, com os

colegas de outra turma, o prazo em que receberão e devolverão os questionários preenchidos.

No prazo estipulado, a turma, através de um representante eleito, entrega os questionários aos colegas e os recolhe, assegurando-se do preenchimento completo. Esse prazo deve prever tempo suficiente para a leitura da obra pela outra turma.

Análise e interpretação dos dados

De posse dos questionários, a turma se divide em pequenos grupos, ficando cada um deles com um mesmo número de formulários. As respostas são contadas, dentro das três alternativas, organizando-se para cada pergunta uma pequena tabela, como segue:

Tabela 1
APRECIÇÃO DA HISTÓRIA

Especificação	Frequência
Sim	6
Não	2
Um pouco	4

A tabela é organizada tendo como título um resumo de perguntas e como especificações as possíveis respostas.

Computados todos os formulários pelos pequenos grupos, a turma se reúne para somar as tabelas, obtendo os resultados gerais. Um aluno vai ao quadro e registra o total dos grupos, elaborando as tabelas finais. Nessas tabelas vão aparecer não só a frequência, mas também a percentagem a que esta corresponde. A percentagem é obtida considerando-se como 100% o total dos questionários preenchidos, por exemplo, 30

Tabela 1
APRECIÇÃO DA HISTÓRIA

Especificação	Frequência	Percentagem
Sim	18	60
Não	6	20
Um pouco	6	20

À medida que cada tabela é apresentada no quadro, os alunos são solicitados a descreverem os resultados por escrito em seus cadernos. Por exemplo: Na tabela 4, Reação positiva dos filhos do caminhoneiro à tentativa de fazer amizade por parte da Dina e seus irmãos, 21 alunos responderam que “sim”, 6 que “não” e 3 responderam “um pouco”, o que dá um percentual de 70%, 20% e 10%, respectivamente.

A partir dessas descrições, as crianças se reúnem em pequenos grupos e avaliam os resultados finais, de uma só tabela, verificando quais são as respostas que alcançaram maiores índices e aquelas que foram menos aceitas pelos colegas consultados.

O professor pergunta à classe como deseja apresentar os resultados gerais aos colegas da outra turma. Os alunos decidem organizar um painel, seguido de debate. Deste painel fariam parte um representante de cada pequeno grupo e um coordenador geral.

A apresentação dos resultados segue a ordem das tabelas, falando um aluno de cada vez. Terminada a exposição, abre-se o debate sobre por que teriam as respostas se configurado como o foram.

Conclusão

Terminado o debate, as turmas se separam e as crianças que efetuaram a pesquisa reúnem-se em círculo, retomando a folha individual de hipóteses que está presa à parede. Cada aluno lê as suas hipóteses e discute com o grupo as relações que têm com os dados obtidos. A atividade se encerra depois que todos os alunos tiverem falado.

O professor pede, então, que cada aluno conte a história de sua participação na pesquisa, falando de tudo o que aconteceu, das suas satisfações e dificuldades.

Para encerrar, sugere que a turma tome posição sobre o trabalho feito, as vantagens que tirou dele para sua vida. O tema geral para a discussão pode ser: “Onde podemos efetuar um trabalho semelhante e com que textos?”

4.4.3 – CURRÍCULO POR DISCIPLINAS

Conteúdo

Histórias do cotidiano da adolescência.

Material

MACEDO, Joaquim Manuel de. *A moreninha*. 14. ed. São Paulo, Ática, 1986.

VERISSIMO, Érico. *Clarissa*. 47. ed. Porto Alegre, Globo, 1986.

ALENCAR, Francisco et al. *História da sociedade brasileira*. São Paulo, Ao Livro Técnico, 1979.

Objetivo

Propiciar ao jovem o estabelecimento de relações entre a literatura e a sociedade passada e presente.

Procedimentos didáticos

Atividade exploratória

O professor propõe à turma que assista a um filme sobre juventude o qual esteja em exibição em algum cinema da cidade ou em algum canal de televisão, por exemplo, *Loucuras de verão*, *Amor sem fim* ou *Footloose*.

Além disso, pode-se recorrer a uma novela de televisão em que apareçam personagens jovens ou a uma série televisiva, como *Armação Ilimitada* ou *Fama*.

No prazo marcado, suficiente para que todos tenham visto o espetáculo combinado, o professor inicia um debate livre na sala de aula sobre os aspectos mais relevantes da obra para os alunos. Divide-se o quadro em dois setores, um dedicado ao espetáculo e outro às ocorrências da vida dos jovens. Um aluno é escolhido pelo grupo para registrar no primeiro setor do quadro os itens que forem levantados durante a discussão (por exemplo, amor, relações familiares, vestuário, música, etc.). A seguir, a turma passa a questionar esses mesmos aspectos levando em conta suas experiências e leituras. O mesmo aluno registra, então, no segundo setor do quadro, os títulos dos livros que os colegas conhecem e que tratam dos temas em foco.

Terminada a atividade, o grupo escolhe dois romances dentre os textos mencionados, um do século passado e outro deste século. Podem ser relacionados, por exemplo, os títulos *A moreninha* e *Clarissa*, que devem ser lidos num prazo determinado.

Estabelecimento do tema

A partir da leitura, o grupo é desafiado a encontrar um tema a ser pesquisado nas obras indicadas, através da técnica de explosão de idéias. Das idéias surgidas espontaneamente, a turma elege um tema que as abranja, o qual pode ser assim formulado: “Como aparecem os jovens nas obras lidas, com relação a *amor, papel do homem e da mulher, convenções sociais, música, trabalho, lazer e relações de classe?*”. Cada aluno registrará esse tema em seu caderno de anotações e o terá sempre à mão no decorrer da pesquisa.

Formulação das hipóteses

Ante o tema elegido pela turma, o professor solicita que a mesma se divida em grupos de trabalho (um ou dois para cada item desse tema). Após uma discussão com duração previamente combinada, cada grupo tentará responder ao item que lhe coube. O professor avisa que as respostas deverão ser confirmadas ou não pelos textos, o que pressupõe que o grupo as tenha diante de si por escrito no restante da atividade. As respostas podem ter sido:

Grupo A – Os jovens em *A moreninha* e *Clarissa* (não) têm uma noção romântica de amor.

Grupo B – Os homens em *A moreninha* e *Clarissa* (não) são machistas.

Grupo C – As mulheres em *A moreninha* e *Clarissa* (não) se dedicam às tarefas do lar.

Grupo D – Em *A moreninha* e *Clarissa* os jovens (não) obedecem às convenções sociais.

Grupo E – A música (não) integra a vida dos jovens em *A moreninha* e *Clarissa*.

Grupo F – Em *A moreninha* e *Clarissa* os jovens (não) se preparam para trabalhar.

Grupo G – Em *A moreninha* e *Clarissa* o lazer (não) predomina na vida dos jovens.

Grupo H – Em *A moreninha* e *Clarissa* (não) existem diferentes classes sociais em conflito.

Essas hipóteses devem ser comunicadas ao grande grupo, para evitar sobreposição de investigações.

Justificativa da escolha do tema e das hipóteses

Realiza-se, então, um painel, em que um elemento de cada grupo expõe o seu tema e hipótese de trabalho e explica por que o grupo o escolheu. Ao final da exposição, o restante da turma posiciona-se diante do assunto que está sendo tratado.

Coleta de dados

A fim de obter a confirmação das hipóteses levantadas, o professor sugere aos grupos que pensem em como irão provar que suas respostas estão de acordo com os textos e em como irão apresentar os resultados atingidos.

O alunos podem decidir efetuar uma pesquisa bibliográfica, que será exibida em álbuns ilustrados, numa exposição comentada, ao estilo das Feiras de Ciências.

Os grupos efetuarão a releitura dos textos, fichando as passagens que expressam, de alguma forma (ações, idéias, sentimentos), o tema

focalizado. Ao mesmo tempo, levantarão, em obras de história do Brasil, informações que julgarem necessárias para entender os comportamentos com que se deparam na leitura e para ilustrá-los com fidelidade histórica.

Análise e interpretação dos dados

Cada grupo se encarregará de preparar o seu álbum, tendo como tema central o item antes discutido. O álbum deverá apresentar a seguinte estrutura, a qual determinará as etapas da análise dos dados.

1 – Capa (instituição a que os alunos pertencem; título do trabalho, nome dos integrantes do grupo; cidade em que o trabalho foi realizado, mês e ano).

2 – Dados de identificação (título; componentes do grupo, com endereços; turma; turno; instituição escolar e endereço; duração do trabalho).

3 – Introdução (histórico do trabalho de pesquisa efetuado pelo grupo).

4 – Desenvolvimento (transcrição dos excertos do texto *A moreninha* que dizem respeito ao tema; transcrição dos excertos do texto *Clarissa* que se referem ao tema; depoimentos dos próprios alunos sobre experiências vividas que se relacionam ao tema; ilustração das passagens transcritas mais significativas para o grupo, com técnica livre).

5 – Fecho (comparação, através de uma dissertação, dos excertos levantados nos dois textos e dos depoimentos, para verificação de semelhanças e diferenças com respeito ao aspecto pesquisado nas obras, respondendo à pergunta: “O aspecto X se apresenta da mesma forma em *A moreninha* e *Clarissa* e em nossa vida? Por quê?”).

Conclusão

Cada grupo é solicitado a elaborar por escrito um comentário a ser apresentado durante a exposição dos álbuns. Esse comentário deverá relacionar a resposta inicial ao problema de pesquisa com os resultados finais contidos no álbum. Seu teor deverá ser bem conhecido por todos os membros do grupo, de modo a que qualquer deles possa responder a perguntas de visitantes.

Para concluir o trabalho, a turma planeja em conjunto os passos da exposição dos álbuns já elaborados. Esse planejamento deve prever local, data, duração, horários, disposição do material, móveis, expositores, iluminação, atribuição de cada participante do grupo; divulgação do evento; convites a autoridades e à comunidade escolar e extra-escolar.

A realização do evento contará com a participação de todos os integrantes da turma, que terão oportunidades, assim, de relatar aos visitantes suas experiências com o trabalho de pesquisa.

5 – MÉTODO CRIATIVO

5.1 – Fundamentação teórica

O método criativo se associa usualmente a práticas de caráter artístico, como artes cênicas, artes plásticas, música e literatura, ou de cunho artesanal, embora pertença, como possibilidade, a todo o fazer humano. Para a maioria das escolas, ensino criativo significa a proposição de atividades assemelhadas às das várias artes, sem que considerem a organização de tais experiências de criação num sistema coerente com aquilo que desejam que os alunos aprendam para a vida. Criar, para esse tipo de escola, se opõe a estudar e iguala-se à brincadeira que se esgota em si mesma. A criatividade, porém, ultrapassa o puro lazer e pode converter-se em aquisição de conhecimento quando se processa planejadamente.

O método criativo, assim como o científico, é um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva. Supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo. Nesse sentido, arte e ciência se aproximam, diferenciando-se pelo fato de que na primeira o ato criativo se evidencia mais puramente, sem finalidades práticas, enquanto na segunda há a subordinação ao saber e/ou à utilidade.

Entende-se por criatividade a operação que confere uma forma a certa interação estabelecida entre o homem e seus mundos externo e interno. Essa forma é investida de materialidade e se produz por uma atuação em que participam subjetividade e exterioridade, razão e intuição, personalidade e tradição cultural, consciente e inconsciente, sensibilidade e intelecto, espontaneidade e cálculo, impulso e disciplina. A proporção com que cada um desses elementos entra no processo criativo

é variável e nem sempre mensurável, mas todos eles se presentificam quando se trata de criar.

Segundo Fayga Ostrower, “todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade, que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura” (1984: 5). Se a criação interliga os níveis individual e cultural, a presença de certas faculdades e habilidades mentais no ato criativo está diretamente relacionada com as concepções que uma determinada sociedade faz da criatividade.

Como criar corresponde a dar forma a alguma coisa, para tal operação importa organizar elementos, pois, conforme Ostrower, “a forma é algo em si delimitado – mas não no sentido de uma área demarcada por fronteiras” (1984: 78). É o modo como se estabelecem as relações dentro de um contexto, a estrutura dessas relações. Não há criação onde não houver elementos reunidos, que geram entre si redes de relações, as quais os destacam do meio em que estão, constituindo uma entidade ordenada e reconhecível, um todo em que surge o sentido pela interação das partes. Conformar é, portanto, recortar dados do real significativo, compondo-os de modo a obter um todo. Por essas razões, a forma estabelece um diálogo com aquilo que ela não é: o que a cerca, o que está fora, o mundo constituído pela cultura, herdado e continuamente transformado por novas criações. Ao contrário do que se costuma pensar, o criador não existe sem a História, nada há no seu fazer que não venha imbuído de outros fazeres, que se acumulam no tempo e o obrigam a uma constante vigilância para simultaneamente valer-se deles e mudá-los. O trabalho criativo não é individualista, mas individual, pois pertence ao criador, já que ele o produz. Mas esse fazer de um lado é orientado por tudo o que já se fez e pelos valores cultivados pela sociedade e de outro pelo inconsciente, cujos impulsos o criador não conhece, embora os perceba operando em suas ações.

A questão da liberdade de expressão, tradicionalmente vinculada ao ato criativo, não significa, pois, a expansão sem freio ou egoística de uma personalidade, mas o reconhecimento de limites, “o acatamento às possibilidades reais de cada coisa e de cada ser, à transição contínua, potém contida, de tudo com que se lida, sejam objetos com que se trabalha, a linguagem que se usa, a própria vida que se vai viver” (Ostrower, 1984: 162).

Os parâmetros dinâmicos que o mundo oferece ao homem têm a ver com o fato de que toda a ação em si encerra um objetivo social, a

comunicação, ligada a valores e termos de responsabilidade. Daí a importância de se levar em conta o conceito de adequação no processo criativo. O produto obtido, antes de ser novo ou original, precisa ter o seu conteúdo expressivo adequado às limitações de uma materialidade. A isso corresponde a economia formal, que significa o uso dos meios necessários à comunicação, não se utilizando novos ou mais recursos do que os indispensáveis à configuração do sentido a ser expressado.

A atitude criativa se pauta, pois, por dois característicos, intuição e subjetividade, o primeiro entendido como a capacidade de apreender o mundo, sem o crivo do pensamento lógico, na sua originalidade, e o segundo como o predomínio do sujeito sobre o objeto, conformando-o a suas necessidades.

A raiz do processo criativo está na atitude intuitiva do homem que se dispõe a criar. Esta depende de um incentivo que lhe é lançado por uma situação vivencial qualquer, a qual movimenta a interioridade e instala nela um desequilíbrio, uma tensão psíquica. Toda a tensão tende a desfazer-se e o indivíduo, dessa forma, procura acomodar o estímulo externo a seu aparato psíquico, de modo a restabelecer o equilíbrio perdido. Essa disposição aberta para a incorporação do elemento exterior aos esquemas já elaborados é o que se designa como motivação.

A motivação provoca a reação espontânea e intuitiva do sujeito, que desencadeia o processo criativo, voltando-se para o mundo à busca de traços referenciais que o ajudem a solucionar a tensão inicial. O modo de conhecimento do mundo de que o sujeito se vale é o perceptivo, apoiado nas impressões sensoriais. Os dados conhecidos e novos que o atingem via percepção se ordenam num conjunto estável e significativo porque o sujeito não só os capta, mas os interpreta e compreende como o conteúdo da situação problemática vivida.

A apreensão perceptiva se dá de modo global, produzindo todos uniformes e indiferenciados. Nesses, o detalhamento de certos traços é conseqüência do nível de significação que cada um deles pode ter para o sujeito. Por isso, o mesmo objeto é intuído de modos diferentes por sujeitos diferentes. A intuição seleciona a nova configuração do todo percebido para o sujeito. Portanto, relacionados os dados, as coerências e significados que afloram são sempre seletivos. “O momento da visão intuitiva é um momento de inteira cognição que se faz presente. Internalizamos de pronto, em um momento súbito, instantâneo mesmo, todos os ângulos de relevância e de coerência de um fenômeno. Nesse momento, aprendemos — ordenamos — reestruturamos — interpretamos a um tempo só” (Ostrower, 1984: 68). É o instante do *insight*, da intuição plena, que mobiliza o sujeito em termo afetivos, intelectuais, inconscientes e conscientes.

Para a realização da forma que lhe vem à mente através do *insight*, é necessário selecionar o material adequado e trabalhar sobre ele por meio de técnicas também adequadas, que viabilizem a forma intuída. A interação do sujeito criador com o material e as técnicas, porém, se instaura igualmente no nível intuitivo, pois é típico do processo criativo o ensaio-e-erro, que se repete sobre o material até que o criador sinta que a forma obtida é definitiva, isto é, não pode ser mais modificada porque corresponde à intuição orientadora do processo inteiro.

A consecução da forma suficiente resolve a tensão psíquica que provocara o processo criativo. Todavia, esse não se esgota em si mesmo. Como a criação é sempre comunicação, exige que o produto criado venha a público. Dois fatores determinam esta situação. O primeiro diz respeito à necessidade imperiosa de compartilhar a forma obtida com outras subjetividades, dividindo a satisfação de realizar um trabalho e obter um produto convincente. O segundo se refere à interação com o mundo que o criador estabelece ao responder aos estímulos desse que provocaram a tensão inicial.

A opção pela atitude criativa implica uma postura receptiva aos chamamentos do mundo e ao mesmo tempo disponível em termos de integração nele pelo trabalho criador. Funda-se na sensibilidade intuitiva em intercâmbio com os objetos culturais e não teme desestruturas interiores, preço para a construção de novas estruturas. Criar é expandir a personalidade e as formas de comunicação da vida social.

5.2 — Objetivos e critérios de avaliação

Um método criativo para o ensino da literatura precisa atender a três fatores constituintes: a) o sujeito criador, com seu aparato cognitivo, afetivo e motor, em estágios nem sempre coordenados de maturação e equilíbrio; b) o processo de criação, resumido à captação de alguma carência ainda inexprimida, à busca desordenada de dados para recuperar o equilíbrio perdido, à elaboração interna desses dados, num nível não totalmente consciente, ao *insight*, percepção intuitiva das relações necessárias que dão forma a algo que suprirá a carência, e à elaboração material desse algo, orientada tanto pelo *insight* quanto pelo material empregado e por técnicas aprendidas ou adaptadas; c) o contexto cultural e histórico, onde tanto o criador como o objeto em criação estão situados, e que predetermina comportamentos, modos de fazer e até de perceber, freqüentemente cegando o sujeito ou os seus pares para certas possibilidades de solução a que o processo criador aponta.

Considerando os fatores sujeito criador, processo de criação e contexto cultural e histórico, deveriam orientar uma metodologia criativa para a literatura, que tenha como foco o aluno, os seguintes objetivos educacionais:

- 1) Estabelecer relações significativas entre componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária.
- 2) Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação em relação ao eu e ao mundo.
- 3) Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais, em especial do código lingüístico.
- 4) Materializar tais relações em linguagens diversas, com ênfase na verbal, produzindo textos bem formados.

Esses objetivos dão conta das necessidades de expressão sempre individualizadas do aluno, bem como permitem o progressivo amadurecimento de uma postura crítica e transformadora ante a realidade, sem forçar a criança e o jovem além de seus limites naturais. Seu ritmo pessoal, suas aspirações, gostos, angústias e convicções são respeitados e sua atividade de aprendizagem adquire a qualidade de vivência espontânea, buscada para satisfazer a uma necessidade real, não gerada pela instituição escolar. Por outro lado, a produção textual impede a dispersão das energias psíquicas e físicas investidas no processo, ao mesmo tempo que integra o aluno no mundo do trabalho, sem desfigurar a esse, como habitualmente se faz, desvestindo-o de seu caráter de comprometimento com as necessidades humanas.

A avaliação, dentro deste método, é efetuada em dois níveis. O primeiro é o do processo de criação de cada aluno, observado diretamente e registrado em fichas, ou indiretamente, pelos resultados apresentados em cada etapa. O professor poderá dar-se por satisfeito se o aluno é capaz de discernir elementos de sua realidade que tenham relação com a carência que ele deseja suprimir e reordena esses elementos, transpondo para eles funções que só venham a ter no contexto em que os reuniu.

O segundo nível está no texto produzido pelo aluno, que pode ser qualquer objeto, atividade, ou conjunto articulado de frases, em que se medem, referindo-se à carência inicial, as seguintes ocorrências: a) eficácia expressiva, entendida como forma que comunique sentidos, verbalizáveis ou não, mas identificáveis pelo receptor do objeto pelo menos com as suas carências pessoais; b) domínio técnico, revelado pela pesquisa e prática de técnicas funcionais em relação ao material escolhido e ao projeto elegido; c) inovação formal, ou seja, um acréscimo em relação ao já conhecido pelo aluno, mas derivado do próprio processo de criação e da familiaridade com o material utilizado e técnicas adotadas.

Esse critério de inovação não deve ser tomado como principal. Importa muito mais a efetiva participação no processo criativo.

5.3 — Etapas de desenvolvimento: técnicas

A aparente falta de sistema nos trabalhos criativos não se confirma na realidade. Ao se observar alguém que cria, é possível discriminar uma série de etapas bem definidas. O processo criativo se inicia pela consciência de uma falta, que exige do sujeito uma decisão no sentido de supri-la. Para isso, é preciso primeiramente partir para a observação da realidade, em busca de indicações desta que possam ter relação com a lacuna sentida. À medida que se entre em contato com os fenômenos da natureza ou da cultura, percebe-se neles a possibilidade de reordená-los, para preencher a necessidade inicial. Essa percepção decorre tanto das premências vividas pelo sujeito quanto dos sinais que o mundo lhe oferece como respostas. O processo de captação dos significados das coisas e de reestruturação dos mesmos num novo objeto com sentido para aquele que cria é inteiramente individual e interior, dependendo de um trabalho não apenas consciente, mas também de pressões do inconsciente. Em decorrência disso, o momento do *insight*, aquele em que a organização dos elementos percebidos aflora à consciência, não pode ser determinado ou previsto. O *insight* surge, e o sujeito se sente de posse de uma idéia, para a qual vai buscar a concretização. Está apto, agora, a elaborar um projeto para a realização formal do que anteviu. O projeto inclui a pesquisa dos recursos ligados ao trabalho visado e das técnicas apropriadas para transformar esses recursos na forma desejada.

Reunidos os materiais e escolhidas as técnicas de utilização desses, o indivíduo alcança condições para começar a elaborar o objeto — seja mental ou físico — que projetou. A elaboração constitui o momento do fazer criativo, que acontece por ensaio-e-erro, em busca da melhor solução para construir a forma intuída. A essa altura, trabalho e lazer se conjugam, pois o criador é um trabalhador persistente, que retira prazer daquilo que faz, porque sua ação responde àquela insatisfação inicial.

O produto do processo criativo, porém, não se esgota na satisfação que traz para o criador. O esforço dispendido na elaboração e a consecução de uma forma o mais perfeita possível para a intuição do sujeito levam-no ao desejo de partilhar seu prazer e sua realização com outros seres humanos. Por isso, é típico do ofício a exposição pública dos produtos criados, que passam do âmbito individual para o conhecimento e fruição da sociedade. Se o reconhecimento social gratifica o criador, o fruto do seu esforço contribui para o enriquecimento cultural

de sua comunidade. É com seu trabalho criativo, pois, que o indivíduo participa da vida social, dando-lhe novos sentidos.

Quando se aplica o método criativo no ensino de literatura, levam-se em conta as diferentes etapas do processo de criação articulando técnicas adequadas a cada uma delas. Numa unidade de ensino qualquer, seu planejamento, dentro do método criativo, se dará a partir da *constatação de uma carência*, individual ou coletiva, entre os alunos. Sendo uma carência, é uma sensação que não pode ser imposta pela escola. Deriva das necessidades dos jovens e por eles deve ser constatada. A intervenção do professor só pode ocorrer no sentido de proporcionar estímulos que favoreçam a tomada de consciência dos alunos quanto a suas necessidades. Esses estímulos podem ser: a proposição de várias alternativas de atividade, para que os estudantes escolham a que mais atende as suas carências; o lançamento de um desafio com sentido prático, social ou pessoal; o oferecimento de condições para que os alunos externem seus desejos, emoções e problemas.

Percebida a carência pelos jovens, o professor os incentiva a tentar resolvê-la através da criação de uma solução. Para esta solução, fornece condições de modo a que os alunos entrem em contato com os elementos da realidade que têm relação com a falta percebida pelos mesmos. Esta é a etapa de *coleta desordenada de dados*, porque os alunos observam aquilo que de significativo lhes proporciona o mundo próximo, sem um esquema seqüencial rígido e sem roteiros preestabelecidos. Contudo, isso não quer dizer que o material de observação não seja registrado e/ou coletado de alguma forma prevista. O importante é que se tenha em mente que sempre será possível a defrontação com algo inesperado e cheio de sentido. Os registros podem aparecer como: listas, fichas livres, comentários soltos, observações pessoais fixadas em redações, desenhos, pinturas e outras formas, coleções, etc.

Os setores da realidade a serem examinados na busca de elementos para solucionar a carência encontrada podem ser os mais diversos, desde que, entre eles, se incluam os textos literários. A literatura, sendo uma simulação do mundo, é também uma contrapartida das necessidades expressas pelas crianças e jovens ao se conscientizarem de suas carências. A seleção das obras terá por critério a resposta às ansiedades dos mesmos. O professor deve, portanto, ter a sua disposição um elenco razoável de textos que questionem aqueles aspectos privilegiados pelos alunos.

À medida que se processa a coleta de dados, a própria observação ou coleção de materiais, idéias, etc. fornece um caminho para a organização dos mesmos no nível da consciência. Buscando respostas a suas carências iniciais, o aluno só recolhe aqueles elementos da realidade que têm sentido para ele, mesmo sem saber muito bem como ordená-los.

Por exemplo, a partir de uma carência de natureza emocional, o aluno vai buscar nos textos literários e em depoimentos de pessoas as indicações que venham ao encontro de sua necessidade inicial. relacionamento amoroso entre as personagens das obras, relato de experiências amorosas, reações das personagens e das pessoas diante de conflitos sentimentais, etc. Não há, ainda, noção clara do papel que tais dados terão na solução do problema, mas a presença de evidências como amor/ódio já fará com que esse material sujira certas possibilidades de que se ordene em torno desse eixo.

No momento em que esse material proveniente de fora da consciência passa a ser significativo para o sujeito, está ocorrendo a *elaboração interna dos dados*. Essa etapa se dinamiza sob força de uma pressão psicológica. Operando por vias inconscientes, a mente tenta acomodar os dados obtidos de forma a restabelecer o estado de equilíbrio rompido pela carência. Dependendo da complexidade do fator desencadeante, e do processo requerido para suprimi-lo, essa elaboração necessita de um lapso de tempo considerável, embora exigências provenientes do ambiente possam acelerar seu andamento. Deve haver a preocupação de não se pressionar demais o aluno durante essa fase, para evitar angústias que possam tolher sua criatividade, embora seja aconselhável — para fins de operacionalização do método — estabelecer limites ou prazos razoáveis.

É aqui que o reencontro com o texto literário pode proporcionar ao sujeito um esquema da imbricação possível dos dados. A literatura vai facilitar a elaboração interna do material selecionado porque ela já traz, em suas diferentes objetivações, os conflitos devidamente ordenados e resolvidos. Fornece, assim, uma visão totalizante do mundo, difícil de ser percebida fora dela pela criança e pelo jovem, uma vez que os mesmos possuem experiências de vida ainda limitadas e fragmentadas. Uma classe pode ter partido de uma carência social, de compreensão da estratificação das classes, tendo colhido dados da comunidade onde está situada e de programas de televisão, além de contos e peças teatrais infantis. Nessa etapa em que os dados submergem na consciência das crianças e em que elas os amadurecem à busca de meios de ligá-los uns com os outros, novas leituras podem auxiliar essa busca. O modo como uma história infantil enfoca e resolve um conflito social pode fornecer os indicadores para que o leitor trabalhe com os seus próprios dados no mesmo sentido.

A elaboração interna dos dados evolui até que o sujeito encontre o modo de combiná-los entre si para suprir a sua carência. Essa descoberta independe do professor e ocorre no interior da consciência de cada um. A psicologia chama-lhe *insight*, ou seja, o momento em que os

dados coletados e elaborados, inconscientemente, em grande parte, combinam-se numa forma que surge à consciência já acabada e com força de presença que não pode mais ser ignorada pelo aluno. Essa forma, que está estruturalmente organizada com os dados já percebidos, configura o esquema básico daquilo que o sujeito quer criar.

A partir do *insight*, o sujeito está consciente da solução que deseja atingir e pode planejar os passos a serem tomados para sua consecução. Trata-se da *constituição do projeto criador*, etapa que prevê os esforços a serem desenvolvidos para a supressão final da carência, através de uma ação criadora. O aluno deve selecionar, dos dados obtidos, os recursos materiais necessários à execução do trabalho a que se propõe, efetuar um roteiro de execução, levantar as técnicas de que terá de se valer, estabelecer um cronograma e antecipar eventuais dificuldades. Esse planejamento, bem discriminado, incluindo todos os passos prováveis, deverá orientar o trabalho subsequente do aluno, desde que não impeça a adoção de soluções não previstas, mas sentidas como mais adequadas.

O projeto servirá de suporte para a *elaboração material*, que consiste em dar substância física ao *insight*, realizando as operações previstas. É importante que o aluno conheça as técnicas já existentes para lidar com o material selecionado, sendo então necessária a atuação do professor como fonte de informação e treinamento. Cabe a ele preparar-se para atender às exigências de cada projeto, pesquisando, com antecedência à execução, as técnicas de trabalho a elas pertinentes.

O momento seguinte será o da execução propriamente dita, que se fará por tentativa-e-erro, de modo a encontrar a melhor solução para a forma intuída. O trabalho criador dar-se-á por acabado no momento em que o aluno perceba que nenhum dos elementos pode ser deslocado ou substituído sem alterar todo o trabalho, e que nada poderá ser acrescentado ou retirado sem prejudicar o resultado final.

O resultado do projeto criativo, que virá solucionar o problema sentido, poderá ou não ser um texto literário. Importa, nesse método, que a literatura apareça como campo de observação, modelo formal e temático do mundo. Se a carência for suprimida por uma ação social, por exemplo, essa ação terá suas raízes na experiência do sujeito com a literatura enquanto interpretação da realidade, mesmo que a produção final não seja literária.

Terminado o processo, faz-se mister que seu resultado seja conhecido pela comunidade próxima do aluno, seja ela a sala de aula, a escola, outras turmas, a família ou a vizinhança. A *divulgação do trabalho* é a prestação de contas que o criador faz à sociedade que o abriga. O resultado do seu esforço deixa de ter um caráter individual, satisfazendo uni-

camente ao próprio sujeito criador, para converter-se num bem comum a ser dividido com todos. Embora a carência seja de ordem individual (ou coletiva, muitas vezes), o trabalho criativo gera um objeto significativo para além do sujeito criador, uma vez que mobiliza recursos, instrumentos e técnicas que não pertencem apenas a ele, mas são decorrentes da tradição e da história humanas. O modo como o criador se vale dos mesmos pode interessar a outros sujeitos que não estariam, em princípio, motivados pela mesma carência, mas encontram nas soluções mostradas respostas para outras tantas carências possíveis.

O método criativo, portanto, apresenta a vantagem de encarar o aluno como indivíduo e ser social simultaneamente, sem atrofiar sua sensibilidade nem supervalorizar sua capacidade de raciocínio lógico. Proporciona o exercício da intuição como forma imediata de conhecimento do mundo, bem como as habilidades de analisar, comparar, combinar, classificar e ordenar, efetuar inferências e, principalmente, extrapolações, vinculando essas operações intelectuais à ação física e à prática social, nos produtos criados.

Uma sala de aula em que se adote o método criativo é um atelier de efervescência e trabalho, em que necessidades pessoais e coletivas estão emergindo e buscando formas concretas de satisfação. A idéia de projeto criativo acarreta, para a ação educacional, a tarefa de incitar à transformação, de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criticamente ante à realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha.

ETAPAS DO MÉTODO CRIATIVO

- 1) Constatação de uma carência
- 2) Coleta desordenada de dados
- 3) Elaboração interna dos dados
- 4) Constituição do projeto criador
- 5) Elaboração material
- 6) Divulgação do trabalho

5.4 – Exemplos de unidades de ensino

5.4.1 – CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Conteúdo

Brincadeiras com linguagem

Material

MACHADO, Ana Maria. *Um avião e uma viola*. Il. de Gian Calvi. São Paulo, Melhoramentos, 1982.

–. *O domador de monstros*. Il. de Arthur Henrique Braga. Rio de Janeiro, EBAL, 1980.

–. *Uma boa cantoria*. Il. de Arthur Henrique Braga. Rio de Janeiro, EBAL, 1980.

Objetivo

Proporcionar à criança possibilidades de desenvolver seu potencial lingüístico.

Procedimentos didáticos

Constatação de uma carência

O professor, através de observação do comportamento verbal da turma em várias ocasiões, percebe que as crianças têm dificuldade em reproduzir histórias e criar novas situações a partir das narrativas lidas ou ouvidas.

Para conscientizar os alunos dessa carência, o professor propõe uma brincadeira: “Quem quiser que conte outra”. Ele conta uma história omitindo o final e pede que os alunos a reproduzam oralmente, inventando um desfecho. Depois disso, retoma a história, levando-os a relatar os fatos principais com base nas ilustrações, e lê o final. A seguir, discute com a turma quais as diferenças entre as versões e os finais. As crianças perceberão que a segunda etapa produziu histórias mais fiéis ao livro original e o seu desfecho tem mais ligação com os acontecimentos da narrativa. O professor sugere, então, à turma, uma atividade que os leve a inventar histórias. Fica combinado que no fim do trabalho cada aluno deverá contar uma história e, se quiser, representá-la através de outras linguagens: mímica, modelagem, desenho, construção com sucata, pintura, música, teatro, história em quadrinhos, cineminha, etc.

Coleta desordenada de dados

O professor lê o texto *Um avião e uma viola* mostrando as ilustrações com o livro aberto, de modo que as crianças vejam as duas páginas

contíguas. A cada dois quadros, o professor se detém e solicita que as crianças comentem o que ouvem e vêem. Por exemplo, com relação às páginas 2 e 3, o professor pode perguntar:

- O que acontece nessa ilustração?
- O que o homem tem na boca?
- O que ele tem nas mãos?
- Em que posição está?
- O que mais há nela?
- O que o gato está fazendo?
- O que há em volta do quadro?

Depois de verificadas as semelhanças e diferenças entre as duas ilustrações, o professor diz as legendas, para que as crianças façam o mesmo jogo de identificação. Nas próximas duas páginas, e seguintes, as próprias crianças (se já estiverem alfabetizadas) assumem o papel de leitores-perguntadores.

Chegados ao desfecho, inventam outras duplas de palavras com sons parecidos, através da brincadeira “Descobrimo palavras”. O professor inicia o jogo, dizendo uma palavra ou uma seqüência de palavras. O aluno que descobrir outra palavra ou seqüência parecidas diz bem alto, inventa a próxima palavra ou seqüência e pode sair para o pátio. A brincadeira termina quando todos tiverem descoberto a sua palavra e estiverem no pátio.

Em outra ocasião, o professor lê *O domador de monstros* com (ou para) as crianças, mostrando as ilustrações. A seguir, pede que recontem a história a partir das ilustrações, observando as alterações que sofre o monstro e as reações do menino. Relê o texto e solicita que o comparem com a versão anteriormente produzida. As crianças deverão constatar a presença da estrutura repetitiva e constantemente aumentada. A partir dessa constatação, brincam de “Corrente-para-frente”: sentam em semicírculo e o último diz: “Eu conheço um monstro que tem um ...”. O seguinte repete a frase e acrescenta uma nova característica, ficando a frase assim: “Eu conheço um monstro que tem um ... e dois ...”. A corrente continua, somando novos atributos em ordem numérica crescente até chegar ao primeiro aluno. Quando uma criança tiver dificuldade de reproduzir/aumentar a seqüência, as demais a ajudam.

Em outra aula, o professor lê para/com os alunos *Uma boa cantoria*, com apoio nas ilustrações. A seguir, propõe a brincadeira “Todos juntos”. Os alunos se dividem em grupos, conforme as profissões e o número de pessoas que as integram. Um aluno é o cantador e outro o rei. A classe, antes, desenha no chão o mapa do reino, localizando o castelo do rei e o trajeto dos cantadores. Os grupos se postam cada um no seu lugar. Entra o cantador e convida o primeiro personagem, o boiadeiro,

e ambos cantam juntos a fala do texto. Os dois prosseguem até o segundo grupo, que se une a eles, cantando junto e assim por diante até a população inteira chegar ao castelo. Diante desse, o cantador desafia o rei:

Se cantar é proibido
Como saio desta agora
Vou dizer ao pé do ouvido
É mandar o rei embora

O rei improvisa uma resposta, tentando explicar a proibição. Se a população aceitar, o jogo termina aqui. Se não, outro elemento do grupo responde ao rei, desafiando-o de novo. A brincadeira prossegue até que o rei se renda.

Elaboração interna dos dados

Esta etapa se desenvolve paralelamente às atividades propostas na anterior. O professor pode estabelecer prazos com as crianças para a elaboração de um projeto de narração de histórias pela turma. À medida que esta fase vai se desenvolvendo, as crianças vão tendo cada vez mais clara a idéia daquilo que pretendem contar.

Constituição do projeto criador

Em conversa informal com as crianças, o professor indaga sobre o que desejam contar, como e para quem. Também pergunta se querem inventar uma história todos juntos, em grupos ou individualmente. A partir das idéias que as crianças expressarem, o professor as orienta no sentido de elaborarem um roteiro de trabalho que preveja:

- 1) material de que irão necessitar;
- 2) técnicas de trabalho adequadas ao material;
- 3) prazo de conclusão;
- 4) formas de divulgação.

Elaboração do material

A turma se põe a realizar o projeto de acordo com o que foi planejado. O trabalho é executado sob a orientação do professor no sentido de conveniente utilização do material e de informação sobre técnicas disponíveis. Os projetos individuais ou coletivos podem ser de natureza diversa: uma história com personagens modelados em argila, uma história com cenas descritas em painéis ilustrados, uma história em versos declamados oralmente, uma história cantada, uma história em quadrinhos em forma de revista, uma história em forma de livro, etc. Em cada caso, o professor deverá instruir o(s) aluno(s) dos meios para obter o produto desejado e controlar a sua aplicação.

Divulgação do trabalho

A classe, terminada a atividade criadora, disporá de uma série de histórias para contar. De acordo com o projeto elaborado, essas histórias terão uma destinação que pode ser: os próprios colegas de turma; colegas de outras turmas, amigos da vizinhança, pais e outras pessoas próximas.

As formas de apresentação poderão ser: contar a história oralmente, ao ar livre ou em ambiente fechado, acompanhada de fantoches, bonecos de argila, maquetes, painéis ilustrados, salas-ambiente, atores-crianças executando mímicas, televisão ou cinema de manivela, etc.; editar artesanalmente a história sob forma de livro, revista, jornal, folheto (de cordel ou comum), cartaz(es), álbum seriado, fascículos, com ou sem ilustrações, representar como no teatro, no cinema ou na televisão, etc.

5.4.2 – CURRÍCULO POR ÁREAS

Conteúdo

Experiências com linguagem

Material

CAPARELLI, Sérgio. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre, L & PM, 1985. (Col. Jovem L & PM, 3)

Objetivo

Proporcionar ao estudante possibilidades de desenvolver seu potencial lingüístico.

Procedimentos didáticos

Constatação de uma carência

O contato informal do professor com a turma permite que perceba o interesse de seus alunos por assuntos amorosos, bem como uma grande inibição em manifestar esses sentimentos. Em vista disso, sugere que ouçam o programa de recados nas rádios locais e anotem aqueles que achem mais interessantes. No dia seguinte, as anotações são discutidas em grande grupo e observa-se a grande incidência de textos que falam de amor ou amizade. O professor propõe que cada um escreva uma mensagem para alguém que ama, a fim de mandar para a rádio. Adverte, porém, que os alunos devem criar textos diferentes dos anotados. Na execução da tarefa, os alunos evidenciam suas dificuldades de expressão escrita e aceitam a sugestão do professor de desenvolverem

uma série de atividades para chegarem a elaborar mensagens tão criativas quanto as melhores que ouviram.

Coleta desordenada de dados

Para iniciar as atividades, o professor traz para a sala de aula a música *Jogos de amor*, dos Paralamas do Sucesso. Os alunos ouvem as canções e anotam os versos que mais os comovem. Ao mesmo tempo, rabiscam e ilustram o papel de forma livre, cantarolando a música: o professor sugere que, à medida que a audição se desenvolve, cada um anote frases ou fragmentos de frases que lhe venham à mente.

Terminada a audição, os alunos comparam as transcrições e observam os rabiscos produzidos. Por instrução do professor, prestam atenção a repetições. Em pequenos grupos, sentados no chão, à vontade, discutem as idéias, imagens ou palavras que mais os impressionaram, sejam elas provenientes da música ou da própria palavra.

Em outra aula, o professor solicita a leitura de *Restos de arco-íris* para a semana seguinte, recomendando que sublinhem no texto versos ou estrofes que sentirem como mais significativos, a fim de discutir posteriormente. Podem, também, anotar no caderno os fragmentos ou os poemas de que gostaram mais.

Na ocasião marcada, os alunos efetuam, no quadro, um levantamento de versos, estrofes e poemas com maior incidência de escolha, debatendo os motivos por que os preferiram.

Retomando a leitura em outra aula, o professor propõe um enigma com relação ao livro: "Como o herói resolve seus problemas com Mariana?" A turma relê a obra e busca evidências para a resposta.

Em pequenos grupos, as evidências são reunidas e uma resposta é formulada, com base nelas. Numeram-se os grupos e, aos pares, trocam-se as respostas, sem as evidências. Cada grupo lê a resposta do outro e prepara questões indagando as razões da resposta que tem em mãos, relacionando-a com o texto lido. Num segundo momento, estabelece-se o debate inter-grupos, devendo cada um justificar sua posição a partir das questões do outro.

Em outro momento, o professor reproduz o poema "Se os hibiscos", de *Restos de arco-íris*, e distribui uma cópia para cada aluno. Solicita que o leiam individualmente, imaginando o que cada um faria na mesma situação. Enquanto isso, toca na eletrola ou gravador o *Concerto para clarinete*, de Mozart, em volume médio. Ao término da leitura, cada um deverá registrar suas sensações no caderno.

Elaboração interna dos dados

Esta etapa ocorre simultânea com as atividades da anterior. Com o desenvolvimento do trabalho, os alunos vão reunindo material lingüístico e poético sobre o tema que está sendo tratado. A fase final da coleta incentiva o *insight* de que as relações amorosas incipientes podem ter expressão social sem constrangimento.

Constituição do projeto criador

Ao término da leitura com fundo musical, os alunos decidem, em pequenos grupos ou individualmente, como podem expressar seus sentimentos amorosos e a quem. Partem, então, para a elaboração de um texto que deve ser enviado a uma pessoa muito especial para eles.

Para a consecução desse alvo, o professor solicita que os grupos ou indivíduos planejem o que deverão fazer, passo a passo, a partir deste roteiro:

- 1) Qual o conteúdo da mensagem?
- 2) Como será expresso esse conteúdo?
- 3) A quem a mensagem se dirige?
- 4) Como será transmitida ao destinatário?
- 5) Qual o prazo para o envio da mensagem?

Elaboração do material

Os grupos ou indivíduos registram o que querem dizer ao destinatário e as formas de chegar a ele. Por exemplo: declarações de amor, convites para sair juntos, convites para uma festa em casa, pedido de explicações, poemas de amor, letras de músicas românticas, grafitis em muros, bilhetes em quadro mural, recados para correio sentimental de jornais e revistas, pedidos de troca de correspondência, mensagens para álbuns e diários, etc.

Depois, recolhem todas as anotações realizadas durante a coleta e selecionam maneiras de dizer em verso ou prosa. Elaboram o rascunho da mensagem e mostram a colegas mais íntimos, se desejarem uma opinião sobre a mesma. Os rascunhos são passados a limpo de acordo com o canal de transmissão: cartão, carta, bilhete, texto datilografado ou manuscrito, etc.

Divulgação do trabalho

Como se tratam de mensagens pessoais, os interessados se encarregam de transmiti-las pelo canal escolhido. O professor poderá orientar o encaminhamento, ensinando técnicas relacionadas com correio, contatos telefônicos, e outras que se fizerem necessárias. Fica combinado que aqueles que se sentirem à vontade poderão comentar as respostas ou reações percebidas.

5.4.3 – CURRÍCULO POR DISCIPLINAS

Conteúdo

Experiências com linguagem

Material

IBSEN, Henrik. *Um inimigo do povo*. Rio de Janeiro, Globo, 1984.

GOMES, Dias. *O santo inquerito*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.

VERISSIMO, Erico. *A vida de Joana d'Arc*. 10. ed. Porto Alegre, Globo, 1978.

Objetivo

Proporcionar ao estudante oportunidades de desenvolver seu potencial lingüístico.

Procedimentos didáticos

Constatação de uma carência

O professor aproveita, para debate em sala de aula, situações escolares em que tenha ocorrido impedimento de os alunos expressarem seu descontentamento com alguma norma ou ordem estabelecida. O debate é dirigido no sentido de permitir aos alunos que exteriorizem suas opiniões e busquem formas de encaminhar suas reivindicações. O professor sugere que, nas aulas de literatura, as leituras sejam orientadas para a exploração de temas que digam respeito a controle ideológico, de modo que a turma amplie as opções discutidas.

Coleta desordenada de dados

O professor apresenta os títulos de Erico Verissimo, Dias Gomes e Ibsen, solicitando que os alunos leiam as obras para a realização da leitura, divide a turma em três grandes grupos, ficando cada um encarregado de ler uma das obras, em horário extraclasse. Enquanto isso, na sala de aula, o grande grupo organiza um roteiro de referência para direcionar a leitura. Este roteiro deve conter alguns itens básicos que o professor sugerirá, caso não surjam na discussão coletiva:

- 1) Personagens perseguidores e personagens perseguidos
- 2) Razões histórico-sociais da perseguição
- 3) Conflitos estabelecidos entre os dois grupos de personagens
- 4) Formas de solução dos conflitos
- 5) Tomada de posição do leitor

Terminada a leitura individual, os três grupos se reúnem para comparar e discutir as idéias sugeridas pelos textos. O consenso do

grupo permitirá preencher o roteiro elaborado, de modo a preparar-se um documento para apresentação ao grande grupo.

A atividade seguinte consiste na organização de um painel constituído por um representante de cada grupo, que fará uma exposição dos resultados alcançados. Após a apresentação, o grande grupo debate os temas elaborados, com os painelistas, sendo esses auxiliados por colegas de seu grupo sempre que necessário.

Dado o resultado polêmico do painel, os alunos partem para a ponderação das atitudes individuais dos heróis e vilões de cada história, tentando situá-las como relações sociais conflitantes. Essa apreciação poderá ser efetuada sob forma de um júri simulado ou por ataque/defesa, como em certas entrevistas de televisão, conforme os alunos preferam, ou por outra técnica de cunho judicativo, como juízes e peritos, por exemplo. Qualquer que seja o caso, os três grandes grupos se subdividem em acusadores X defensores e, a partir da releitura de seu texto respectivo, levantam evidências para sustentar as afirmações da acusação e da defesa.

Terminada a fase de “instrução do processo”, cada grupo, mantendo a subdivisão, encerra o julgamento para os dois outros, que assumirão o papel de jurados ou de platéia a ser persuadida. Para a encenação, sugere-se que o professor pesquise com os alunos do grupo, em situação real, as etapas a serem cumpridas. Por exemplo, observar uma entrevista de ataque/defesa na televisão, comparecer a uma sessão do tribunal de júri, etc.

Elaboração interna dos dados

A etapa se realiza concomitantemente ao desenvolvimento das atividades anteriores. Ao concluir a fase final da coleta, é possível que a turma esteja em situação propícia para atingir o *insight* do que tem a fazer para dar voz a suas reivindicações, pesando prós e contras e valendo-se de argumentos baseados em fatos e não em emoções.

Constituição do projeto criador

Ao término do julgamento das obras lidas, o professor propõe que a turma, coletivamente, planeje um meio de expressar sua reivindicação, tentando evitar que um processo de perseguição a afete, ou que haja dano físico à instituição a qual a impediu de manifestar-se. Para a organização do projeto criativo, os alunos voltarão às obras, recolherão estratégias de ação e, então, preverão os seguintes passos:

- 1) Conteúdo a ser expresso
- 2) Levantamento de argumentos pró e contra
- 3) Linguagem expressiva a ser utilizada

- 4) Análise das possíveis reações do destinatário
- 6) Modos de apresentação
- 7) Prazo para realização do projeto

Elaboração do material

Em pequenos grupos, os alunos criam, através de diferentes linguagens, alternativas para encaminharem sua reivindicação, obedecendo a todos os requisitos de seu projeto. Suponha-se que as alternativas sejam discurso, cartazes, painéis, passeatas, malhação-do-judas, pantomima.

Apresentadas as alternativas, a turma examina a eficácia de cada uma delas, descartando as menos factíveis e escolhendo as que puder levar a efeito com os recursos materiais e humanos disponíveis.

Nas aulas seguintes, cada alternativa terá seus passos e materiais preparados. Finalmente, elas serão escalonadas segundo seu teor de força persuasiva e realizadas pela turma.

Divulgação do trabalho

As diferentes mensagens elaboradas pelo grande grupo são apresentadas, na ordem preestabelecida, a colegas de outras turmas, a professores, funcionários, administradores e, eventualmente, à comunidade, na dependência da extensão do tema das reivindicações.

6 – MÉTODO RECEPCIONAL

6.1 – Fundamentação teórica

O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista. O relativismo de interpretação e, portanto, de leitura não é tópico de consideração no âmbito acadêmico, o que se explica pela tendência ao autoritarismo da própria cultura brasileira, que endeusa seus expoentes, temerosa de expô-los à crítica.

O método recepcional não se submete a essa tradição dominante, uma vez que sua base teórica defende a idéia do "relativismo histórico e cultural, já que está fundamentalmente convicta da mutabilidade dos objetos, bem como da obra literária, dentro do processo histórico" (Fokkema & Kunne – Ibisch, 1977: 138). Se o historicismo positivista entende os fenômenos literários como determinados pelos fatos sociais numa relação de origem unilateral, em que a obra é sempre consequência e nunca causa, o conceito de historicidade da teoria recepcional é o de relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.

Nesse sentido, discute-se o próprio conceito de literatura como um sistema de sentido fechado e definitivo, que ela indubitavelmente é enquanto simples objeto escrito, anexando-se-lhe a dimensão da sua leitura como parte inerente a tal sistema, o que resulta na abertura desse para relações com o mundo histórico extratexto.

A recepção é concebida, pelos teóricos alemães da Escola de Constança, como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria de *estética da recepção*. A noção de concretização é derivada dos trabalhos do polonês Roman Ingarden, na década de 30, e do tcheco Felix Vodička na década de 40. Para Ingarden, o exame do modo de ser da obra literária descobre que ela é uma estrutura lingüístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais, no ato de criação ou da leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor (cf. Ingarden, 1973). Para Vodička, a obra é um signo estético dirigido ao leitor, o que exige a reconstituição histórica da sensibilidade do público para entender-se como ela se concretiza. À concretização, nesse caso, seria operada por meio de avaliações que o leitor atribui à obra-signo em sua consciência a partir de determinada norma estética vigente. Por isso, as concretizações de um texto se modificariam constantemente, segundo a sociedade avaliasse naquele momento a obra e seus temas e procedimentos estruturais (cf. Vodička, 1978: 299-300).

As idéias de Ingarden e Vodička são reformuladas por teóricos posteriores, que entendem o processo de concretização como interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo. “A maior e mais óbvia diferença entre a leitura e todas formas de interação social é o fato de que com a leitura não há a situação *face-a-face*. (. . .) O leitor, contudo, nunca pode saber do texto o quanto precisas são suas apreensões sobre ele. (. . .) Não há quadro de referências que governe a relação texto-leitor; ao contrário. Os códigos que poderiam reger tal interação são fragmentados no texto e primeiro precisam ser reagrupados ou, na maioria dos casos, reestruturados antes que se possa estabelecer qualquer quadro de referências” (Iser, 1980: 166).

O quadro de referências que permite a comunicação entre dois parceiros sociais é constituído pelas indicações e perguntas que cada falante faz a seu interlocutor para assegurar-se de que está controlando a fluência comunicativa. Com a obra e o leitor isso não é possível, uma vez que a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato.

A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra. São estes os quadros de referências antes aludidos, a que Hans Robert Jauss chama de *horizontes de expectativas*, os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto (cf. 1971: 74-7). Regina Zilberman arrola as seguintes ordens de convenção constitutivas do horizonte de expectativas através do qual o autor/leitor concebem e interpretam a obra:

“— social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;

“— intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;

“— ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbui e dos quais não consegue fugir;

“— lingüística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;

“— literário, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem.” (1982: 103).

Acrescentem-se aos fatores acima os de ordem afetiva, que provocam adesões ou rejeições dos demais, e ter-se-á idéia da complexidade e importância da noção de horizonte dentro da estética da recepção.

No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí poder-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura. Segundo Jauss, “se chamamos distância estética a diferença entre as expectativas e a forma concreta de uma obra nova, que pode iniciar uma ‘modificação de horizonte’, rechaçando experiências familiares ou acentuando outras latentes, esta se materializa na variedade das reações do público e dos juizes da crítica (êxito espontâneo, desprezo, provocação, aprovação esporádica, compreensão cada vez mais crescente ou tardia, etc.)” (1971: 77). Portanto, a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse. Uma obra é perene enquanto consegue

continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas.

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

Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Não admira que a literatura de massas, pré-fabricada para satisfazer a concepção que o leitor tem do mundo dentro de uma certa classe social, alcance altos níveis de aceitabilidade. Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, freqüentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais. Todavia, a obra emancipatória perdura mais no tempo do que a conformadora, devendo haver uma justificação para o investimento de energias psíquicas na comunicação que estabelece com o sujeito. Diante de um texto que se distancia de seu horizonte de expectativas, o leitor, além de responder aos desafios por mera curiosidade ante o novo, precisa adotar uma postura de disponibilidade, permitindo à obra que atue sobre seu esquema de expectativas através das estratégias textuais intencionadas para a veiculação de novas convenções.

O reconhecimento dos procedimentos textuais que atraem o leitor a um pacto com a obra "difícil" se dá por uma tomada de consciência da distância entre a própria visão de mundo e a da obra, que pode ser facilitada pela análise de sua composição estética ou ideológica. Esse momento requer certa formação do leitor, que o familiarize com as normas de produção dessa espécie de obra.

Ele precisa conhecer o gênero, para perceber as inovações do texto individual, as formas e temas de obras famosas anteriores, para captar as diferenças de tratamento e a oposição entre uso poético ou prático da linguagem, para entender sua repercussão sobre as representações do mundo que eles induzem. A capacidade de análise, aí implicada, se complementa com a de comparação, que, para além dos limites dos textos, também deve abranger as pressuposições históricas e culturais extraliterárias, pois as mesmas conduzem a certos tipos de compreensão e valoração.

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os

elementos de sua cultura e seu tempo, a inclui ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem, para novas experiências de ruptura com os esquemas estabelecidos. Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra "difícil" pode quebrar.

A ênfase na atitude receptiva emancipadora promove a contínua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura bem como quanto aos valores que orientam sua experiência do mundo. Assim sendo, a atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da estética de recepção deve enfatizar a chamada "obra difícil", uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica. O caráter iluminista dessa teoria, que no fundo pretende investir a literatura de arte de uma forma revolucionária, capaz de afetar a História, insiste na qualificação dos leitores pela interação ativa com os textos e a sociedade.

6.2 – Objetivos e critérios de avaliação

A aplicação da estética recepcional à pedagogia da literatura prevê a transferência dos pressupostos teóricos já citados à prática escolar da leitura. Assim como se reflete sobre o fenômeno literário sob a ótica do leitor como elemento atuante do processo, o método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos.

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu conseqüente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade.

O sucesso do método recepcional no ensino de literatura é assegurado na medida em que seus objetivos com relação ao aluno sejam alcançados, a saber:

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural

4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social

O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. Por conseguinte, são sempre cotejados textos que pertencem ao arsenal de leitura do grupo com outros textos, documentos de outras épocas, regiões e classes sociais, em diferentes níveis de estilo e abundância de temáticas variadas. O processo de trabalho apóia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. A materialização desse constante fazer presentifica-se na produção de textos pelo estudante, os quais passam a tomar parte do acervo a ser questionado. Desenvolvem-se, assim, as noções de herança e participação histórico-cultural. O método é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História.

Os critérios de avaliação a serem empregados pelo professor, tendo em mira os princípios que dirigem o método recepcional, abrangem a dinâmica do processo e cada leitura do aluno. No desenvolver dos trabalhos, esse deve evidenciar capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a de seu grupo. A resposta final deve ser uma leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos e ideológicos.

6.3 — Etapas de desenvolvimento: técnicas

A literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato de leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra. Diferentes tipos de textos e de leitores interagem de modos imensamente variados. O sujeito, ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda sua bagagem de experiências lingüísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe. Por sua vez,

essa representa uma determinada organização de sentidos, efetuada através de procedimentos de composição, que restringem as possibilidades de interpretação aos recortes lingüísticos, formais ou ideológicos nela executados. Nessa medida, por ser uma estrutura organizada de sentidos possíveis, permite ao leitor uma interação direcionada, na qual ele reconhece os significados que lhe são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicações que o auxiliam a aceitar ou pelo menos criticar o novo e, ao mesmo tempo, situar a esse em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar.

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. Depende, portanto, da criação ou da natureza do texto a sua integração ou não ao universo vivencial do leitor. Quanto mais ele corrobora as normas circulantes na sociedade do leitor, menos causa estranheza e se torna também imperceptível, o que mantém o horizonte igualmente inalterado. É por isso que o papel do texto, no processo receptivo, é fundamental. Sua construção precisa incluir espaços em que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulada a fazê-lo. Nesse sentido, o texto não pode fornecer uma imagem totalmente acabada do universo temático, pois, se o fizer, barra o ingresso do leitor em si mesmo ou tiraniza de tal modo o seu receptor que não lhe deixa lugar para a interpretação. Deve predispor-lo, pois, a modificar seu horizonte, trabalhando os temas contestadores com alto teor de verossimilhança e coerência. Por outro lado, essa tarefa de ruptura do texto não se viabiliza se não houver uma contrapartida no sujeito, ou seja, se ele não se dispõe a ter seu universo estável abalado de alguma forma e não percebe nesse alargamento a realização de algo desejado ou intuitivo.

A transformação do horizonte de expectativas, no caso de um estudante, alvo primeiro do método recepcional de ensino de literatura, depende, pois, da operacionalização de alguns conceitos básicos: *receptividade*, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; *concretização*, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; *ruptura*, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; *questionamento*, revisão de usos, necessidades, interesses, idéias, comportamentos; *assimilação*, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo.

O planejamento de unidades de ensino através do método recepcional deverá prever os esquemas conceituais antes discutidos. Na sala de aula, o primeiro passo do professor seria o de efetuar a *determinação do horizonte de expectativas* da classe, a fim de prever estratégias de ruptura e transformação do mesmo. Esse horizonte de expectativas conterá os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura. As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras. O professor poderá, ainda, examinar as movimentações de títulos através de fichas da biblioteca ou das leituras espontâneas ou de comentários sobre obras em situações informais, escolhas de livros em biblioteca de classe e salas de leitura, histórias cuja narração é repetidamente solicitada pelas crianças, poesias utilizadas em jogos e brincadeiras, etc.

Uma vez detectadas as aspirações, valores e familiaridades dos alunos com respeito à literatura, a etapa seguinte consiste no *atendimento do horizonte de expectativas*, ou seja, proporcionar à classe experiências com os textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado.

Quanto ao material literário, o professor proporá textos cujos temas e/ou composição sejam muito procurados, ou na própria literatura ou em outros meios de expressão, como televisão, quadrinhos, folclore, espetáculos, etc.

Na segunda alternativa, o professor precisa perceber os elementos temáticos ou estruturais que atraem a atenção e o prazer de seus alunos, buscando similares para os mesmos nas obras literárias de que dispõe. Por exemplo, se a classe aprecia espetáculos de humor pela televisão, o livro a ser sugerido deve conter ou histórias humorísticas ou recursos de construção que provoquem o riso. Se filmes de ficção musical estão fazendo sucesso, os livros a serem trabalhados podem conter passagens em que a música jovem apareça tematizada.

Sobre as atividades, pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões. Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar a forma familiar, variando os passos ou finalidades.

A próxima etapa é a de *ruptura do horizonte de expectativas* pela introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Entretanto, os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo a que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência.

Por exemplo: se na etapa precedente o humor foi privilegiado, através de cartuns de jornais, depois recriados pelos alunos, neste momento o novo texto e/ou atividade conterá um elemento humorístico, mas não sob forma de cartum e, sim, de crônica e sobre outro tema. Outra possibilidade diz respeito aos temas, ampliando ou reduzindo-lhes a abrangência ou mantendo-os e mudando o tratamento. Um assunto do cotidiano pode ser transformado num de alcance social mais amplo, sem perder o teor humorístico. O mesmo tema, antes abordado comicamente, pode ser visto a sério e assim por diante.

O importante é que os textos dessa etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas. Nessa medida, podem-se ler parábolas como a *Revolução dos bichos* de G. Orwel, desde que antes se tenham discutido as fábulas de La Fontaine, por exemplo. Ou passar da *Viagem à aurora do mundo*, de Erico Verissimo, para a *Máquina do tempo*, de Wells.

As experiências de leitura, nesta etapa, também precisam manter um vínculo com as da etapa anterior que seja garantido pelo material

literário, mas divergirem quanto às estratégias de trabalho adotadas. Estas não serão repetitivas ou desgastadas pelo uso, apelando não só para o espírito crítico dos alunos, mas exigindo deles participação no planejamento das mesmas. A proposta deve representar sempre um desafio por caminhos não percorridos anteriormente pela turma. Por exemplo, se a classe jamais entrevistou pessoas-fonte sobre uma obra literária, essa seria uma técnica provocativa. Todavia, se o procedimento já foi utilizado pelos alunos, não será agora empregado.

A seguir, ocorrerá a etapa de *questionamento do horizonte de expectativas*, decorrência da comparação entre as duas anteriores. Sobre o material literário já trabalhado, a classe exerce sua análise, decidindo quais textos, através de seus temas e construção, exigiram um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis, trouxeram um grau maior de satisfação. Supõe-se, portanto, que os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos como difíceis num primeiro momento e, devidamente decifrados, a provocar a admiração do leitor.

Executada a análise comparativa das experiências de leitura, a classe debaterá sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados, processos de superação dos obstáculos textuais, tais como pesquisas empreendidas para a compreensão de técnicas de composição ou de sentidos. Desse trabalho de auto-exame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores. Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados.

As técnicas para a consecução desses intentos voltam-se para toda a forma de discussão participativa, seja em pequeno ou grande grupo, modos de registro de constatações, do fichário ao diário pessoal ou coletivo, implicando a constante retomada dos textos, literários ou não, utilizados nas etapas anteriores e durante o questionamento, em geral.

Resultante dessa reflexão sobre as relações entre leitura e vida é a última etapa do processo, a *ampliação do horizonte de expectativas*. Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se

maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada.

Essa tomada de consciência é uma atitude individual e grupal dos próprios alunos. Deve-se salientar que sua verbalização acontece por iniciativa dos mesmos, sem intervenção direta do professor. O papel do mestre neste momento é o de provocar seus alunos e criar condições para que eles avaliem o que foi alcançado e o que resta a fazer.

Conscientes de suas novas possibilidades de manejo da literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos. Desse estágio em diante, reinicia-se todo o processo do método, com a ressalva de que a etapa inicial já conta com a participação dos estudantes e, portanto, proporciona uma carga de motivação bem mais elevada.

Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida. Alguns requisitos são básicos, porém, para que o aluno atinja tal estágio de atuação. O primeiro aspecto refere-se à quantidade e à qualidade de informações que o sujeito recebe, o que exige do professor que esteja preparado para selecionar textos referentes à realidade do aluno e, ao mesmo tempo, capazes de romper com ela. O segundo aponta para a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e os fatores estruturais de seu material por parte dos alunos. Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social.

ETAPAS DO MÉTODO RECEPCIONAL

- 1) Determinação do horizonte de expectativas
- 2) Atendimento do horizonte de expectativas
- 3) Ruptura do horizonte de expectativas
- 4) Questionamento do horizonte de expectativas
- 5) Ampliação do horizonte de expectativas

6.4 — Exemplos de unidades de ensino

6.4.1 — CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Conteúdo

Contos de fadas

Material

- GRIMM, Jacob & Wilhelm. *Joãozinho e Mariazinha*. Porto Alegre, Kuarup, 1985.
- AYALA, Waldir. *A bruxa malvada que virou borboleta*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- NUNES, Lygia Bojunga. *Os colegas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1978.
- ROCHA, Ruth. *Procurando firme*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- BAUM, Frank L. *O mágico de Oz*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1969.

Objetivo

Proporcionar à criança experiências que lhe permitam distinguir diferentes formas de organização dos contos de fadas tradicionais e modernos.

Procedimentos didáticos

Determinação do horizonte de expectativas

O professor observa os comportamentos espontâneos da turma em seus contatos com livros na biblioteca: acompanha a retirada de textos das estantes ou os empréstimos; circula entre grupos de leitores e verifica os títulos que estão sendo lidos; fica atento a comentários dos alunos quando escolhem textos ou os recomendam aos colegas; ouve opiniões emitidas durante a leitura das obras.

Através desse processo, percebe que os interesses dos alunos se voltam principalmente para o conto de fadas. Lendo os livros mais comentados ou escolhidos, descobre que a maioria das crianças opta por histórias em que aparecem personagens fantásticos, tais como fadas, anões, duendes, gigantes, etc., que convivem com personagens humanos e animais falantes. Preferem histórias em que o herói é posto à prova e combate um adversário aterrorizante, vencendo-o por meios mágicos ou pela astúcia. Sua vitória é entendida como solução para um problema essencialmente humano de adaptação à realidade.

Atendimento do horizonte de expectativas

A partir dos interesses demonstrados pelas crianças, o professor organiza uma exposição de contos de fadas tradicionais na sala de aula, utilizando todos os recursos usuais em exposições de livros: estantes, cartazes de anúncio, faixas indicativas, catálogo mimeografado (quando se tratar de alunos já alfabetizados). Os estudantes são convidados a uma visita orientada, em que o professor faz as vezes de guia, mostrando

e comentando os livros expostos. Na oportunidade, as crianças manuseiam os livros, identificam os já conhecidos, atentam para os títulos e ilustrações, lêem fragmentos das obras. No final da visita, o professor pede que o grupo eleja o livro de que mais gostou para ser trabalhado em aula. Hipoteticamente, o livro escolhido é *Joãozinho e Mariazinha*, dos irmãos Grimm.

No encontro seguinte, o professor lê o texto eleito, de forma expressiva, propiciando a participação dos alunos, que comentam o fato narrado e as ilustrações e adiantam o desenvolvimento do enredo. O professor pode provocar a participação através de perguntas enquanto lê, mostrando as ilustrações e/ou fazendo pausas que permitam a interpretação das crianças. Convém criar-se uma atmosfera de igualdade entre o que lê e os que ouvem, de modo a gerar o envolvimento emocional que suscita o prazer necessário ao atendimento do interesse manifestado.

Caso as crianças assim o desejem, a atividade com o texto pode prolongar-se em outros encontros, sob outra forma de trabalho que apreciem. Uma sugestão possível é a de dramatizar o texto, desde que esse tipo de procedimento já tenha sido utilizado anteriormente e seja do agrado da turma. O planejamento de dramatização dependerá das experiências anteriores. Por exemplo: alguns alunos se oferecem como voluntários para assumir o papel das personagens. Os demais preferem apenas assistir. Todos juntos decidem a disposição do espaço em que as cenas irão ocorrer, "fazendo de conta" que vêem os cenários e sua mudança. Os atores voluntários decoram sua falas com a ajuda dos colegas, que decidem, junto com o professor, a marcação dos movimentos no espaço fingido.

O encontro seguinte é destinado à representação. Para essa ocasião a sala é arrumada, dividindo-se a platéia, em que ficarão as cadeiras dos assistentes e um espaço livre para o palco imaginário, com os objetos que os alunos tiverem escolhido como representação do cenário.

No momento combinado inicia-se a representação, desempenhando cada um a função que lhe coube, de ator ou espectador.

Ruptura do horizonte de expectativas

O professor, noutro encontro, promove um debate sobre a peça, em que se discutam questões relativas ao conteúdo da história representada: o comportamento de João e Maria em casa e na floresta; as intenções e ações da bruxa; as soluções encontradas pelos heróis. O debate pode continuar com a manifestação das crianças sobre suas impressões diante das situações narrativas: como se sentiram durante as cenas em que João e Maria estavam perdidos na floresta; o que fariam no lugar

deles com a bruxa; que sentimentos essa lhes despertou; o que mais os impressionou na história.

Supondo-se que os episódios mais comentados tenham sido aqueles que se referem ao conflito crianças X bruxa e que a personagem mais empolgante tenha sido a bruxa, o professor sugere a leitura de outra história de fadas em que a bruxa tenha papel relevante — *A bruxa malvada que virou borboleta*.

Se se tratar de crianças pequenas, o professor lê expressivamente o texto, buscando a participação dos ouvintes como na etapa anterior. Se as crianças forem maiores, pode iniciar a leitura em aula e interrompê-la quando os heróis enganam a mãe de Poti e entram na floresta, deixando o restante para leitura extraclasse. É combinado um prazo para que os alunos leiam, o qual permita o uso dos exemplares — de cuja existência o professor deve-se certificar antes — na biblioteca escolar.

Lida a história, o professor sugere a montagem de uma sala-ambiente, convidando os alunos a desenvolverem esta técnica de trabalho: 1) Definem quantos espaços existem no texto. 2) Descrevem cada espaço e arrolam os elementos que o identificam. 3) Dividem a sala entre os espaços caracterizados: rio, floresta, gruta subterrânea, etc. 4) Juntam ou elaboram os elementos que foram escolhidos como caracterizadores, tais como: espelho significando água, galhos secos e papel verde recortado em forma de folhas, papel pardo, pintado e amassado formando uma gruta, etc. 5) Listam as personagens e suas características físicas. 6) Elaboram bonecos de papel-cartão, em tamanho grande, com base de apoio, tendo pelo menos um desenho caracterizador da personagem representada: as penas de Poti, o chapéu do Saci, etc. 7) Colocam cada personagem no seu ambiente inicial.

Montada a sala, o professor indaga o que os alunos desejam fazer com ela, se querem mostrá-la a outras pessoas ou preferem brincar com as personagens dentro dela. Seja como for, o uso da sala implicará que os alunos recontem a história, na ordem que lhes aprouver, carregando os bonecos das personagens ou achando outra solução para o deslocamento desses aos diferentes espaços.

Questionamento do horizonte de expectativas

Desmontada a sala-ambiente, o professor sugere uma nova atividade de à classe: o “Jogo do igual/diferente”. A turma é dividida em dois grupos, ficando o primeiro responsável pela história do João e Maria e o segundo pela da bruxa malvada. Dentro do grupo, cada aluno simboliza um elemento da sua história. Por exemplo, em *Joãozinho e Mariazinha* um aluno é a casa da bruxa, outro é a floresta, outro é o rio, outros são as personagens, etc. O mesmo acontecerá com o outro grupo.

Arma-se, então, uma moldura de espelho no meio da sala, com tiras largas de papel. O jogo consiste em que cada elemento de uma história se defronte no espelho com o seu correspondente na outra história, como João e Poti, Maria e Saci, as duas bruxas, as duas florestas, os dois rios, etc. Os “reflexos” dialogam entre si, falando no que têm em comum e de diferente. Quando uma dupla esgota o assunto, outra a substitui na frente do espelho. Os elementos que não têm correspondente monologam sozinhos ante o marco do espelho, dizendo o que são.

Terminada a brincadeira, o professor convida as crianças a fazerem de conta que as duas histórias são dois espelhos em que os alunos podem se olhar. O professor sugere que a turma convide aqueles elementos das histórias — representados pela mesma criança da atividade anterior — que mais a impressionaram para virem ao outro lado do espelho. Provoca um debate coletivo com cada um desses elementos, em que a turma, do lado de cá do espelho, compara as suas vivências com as do elemento refletido, que repete as suas experiências na história.

Ampliação do horizonte de expectativas

Para o encontro subsequente, os alunos ficam encarregados de trazer de casa um espelho. Em aula, o professor propõe que cada um se olhe no seu espelho e pense no que está vendo e no que o espelho não mostra de si mesmo, respondendo à pergunta: “Como eu sou por fora e por dentro?” Eles podem guardar as respostas para si ou manifestá-las como quiserem, desenhando, escrevendo (se for o caso de crianças bem alfabetizadas), falando, etc.

A seguir, o professor pede que escondam os espelhos e lembra que o espelho pode não ser apenas o objeto concreto que os refletiu, mas que cada um pode se ver em outros objetos ou pessoas. Pede exemplos desses objetos, entre os quais surgirá o livro, porque já foi anteriormente usado com esse fim.

O passo seguinte é procurar livros que sejam espelhos para os alunos. O professor traz para a sala de aula textos cuja estrutura mantenha relação com o conto de fadas, mas que modifiquem os sentidos antes trabalhados. Por exemplo, *Os colegas*, *Procurando firme* e *O mágico de Oz*.

Mostrando os livros, ele faz uma descrição sucinta do assunto de cada um e os entrega às crianças para leitura em pequenos círculos (em caso de crianças analfabetas, pode convidar um aluno mais adiantado para ler o texto aos menores). Os livros circulam entre os grupos de leitura, sendo discutidos enquanto proporcionam um espelho para os leitores. A seguir, escolhe-se o texto que melhor reflete toda a turma para ser o seu espelho. A atividade tem prosseguimento a partir desse texto.

6.4.2 – CURRÍCULO POR ÁREAS

Conteúdo

Histórias policiais e literatura social

Material

- MARINHO SILVA, João Carlos. *O gênio do crime*. Rio de Janeiro, Ediouro, s.d.
- MARIGNY, Carlos de. *Lando das ruas*. 8. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CAPARELLI, Sérgio. *Quebra-quebra*. 2. ed. Porto Alegre, L & PM, 1982.
- QUINTELA, Ary. *Cão vivo, leão morto*. 3. ed. Belo Horizonte, Comunicação, 1980.
- REY, Marcos. *Bem-vindos ao Rio*. São Paulo, Ática, 1986.

Objetivo

Proporcionar à criança contato com textos que representem problemas sociais relacionados com a marginalidade no Brasil.

Procedimentos didáticos

Determinação do horizonte de expectativas

O professor traz para a sala de aula uma quantidade grande de jornais da semana e os distribui entre os alunos. Propõe uma sessão de leitura livre em que cada um pode escolher o jornal e a matéria que desejar ler. Enquanto os estudantes lêem, o professor circula entre eles, observando os assuntos escolhidos para leitura, bem como os comentários e as reações dos leitores durante o desenvolvimento da atividade.

Terminada a leitura, o professor promove um debate informal sobre os temas lidos e suas implicações. Desse debate extrai-se o assunto que apaixonou a classe inteira e que será motivo das próximas aulas de literatura. Supondo-se que o noticiário policial tenha atraído maior número de leitores e de opiniões contrastantes, o professor sugere que os alunos levantem, das notícias lidas, os elementos que mais os tocaram. Poderão aparecer as figuras envolvidas nos episódios policiais, os crimes propriamente ditos, a atuação dos investigadores, as motivações, as características dos locais dos crimes, o papel da Justiça, os estereótipos do marginal e da polícia, etc.

Atendimento do horizonte de expectativas

Para atender aos interesses dos alunos por histórias de crime, o professor propõe a leitura, em horário extraclasse, do livro *O gênio do*

crime. A partir da capa da obra, tece comentários sobre a trama e as personagens centrais, despertando a curiosidade dos alunos, sem revelar as pistas e a solução do mistério. Numa data previamente combinada com a turma, efetua-se uma atividade de interrogatório, assim desenvolvido: a turma se divide em dois grandes grupos, ficando o primeiro encarregado de ler a história e preparar questões inusitadas para o segundo grupo responder. Esse lê também a história e prevê as perguntas e possíveis respostas que lhe caberá dar. O interrogatório pode ser desenvolvido como simples questionário ou como jogo competitivo, em que o grupo vencedor será o mais hábil em resolver a sua tarefa, deixando o outro em situação difícil. É importante que os alunos decidam a forma e o teor do interrogatório, a fim de que se sintam participantes ativos na análise do texto e se divirtam com o trabalho.

Ruptura do horizonte de expectativas

Como a atividade de interrogatório revelará um conjunto de elementos textuais que atraíram os leitores com evidente predominância, esse será o meio de efetuar a transição para uma literatura de ordem mais exigente. Por exemplo, percebeu-se que, quanto a *O gênio do crime*, as questões giraram em torno da figura do herói-criança e das soluções que encontrou para o problema com que se defrontou. Em face disso, o professor propõe a leitura de *Lando das ruas*, onde o herói também é criança e vive uma experiência traumática semelhante à de Bolão. Tal leitura é feita em casa. Num prazo marcado, segundo orientação do professor, a turma se divide em quatro grupos, cada um encarregado de contar, por escrito, a história de uma das cenas das personagens centrais, ou seja: Lando, Boibava, Márcio Façanha e Cabeça de Passarinho. A vida de cada personagem deverá ser narrada de forma a servir posteriormente de roteiro para uma história em quadrinhos a ser elaborada pelos colegas dos outros grupos. Assim sendo, deve conter todos os indicadores de espaço, seqüência de ações, tempo e caracterização das personagens, bem como falas. Cada história incluirá as ações que pertencem à personagem no livro, permitindo-se que, na vida de uma, apareçam ações da vida de outras, desde que essas sejam comuns.

Concluída a tarefa, cada grupo lê em voz alta o seu texto e o restante da turma avalia se a história corresponde à do livro. Aprovadas as versões, essas são trocadas entre os grupos, que as quadrinizam. Portanto, um grupo vai transformar em quadrinhos a história elaborada por outro grupo, obedecendo todas as indicações do texto desse. Em tiras largas de papel pardo os integrantes do grupo dividem a história nas ações que a compõem — uma para cada quadro. Desenham os quadros com pincel atômico e neles as personagens agindo e revelando os traços

que as caracterizam. Por fim, executam o cenário de cada ação e colocam as falas de cada personagem nos balões de praxe.

Ao final da atividade, as tiras são pregadas com fita colante na parede da sala de aula e a turma comenta a sua propriedade em relação ao texto original de Carlos de Marigny.

Questionamento do horizonte de expectativas

Na etapa seguinte do trabalho, o professor lembra a atividade inicial de exame do noticiário policial e indaga dos alunos se não gostariam de aprender a fazer uma reportagem como aquelas, apoiando-se em entrevistas com os heróis das histórias lidas. Para isso é elaborado um roteiro de entrevista pelos alunos, contendo as perguntas que lhes interessam. Podem estas, por exemplo, abordar os seguintes tópicos: 1) O que o herói passou? 2) Quais as condições pessoais com que contava para resolver a situação? 3) Como resolveu seus problemas? 4) Com que ajuda contou para resolver seu problema? 5) Como se sentiu diante de seu agressor? 6) O que sentiu quando enfrentou a situação difícil e depois que a resolveu?

De posse do roteiro organizado, os alunos dividem-se em dois grupos e cada um entrevista a personagem central de um dos livros, consultando o texto e anotando as passagens que respondem às perguntas. Com base nessa entrevista, cada grupo, valendo-se de alguma das reportagens policiais lidas como modelo, escreve a sua reportagem, tendo como foco a participação do herói no crime X. Essa reportagem será mimeografada pelos alunos e distribuída à classe toda.

Como atividade culminante, se fará um comentário coletivo sobre as duas reportagens, que serão lidas pela turma inteira. Esse comentário deverá incidir sobre as diferenças entre a situação dos dois heróis, observando-se as desvantagens e vantagens de um em relação ao outro.

Ampliação do horizonte de expectativas

A discussão anterior possivelmente levou à constatação de que a diferença básica entre os problemas e comportamentos dos heróis das duas histórias está relacionada à posição social de ambos. De posse desses dados, o professor prepara para a aula seguinte dois cartazes, cada um com uma dessas questões: 1) Como a sociedade determina o comportamento das pessoas? 2) Que outros problemas sociais afetam o comportamento das pessoas?

Os cartazes são afixados na parede para serem lidos pelos alunos. Diante da estranheza desses em face do estímulo, o professor os incentiva a relacionar as questões propostas com todo o conteúdo desenvolvido nas aulas anteriores de literatura e com outros livros que tratem de assunto de cunho social.

A discussão permitirá que os alunos e/ou o professor indiquem novos textos a serem lidos, tais como *Quebra-quebra*, *Cão vivo*, *leão morto* e *Bem-vindos ao Rio*. É estipulado um prazo para a leitura dos livros indicados. No dia marcado, os leitores de cada um dos textos defendem, como numa plataforma política, as dimensões sociais do livro que leram, aconselhando-o aos colegas para o trabalho em classe. Segue-se a eleição, por via direta e maioria simples, do título que será estudado dali por diante, retomando-se todas as etapas do método em questão.

6.4.3 – CURRÍCULO POR DISCIPLINAS

Conteúdo

Poesia lírica amorosa

Material

MORAES, Vinícius de. *Antologia poética*. São Paulo, Círculo do Livro, 1986.

CRUZ E SOUZA. *Poemas completos*. Rio de Janeiro, Ediouro, s.d.

CAMÕES, Luís de. *Lírica*. São Paulo, Cultrix, 1963.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo, Ática, 1985.

PIGNATARI, Décio. *Comunicação poética*. 3. ed. São Paulo, Moraes, 1981.

Objetivo

Proporcionar aos alunos experiências de leitura de poemas líricos de diferentes períodos literários, explorando a relação som-sentido.

Procedimentos didáticos

Determinação do horizonte de expectativas

O professor, tendo surpreendido leituras e conversas clandestinas sobre relações amorosas na sua classe, conta aos alunos como as informações sobre a vida amorosa circulavam às escondidas no seu tempo de adolescente através de questionários secretos. Traz um exemplar dessa época e entrega-o aos alunos para que o leiam. Pergunta como a turma costuma trocar esse tipo de informação e, diante das respostas, sugere a elaboração de um questionário semelhante, mas atualizado, que seria respondido anonimamente por todo os alunos. As questões podem ser da seguinte ordem: 1) O que é para você um amigo verdadeiro? 2) Como foi seu primeiro encontro? 3) Qual a música que lhe traz mais recordações? 4) Que pensa do amor? 5) Qual seu tipo de ideal? 6) O que você mais detesta num homem (mulher)? 7) Qual a palavra que lhe traz

melhores lembranças? 8) Como foi seu primeiro amor? 9) Você já sofreu de amor? 10) Qual a sensação de seu primeiro beijo? e assim por diante.

Escrito o questionário num caderno de folhas grandes, com uma pergunta em cada folha e todas as linhas numeradas, esse circula entre os alunos, que devem responder sempre no mesmo número e com absoluta sinceridade.

Quando todos tiverem respondido ao questionário, esse é lido em voz alta por alguns dos alunos, pergunta a pergunta. O conjunto de informações sobre a vida amorosa da turma é comentado espontaneamente por aqueles que estiverem interessados, definindo-se, assim, os temas que provocam maior envolvimento junto à maioria dos alunos quanto à questão do amor.

Atendimento do horizonte de expectativas

O conjunto de interesses amorosos detectados pelos procedimentos anteriores sugere como tema a fugacidade do amor, a beleza do ser amado, o temor da traição, a sensualidade e o desejo de sinceridade. Para atender tais preferências, o professor traz para a sala de aula um disco: *Vinicius e Toquinho*, de Vinicius de Moraes. Toca-o e pede que os alunos extraiam as letras das canções que mais lhes agradam. Do disco são feitas tantas audições quantas sejam necessárias para que todos transcrevam suas letras preferidas.

No encontro seguinte, o professor traz, mimeografados, os poemas na sua versão em livro (v. Bibliografia). Propõe uma comparação entre o texto do livro, aquele que foi copiado pelo aluno e ambos em relação à canção do disco. Essa comparação atentará para a disposição dos versos, seus limites, a composição das estrofes e a sensação que o texto escrito e o musicado despertaram no ouvinte leitor. Esse exercício comparativo será efetuado oralmente, em grande grupo e de forma coletiva, tendo todos oportunidade de expressar suas opiniões, descobertas e sentimentos.

Ruptura do horizonte de expectativas

Diante dos resultados alcançados na etapa anterior, o professor sugere a leitura de textos poéticos de outros autores mais distantes no tempo, mas que tratam também de temas amorosos. Lê exemplos de poemas de poetas românticos, como Castro Alves, Álvares de Azevedo, Gonçalves Dias, Fagundes Varela, poetas parnasianos como Olavo Bilac, Raimundo Correia, Machado de Assis, ou poetas simbolistas como Cruz e Souza, Alphusos de Guimaraens e outros.

Os alunos ouvem os poemas, manifestando-se com relação ao modo como são feitos os versos e quanto à sonoridade dos mesmos, com base na experiência anterior.

Entre esses poetas mais antigos, o grupo escolhe um para ser trabalhado em aula. Supondo-se que a escolha tenha recaído sobre Cruz e Souza, cabe aos alunos providenciar uma antologia dos poemas amorosos daquele autor, através de pesquisa na biblioteca escolar. Essa antologia será convertida no material literário a ser usado para análise em classe. Os alunos podem apresentá-la graficamente e a reproduzirem conforme o desejarem: por mimeógrafo, xerox, manuscrito, etc. Cada integrante da classe deve possuir a sua.

Noutro encontro, o professor solicita que cada estudante leia a sua antologia, escolha dela o poema que mais o toca, buscando descobrir a sonoridade dos versos. Poderá, se quiser, tamborilar segundo a cadência rítmica ou cantarolar de acordo com as entonações melódicas do poema.

A tarefa seguinte será a de descobrir a composição fônica e rítmica dos poemas. Para isso, deverá o aluno pesquisar em livros de versificação, tais como o de Norma Goldstein ou de Décio Pignatari. Sempre que tiver dúvidas, fará a pergunta em voz alta, para que o professor a resolva e os outros colegas possam se beneficiar da informação.

Efetuada essa análise, o professor propõe que cada um crie um poema, utilizando-se dos recursos sonoros percebidos no seu texto e mesmo aproveitando versos desse. Os poemas inventados são postos em circulação na sala de aula e os colegas anotam os versos que mais lhes chamam a atenção, junto com o nome de seu autor. Cada aluno retoma o seu poema e o coteja, então, com o original de Cruz e Souza que lhe serviu de base, anotando as mudanças de sentido ocorridas. Essas anotações são entregues ao professor, de modo que esse possa verificar a aprendizagem da descrição dos elementos sonoros do poema e a reinterpretação do aluno.

Questionamento do horizonte de expectativas

Em outro encontro, o professor solicita que a turma se divida em grupos espontâneos. Lembrando a atividade anterior, pede que cada grupo escolha um elemento sonoro ou rítmico dentre os já pesquisados que considere importante na composição dos poemas já examinados em classe. Esse elemento pode ser: rima, metro, acento, aliteração, assonância, anáfora, paralelismo, pausa, etc. Os integrantes do grupo selecionam um poema de Vinicius de Moraes e outro de Cruz e Souza e analisam o comportamento do componente sonoro e/ou rítmico em ambos, prestando atenção às similaridades e diferenças. Discutem, a seguir, os efeitos

de sentido provocados pelo comportamento verificado. Os resultados do trabalho de cada grupo são apresentados de acordo com a técnica de painel. Esse painel é constituído por um representante de cada grupo, que fala por tempo limitado sobre as conclusões de seus colegas. A platéia, após as apresentações, debate com os painelistas, concordando ou não com as interpretações dos grupos e tentando perceber qual dos dois autores trabalha mais eficazmente com o elemento escolhido na representação do tema amoroso. Essa atividade permite que os estudantes avaliem os recursos estéticos dos dois autores, na área da sonoridade, sem incidir num exercício formalista, porque recuperam o sentido através dos procedimentos lingüísticos.

No encontro seguinte, o professor propõe um debate coletivo sobre o tema abordado nas aulas anteriores, ou seja, o amor, segundo a opinião dos alunos expressa no questionário, e segundo os poemas de Vinícius de Moraes e dos poetas românticos, parnasianos e simbolistas, em especial Cruz e Souza. Nesse debate é salientada a necessidade de os participantes exporem sua posição pessoal quanto a todo esse material significativo.

Ampliação do horizonte de expectativas

Do debate anterior, pode ter surgido a necessidade de dar prosseguimento ao assunto. Por exemplo, a turma pode sentir-se insatisfeita com o conteúdo informativo sobre a experiência amorosa a que chegou no debate. O professor propõe, em vista disso, que se busque uma definição de amor mais abrangente. Sugere a lírica amorosa de Camões.

Os alunos consultam a obra na biblioteca da escola ou da comunidade e selecionam os poemas que melhor definem o sentimento amoroso. Esses poemas são trazidos para a sala de aula e distribuídos entre os grupos anteriores. Cada grupo fica responsável pela gravação de um número igual de poemas em fitas cassetes. O professor sugere que, além da leitura expressiva, com fundo sonoro, os alunos utilizem recursos variados para marcar o ritmo e a melodia dos poemas, tais como bater em copos de vidro, sacudir ou percutir saquinhos de plástico ou de pedras, bater palmas, lápis ou régua, assobiar, tamborilar em caixa de fôforos ou outro objeto de percussão, soprar em pente, estalar os dedos, etc.

Após a gravação dos poemas, num encontro posterior, todos se reúnem para ouvir os resultados do trabalho, manifestando sua opinião sobre os mesmos e atentando para o sentido que os poemas expressam com o fundo sonoro criado. O poema que receber maior número de opiniões favoráveis dará seqüência à retomada do método.

7 – MÉTODO COMUNICACIONAL

7.1 – Fundamentação teórica

A moderna preocupação com as questões relacionadas com a linguagem tem originado uma ênfase característica aos aspectos lingüísticos das manifestações humanas em geral. Afinal, a linguagem "é uma constituinte da cultura, mas no conjunto dos fenômenos culturais, funciona como sua subestrutura" (Jakobson, 1969a: 123). Adquirindo foros de modelo de organização dos relacionamentos do homem com o mundo, a linguagem tem sido um dos objetos de estudo mais constante e minucioso neste século. Dela têm se ocupado não só lingüistas mas também filósofos e antropólogos.

Essa tendência à valorização da linguagem também se refletiu no sistema educacional brasileiro, por ocasião da Reforma de 1971. O ensino de língua e literatura foi, então, direcionado para as formas mais amplas e genéricas da Comunicação e Expressão. Entretanto, o que se observou foi uma assimilação apenas aparente das proposições da lingüística contemporânea, com a utilização dos esquemas do ato comunicativo em toda sorte de livros didáticos. Não se aproveitaram, portanto, as efetivas contribuições das investigações lingüísticas e semiológicas para o ensino, que continuou a se fazer pelas vias gramaticais tradicionais.

O método comunicacional pretende resgatar o sentido amplo do entendimento da linguagem como molde e descrição do fazer e do pensar humanos, deixando em aberto a discussão do lugar prioritário que lhe tem sido conferido como forma de conhecimento e de *práxis*. Importam mais, aqui, aqueles aspectos das teorias lingüísticas que explicam as trocas comunicativas e dão conta da natureza do fenômeno literário. Essas trocas, sejam verbais ou não, funcionam como um

circuito intra, inter ou transpessoal, sistemático e carregado de intenções, em que os participantes atuam uns sobre os outros segundo regras sempre explicitáveis, mas vinculadas às circunstâncias em que estão. Esse tipo de abordagem permite alargar o âmbito do ensino de literatura para além das necessidades escolares, religando-o com seu contexto maior, o da sociedade e da História.

Comunicação é um conceito dificilmente definível, uma vez que há uma série de intersecções nas áreas em que ocorre. Birdwhistell chega a afirmar que “um indivíduo não se comunica; ele se envolve em comunicação ou torna-se parte da comunicação. (...) ele não origina a comunicação; participa dela. Portanto, a comunicação como sistema não deve ser entendida como um simples modelo de ação e reação, por mais complexamente que seja descrito. Como sistema, tem de ser compreendido no nível transacional” (1959: 104).

Na perspectiva de Roman Jakobson, as transações comunicativas só podem ser compreendidas quando se tem uma visão conjunta de todos os fatores constitutivos do ato de comunicação. Ele os descreve a partir do seu núcleo: “O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (...), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (...) e, finalmente, um CONTATO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação” (1969 b: 123).

Cada um desses fatores exerce uma função, de modo que o ato comunicativo possui ênfases, embora sempre inclua todas as funções correspondentes a seus componentes. Segundo o Autor, a diversidade de espécie de trocas comunicativas “reside não no monopólio de alguma dessas funções, mas numa diferente ordem hierárquica de funções. A estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante” (1969 b: 123).

A teoria da comunicação de Jakobson esclarece as características lingüísticas de diferentes atos comunicativos definidos pela função que neles é salientada. Esta função decorre da intenção significativa do remetente, que, ao comunicar-se, orienta a mensagem para um dos componentes do circuito de comunicação, de modo que o destinatário seja afetado pelo elemento em relevo, mesmo que não o perceba por tratar-se de uma intenção não explicitada.

No ato de comunicação ocorrem, portanto, os seguintes componentes e respectivas funções:

1. O contexto e a função denotativa — O contexto diz respeito ao tema da mensagem, aquilo de que se fala. A predominância da orientação para o contexto numa situação de comunicação salienta a função denotativa (ou referencial), sendo, portanto, o assunto tratado objetivamente, com os objetos reais ou ideais a que se aponta facilmente reconhecíveis pelo destinatário. Um texto científico, um relato de fatos do cotidiano, uma notícia têm como predominante a função referencial pela ausência de objetivos e expressões emotivas, interjeições ou imperativos, valorizando a economia verbal.

2. O remetente e a função emotiva. — O remetente é aquele integrante do circuito de comunicação que toma a iniciativa de emitir uma mensagem a alguém ou de responder à mensagem de outrem.

Quando a orientação da comunicação recai sobre o remetente, tem-se a função emotiva (ou expressiva), que “visa a uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando. Tende a suscitar a impressão de certa emoção, verdadeira ou simulada” (Jakobson, 1969 b: 124). Lingüisticamente, essa função se traduz pelo uso de interjeições, entonação enfática e uso de adjetivos e expressões de cunho altamente emotivo, como acontece numa interpretação teatral, numa confissão, numa troca de insultos, numa declaração amorosa.

3. O destinatário e a função conativa. — O destinatário é aquele que recebe a mensagem e é por ela afetado, podendo transformar-se em remetente ao reagir comunicativamente a ela. Se a orientação do processo comunicativo incide sobre o destinatário, surge a função conativa (ou apelativa), que tem por objetivo modificar o comportamento do receptor, exigindo-lhe uma resposta ou uma atitude específica. No plano lingüístico, esta função se manifesta pelo uso do vocativo, do imperativo e das frases interrogativas. Quando alguém dá uma ordem, faz uma pergunta ou solicitação produz textos conativos.

4. O canal e a função fática. — O canal é o elemento físico que possibilita a transmissão da mensagem. Quando o ato de comunicação privilegia o canal, ocorre a função fática, que visa prolongar ou interromper o processo de comunicação ou certificar-se de que a mensagem está sendo transmitida ou recebida. Obstáculos nesse fluxo da mensagem são designados por “ruídos”. Essa função se evidencia “por uma troca profusa de fórmulas ritualizadas, por diálogos inteiros cujo único propósito é prolongar a comunicação” (Jakobson, 1969 b: 126). Em situações como o início de uma ligação telefônica, saudações, conversas onde há constrangimento, a função fática costuma revelar-se através de expressões como *alô, olá, bem, pois, é, etc.*

5. O código e a função metalingüística. — O código é o sistema de signos e regras que tem por finalidade a constituição da mensagem.

Determina seus elementos e as combinações possíveis, impedindo aqueles que não surtirão efeito comunicativo. A predominância da atenção ao código resulta na função metalingüística, que explicita a própria linguagem, não só como um instrumento científico, mas com papel importante no cotidiano. Diz Jakobson que “sempre que o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o código; desempenha sua função metalingüística (isto é, de glosa)” (1969 b: 127). Ela acontece, pois, toda vez que a mensagem explica o código que a organiza, como em um romance que discute a sua própria composição romanesca.

6. A mensagem e a função poética. — A mensagem é aquilo que se comunica. A função poética da linguagem existe quando o enfoque da mensagem tende para ela mesma. Promove “o caráter palpável dos signos” e “aprofunda a dicotomia fundamental de signos e objetos” (Jakobson, 1969 b: 128). A função poética predomina na poesia e na literatura em geral (no sentido não verbal, caracteriza as artes), mas não é redutível a esse tipo de mensagem. Também ocorre, como função secundária e acessória, em outras práticas lingüísticas. Quando o poeta seleciona palavras e as combina de modo a obter certa sonoridade e ritmo, para abrir-lhes os significados, está salientando essa função. No discurso cotidiano também a escolha de termos expressivos, rimas e ambigüidades denota a presença da função poética (na propaganda isso é bastante evidente, embora sua função primária seja a conativa).

A atitude comunicativa supõe o uso da linguagem para fins de interação com os outros, sejam falsas ou verdadeiras as informações que se veiculam. O processo da comunicação começa a partir de um estímulo externo ou interno, que motiva o remetente a dirigir uma mensagem a um destinatário conhecido ou virtual. Essa motivação dá origem à intenção da mensagem e implica certas pressuposições que o remetente faz sobre o alvo a que visa: se o destinatário domina o código usado, se o tema é conhecido ou não, se vai necessitar de apelos para manter a atenção, se é receptivo ou avesso a suas intenções, etc.

À necessidade de comunicar o remetente reage organizando, subconscientemente ou com maior lucidez, os signos que o código lhe oferece. Emite-os através do canal escolhido ou disponível, dando-lhe realidade física e, dessa forma, atingindo o destinatário.

Esse, durante o fluxo da mensagem pelo canal, reage instruindo o remetente sobre sua compreensão e aceitação ou rejeição, através de sinais físicos ou de outras mensagens, tornando-se, nesses momentos, remetente.

O processo comunicativo se desenvolve até as intenções dos dois sujeitos envolvidos se esgotarem, preenchendo a necessidade inicial. O

fato de que a interação assim obtida é um empreendimento psicológico e social muito complexo e freqüentemente dificultoso requer que os participantes conscientizem intenções e pressupostos para a eficácia do ato que realizam. Quando Jakobson destaca todos os elementos de comunicação, atribuindo-lhes funções primárias ou secundárias, está sublinhando a dimensão social desse processo. Ao pensar analiticamente na atuação de seus constituintes, permite a crítica às intenções comunicativas.

7.2 -- Objetivos e critérios de avaliação

Um ensino de literatura que se deseja abrangente deve, a partir dos fatores de comunicação, evidenciar o lado expressivo dos textos, tanto quanto o seu teor referencial, as tentativas de modificar o outro, as verificações metalingüísticas, as expressões fáticas, bem como os modos de concentrar a atenção sobre os signos. Isso implica exigir que o estudo de textos literários deixe de se ocupar com idéias principais e secundárias, acepção de vocábulos e outras práticas usualmente adotadas.

São objetivos dessa metodologia, tendo-se em vista os pressupostos já mencionados e focalizando-se o aluno:

- 1) Reconhecer os diferentes textos como meios de comunicação social.
- 2) Identificar as regras do jogo da comunicação como fatores de organização da atuação humana em sociedade.
- 3) Diferenciar textos literários e textos não literários.
- 4) Analisar e correlacionar elementos e funções do processo comunicativo literário, tendo em mente seus reflexos sobre a vida social e cultural.

Esses objetivos servem para orientar o trabalho com literatura em sala de aula no sentido de desvesti-lo da carga de artificialidade que a natureza acadêmica da educação escolar lhe confere, ao mesmo tempo que, conscientizando o aluno do maior número possível de implicações dos jogos comunicativos nos textos, o capacitam a percebê-los e manejá-los em outras situações de comunicação extratexto.

A avaliação dos resultados obtidos através deste método cumpre-se ao longo do processo de aplicação do mesmo, considerando-se comportamentos satisfatórios os de receber textos em linguagens variadas, discriminando as diferenças e particularidades de cada tipo, bem como o de aproximar ou diferenciar textos segundo seus componentes e suas funções respectivas. Saliente-se a importância de, nesse desempenho, o aluno evidenciar que reconhece os atributos expressivos da função poética, uma vez que se trata de ensino de literatura.

Como esse método exige o aprimoramento das capacidades de análise, comparação e extrapolação, avalia-se nas atividades a serem propostas a qualidade de cada uma dessas capacidades, segundo os modos como se concretiza na atuação dos alunos. Os resultados podem apresentar desvirtuamento dos propósitos visados pelo método, caso se aceitem a mera identificação e classificação mecânica de elementos e/ou funções como comportamento válido. A avaliação, pois, deve encarar a atividade realizada como parte de um processo real de comunicação e não como atitude classificatória.

7.3 — Etapas de desenvolvimento: técnicas

Comunicar-se implica a existência de uma comunidade social mínima, um sujeito que expressa algo a outro sujeito. A situação de cada um pode ser semelhante ou diversa, mas o desejo de chegar até o outro e de afetá-lo deve existir, mesmo que fique só na intenção. A não ser em casos patológicos, em que o que se expressa ou o que recebe o resultado do ato expressivo é um doente mental, incapaz de reconhecer o outro como algo dissociado de si, a comunidade humana é condição indispensável e primeira da comunicação. Portanto, não se pode dispensar, da idéia de comunicação, o fato social que a possibilita: a relação entre, pelo menos, dois sujeitos humanos. Os modos dessa relação podem multiplicar-se segundo os interesses, motivos e pressuposições de cada um — integração, aprendizado, possessão, destruição, ensino, liberação, conflito, paz, submissão, dominação, agressão, ódio, amor, revolta, etc. — mas a relação em si permanece como requisito para que algo seja comunicado.

Essa presença do relacionamento social no ato comunicativo muitas vezes é esquecida quando a mensagem, ou texto, comunicada de um sujeito a outro, ultrapassa a circunstância daquele que se expressa para saltar no tempo ou no espaço até um receptor não envolvido ou visado no momento em que o ato expressivo ocorreu.

É assim que, na escola, ao estudar-se leitura, língua, redação ou literatura propriamente dita, a dimensão social implicada no ato de comunicação verbal escapa ao professor e aos alunos e o significado do texto parece cristalizado nas palavras impressas no papel. A noção de que comunicação, literária ou não, se aprende ao adquirir-se um conjunto de regras de gramática ou de informações sobre autores e obras de períodos históricos diversos não pode ser mais equivocada do que alienadora. Reduzir os fatos comunicativos à análise das normas que os regem ou ao inventário das formas históricas que podem tomar esvazia o

próprio caráter de relacionamento humano que tais fatos carregam na sua essência e torna seu estudo tão árido quanto inútil.

Em sala de aula, o método comunicacional de ensino de literatura se propõe resgatar o lado socializante dos fatos comunicativos literários, possibilitando, a um só tempo, o domínio de seus aspectos formais e evolutivos, bem como a compreensão dos laços que podem criar entre quem escreve e os que lêem, assim como entre os que não lêem ou não escrevem mas que produzem fatos comunicativos de outras ordens, tais como a das artes, a do trabalho, a da política, enfim, as demais séries culturais paralelas ou transversais à literária.

Convém lembrar que, de todas as formas de comunicação existentes ou possíveis nas sociedades humanas, a primordial é a lingüística, pois a ela todas as outras podem ser assimiladas — pode-se falar de qualquer elemento da realidade, mesmo da música ou da matemática, que parecem nada ter em comum com a palavra. O que importa ao professor de literatura é que, dentre os modos de comunicação verbal, o literário assume importância especial, porque é capaz de desvencilhar-se da dependência que os demais têm ao aqui-e-agora da comunicação e inscrever dentro de si esse aqui-e-agora, permitindo o contato com sujeitos e circunstâncias histórica ou geograficamente distantes, liberando tanto escritor como leitor das amarras do tempo e do espaço.

Se o texto comunicativo científico, didático ou noticioso sempre requer seu cotejo com aquilo a que se refere; se o texto pragmático, do discurso político ao manual de instruções ou à receita de bolo, quer persuadir quem o recebe a fazer algo, o texto literário se constitui no espaço de exercício de liberdade plena do sujeito leitor, pois nada exige que faça ou que aprenda, sem com isso negar que fala do mundo e a ele se destina, tentando modificá-lo, ao reinventá-lo.

O processo de comunicação literária supõe os mesmos elementos de qualquer ato comunicativo. O emissor é preenchido pelo escritor, o receptor pelo leitor. A mensagem é a obra escrita ou oral, o código as regras de composição aceitas como literárias em determinada época (a chamada norma estética), o canal é o livro impresso ou as ondas acústicas da fala (que podem ser gravadas em fitas, eventualmente) e o contexto é o mundo no momento histórico em que a obra foi escrita ou está sendo lida. Por isso, o ensino de literatura torna-se desafiador, pois, nessa perspectiva comunicacional, deve dar conta de todos esses elementos em ação no momento em que o livro é lido. Considerando que cada componente desses possui características múltiplas e funções variáveis no tempo e no espaço da vida humana, ter-se-á uma noção da complexidade e da riqueza subjacentes a esse tipo de trabalho escolar, ainda mais que as intersecções desse tipo de ato comunicativo com os de outras

espécies, tais como os artísticos ou os do cotidiano relacional, podem englobar, num modelo miniaturizante, todas as formas de sentido que circulam na vida social.

Uma aula de literatura através do método comunicacional se organiza a partir da vivência real dos alunos dos atos comunicativos — não apenas literários, mas em geral — que produzem entre si e na sua relação específica com o mundo humano e cultural. Como tais atos estão sempre ocorrendo, basta ao professor que os canalize para o conteúdo que seu programa de trabalho prevê. Convém lembrar que programa de trabalho, aqui, não significa apenas arranjo dos conteúdos curriculares, mas primordialmente atendimento às necessidades de informação e prática dos alunos na área da linguagem, com eles detectadas e discutidas.

Entendendo-se a situação de ensino—aprendizagem, no campo da literatura, como uma tomada de consciência do literário, de sua natureza e significado para o aluno, o planejamento das aulas se inicia com o material comunicativo que estiver se revelando de interesse mais evidente entre a classe, reunindo o maior número possível de textos literários e não literários que expressem — para fins de sistematização do conhecimento — o acontecimento individual e/ou social que esteja sendo objeto das trocas comunicativas dos alunos. *O contato com textos que comuniquem um fato individual ou social* seria, pois, a etapa inicial do trabalho comunicacional. O professor deve certificar-se de que, entre os textos efetivamente em uso na comunidade da sala de aula, haja suficiente variedade e a presença da obra literária. Se essa última não aparecer nos processos comunicativos espontâneos, o professor pode apresentar outros textos, incluindo neles os literários, que tematizem o fato real que está sob a mira da atenção do grupo.

Essa mobilização e conscientização de que os atos comunicativos estão sempre ocorrendo, resultando em textos (mensagens) que podem ser percebidos e interpretados, decorre da atividade organizadora do professor e na medida em que está cômico do que acontece na sua sala de aula. A organização de experiências de modo a que os alunos se dêem conta de que estão se comunicando e lidando com textos é realizável através de procedimentos variados. O professor pode, observando algo que interessa aos alunos, solicitar que reúnam textos que comuniquem aquele fato. Pode também utilizar textos que circulam aberta ou ocultamente entre os alunos na sala de aula ou em suas casas, na vizinhança, comunidade menor ou na sociedade brasileira como um todo.

Outro recurso é não se centrar no interesse, mas numa necessidade que a escola, a família, o próprio grupo dos jovens, a vila, a cidade ou instituições como a Justiça, a Igreja, o Capital, o Estado impõem ou geram e que pode promover ou marginalizar o aluno no seio das relações

sociais. Isso não significa a imposição autoritária e indiscutida de textos quaisquer, mas a adoção dos textos familiares ou novos de comum acordo com a classe, com a participação dessa na coleta.

Reunidos os textos comunicativos em torno de um interesse/necessidade, os alunos entram em relação com os mesmos pela leitura, se forem escritos, pela observação, se forem objetos concretos ou produtos de artes ou ofícios, pela audição, se forem orais ou musicais. Enfim, tomam conhecimento deles sensorialmente, movidos pelo desejo de com eles se comunicarem. Esse desejo é motivado de alguma forma pelo professor, ou seja, os alunos precisam saber que, diante dos textos coletados, espera-se que eles verifiquem que sentidos os mesmos lhes comunicam. A motivação pode incluir a curiosidade natural, a relevância do tema para o grupo, a simples orientação do professor de que um fato comunicativo deve comunicar algo e a interrogação sobre o que a classe percebeu ou intuiu.

Do contato com tais textos os alunos expressam ao professor ou aos colegas ou para si mesmos os sentidos que retiraram do ato de comunicação encetado, por escrito ou oralmente, através de fichas, relatos, entrevistas, debates, ou seja, técnicas de registro da experiência que tiveram. No uso dessas técnicas, os problemas de comunicação dos próprios alunos e/ou do professor afloram, podendo ser examinados e trabalhados em aulas de língua ou integradamente com as de literatura.

Em seguida, dentre os textos postos em circulação, a turma escolhe um número reduzido dos que mais a impressionaram (podendo ser este o momento em que a obra literária é proposta pelo professor, caso não tenha surgido antes — vinculada tematicamente aos sentidos dos outros textos sugeridos pelos alunos). O professor proporá à classe que encontre mais sentidos, além dos já comentados, o que se fará pela *identificação dos elementos do jogo comunicativo* contidos nesses textos.

Esta etapa requer orientação específica do professor, embora não deva incluir terminologia das ciências da comunicação, salvo, talvez, no 2º grau e se os alunos sentirem falta de termos técnicos para os elementos constatados.

O professor pode apresentar à classe, sob forma de roteiro de identificação ou levantamento, as coordenadas do processo comunicativo, de modo a que sirvam para a descrição dos elementos dos textos a serem trabalhados:

Quem se comunica aqui?

O que é comunicado?

A quem se comunica algo?

Por que meio é feita a comunicação?

Quem é o autor desta obra?

O que a obra diz?

Quem é o leitor dessa obra?

O que transmite essa obra do autor para o leitor?

Que sinais compõem a comunicação e quais as regras que os tornam capazes de comunicar algo?

A que se refere o que é comunicado?

Essas coordenadas correspondem aos componentes do ato de comunicação, pela ordem:

- o emissor, suas intenções e preocupações;
- a mensagem, ou texto, e suas características;
- o receptor, suas intenções e pressuposições;
- o canal e os obstáculos ao contato que podem ocorrer;
- o código empregado para organizar os signos através de regras de combinação;
- o contexto, implícito, com suas circunstâncias espaciais e temporais específicas.

Em cada texto, tais elementos são preenchidos por dados concretos diferentes, os quais serão levantados e classificados pela classe. Tal levantamento pode ser efetuado através de técnicas de discussão de grupo, de observação dirigida ou espontânea, de jogos classificatórios, de diagramas ou tabelas, de modo a permitir a apreensão das características de cada elemento e suas vinculações com os outros. Deve-se sublinhar o fato de que a identificação e classificação, nessa fase, não podem resultar em esquemas estanques, ou compartimentos em que se vão colocando os elementos, tornando-os separados do ato comunicativo de que o texto se origina.

Desse modo, o professor prevê experiências em sala de aula que ao mesmo tempo discriminem e integrem tais componentes, salientando que um não existe sem o outro. Se os alunos tiverem trazido uma obra literária tal como *É tarde para saber*, de Josué Guimarães, para a sala de aula na primeira etapa, o professor propõe uma sessão de julgamento da história, em que devem ser postos em causa a intenção do autor, o sentido da história com seus personagens, ações e cenários, o que os alunos que descobriram e leram a obra acharam dela, o livro, sua capa e seus tipos gráficos, o tipo de história e o modo como foi contada, e o fato histórico a que ela se refere (trata-se do relacionamento de dois jovens durante o seqüestro de um embaixador no Rio de Janeiro na década de 1970). Durante a sessão de julgamento, os advogados de acusação e defesa defendem suas causas contra e pró texto, levando em conta todos esses elementos e verificando a eficácia de cada um deles em relação aos

O que leitor e autor precisam saber para que a obra possa ser escrita e lida (palavras, gramática, normas estéticas)?

A obra fala de coisas que existem ou são inventadas?

outros. Por exemplo, a intenção do autor com respeito à impressão que pretendeu provocar nos leitores foi atingida? A história satisfaz o que os leitores esperavam dela? A linguagem e o enredo são adequados para comunicar o sentido pretendido? O contexto social retratado tem algo a dizer para os leitores? O livro agrada aos leitores quanto à sua apresentação gráfica (tem defeitos ou não)?

Identificados todos os elementos do jogo comunicativo e estabelecidas as relações entre eles, passa-se à *análise das funções linguísticas expressas nos textos comunicativos*. Como essa etapa é muito mais exigente, recomenda-se que o trabalho se atenha preferencialmente ao literário, objeto de reflexão e aprofundamento do estudo. Este é o momento em que se passa a dar atenção à funcionalidade dos elementos antes levantados e classificados. A atuação de cada um desses elementos no ato comunicativo depende dos recursos de que se valem emissor e receptor para estabelecer a comunicação, bem como dos procedimentos que aparecem no resultado desse ato. A análise da funcionalidade na situação comunicativa requer do aluno que parta das intenções expressivas e pressuposições do emissor (função emotiva), para acompanhar o percurso dos tópicos que ele quer comunicar através do canal escolhido, evitando seus percalços (função fática), com o uso de um código que precisa eventualmente verificar se é parcialmente comum ao do receptor (função metalingüística), pretendendo atingir esse receptor para modificá-lo (função conativa) ao enviar-lhe uma mensagem que se refere a um contexto determinado e que ou adere a tal contexto, dependendo dele (função referencial), ou prescinde do contexto, chamando atenção só sobre si mesmo pelos modos de composição (função poética).

A trajetória da análise é, pois, unidirecional, uma vez que, se começar pela posição do receptor no circuito, por exemplo, ele deixa de ocupá-la e passa a emissor. Todavia, dificilmente o aluno lida com a própria situação de comunicação, em que o emissor está presente de forma direta. Por isso, o lugar principal de onde se efetuará essa análise funcional será o da mensagem, uma vez que ela indica todos os outros elementos que a configuraram e reflete suas funções no processo de que se derivou.

A análise das funções desempenhadas pelos elementos da comunicação pode ser efetuada através de diversas atividades lúdicas ou reflexivas, tais como dramatização, brincadeiras, debates, composições, montagens de cenas e diálogos, implicando sempre permuta e comutação de formas compositivas, expansão ou redução de recursos funcionais. No caso de *É tarde para saber*, o professor pode sugerir a uma turma de 7ª série que refaça o capítulo final, substituindo o emissor da mensagem, Josué Guimarães, por um autor que use o narrador para

reprovar o relacionamento amoroso dos jovens por razões ideológicas. Pode pedir também que o novo narrador, noutra capítulo, tente convencer o leitor de suas idéias políticas, dirigindo-se diretamente a ele. É possível ainda reescrever uma cena narrativa em forma de diálogo, mudando o modo de composição e avaliando o novo efeito estético obtido. Outra atividade seria fazer o narrador intervir com longas descrições num episódio, de modo a que o leitor não consiga lembrar as ações, perturbando-se assim a comunicação daquela seqüência. Outra proposta seria alterar o vocabulário de um diálogo e a sua sintaxe, tornando-o absurdo, ao contrário do realismo do texto. Uma alternativa também viável é suprimir ou diminuir as alusões a tempo e espaço na informação do texto sobre o seqüestro, o que alteraria a referência histórica com que a obra joga. Outrossim, o aluno deve avaliar, nesse caso, se a relação humana entre os jovens que o texto retrata fica prejudicada pela falta de elementos que o reportem ao fato real acontecido.

Esses jogos ou exercícios de transformação possibilitam ao aluno a percepção da funcionalidade dos elementos da comunicação, sem a necessidade de dominar uma terminologia científica. A análise das funções da comunicação se opera, por esse caminho, através do uso prático dos recursos de que cada uma se vale. Por exemplo, ao substituir o narrador da história por outro de intenções diversas, modificando a função emotiva, o aluno precisa buscar procedimentos eficazes para esse novo narrador comunicar sua mensagem. Ao reduzir os indícios espaço-temporais, o aluno pode chegar à conclusão de que, na literatura, a função referencial é muito indireta, pois o importante no texto é o relacionamento dos jovens que o autor retrata, isto é, uma vivência humana possível, e não seu apoio numa realidade histórica identificável.

Essa prática analítica dará ao estudante, sem a necessidade de nomear as funções dos elementos comunicativos, a possibilidade de apreender o seu inter-relacionamento. É do jogo das funções no texto examinado que a classe poderá perceber a primazia de uma delas sobre as outras, voltando, nesse estágio, aos textos anteriormente vistos, de modo a identificar — nos elementos levantados — qual a função predominante.

O texto literário, objeto da análise mais detida, serve como diretriz para o *exame das formas de manifestação da função predominante* nos demais textos-objetos, a fim de localizar o gênero de comunicação com o qual o aluno está se deparando. Na obra literária, pela análise precedente, a classe já verificou que as funções não poéticas participam da comunicação em grau mais reduzido, enquanto a função poética organiza a mensagem trabalhando basicamente os signos lingüísticos e suas combinações em frases ou seqüências maiores como episódios,

estrofes, etc. Nela, todas as demais funções se subordinam à função poética, reforçando a autonomia da obra, resultante do predomínio do trabalho poético.

Nos textos não literários, o processo funcional se configura do mesmo modo, substituindo-se a predominância da função poética por uma das demais, segundo as intenções do emissor e o modo como ele elabora a mensagem. Convém assinalar que entre intenção e execução pode haver discrepância. Um exemplo típico é a tentativa de um estudante de compor um texto literário e na sua realização acabar privilegiando a função emotiva. Quer dizer: em vez de centrar-se no trabalho composicional, explorando todos os recursos disponíveis, não consegue senão expressar um conteúdo psíquico de forma pouco articulada e de interesse restrito ao sujeito.

Deve-se atentar para a possibilidade de que, além da função predominante, alguns textos manifestem uma segunda função de modo evidente, embora não dominante. Essa função subdominante pode marcar o gênero do discurso, seja no seu uso literário ou não literário. Numa obra de literatura em que domina a função poética, se a ela se acresce certa evidência da função expressiva, teria-se um texto lírico. Se a evidência for da função referencial, torna-se uma crônica ou um romance realista. No caso de um texto não literário em que predomina a função referencial, como o científico, se houver evidência da função conativa, ter-se-ia uma obra de divulgação científica. Se no texto predomina a função conativa, como nos da propaganda, havendo evidência da função poética, ter-se-ia uma propaganda artística.

Nessa etapa, cabe aos alunos revisar — sem aprofundamento — as funções dos elementos antes identificados e reconhecer a predominante. Os procedimentos para o cumprimento dessa tarefa giram em torno de dois aspectos. O primeiro é perceber a intenção do emissor. O segundo consiste em avaliar o efeito da mensagem junto a seu receptor. Esses propósitos podem ser atingidos através de atividades individuais ou em grupo, como brincadeiras, debates, composições, desmontagens de textos, análises escritas ou orais dos recursos lingüísticos e estruturais, estudos dirigidos, seminários, jogos dramáticos, caracterizando a função predominante, paródias, jogos de transformação (permuta, comutação, expansão e redução) com a função predominante.

Suponha-se que, junto com *É tarde para saber*, os alunos tiverem examinado os elementos do jogo comunicativo em uma reportagem sobre um seqüestro, uma propaganda de TV que utilize um terrorista e uma entrevista de rádio com um antigo participante da guerrilha urbana no Brasil. Como o público-alvo é de 7ª série, a atividade nessa etapa pode ser a de parodiar, em grupo, cada uma das mensagens, com o intuito de

desfazer o efeito que ela produz sobre o receptor com a função predominante, propondo justamente o contrário do que é intencionado. Por exemplo, o grupo que trabalhar com a entrevista do ex-guerrilheiro, em que predomina hipoteticamente a função emotiva, pois o sujeito dava suas impressões sobre a guerrilha com uma atitude muito sentimental, reencena tal entrevista dando-lhe um cunho cômico ao exagerar as expressões lingüísticas e prosódicas de emoção.

Examinada a função predominante no conjunto de textos por essa via indireta de retrabalhá-la, chega-se à etapa final do *cotejo dos textos quanto à predominância de funções lingüísticas*, para definir as diferenças entre textos literários e não literários, salientando a especificidade dos primeiros e seu papel no trânsito de mensagens no meio social. Por esse cotejo é possível ao aluno determinar as conseqüências dos efeitos causados pela predominância das funções comunicativas na vida cotidiana, tornando-se mais crítico em relação a elas.

Essa etapa permite conceituar literatura, relacionando-a com as demais formas de expressão social e examinando limites e possibilidades de cada uma dessas. O aluno pode, comparando os resultados do exame das formas de manifestação das funções predominantes nos textos trabalhados, concluir que a obra literária, ao dar ênfase aos procedimentos lingüísticos de construção — libertando-se das atitudes de seu emissor, da necessidade de modificar o receptor e da aderência ao contexto imediato, podendo violar as regras usuais do seu código de comunicação, e garantindo sua inteligibilidade contra os ruídos do canal por meios internos de redundância —, adquire uma autonomia e liberdade que os demais textos não possuem, porque mais estritamente vinculados ao momento sócio-histórico em que são emitidos ou recebidos.

Por outro lado, perceberá que textos com função referencial (livros de ciências, filosofia, religião, história, geografia, textos jornalísticos, textos de divulgação do saber, documentários, etc.) enfatizada, se podem ter a mesma permanência dos literários, não são autônomos e dependem do nível de conhecimento que o emissor tem do contexto, podendo perder sua validade toda vez que esse conhecimento se revelar defeituoso. Perceberá, igualmente, que os efeitos poéticos, conativos, emotivos e fáticos nesse tipo de mensagem não deixam de existir, tornando o texto mais ou menos inteligível e agradável, mas nunca obscurecendo totalmente o interesse do emissor em reportar-se a um aspecto específico da realidade.

Quanto a textos com função conativa evidente (propaganda, discursos políticos e jurídicos, pregações religiosas, textos de catequese ou doutrinação, receitas em geral, de bula de remédio à receita de cozinha e ao conserte-você-mesmo), a classe reconhecerá seu caráter persuasivo,

pragmático, que se esgota no momento em que o receptor se deixa modificar pela mensagem, agindo como ela lhe propõe que o faça. Poderá julgar as estratégias de sedução empregadas na estruturação da mensagem e seu efeito danoso ou não, conforme o intuito do emissor de manipular a vida do receptor mais ou menos abertamente.

Ante textos com função fática salientada (saudações, tonalidades de voz, fórmulas de cortesia, impressos ou embalagens cujo único interesse é a apresentação gráfica, não importando os tópicos da mensagem por elas veiculadas, bla-blá-blás, etc.), os alunos notarão a importância do canal de contato, da situação ambiental favorável para a transmissão de uma mensagem, o papel de um veículo mais ou menos tecnologicado, que alcance um número maior ou menor de receptores, com ou sem "ruído". Poderá dar-se conta do que significa o volume sonoro, a nitidez de imagem, o colorido ou sua ausência, os fundos, a diagramação, a repetição de elementos e como tais recursos podem destacar ou desfigurar a mensagem ou as intenções do emissor, responsabilizando-se por parte das reações do receptor.

No caso dos textos com função metalingüística privilegiada (gramáticas, depoimentos de escritores, artistas ou cientistas sobre seu trabalho, textos teóricos, textos que falam de si mesmos, etc.) a classe poderá considerar o quanto o conhecimento sobre a natureza e funcionamento de algum tipo de mensagem pode auxiliar o receptor e o emissor a aperfeiçoarem a emissão e recepção, no sentido de dotarem o texto emitido/recebido de eficácia comunicativa.

O método comunicacional, como se pode deprender, é aplicável às mais variadas circunstâncias de ensino de literatura, uma vez que esgota todos os fatores do texto e do contexto e suas inter-relações. Sua adoção não significa dar preferência à ciência lingüística nem ao desenvolvimento de habilidades meramente analíticas. Não se deve esquecer que o próprio conceito de comunicação supõe interação e perspicácia quanto aos sentidos postos em circulação no meio social. O estudante que tenha se apropriado do complexo de fatores envolvidos no processo comunicativo está mais à vontade e mais senhor de seus atos na vida prática do que aquele formado de acordo com os métodos tradicionais.

ETAPAS DO MÉTODO COMUNICACIONAL

- 1 — Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social
- 2 — Identificação dos elementos do jogo comunicativo
- 3 — Análise das funções lingüísticas expressas nos textos comunicativos

- 4 – Exame das formas de manifestação da função predominante
- 5 – Cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas

7.4 – Exemplos de unidades de ensino

7.4.1. – CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Conteúdo

Histórias de animais

Material

SOUSA, Maurício de. Bidu em “Nonsense”. *Mônica*, São Paulo, n.º 185, 20 set. 1985. (Ou outro texto de quadrinhos em que apareçam animais de estimação.)

GUIMARÃES, Josué. *Meu primeiro dragão*. Porto Alegre, L & PM, 1984.

Objetivo

Propor a leitura de textos diversos sobre animais de estimação para cotejar literatura e histórias em quadrinhos.

Procedimentos didáticos

Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social

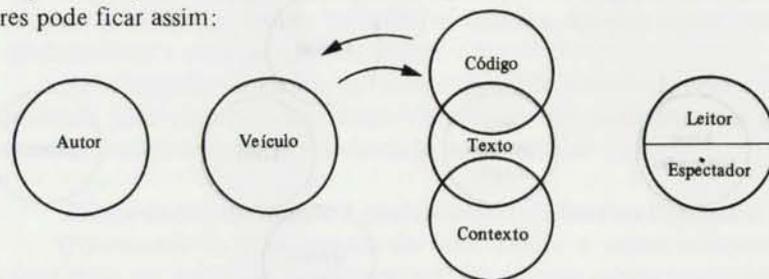
Constatado o interesse das crianças por animais de estimação em situações informais, como conversas no recreio, entrada e saída, ou na própria sala de aula, o professor convida a turma para uma visita ao zoológico ou a um sítio onde haja animais selvagens e domésticos. Nessa visita, as crianças elegem seu animal de maior estimação e observam com mais atenção o seu comportamento. Na volta, discutem o que acharam do animal adotado e expressam suas emoções ou descobertas em frases que serão escritas em tiras de cartolina e expostas na parede da sala.

Noutra aula, o professor sugere uma visita à biblioteca escolar ou comunitária para a mesma aventura. Como resultado, as crianças escolhem seu animal mais estimado, por exemplo, o cachorro Bidu, encontrado na revista *Mônica*, e o dragão do livro de Josué Guimarães. Os dois textos são lidos em voz alta pelo professor em sala de aula e as crianças observam o comportamento das personagens animais, escolhendo as

ações mais marcantes. Essas ações, unidas às do animal do zoológico, poderão ser imitadas pelas crianças em jogos pantomímicos, à vontade.

Identificação dos elementos do jogo comunicativo

O professor propõe uma brincadeira de representar a feitura das histórias dos bichos elegidos. Discute com as crianças o que é preciso ou foi preciso para fazer as frases sobre a visita ao zoológico, os textos dos quadrinhos e do livro. À medida que as crianças vão descobrindo o que acontece, o professor marca no chão o lugar do elemento comunicativo a que corresponde a descoberta das crianças. A distribuição desses lugares pode ficar assim:

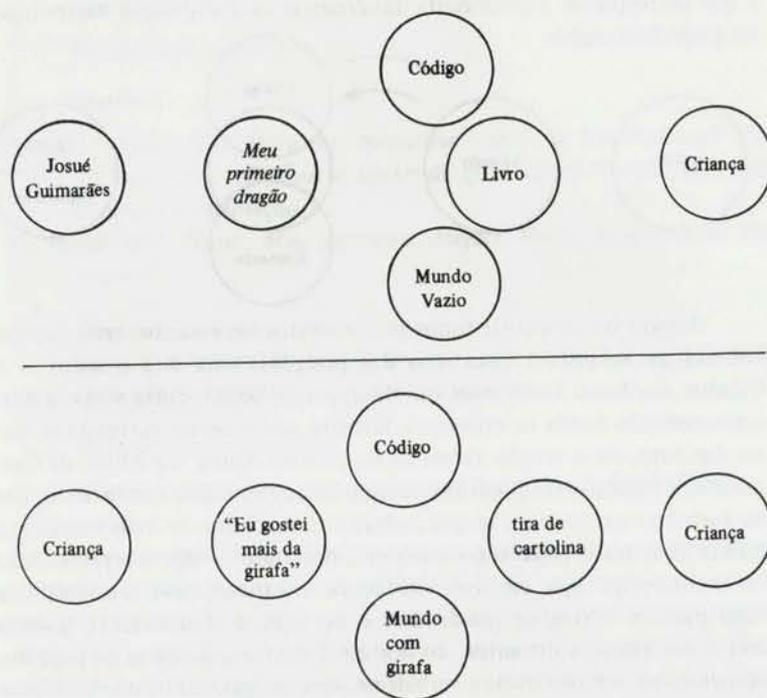


Depois de descobrir todos os elementos necessários, seis crianças voluntárias assumirão cada uma das posições: uma será o autor – o Criador, ou Josué Guimarães ou Maurício de Sousa; outra será o leitor, representando todos os colegas; a terceira será o texto: carregará as frases das tiras, ou a revista aberta na história escolhida, ou o livro de Guimarães; a quarta se disfarçará no veículo correspondente a cada texto, tira de cartolina em branco, revista fechada ou o volume de livro fechado; a quinta ocupará o círculo do contexto, imitando o objeto representado no texto sempre que ele tiver existência real (nesse caso, o círculo fica vago para os textos de quadrinhos e do livro de Guimarães); a sexta levará aos círculos do autor, do texto e do leitor uma caixa de papelão, contendo os signos visuais e verbais necessários para a feitura dos textos (palavras, cores, riscos).

O jogo se inicia com a representação da feitura do primeiro texto. O Autor imita os gestos de um escritor, mas descobre que não tem material e não sabe como escrever. O Código vem em seu auxílio entregando-lhe a caixa de signos e ensinando-o a juntá-los. O Autor se põe a escrever. Vai até o Contexto para ver como é. Se não há hada, inventa. Quando termina, põe o colega Texto em seu lugar. Pronta a tarefa do Autor, este chama o Veículo, que lhe traz o material onde o Texto será colocado (a tira, a revista ou o livro). Texto e Veículo são impelidos pelo Autor em direção do Leitor. Ali chegando, o Leitor tenta lê-los e não consegue. Chama o Código, que lhe traz de novo a caixa de signos e

o ensina a juntá-los. O Leitor, juntando seus signos, compara-os com os do Texto no Veículo e, ao mesmo tempo, olha o Contexto. Se ali encontra algo, faz sinal de reconhecimento. Se não encontra nada, imagina o objeto a que o texto se refere. Quando o Leitor completa a sua tarefa, a brincadeira termina.

Convém lembrar que as crianças não devem identificar seus lugares pelos nomes abstratos dos componentes, mas pelos nomes concretos referentes a tais elementos em cada texto, salvo especificação do código. Eis dois exemplos de preenchimentos possíveis:



Análise das funções lingüísticas expressas nos textos comunicativos

Terminada a brincadeira, outros alunos voluntários tomam os lugares dos primeiros, mas as regras mudam. O professor propõe uma rebelião dos integrantes daquela cena inicial. Cada ocupante de um dos lugares altera o que aconteceu na cena anterior, um de cada vez. Por exemplo: Josué Guimarães não chama o Código; o Mundo não fica vazio, mas se preenche com objetos não representados na história; o Leitor não aceita o Texto e alteram-se episódios, personagens, cenário,

etc. A cada alteração o grande grupo discute o que se modificou em relação à cena original.

Exame das formas de manifestação de função predominante

A brincadeira prossegue, propondo-se uma adivinhação. Novos ocupantes voluntários combinam em segredo qual o texto que será “feito” dos três já trabalhados. Tomam seus lugares, mas o texto não se identifica. Após a representação a turma deve adivinhar qual foi o texto encenado. Se o Mundo conteve a girafa, trata-se de frases das crianças, se o Mundo ficou vazio, era ou o texto literário ou o de quadrinhos. No entanto, se o Código trouxe ao Autor e Leitor a caixa de signos que continha cores e rabiscos, era o da revista.

Num segundo momento, o Texto é chamado à frente da cena e o professor pede que ele conte como ele é: quem faz parte dele, o que acontece dentro dele, se ele é de verdade ou de mentira.

Cotejo dos textos quanto à predominância de funções lingüísticas

Terminados os depoimentos de cada Texto, a turma compara como cada um é e o que os diferencia. Cada criança, então, produzirá dois textos curtos, sobre animais de estimação, um em que apareça um animal que eles viram no mundo e outro em que se represente um animal inventado.

7.4.2 – CURRÍCULO POR ÁREAS

Conteúdo

Histórias infantis realistas

Material

Declaração universal dos direitos da criança.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Curiosidade premiada*. São Paulo, Ática, 1978.

PINSKY, Mirna. *Nó na garganta*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

AMORIN, Drumond. *Xixi na cama*. Belo Horizonte, Comunicação 1979.

Objetivo

Propor à classe textos literários e não literários realistas, para análise dos procedimentos artísticos associados à denúncia e reivindicação social.

Procedimentos didáticos

Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social

Ante uma situação manifesta de relação social problemática em sala de aula, por exemplo, um aluno que se torna objeto de zombaria dos colegas por não obter bons resultados em alguma atividade proposta, o professor, criticando a posição desumana da classe, provoca os alunos, indagando se conhecem os direitos fundamentais das crianças. Dependendo da discussão assim encaminhada, em outra sala, o professor faz circular entre os alunos o texto da *Declaração universal dos direitos da criança*, pedindo que escrevam esboços de cartas denunciando casos de violação desses direitos e reivindicando a correção dos desvios. Esses esboços serão lidos, terão sua redação melhorada quando necessário e, então, aprovados pela turma, serão encaminhados às instâncias competentes (família, escola, Igreja, Prefeitura, Câmara, etc.).

Noutra aula, o professor leva à classe alguns exemplares de *A curiosidade premiada* e pede que os alunos observem como essa obra trata a questão dos direitos da criança. Os alunos dividem-se em grupos e livremente discutem o assunto. Os relatores de cada grupo reúnem-se e preparam um documento sobre a questão, para enviarem à Editora Ática.

Em outra ocasião, o professor surpreende grupinhos discutindo no pátio, durante o recreio, a propósito de alguma notícia escandalosa veiculada pela televisão num programa de grande audiência popular. Em aula, ele retoma o assunto, sugerindo que a classe compare as diferenças do tratamento recebido pela pessoa-tema da notícia e o de um político também entrevistado no mesmo programa.

Como dever de casa, o professor pergunta aos alunos se gostariam de observar como as pessoas de seu cotidiano são tratadas, se de acordo com seus direitos humanos ou não. Os observadores deverão ser voluntários e as descobertas registradas em fichas.

Na aula seguinte, as fichas são lidas para o grande grupo e a turma tomará posição ante os desacertos verificados, sugerindo comportamentos alternativos. As crianças, a essa altura, terão descoberto que há muita divergência sobre o certo e o errado na convivência diária e muita dificuldade em se respeitar direitos e cumprir os deveres que lhes correspondem.

A partir dessa vivência de muitos textos sociais problemáticos, o professor solicita que, para a aula de literatura, a classe escolha na biblioteca dois livros que tratem das questões já discutidas, para serem trabalhados mais a fundo, junto com os textos que resultaram nas várias atividades anteriores.

Identificação dos elementos do jogo comunicativo

Os alunos trazem para a sala de aula as obras *Xixi na cama* e *Nó na garganta*, bem como os demais textos levantados. O professor propõe um jogo de diagrama, colocando o seguinte esquema no quadro e pedindo que, enquanto explica as regras, a turma se divida em grupos e escolha um dos textos anteriores para objeto de discussão. Os dois livros novos ainda não serão trabalhados.

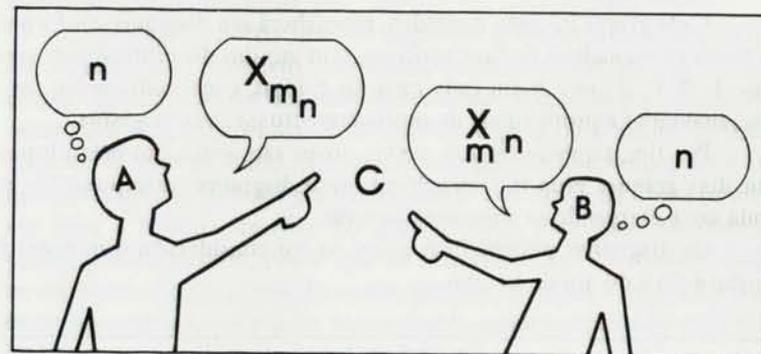


DIAGRAMA PARA TEXTOS VERBAIS

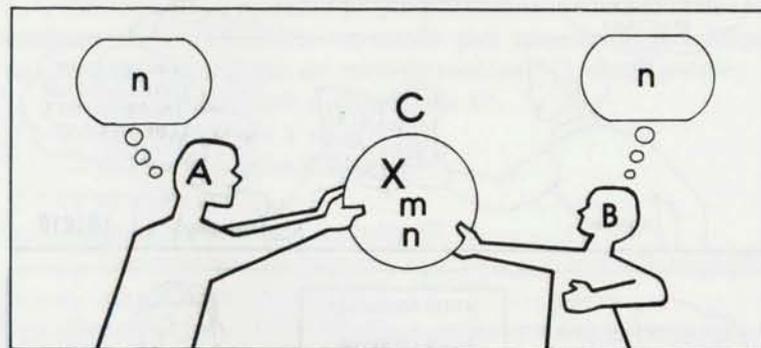


DIAGRAMA PARA TEXTOS OBJETUAIS

Os diagramas são preenchidos pelos grupos conforme as regras correspondentes:

- (A) Quem?
- (B) A quem?

(X)

O quê?

(m)

Através de quê?

(n)

Quais as regras para X funcionar?

(C)

Sobre o quê?

Cada grupo irá para o quadro, preencherá seu diagrama conforme o texto examinado e tentará verificar, sem auxílio do professor, o que liga A, B, C, X, m e n em cada caso. Os colegas, conhecedores dos textos, analisarão a propriedade de preenchimento de cada diagrama.

Por fim, também os dois textos novos são analisados pela turma, em dois grandes grupos, preenchendo-se o diagrama correspondente a cada um e efetuando-se a mesma discussão.

Os diagramas podem ficar assim, se for considerado o momento inicial e final do ato de leitura:



Análise das funções linguísticas expressas nos textos comunicativos

Na aula seguinte, o professor sugere que a turma, ainda preocupada com as repercussões do trabalho anterior, que deve ter gerado alguma polêmica, escolha dois textos, dos diagramados, para trabalhar naquele dia.

Por hipótese, os alunos privilegiam *Xixi na cama* e *Nô na garganta*, por terem sido pouco explorados e tratem de temas muito próximos à faixa etária da turma.

O professor solicita que, em pequenos grupos, na ala *Xixi* e na ala *Nô*, os estudantes inventem transformações das histórias alterando, cada grupo, um aspecto do diagrama preenchido. Por exemplo: inverter a ordem dos acontecimentos de X, mudar A para uma banda de rock, criar um B que odeie histórias, um m com páginas queimadas, um n em que as frases não tenham predicado, um C que esteja na China (o mesmo para a história de *Nô*). Os grupos ficam livres para escolherem outras transformações, desde que os pequenos grupos abranjam todos os elementos do diagrama. Os resultados são narrados e cotejados com os textos originais, para que a turma decida como o sentido de cada tentativa foi construído e qual resultou mais pleno.

Exame das formas de manifestação de função predominante

Noutra aula, o professor propõe um seminário sobre os textos em conjunto. Cada aluno recebe um roteiro para preparar sua intervenção na biblioteca, optando por um texto determinado. O roteiro pode ser:

- Qual a intenção de A ao produzir X?
- Qual o efeito de X sobre B?
- m interferiu sobre esse efeito?
- A soube usar n?
- B precisa de C para entender X?
- Que elemento do diagrama você acha que tem mais importância nesse texto?

Depois do período de estudo, o professor reúne a turma com as classes dispostas em U e abre a discussão sobre cada texto, dirigindo-se a um dos alunos que escolheu a *Declaração universal dos direitos da criança*, com uma proposta assim: “O que você acha que a UNICEF pretendia ao firmar essa *Declaração*?” A outro aluno pode-se perguntar: “Qual é o efeito da *Declaração* sobre as crianças do mundo – vocês, por exemplo?” A outros alunos: “A forma como a UNICEF divulgou essa *Declaração* prejudicou-a?”; “A UNICEF soube redigir os itens?”; “Há alguma

coisa duvidosa, difícil de entender?"; "Vocês precisam se dar conta de como são tratados para entenderem a *Declaração*?"; "A declaração chama a atenção para a UNICEF, para o papel onde está escrita, para as regras de gramática e redação, para quem lê ou para os direitos reais das crianças?".

Ao passar a outro texto, as perguntas são refeitas aos interessados até que todos os textos tenham sido discutidos. No decorrer do seminário, não só falam professores e alunos, mas qualquer participante que tenha algo a dizer sobre o tema que esteja sendo tratado. Ao final, os alunos terão concluído que na *Declaração* predomina a função referencial, nas ilustrações de *Curiosidade premiada* a função poética, nas fichas de direitos violados a função referencial e/ou emotiva, em *Xixi na cama* e *Nó na garganta* a função poética. Terão, também, uma idéia da eficácia comunicativa desses textos, sem necessidade de utilizar nomenclatura técnica.

Cotejo dos textos quanto à predominância de funções linguísticas

As aulas subseqüentes partirão dos achados do seminário. Nessa etapa, os alunos já se encontram saturados do material textual e as atividades não devem se multiplicar. Centrando-se na função predominante de cada texto, o professor propõe que os alunos a modifiquem, observando os efeitos obtidos. O trabalho pode ser realizado em grupos, através da competição "Críticos & Deslumbrados." Os alunos são sorteados para ingressarem no grupo dos Críticos ou dos Deslumbrados. Todos os textos são retomados, a partir da constatação das funções antes realizadas. Os Críticos comparam os textos quanto à intenção predominante e execução dessa, procurando falhas ou inverdades; os Deslumbrados comparam os mesmos textos sem observarem intenções e louvando tudo o que pode afetar a B (o receptor). Portanto, Deslumbrado só elogia ou defende e Crítico ataca ou elogia. Terminando o período de reexame, o professor lança, sem respeitar qualquer ordem, a designação de um dos textos. Os Deslumbrados começam a louvação, sendo interrompidos pelos Críticos até que cedam ante os argumentos dos adversários.

7.4.3. — CURRÍCULO POR DISCIPLINAS

Conteúdo

Estudo da crônica como gênero literário

Material

Notícia de jornal

BRAGA, Rubem. *A borboleta amarela*. Rio de Janeiro, Record, 1980.

VERISSIMO, Luis Fernando. *O gigolô das palavras*. Porto Alegre, L & PM, 1982.

Objetivo

Caracterizar a crônica como gênero literário em que a relação com a História é mais evidente.

Procedimentos didáticos

Contato com textos que comuniquem um fato individual ou social

O professor percebe, pelas conversas dos alunos, que a turma está empolgada com o desempenho de um jogador de futebol. Surpreende os alunos comentando com entusiasmo a entrevista que este jogador deu para uma rede de televisão na noite anterior. O professor entra na discussão e sugere aos alunos que, no dia seguinte, tragam notícias de jornal sobre o fato.

Na próxima aula, os alunos organizam-se em grupos e lêem o noticiário, solicitando o professor que dêem atenção também às fotos e charges. Como atividade de grande grupo, cada representante expõe aos colegas o enfoque encontrado no texto verbal e visual do jornal lido.

O professor encaminha a discussão de modo a que a turma expresse algumas opiniões sobre como a pessoa dos jogadores é tratada naqueles textos (descrita, criticada, elogiada, ridicularizada, etc.).

No momento seguinte, introduz duas crônicas, "Equipe", de Braga, e "Temístodes, o Grande", de Verissimo, que abordam temas desportivos. Voltando aos pequenos grupos, os alunos discutem o tratamento da figura do jogador pelos dois autores.

Identificação dos elementos do jogo comunicativo

O professor sugere que a turma se divida em seis grupos, cada um reunindo os alunos interessados em aprofundar o estudo de um dos elementos componentes da situação de comunicação dos textos, com a finalidade de efetuar um simpósio sobre a questão de tratamento da figura do jogador.

Nos grupos, que teriam como especialização o autor, o texto, o leitor, o veículo, o código e o contexto, os membros registram em fichas a descrição que fazem do elemento em que são especialistas em cada um dos textos. Portanto, cada grupo terá tantas fichas quantos textos forem examinados. A ficha teria os seguintes itens:

- 1 – Dados de identificação do grupo
- 2 – Elemento examinado (p. ex: autor)

3 – Texto examinado (p. ex: notícia do jornal *O Estado de São Paulo*)

4 – Características do elemento (p. ex: como aparece a presença do autor no texto lido)

No momento do simpósio, a turma distribui-se em grande círculo e todos os elementos dos pequenos grupos falam sobre o tratamento da figura do jogador conforme comunicado pelo elemento de especialização anterior. Por exemplo, os especialistas em autor dizem, a partir de consulta em suas fichas, quais os sinais da autoria na apresentação do objeto do texto: o comentarista esportivo está interessado em dizer o que aconteceu em certo jogo e em julgar o jogador; os cronistas estão preocupados com a desvalorização e o destino de certos atletas dentro e fora de um determinado jogo.

Análise das funções lingüísticas expressas nos textos comunicativos

O professor concentra os trabalhos nas fichas referentes aos dois textos literários, voltando aos grupos de especialistas, que agora analisarão as funções do seu elemento dentro das obras, verificando que transformações ocorrem no texto se houver alteração no elemento estudado. Uma das seguintes tarefas de produção de textos é proposta aos grupos:

Especialização	Tarefa
Autor	<ul style="list-style-type: none">– enfatizar a atitude emocional diante do fato; ou– tentar persuadir o leitor de seu ponto de vista; ou– desejar que o texto se refira a um determinado jogo (o do dia em que houve a entrevista que motivou os trabalhos).
Leitor	<ul style="list-style-type: none">– querer saber mais sobre o que o autor sentiu quanto ao fato; ou– não querer aceitar o ponto de vista do autor; ou– querer saber sobre o jogo.
Obra	<ul style="list-style-type: none">– só revelar as emoções ao autor sobre o jogo; ou– defender só o ponto de vista do autor para convencer o leitor; ou

Código

- informar sobre o jogo.
- utilizar uma narração em 1ª pessoa, em que o sujeito manifesta emoção; ou
- fazer chamamentos imperativos ao leitor, para que se convença das idéias do autor; ou
- utilizar o modo de narrar de um jornalista.

Veículo

- usar uma declamação para expressar de modo contundente os sentimentos do autor; ou
- fazer *slogans* em cartazes para persuadir o leitor das idéias do autor; ou
- elaborar uma notícia para telejornal sobre o tema de cada crônica.

Contexto

- reescrever a história, dando as impressões do autor sobre o que aconteceria se a mesma história ocorresse numa cidade grande; ou
- reescrever a história, tentando convencer o leitor de que os fatos ocorreriam da mesma forma se o jogo se desse dentro de um filme; ou
- reescrever a história como se se referisse ao jogo que deu origem ao trabalho.

Num segundo momento, em grande grupo, cada pequeno grupo apresenta o seu texto e os colegas discutem informalmente os efeitos em relação ao texto literário original.

Exame das formas de manifestação da função predominante

O professor retoma todos os textos, literários e jornalísticos, trabalhados na etapa 2. Em grande grupo, a turma responde, registrando as constatações no quadro com os sinais + ou –, os seguintes tópicos:

Qual a intenção do autor desse texto?

Texto 1 2 3 4 5

- expressar suas emoções sobre os jogadores?
- persuadir vocês de que suas opiniões sobre os jogadores é que valem?
- fazer com que o texto expresse uma realidade humana maior do que um jogo?
- verificar se ele e o leitor se entendem sobre como se fala de um jogo?
- verificar se o jornal/livro está mesmo atingindo vocês?
- falar de fatos que aconteceram mesmo com jogadores?

Qual o efeito que os textos produziram sobre vocês?

Texto 1 2 3 4 5

- vocês perceberam a emoção do autor ao contar a história?
- vocês concordam que as opiniões do autor é que valem?
- vocês perceberam no texto a expressão de uma realidade humana maior do que um jogo?
- vocês aceitam o modo de falar sobre o jogo que o autor usa?
- vocês tiveram alguma dificuldade em entender o que foi dito por causa do jornal/livro enquanto objeto material?
- vocês identificam no texto fatos que aconteceram na realidade com os jogadores?

Os dois exercícios terão como resultado a identificação, através do sinal +, da função predominante em cada texto, e do sinal -, da sub-

dominante. Numa segunda etapa, em grande grupo, o professor sugerirá uma explosão de idéias com o propósito de que os alunos verifiquem nos textos os modos como tal função predominante se manifesta no nível lingüístico e supralingüístico.

Analisadas as respostas +, os alunos dizem rápida e espontaneamente que elementos verbais, ações ou outros os levaram a conferir o sinal positivo àquele texto. Um dos alunos registra no quadro as idéias. Ao final de cinco minutos para cada texto, a técnica de explosão é encerrada e as idéias registradas são discutidas e organizadas oralmente. A seguir, cada aluno faz um resumo das conclusões a que chegou o grande grupo no seu caderno.

Cotejo dos textos quanto à predominância de funções lingüísticas

O professor propõe que um grupo voluntário de alunos prepare uma aula sobre a crônica, distinguindo os subgêneros jornalístico e literário com base no trabalho anterior. Por outro lado, pede ao grande grupo que elabore perguntas sobre esse tema para fazer aos colegas.

No dia marcado a aula é realizada, permitindo o cotejo das duas funções predominantes, a referencial e a poética, discutindo a presença em menor escala das funções subdominantes, de modo a sistematizar os conhecimentos adquiridos sobre a crônica literária.

8 – MÉTODO SEMIOLÓGICO

8.1 – Fundamentação teórica

O método semiológico contrasta com as linhas de ensino de literatura ainda em vigor nas escolas. Centra-se sobre a linguagem no seu uso social, abarcando suas múltiplas realizações. Os procedimentos escolares com relação às obras literárias, por sua vez, normalmente se operam apenas sobre títulos consagrados, que se constroem a partir da linguagem e dos padrões estéticos das classes privilegiadas. Via de regra, nos textos que o professor utiliza em sala de aula, estampam-se os valores e representações das elites sociais, que resultam em modelos a serem reverenciados pelos alunos, mesmo que estes pertençam a outras camadas, inferiores, cujo modo de ser fica assim desvalorizado.

Uma proposta de ensino de literatura fundada no método semiológico tem por objetivo transformar a aprendizagem numa prática cotidiana de intercâmbio e coexistência de valores diferenciados, que elegem a linguagem literária ou outras linguagens como veículos de circulação. Compreende a sociedade como um conjunto de vozes, atitudes e ações, individualizadas e pessoalizadas, que sem embargo podem conviver mesmo na dissonância e nas contradições, alimentando-se justamente dos desvios.

Seus pressupostos estão na teoria originária do chamado Círculo de Bakhtin, escola que se formou em torno do russo Mikhail Bakhtin, a qual defende a idéia de que a linguagem humana é um produto eminentemente social, decorrente do contato entre seres humanos e portador dos valores das diversas classes da sociedade. Deste ponto de vista, a linguagem dá conta, ao mesmo tempo, da individualidade do falante, de seus interesses e projetos pessoais e da coletividade de que ele participa historicamente. Essa última constrói formas de articulação dos signos a

fim de garantir as trocas significativas requeridas para a manutenção dos vínculos sociais.

Tal escola entende os signos de qualquer espécie (não apenas verbais) como intencionais, ou seja, carregados de ideologia. A questão da ideologia remete a Karl Marx quando fala sobre “partes da superestrutura ideológica como a política, a religião e a arte enquanto formas através das quais os homens se tornam ‘conscientes’ de, e travam sua luta no centro material da sociedade civil, em outras palavras, a base sócio-econômica”. (Apud Forgacs, 1982: 160).

De acordo com a concepção marxista, a base sócio-econômica, ou infra-estrutura da sociedade, são os modos de produção que garantem a subsistência dos cidadãos, e a superestrutura são todos os sistemas de idéias que justificam e explicam essa atividade econômica, tais como o Direito, a Filosofia, a Ciência, etc. Todos os componentes dessa superestrutura são partes da ideologia, “representação coletiva de idéias e experiência, oposta à realidade material em que a experiência se baseia. Não necessariamente se refere ao sistema de valores mantido ou posto em circulação pela classe dominante para estabelecer o consenso na sociedade” (Apud Forgacs, 1982: 137). O conceito pressupõe que toda consciência abriga um feixe de ideologias que justificam suas relações com a experiência concreta.

É a partir daí que Bakhtin vê o signo ideológico como um “segmento” da realidade, que possui um significado, ou seja, remete a algo fora de si mesmo. Acrescenta que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes” (1979: 18).

Dessa forma, linguagem, sociedade, economia e ideologia se interpenetram e interdeterminam, devendo as práticas lingüísticas ser vistas não na neutralidade de um sistema ideal, mas dentro de contexto social concreto em que têm existência. Nesse sentido, mesmo a palavra é sempre um diálogo. “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (...) Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do

ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (Bakhtin, 1979: 99), em última análise, em relação à coletividade.

É por isso que, ao deter-se sobre a literatura, Bakhtin a analisa a partir da enunciação, seja do narrador ou das personagens, lidando com categorias como o discurso direto, indireto e indireto livre, de modo a demonstrar que o discurso narrativo supõe a interação de duas ou mais vozes que o constituem, sob o controle do narrador que tanto pode ser monológico, impedindo-as de se manifestarem quando ideologicamente se opõem a ele, quanto dialógico, quando permite que expressem valores divergentes dos seus.

Com base na noção dialógica de linguagem, pode-se inferir que o conceito de *polifonia*, proposto pelo autor para descrever a técnica de enunciação de Dostoiévsky, se aplica às obras em que as intenções das vozes que nelas falam, direta ou indiretamente reportadas, determinam um entrelaçamento de interesses que acolhem posições tanto discordantes como concordantes, nos diversos grupos sociais representados e até mesmo dentro de um só grupo. Portanto, “o objeto da intenção do autor não é em absoluto este conjunto de idéias em si mesmo, como algo neutro e idêntico a si mesmo. Não; o objeto de sua intenção é precisamente a *variação do tema em muitas e diversas vozes*, um polivocalismo e heterovocalismo fundamental e insubstituível ao tema” (Bakhtin, 1982: 94).

A atitude semiológica, depreensível dessa teoria, é aquela que percebe as intenções ideológicas dos signos, uma vez que os signos não podem ser pensados senão em seu uso social efetivo, imersos nos conflitos ideológicos da sociedade. Importa, assim, estar atento para os níveis de sentido dos textos, implícitos na articulação dos signos nos diversos enunciados.

O desvendamento da multiplicidade de vozes em um ou mais textos circulantes no meio social promove a conscientização do sujeito para as ideologias a que está submetido. A tomada de consciência de possibilidades variadas de justificação dos modos de vida que os textos contêm dá ao semiólogo condições de interpretar mais globalmente a realidade, entendendo sua heterogeneidade e tornando-o mais receptivo a posturas divergentes.

O processo semiológico implica a apreensão dos procedimentos de que o produtor de arte verbal ou não verbal (ou de qualquer objeto cultural) se vale para satisfazer seus interesses em relação a seu usuário. Nesse processo fazem-se necessárias as habilidades de análise, inferência e extrapolação, que possibilitam descobrir as intenções autorais na escolha do material e nas formas de organização do mesmo.

Uma compreensão semiológica requer o domínio das técnicas de composição dos produtos culturais. Semiólogo é o sujeito capaz de ler a

moda, o cinema, a televisão, o esporte, o artesanato, a literatura, a pintura, a culinária, a escultura, etc., captando o modo particular do signo ser combinado com outros em cada uma dessas manifestações e o efeito alcançado sobre o consumidor em termos ideológicos.

Uma vez que nenhum signo e nenhuma sintaxe são neutros, o núcleo do processo semiológico está na discriminação dos valores sociais possíveis de cada prática compositiva percebida. Não se trata de atribuir ao autor histórico uma intenção cientificamente comprovável — o que poderia invalidar constatações retiradas apenas do texto —, mas de explorar os sentidos ideológicos possíveis e verificáveis na obra, tomando consciência do quanto a seleção desses sentidos revela a ideologia do analista. A possibilidade de diferentes leituras em diferentes épocas existe justamente porque a obra permanece para além do seu tempo de produção e interage com os sistemas ideológicos de diferentes momentos históricos.

O processo semiológico se completa, em vista disso, pelo grau de conscientização que o semiólogo alcança de sua inserção cultural e social. Ao estabelecer a polifonia ou monofonia do texto, compara-se com seus próprios modos de relação autoritária ou liberal com o próprio texto e com os seres humanos em geral. Essa comparação pode alargar suas alternativas de convivência social pela maior compreensão que passa a ter do jogo de interesses que rege as práticas históricas.

A atitude semiológica, na perspectiva bakhtiniana, é uma tentativa de explicitar as relações entre cultura e sociedade sem se refugiar na idéia de que uma simplesmente é o reflexo da outra. Ambas interagem dialeticamente no cerne mesmo de seu material constitutivo. A sociedade fornece à obra as ideologias circulares em determinado espaço/tempo, e esta, ao constituir-se, aceita-as ou refuta-as, no todo ou em parte, através da variedade de visões que nela se configuram.

A leitura baseada na semiologia de Bakhtin supõe, portanto, um aparato analítico para a compreensão ideológica dos enunciados textuais. Nessa tarefa de interpretação, se produzirá a descoberta do valor ideológico dos signos lingüísticos e das construções formais, se constatará a tendência dominante de justificação das ocorrências dos textos e se verificará a visão multifacetada ou unidirecional da realidade que a obra manifesta. Em diálogo com as diferentes vozes textuais o leitor passa a fazer parte de um mundo social mais complexo, no qual ele pode reconhecer-se como sujeito ativo do seu grupo social e não um mero observador.

8.2 – Objetivos e critérios de avaliação

Concepção antiindividualista por excelência, sem todavia desconsiderar o indivíduo, essa teoria fundamenta uma metodologia de ensino de literatura que acentua o papel dialético da linguagem na sociedade, enquanto preservação dos saberes e proposição de mudanças, enquanto ação transformadora e conservadora.

O ensino da literatura, dentro dessa modalidade pedagógica, compreende toda a multiplicação de produções culturais, tanto do presente como do passado, levando em conta que as formas prestigiadas não passam de instrumentos de poder da elite dominante. É um ensino que traz para a sala de aula a efetiva eferescência dos entroschos clássicos, sem procurar pasteurizá-la, como é hábito na escola brasileira, e valendo-se dela para instrumentalizar o aluno a ocupar um lugar ativo e crítico na sua comunidade.

Os objetivos do método, levando em consideração essa polifonia, podem ser formulados como segue, sempre do ponto de vista do aluno:

- 1) Admitir a diversidade de textos na vida social.
- 2) Adquirir as normas intencionais do jogo semiológico, posicionando-se criticamente ante elas.
- 3) Perceber a realização diversa das regras pelos diferentes sujeitos produtores de signos.
- 4) Captar as intenções dos textos que transitam no meio social.

Esses objetivos dão conta de problemas tais como as diferentes variedades de gêneros e estilos literários, a intencionalidade dos discursos, encoberta pela unicidade do sistema de combinação dos signos, os aparelhos de poder dos segmentos dominadores dentro de grupos e classes sociais, manifestados especialmente pela assimilação e esvaziamento dos discursos desviantes. O estudante é instrumentalizado, assim, a mover-se com olhos críticos nesse ambiente contraditório que é a cultura das sociedades burguesas.

Os meios de avaliação do aprendizado do aluno têm de focalizar tanto o processo de conscientização quanto seus efeitos. No primeiro caso, o professor acompanha a atividade individual ou grupal e verifica se o aluno aceita os textos recebidos, exercendo um pensamento crítico e não simplesmente conformando-se ao que lhe é oferecido para consumo. Igualmente quanto ao processo, é aconselhável buscar indícios de que os estudantes estão discernindo sua função social enquanto intérpretes dos textos de sua cultura, assumindo, pois, as consequências daquilo que ajuntam ao acervo social comum.

Quanto aos efeitos obtidos, poder-se-á examinar a eficácia do manejo das regras do jogo semiológico intencional, a alteração crítica

dessas regras em termos de atuação social produtiva e a capacidade de criar novos sistemas de sentido a partir das necessidades captadas no interior dos agrupamentos sociais maiores ou menores.

8.3 – Etapas de desenvolvimento: técnicas

A leitura de um texto, seja em sala de aula ou fora dela, nunca é unânime. A escola, porém, baseada numa tradição autoritária, tende a nivelar a compreensão dos textos, atribuindo-lhes um sentido privilegiado. Numa situação escolar em que se empregue o método semiológico, porém, essa atitude não se sustentará. O método pressupõe que qualquer troca de comunicações não é neutra e, portanto, não carrega um só sentido. Quando alguém se comunica com outrem para, utilizando uma linguagem, ou sistema de signos, veicular determinada mensagem, sempre se posiciona diante do conteúdo da mesma em termos de ideologia. Essa tomada de posição se relaciona com as intenções daquele que fala no sentido de estabelecer um contato social com o outro. Os problemas de sentido de um texto, pois, estão vinculados às intenções ideológicas que regem tal contato. Numa relação social entre duas ou mais pessoas, ocorre um jogo pelo poder, que pode se resolver de forma assimétrica ou simétrica. Quando os interesses são conflitantes, a adoção de um sentido comum significa ou que houve argumentação e persuasão ou que se usou da força. Impõe-se, então, a verdade de um grupo sobre os demais, conforme o sistema social democrático ou opressivo, por aceitação ou submissão.

A linguagem verbal e os outros sistemas semiológicos sempre demonstram, tanto na forma como no conteúdo, esse jogo ideológico de interesses, que impede a neutralidade dos signos e dos textos produzidos. O exercício de compreensão e de interpretação constitui-se, pois, na decifração das intenções históricas dos sujeitos das falas. Acontece, porém, que quem decifra também está imerso nesse mesmo jogo social, interferindo na constituição dos sentidos através de suas próprias intenções. Isso obriga o intérprete a tomar consciência dos fatos semiológicos, se quiser ser o sujeito de seus atos e não mero joguete das forças sociais.

A diversidade de sentidos que os interesses individuais e grupais configuram resulta numa contínua eferescência de idéias e práticas na sociedade, que se refletem, por sua vez, sobre as linguagens e suas gramáticas, modificando-as. É assim que se explica o aparecimento e o desaparecimento de palavras e de estruturas lingüísticas, que entram em uso e caem em desuso segundo as necessidades de comunicação dos grupos

sociais. Por isso, também, as mesmas palavras podem ter significados diferentes conforme os interesses que dirigem sua leitura. Nesse quadro inclui-se a literatura e sua permanência. O leitor mantém a obra literária viva para si enquanto ela responde aos interesses a que ele está ligado ou enquanto ela os questiona convincentemente, transformando-os.

Todo o ato de linguagem é, pois, um diálogo de ideologias, que só se torna possível pela presença, mesmo implícita, do outro. Qualquer texto traz, de um lado, os interesses daquele que o produz, e, de outro, os que ele supõe serem do público, bem como interesses divergentes, consignados ao texto por quem o lê.

A diversidade de sentidos que transitam num texto determina a sua polifonia, ou seja, a figuração de várias vozes sociais nele presentes, mesmo em conflito. Nesse sentido, um texto pode ser mais ou menos polifônico, quando uma das vozes tende a impor-se sobre as demais. Assim, na leitura, também pode haver o destaque de uma ou outra voz dentre as figuradas, podendo a compreensão ser plural.

Uma metodologia para o ensino da literatura fundamentada nessas concepções deve levar em conta os conceitos-chave de *signo ideológico*, ou seja, dentro de determinado sistema semiológico, a idéia de que um signo nunca é neutro, mas carregado dos interesses ideológicos das classes que o usam; *dialogismo*, isto é, a origem social da linguagem, e *polifonia*, como figuração de múltiplos interesses sociais nos textos. O método semiológico acentua o papel dialético da linguagem na sociedade enquanto preservação dos saberes e proposição de mudanças, enquanto ação conservadora e transformadora.

Numa sala de aula em que se adote o método semiológico, estabelece-se como primeira etapa de trabalho a coleta de textos culturais diversificados. Pressupõe-se que o estudo literário compreende também a multiplicidade de produções da sociedade, tanto do presente como do passado, com a consciência de que as formas prestigiadas não passam de instrumentos de poder da elite dominante. Não devem, pois, ser exclusivamente trabalhadas, mas sim colocadas lado a lado com as formas populares. O estudante deve ser estimulado a buscar, em sua comunidade, toda espécie de textos, desde artigos manufaturados até obras literárias ou artísticas em geral, que estejam nela circulando de forma mais evidente e suscitando opiniões contraditórias.

Essa estimulação pode partir da eleição conjunta de um tema a ser examinado: os direitos do jovem, a questão agrária, a posição da mulher; da proposição pelo professor e/ou alunos de uma forma ou gênero que origem polêmica, como o romance de vanguarda ou a poesia marginal, ou representem a tradição, como as histórias pedagógicas para crianças ou o soneto parnasiano; ou da sugestão de um problema de

classe que possa ser trabalhado como tema de estudo, tal como a questão disciplinar, o uso de drogas, as relações aluno—escola, etc.

Os textos reunidos pelos alunos em torno do foco proposto serão, a seguir, lidos nas suas respectivas linguagens, circulando por toda a classe. Os alunos, de forma assistemática, registram suas primeiras impressões sobre a relação de cada texto com a proposta de unidade, em equipe ou individualmente, utilizando-se de fichas, arquivos coletivos, álbuns, criações musicais e plásticas, simulações de jornais falados, etc.

Depois dessa leitura descompromissada e ingênua dos textos, passa-se à etapa de *aquisição das regras do jogo semiológico*, que tem o propósito de instrumentalizar o aluno para uma leitura arguta das obras, atento para procedimentos particulares do autor em cada um dos produtos culturais coletados. Trata-se de aprender a ler as linguagens empregadas nos textos trazidos.

Nesta etapa, cabe ao professor ensinar o aluno a ler quadrinhos, livros de ficção e não ficção, noticiários na imprensa falada, escrita e televisionada, cinema, música, artes plásticas, cartazes, artesanato, moda, culinária, brinquedos, jogos e esportes, costumes, teatro, dança, etc. Cada uma destas manifestações vale-se de um conjunto de signos (ou partes), arranjados de modo especial, de acordo com suas funções. Um conto de fadas é composto por personagens, ações, lugares e épocas que, numa certa ordem, resultam em *A bela adormecida*, se acrescidos de sinais individuantes: menina que adormece por ferir um dedo num fuso, a partir da maldição no nascimento, etc. Um auditório pode ser composto de uma série de cadeiras na platéia e de outras no palco, mas os ornatos e a disposição das mesmas podem significar o lugar da diretora da escola e dos alunos.

Para descobrirem-se as regras de um sistema semiológico, o ponto de partida é a observação dos elementos que compõem esse sistema, do modo como se combinam e do efeito que produzem por causa de suas características e ordem de combinação. Essa tarefa, em sala de aula, pode-se desenvolver através de atividades como observações (sempre registradas) e discussões, sob forma específica de jogos de simulação, através de reproduções em cartazes, colagens, dramatizações, brincadeiras de pátio ou na classe, em que se figura ou assume o papel dos signos do texto e suas relações, ou de disputas argumentativas, como júri simulado, entrevistas, programas de perguntas e respostas, gincanas, etc., em que os desafios sejam planejados para revelar o sistema semiológico do produto-tema. Os achados dos alunos deverão ser cotejados a partir do foco escolhido, no sentido de que se esclareça qual o tratamento dado por cada linguagem ao tema.

Descobertos os componentes semiológicos e suas gramáticas, chega-se à etapa de *reconhecimento do uso intencional das linguagens*. Trata-se de perceber que os textos significam, ou seja, que a combinação dos signos tem intenções, tanto claras como ocultas. A obra retrata as intenções conscientes ou inconscientes do autor, bem como o tipo de público que ele gostaria de ter. Estas intenções se expressam no plano das idéias, ditas ou subentendidas, nos modos de relação de personagens ou figuras históricas, na concepção e/ou fabricação mais ou menos sofisticada de um produto, na representação mais ou menos refinada de ambiente ou cenários, nas hierarquizações dos elementos, enfim, nos meios de geração de simpatia ou antipatia, de prazer ou desprazer no leitor.

É nos meios de conquistar o leitor ou usuário que transparecem as intenções do produtor quanto ao seu público. Essas intenções podem ser de modificar o comportamento ou valores ideológicos de seu leitor ou mantê-los inalterados. Elas se traduzem pela maior ou menor universalidade dos temas — que indicie o desejo de transitoriedade ou permanência do produto — e pela valoração positiva ou negativa dos elementos do texto, conduzindo a razão e emoção do leitor à identificação ou rejeição.

Reconhecer a intencionalidade das linguagens implica dar-se conta de que as combinações realizadas pelo autor não são ingênuas, mas obedecem a propósitos ideológicos, ou seja, manifestam um tipo de visão do mundo que não pertence apenas ao produtor enquanto indivíduo, mas deriva das concepções que sua classe social faz da realidade. Quando a literatura ou o cinema de massa constrói um personagem cujo maior valor é a força física e cuja meta é a justiça pelas próprias mãos e para ela faz convergir toda a simpatia do público, está servindo de porta-voz a uma classe que adota esses valores na prática social.

O exercício de reconhecimento de intenções pode ser efetuado através de atividades escolares que evidenciem o teor intencional dos textos pela identificação do sentido, pela paródia ou pela convenção. No primeiro caso, os alunos podem reproduzir o objeto ou a obra literária tornando manifestas ou exagerando as intenções do autor, podendo chegar a provocar o riso dos colegas, através de dramatização, quadrinização, cartazes, redações, composições musicais, etc. No último, alteram-se as intenções no seu contrário, recompondo os textos e comparando os resultados, por meio de técnicas similares.

Ao final da etapa os alunos devem estar aptos a verbalizar suas descobertas em termos de visão do mundo defendida pelos textos, verificando onde há convergência ou divergência entre elas.

Vencida essa fase, passa-se à *análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos*. O trabalho analítico será facilitado pelas

descobertas anteriores. Nesse momento, cumpre analisar as visões de mundo já reconhecidas do ponto de vista da representação do real que elas fornecem. Essa representação, que é sempre ideológica, e por isso interessada em valores elegidos por determinada classe social, pode ser conformadora ou emancipatória. Na primeira hipótese, o autor tenta, através de seu produto, impor ao público a sua visão de mundo sem admitir a possibilidade de outras divergentes. Usa de todos os recursos formais disponíveis para justificar sua postura ideológica, não dando ao leitor a possibilidade de contestação. Na segunda hipótese, o autor cria um objeto cultural que permite várias leituras, suscitando sentidos que não convergem necessariamente para sua concepção pessoal do mundo. Ao apresentar uma pluralidade de visões, obriga o público a um exercício de crítica, para poder optar pelo sentido que melhor atende ou desestabiliza os interesses de cada um.

O processo analítico pode ser efetuado através de técnicas de argumentação, em que os alunos separam as justificações, no plano das idéias ou das formas, para cada visão de mundo constatada e as comparam, a fim de verificar quais querem persuadi-los sem permitir divergências e quais proporcionam várias perspectivas possíveis. Debates, júris simulados, reportagens interpretativas, entrevistas com autores, mesas-redondas e seminários são meios de organizar a discussão e incentivar a tomada de posições através de argumentação, mantendo ao mesmo tempo a pluralidade de interpretações e a unidade de foco.

A *interação dos sujeitos com os textos* constitui-se na etapa em que os alunos, valendo-se dos conhecimentos obtidos, são conduzidos a manifestarem suas relações com os signos e suas intenções. É o momento em que se percebem como sujeitos de uma leitura criadora, que contribui para a constituição do universo de sentidos que cada texto cultural apresenta, tanto quanto o produtor, na medida em que captam as intenções deste e se posicionam diante delas de acordo com suas visões pessoais. Tornam-se conscientes de que os textos não são objetos acabados e imóveis, mas passíveis de transformações, segundo as necessidades e os interesses de cada época e de cada grupo de indivíduos.

Essa etapa dessacraliza o texto, retirando-o do pedestal em que as elites culturais costumam entronizá-lo. Diante dos produtos analisados, incentiva-se o aluno a comentar as intenções do produtor e a justificar suas opiniões, de modo a que se dê conta de que ele também faz parte de visões de mundo socialmente interessadas. Dessa forma, é encorajado a discutir com o texto, deixando de aceitá-lo passivamente. Tanto pode destacar os achados do produtor como pode questionar fundamentos, argumentos, coerência, estrutura e valores da obra, que se transforma

em objeto a ser construído e não dado pronto. O diálogo dos alunos com os textos faz-se através de atividades expressivas, tais como defesa de teses, composições e dissertações, debates coletivos, tendo em vista sempre a comparação do tratamento conferido ao tema pelos textos e pelos estudantes.

Essa metodologia só terá êxito se for assegurada a livre manifestação dos alunos quanto a crenças e valores, de modo a produzir-se na sala de aula a situação de pluralidade ideológica que o método prevê. Desse modo, o ensino de literatura pode assumir foros de transformação social, gerando cidadãos conscientes de sua situação de sujeitos da História de seu povo e desmistificando as relações do indivíduo com o grupo social. Tal processo se desenvolve em três níveis de abrangência: 1) encarando os textos como objetos culturais passíveis de manipulação, análise e desvendamento de intenções; 2) desapropriando a escola de seu papel de mantenedora da cultura das classes dominantes; 3) conscientizando o sujeito de sua participação ativa no fazer histórico.

ETAPAS DO MÉTODO SEMIOLÓGICO

- 1 — Coleta de textos culturais diversificados
- 2 — Aquisição das regras do jogo semiológico
- 3 — Reconhecimento do uso intencional das linguagens
- 4 — Análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos
- 5 — Interação dos sujeitos com os textos

8.4 — Exemplos de unidades de ensino

8.4.1 — CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Conteúdo

Histórias sobre brinquedos

Material

ANDERSEN, Hans Christian. "O soldadinho de chumbo." In: *Contos escolhidos*. Porto Alegre, Globo, 1985.

TENÉ. *A peteca*. Il. do Autor. 2. ed. São Paulo, Ática, 1978.

(Col. Um, dois, feijão com arroz)

ABRAS, Santuza. *Moto de brinquedo*. Il. de Humberto Guimarães. Belo Horizonte, Lê, 1985.

MÔNICA. São Paulo, Editora Abril. Vários números.

Objetivo

Levar a criança a distinguir entre brinquedos apassivadores e estimulantes e a posicionar-se diante deles de forma criativa.

Procedimentos didáticos

Coleta de textos culturais diversificados

Partindo da observação de que as crianças levam brinquedos para a sala de aula, o professor sugere que o trabalho com literatura gire em torno do tema brinquedos. Fica combinado que no dia seguinte os alunos trarão os brinquedos de que mais gostam para a escola e o professor promete procurar histórias que falem sobre esse tema, para serem lidas.

No outro dia, ao chegarem, encontram na sala uma longa prateleira improvisada e são convidados a exporem os seus brinquedos para os colegas. Nesta prateleira já estão colocados os livros e revistas trazidos pelo professor. Enquanto arrumam os brinquedos, as crianças conversam livremente sobre o que cada uma escolheu para mostrar à classe.

Num segundo momento, já acomodados, o professor lhes solicita que falem sobre tudo o que está na prateleira: o que há, como são os objetos, o que os faz diferentes uns dos outros, para que servem, como se brinca com eles, como foram obtidos. Para que não esqueçam o que disseram, o professor faz, a partir de sugestões da classe, legendas para cada item da prateleira em cartões grandes e as cola sob os brinquedos.

Posteriormente, a classe é autorizada a manusear os brinquedos para ver se descobre outras características e usos. Se as crianças forem analfabetas, o professor pode ler-lhes as histórias, mostrando as figuras, se elas o desejarem. Os itens devem trocar de mãos ou grupos, até que quase todos sejam conhecidos da classe inteira. O professor pede que revejam as legendas e lhe digam o que deve ser acrescentado ou mudado. Confecciona legendas novas para os casos de alterações e as prende outra vez sob os brinquedos.

Aquisição das regras do jogo semiológico

Noutra aula, com os brinquedos novamente presentes, o professor pede que os alunos se dividam em grupos e que cada grupo escolha um brinquedo, um livro e uma revista da prateleira. O grupo deverá: (1) olhar bem cada objeto; (2) ensaiar no pátio uma pantomima, prevendo máscara e mímicas que reproduzam as características e funções do objeto; (3) apresentar a pantomima ao grande grupo, que avaliará a sua eficácia, lembrando do que está escrito nas legendas da prateleira.

As pantomimas sempre incluirão três cenas, uma sobre um brinquedo, outra sobre a obra e outra sobre a revista. Por exemplo, se o grupo escolher o boneco He-Man, uma história do coelhinho da Mônica e o

livro *Moto de brinquedo*, pode designar um membro para cada signo do objeto e formá-lo com todos os ingredientes, ou descobrir outras soluções para a divisão dos papéis.

Ao final das apresentações, o professor pergunta o que havia de comum e de diferente entre as várias pantomimas dos mesmos objetos ou textos e, com os brinquedos e livros na prateleira outra vez, propõe que a turma debata sobre a eficácia dos diversos brinquedos e textos, isto é, diga quais deles parecem se prestar melhor às brincadeiras que eles gostariam de fazer.

Reconhecimento do uso intencional das linguagens

A partir do debate, o professor propõe que, agora que conhecem bem os brinquedos e livros, os alunos façam uma exposição-feira para os colegas de outras turmas, divulgando as vantagens de cada um pelos mesmos recursos que os adultos usam em feiras de fabricantes. Os alunos se dividem em grupos por espécie de brinquedo ou texto e planejam seus estandes e formas de propaganda. Estas devem tentar convencer os colegas a comprar simbolicamente os objetos.

Na aula seguinte, no pátio, a turma improvisa a FEBRINQUÊ, que funcionará do seguinte modo: cada estande apresenta os brinquedos do mesmo tipo em prateleiras e suportes e os fabricantes divulgam por cartazes, apresentadores, músicas, alto-falantes, discursos, as vantagens dos brinquedos. Os frequentadores da feira serão os próprios colegas de outras estandes ou crianças de outras turmas da escola.

Após a feira, o professor reúne os brinquedos de cada estande diante da turma e solicita que se descubra quais necessitaram de mais propaganda para convencer o público a comprá-los. Pede às crianças que pensem e tentem dizer por que isso ocorreu.

A procura e sucesso dos itens expostos terão sido diversificados em função de atitudes preconcebidas quanto ao valor de brinquedos artesanais/industriais, livros/revistas. As crianças deverão buscar, então, nesse debate, razões para o comportamento do público e para os argumentos de propaganda maior ou menor que tiveram de empregar.

Análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos

Tendo chegado à constatação de que certos tipos de objetos para brincar são mais vendáveis, a turma é orientada pelo professor, através de uma conversa informal, a discriminar motivos para tanto. Os alunos podem perceber que os brinquedos manufaturados e as revistas são preferidos porque exigem menor esforço para o consumo, chegando às mãos do usuário bem mais prontos que um livro ou uma corda para

pular. Este tipo de brinquedo, por sua vez, requer o uso da imaginação e a participação ativa do consumidor, o que demanda mais trabalho, determinando a apreciação mais fácil do outro tipo.

Em vista dos resultados dessa conversa, o professor desafia a classe a formar, na prateleira, as alas dos brinquedos prontos e dos brinquedos de pensar. Espera-se que, na primeira ala, sejam colocados todos os brinquedos manufaturados e, na segunda, os livros, revistas e brinquedos artesanais, mas isso pode não ocorrer.

O passo seguinte é verificar o que o fabricante/produtor queria conseguir do usuário, tendo feito o brinquedo do modo como está nas duas alas. O professor pede que as crianças finjam ser quem fez o objeto e imaginem se ele diria ao comprador: "brinquem com esse _____ como está" ou "brinquem com esse _____ como vocês quiserem que ele seja".

A composição das alas da prateleira é então refeita.

Interação dos sujeitos com os textos

O professor, na aula seguinte, pergunta à turma se não gostaria de fazer com que todos os brinquedos fossem como os da segunda ala. Propõe montar uma Fábrica de Brinquedos. Cada aluno retoma seu brinquedo da prateleira e o professor sorteia entre as classes os livros e pede que cada criança finja ser o fabricante do seu objeto e do livro ou revista. Deve estudar bem como são feitos os brinquedos e os textos e tentar imaginar como os mesmos poderiam ser melhorados para o usuário. Isso significa que o aluno transformará o objeto acrescentando ou mudando características, para ampliar-lhe as funções. Por exemplo, ele pode modificar as roupas ou pinturas de uma boneca, trocar a carroceria ou as rodas de um caminhão, repintá-lo, criar mais quadrinhos para a história da Mônica ou alterar cenas ou personagens do livro lido.

Na aula seguinte, cada criança traz o material necessário para realizar o projeto de brinquedo que imaginou e transforma o seu brinquedo ou livro.

Num segundo momento, com os novos objetos expostos na prateleira, a classe discute quais foram os originais que permitiram maiores mudanças e, nesse processo, divertiram mais os alunos.

8.4.2 – CURRÍCULO POR ÁREAS

Conteúdo

Representações da escola na literatura

Material

- NUNES, Lygia Bojunga. *A casa da madrinha*. 2. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1975.
- BANDEIRA, Pedro. *A droga da obediência*. São Paulo, Moderna, 1984.
- NORONHA, Diana. *Pro que der e vier*. Porto Alegre, L & PM, 1985.

Objetivo

Proporcionar ao aluno a oportunidade de criticar as concepções de escola vigentes na sociedade.

Procedimentos didáticos

Coleta de textos culturais diversificados

Numa situação problemática, em que os alunos apresentam baixo rendimento e dificuldades disciplinares, além de falta de interesse pelo estudo literário, o professor propõe que a classe examine essa condição, colhendo textos sobre a instituição Escola, na comunidade escolar e extra-escolar. Os alunos combinam com o professor um prazo para a prescrição do material, ficando claro que não há prescrição sobre o tipo de texto a ser coletado, desde que se inclua o literário.

Na data marcada, os alunos expõem à turma, através de relatos, o que obtiveram junto à biblioteca, jornais e revistas, pessoas-fonte, outros colegas e professores.

Organizam uma eleição para a qual confeccionam uma urna. Em grupos, selecionam os textos-candidatos e elaboram a plataforma de cada um, lendo o material e retirando os conceitos básicos.

Noutras aulas, realiza-se a campanha eleitoral, nomeiam-se os mesários e fiscais, os apuradores, juizes e faz-se a eleição. Após a apuração dos votos, são conhecidos os textos a serem trabalhados posteriormente: um recorte de jornal ou revista, um depoimento de um aluno, de um professor e de uma pessoa da comunidade, três obras literárias e a própria escola.

Aquisição das regras do jogo semiológico

Divididos em três grandes grupos, os alunos se ocupam num primeiro momento dos textos não literários, por espécie (recorte, depoimento e escola), e, num segundo momento, dos literários (que podem ser *A casa da madrinha*, *Pro que der e vier* e *A droga da obediência* ou outros), com o objetivo de constituir um banco de dados sobre a escola. O professor sugere um mapa-modelo: nome do objeto, componentes do objeto (personagens e cenários ou alunos, professores, funcionários, salas, pátio, material escolar, biblioteca, livros da secretaria, etc.), características de cada componente, relações estabelecidas entre os componentes (buscar, auxiliar, opor-se, ordenar).

Os grupos sorteiam os textos eleitos a serem examinados e preenchem os mapas. Cada grupo desdobra o mapa geral em cartões com apenas um item e coloca todos os da mesma categoria juntos. Por exemplo:

Componentes	Características	Relações
Professor 1: X	Autoritário	Ordenar
Professor 2: X	Compreensivo	Auxiliar
Professor 3: Cardoso	Bandido	Opor-se
Professor 4: Professora de Alexandre	Criativa	Auxiliar
Aluno 1: X	Esforçado	Buscar
Aluno 2: X	Vadio	Não-buscar
Aluno 3: Miguel	Empreendedor	Buscar
Aluno 4: Alexandre	Empreendedor	Buscar
Objeto 1: Livro de chamada	Registrador de notas e frequência	Ordenar

Por fim, os cartões são afixados por categoria num grande painel, permitindo a visualização rápida de todos os itens individuais, de suas relações e sua incidência.

Reconhecimento do uso intencional das linguagens

Com os dados do banco, dissolvidos os grupos, a turma é instigada a preparar cenas-relâmpago que parodiem as situações dos textos, provocando o riso pelo exagero de características ou relações. Em pequenos grupos os alunos se apresentam, sem identificarem previamente o texto parodiado. A platéia deve descobrir que texto está sendo representado.

Terminados os espetáculos, no quadro-verde, o professor coloca duas categorias: "O que o autor do texto queria dizer" e "O que o grupo quis dizer". Os alunos coletivamente sugerem, para cada texto, as intenções que puderem perceber. A seguir, debatem, em grande círculo, as diferenças havidas entre as duas versões, nomeando um secretário para registrar as constatações.

Análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos

Noutra aula, o professor sugere a elaboração de uma página de jornal com colunistas classificando, como se faz na imprensa, o que é *in* e *out* na escola segundo os dados já analisados e as intenções descobertas

nos textos. Cada grupo escolhe um texto e redige uma coluna, conferindo a classificação de *in* ou *out* a seu texto, justificando as razões da decisão. Em conjunto, montam a página dispondo as colunas na ordem que considerarem melhor, escolhendo tipos chamativos para o cabeçalho. No canto inferior direito, organizam um quadro-resumo dos textos *in* e *out*.

Interação dos sujeitos com os textos

Do exame da página de jornal, o professor consulta os alunos sobre a hipótese de transformar a experiência vivida em algo prático. Sugere a elaboração de uma "Carta Aberta à Nossa Escola", em que se aproveitem as idéias surgidas durante o trabalho para tentar transformar as condições de ensino—apredizagem num projeto mais efetivo de educação, com o compromisso dos alunos de integrarem-se nele.

Ensina a estrutura de uma carta aberta, que se compõe de considerandos e propostas, e orienta a redação coletiva da mesma. Tendo sido aprovada por todos a forma final, a classe decide como irá encaminhar a carta ao diretor e ao corpo docente da escola, prevendo formas de pressão que garantam a conquista de pelo menos algumas das reivindicações.

8.4.3 – CURRÍCULO POR DISCIPLINAS

Conteúdo

Construção e motivação das personagens jovens na literatura brasileira atual e no cinema.

Material

MACHADO, Rubem Mauro. *O inimigo na noite*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

SALINGER, J. D. *O apanhador no campo de centeio*. 8. ed. Rio de Janeiro, Editora do Autor, s.d.

RAY, Nicholas. *Juventude transviada. Rebel without a cause*. USA, Warner, 1955.

LIMA JÚNIOR, Walter. *Inocência*. Brasil. s.d.

Objetivo

Levar o aluno a interpretar os sentidos veiculados pelos modos de construção da personagem em narrativas modernas.

Procedimentos didáticos

Coleta de textos culturais diversificados

O professor faz uma maquete em sala de aula para definir o tema das próximas aulas de literatura. Fica previamente combinado que o assunto de maior preferência será trabalhado por todos. Os alunos computam as respostas e apresentam ao professor a vencedora, que poderá ser, por exemplo, "a juventude e seus conflitos com a sociedade".

A partir desse foco, o professor solicita que a classe se divida em grupos e faça uma pesquisa em bibliotecas, cinematecas e videotecas da cidade e da região, em busca de novelas e filmes que digam respeito ao tema escolhido, fixando um prazo para a obtenção do material, por empréstimo ou locação. Enquanto isso, o professor e alunos voluntários providenciam o equipamento para a exibição dos filmes, seja um projetor de cinema, um videocassete e televisor ou uma sala de projeção comercial da comunidade.

Terminada a pesquisa, os alunos trazem os textos recolhidos e o professor sugere que se sorteiem duas novelas e dois filmes (entre nacionais e estrangeiros). Marcadas as datas de exibição dos filmes, com intervalo de uma semana entre os dois, os alunos são solicitados à leitura das novelas, a ser acabada até a apresentação do último filme.

Numa aula seguinte, a classe conversa informalmente sobre a relação que existe entre as personagens dos textos e o tema. Ao final, reconstitui os dados levantados através da elaboração de uma sucessão de quadrinhos desenhados no quadro-verde. Cada quadrinho tem a personagem principal de um texto em primeiro plano e balões indicadores de falas de figuras que não aparecem, contendo frases retiradas de conversa de classe sobre o herói.

Aquisição das regras do jogo semiológico

O professor, em outra aula, sugere que a turma, dividida em tantos grupos quantas forem as personagens de primeiro plano dos textos, prepare *clippings* musicais, ao estilo dos exibidos na televisão, em que, com fundo sonoro escolhido pelos alunos e gravado ou cantado, a personagem seja expressa no que é e nas suas ações, tendo por cenário o(s) local(is) em que mais aparece nos textos. Nesse caso, os alunos deverão organizar a equipe de atores/cantores, de sonoplastia, de cenografia e de iluminação e nomear um ou mais diretores do seu espetáculo. Para a realização dessa atividade, os alunos começam por levantar todas as características da personagem, levando em conta seus conflitos com a sociedade para enfatizá-los na montagem.

Depois dos ensaios, em datas previamente combinadas, os *clippings* são apresentados à turma, que discute sua originalidade, seu grau de comunicação e sua relação com o texto original.

Reconhecimento do uso intencional das linguagens

Tendo sido debatidos os *clippings*, os alunos, por estímulo do professor, preparam um roteiro de entrevista a ser realizada com os diretores de cada espetáculo, para descobrirem as intenções daquelas composições.

A entrevista deve prever perguntas como: "O que você quis dizer ao caracterizar a personagem desta forma?", "O que significam para você as ações desta personagem?", "Por que você escolheu essas falas para serem cantadas pela personagem e não outras?", "Qual a relação que você vê entre a música selecionada e a personagem?", "Por que os atores se movimentam desse modo?" ou "Qual a importância dos objetos escolhidos para o cenário?".

Efetuada a entrevista com cada diretor, o professor pede que os alunos tentem imaginar o que o autor de cada texto responderia a estas mesmas questões.

Em ambas as fases, as respostas são registradas por um grupo de observadores/relatores, que depois as reproduz em matrizes lado a lado e distribui aos colegas para que cotejem as modificações de intenções entre diretores e autores e façam suposições sobre as causas das divergências e semelhanças.

Análise das intenções conformadoras ou emancipatórias dos textos

Voltando aos textos como um todo, a turma centraliza sua atenção nas relações mútuas das personagens e no mundo social delas resultante. Os textos são reexaminados dessa perspectiva, individualmente pelo aluno, que redige composições, descrevendo como a sociedade e o jovem são focalizados em cada obra. As composições são lidas para a turma da seguinte forma: sorteia-se um leitor que lê a primeira afirmação de seu trabalho e essa é complementada pelas afirmações diferentes de todos os alunos que não chegaram à mesma constatação. As leituras prosseguem até todas as afirmativas sobre o mesmo texto se esgotarem. Segue-se um debate em grande grupo sobre quais textos proporcionaram maior número de visões sobre o tema.

O professor, então, solicita à turma, coletivamente, que atribua uma nota de 1 a 10 para cada texto, tendo em vista os seguintes critérios: 1) grau de autenticidade do mundo representado como possibilidade humana; 2) nível de variação de visões contrastantes a respeito do

tema. As notas finais deverão ser justificadas através de argumentos textuais pela turma.

Interação dos sujeitos com os textos

O professor solicita que os alunos escrevam um conto autobiográfico, assumindo a situação de conflito vivida por uma das personagens, à escolha. Devem colocar-se no lugar da personagem e narrar em primeira pessoa como foi o caso e como este se resolveu na sua perspectiva. Posteriormente os contos baseados na mesma personagem são lidos para a turma, verificando-se que personagens foram mais atrativas. Essas são comentadas coletivamente em termos do que elas eram no texto e de como cada autor as viveu em seu conto.

9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de um método pedagógico supõe que se optou por uma linha filosófica de educação. Essa escolha determina todo o processo de ensino—aprendizagem, orientando-o para um certo tipo de aluno que se prevê formar. Os métodos aqui propostos resultam em ações educacionais distintas, que consideram a diversidade possível de alunos e situações escolares. Contudo, embora diferenciados, os cinco métodos sugeridos guardam em comum certos traços de identidade que garantem a coerência das alternativas metodológicas defendidas neste livro.

Os métodos elaborados têm como princípio básico o fato de que todos são concebidos a partir de uma teoria, seja da ciência, da arte, da linguagem ou da literatura, que assegura sua coesão interna e viabiliza uma uniformidade de pensamento. As teorias que os embasam foram preferidas, nos seus respectivos campos, porque implicam uma possível concepção pedagógica de caráter transformador, não restringindo o estudo da literatura a ela mesma, como universo fechado ao contexto sócio-histórico.

Outro fator que predispôs à opção pelas linhas teóricas elegidas foi a concepção de literatura que delas se infere, na qual se inclui o prazer do texto, se bem que de perspectivas variadas. As atividades propostas pretendem simular essa característica do fenômeno literário, reafirmando a dimensão lúdica do ato de ler.

É dentro desse sentido lúdico que todos eles têm como mola propulsora os interesses dos alunos, acreditando na premissa psicológica de que só há motivação para a leitura quando essa corresponde a uma necessidade interna que deve ser satisfeita e desafiada. Isso significa que o simples atendimento dos interesses do aluno, se não sustenta toda a ação escolar, pelo menos a impulsiona. Tais interesses, porém, não podem ser pressupostos pelo professor, mas detectados por uma sondagem

objetiva na sala de aula. Por outro lado, limitar-se a responder aos interesses imediatos da criança ou do jovem pode redundar num ensino inerte, por mais prazeroso que seja. Cumpre, no âmbito dos interesses manifestos, descobrir tendências que possibilitem o seu desdobramento, de modo a que o feixe de preferências do aluno se amplie incansavelmente.

Os passos a serem cumpridos na perseguição e transformação dos interesses obedecem a uma ordenação sequencial, que vai do concreto e próximo ao abstrato e distante, tanto no tempo como no espaço. Essa ordenação sistematiza as atividades conforme os fundamentos teóricos de cada método. O professor, ao planejar o trabalho, precisa, portanto, organizar as tarefas adequadas a cada etapa, mas em momento algum deve explicitar tais etapas para a classe. Elas são apenas pautas referenciais para que o processo lógico do método se desenvolva com garantia. Não podem, portanto, ter sua seqüência alterada ou serem suprimidas.

O fato de o aluno não conhecer as etapas metodológicas do estudo que realiza não implica que ele não se comprometa e não participe de todos os seus momentos, inclusive colaborando no seu planejamento, quando o método assim o requer. A solidariedade dos alunos com as tarefas exercita sua capacidade de iniciativa, que se direciona em dois sentidos: a concentração individual e a orientação social. A primeira impede o desperdício de esforços, tornando o trabalho mais econômico e confortável ao nível pessoal. A segunda enriquece a personalidade pelas trocas estabelecidas com os colegas, o professor e a comunidade, abrindo-a para uma situação social mais compartilhada.

No desenvolvimento das tarefas propostas por qualquer um dos métodos se apela para o exercício de operações de pensamento das mais simples às mais complexas. Observar, descrever e analisar são atitudes constantemente requisitadas para fornecerem os parâmetros de comparação, interpretação e crítica, também presentes em todas as alternativas metodológicas. Essas capacidades são dirigidas sempre a uma fase final em que o aluno extrai conclusões do percurso realizado e efetua a aplicação dos conhecimentos ou comportamentos adquiridos a novas situações. Tal elenco de operações mentais se responsabiliza pela mobilização de todos os componentes formais dos atos de aprendizagem.

As filosofias em que se fundamentam os métodos sugeridos revelam uma preocupação humanística comum, embora impliquem posturas particulares adaptáveis ao aqui-e-agora das salas de aula. A simples operacionalização de cada método não assegura uma prática educativa exitosa. É conveniente que o professor se aperceba das distorções que poderão advir de sua aplicação equivocada. A interpretação docente precisa

munir-se de certas precauções, de modo que os resultados obtidos não desfigurem os valores buscados no processo de ensino.

O método científico gera alunos voltados para a realidade enquanto objeto de investigação e experimentação, o que redundará em indivíduos comprometidos e reflexivos em relação ao mundo em que vivem. Contudo, este método pode satisfazer à ideologia tecnicista da sociedade contemporânea, em que a produção de bens culturais se faz com vistas ao lucro e à reificação dos possíveis beneficiários. Por conseguinte, é mister que a ação educacional esteja atenta para suscitar um posicionamento crítico e ético ante o que se descobre e suas aplicações, promovendo a divulgação do conhecimento como um patrimônio comunitário.

O método criativo origina estudantes que manipulam a realidade intuitivamente, para modificá-la. Assistemático por excelência, privilegia a espontaneidade e a liberdade de ação. Em vista disso, seu risco maior está na redução ao individualismo, no fechamento no próprio projeto e seu produto. É importante, assim, que se promovam situações em que o aluno se conscientize de sua dependência da cultura recebida e dos vínculos que o ligam ao meio social, que provê modificações a serem retrabalhadas para se configurarem em criações originais.

O método recepcional provoca a formação de alunos que não temem a ruptura com o estabelecido, questionadores constantes e flexíveis em termos de ajustamentos sociais. Ao romper com as estruturas vigentes, pode acontecer que venham a minimizar o passado ou reproduzi-lo em termos de clichês culturais. É necessário, neste caso, que lhes sejam propiciadas atividades em que mobilizem o acervo de conhecimentos herdados que possuem, com o fim de efetuar sempre o relacionamento entre o horizonte anterior e o conquistado no presente.

O método comunicacional produz sujeitos capazes de perceber a vida como um jogo de comunicações em que circulam mensagens emitidas com certas intenções, recebidas através de um filtro também intencional, em que influenciam o canal, o código e o contexto a que estão vinculadas. Por tratar-se de um método sobretudo analítico, sua aplicação pode incidir em atividades mecânicas sobre o esquema teórico, isolado da prática comunicativa global. Para evitar-se esse esvaziamento, devem-se considerar todos os elementos analisados no contexto significativo da vivência social do aluno.

O método semiológico forma alunos com uma visão pluralista da realidade, capazes de discernir os jogos ideológicos dos aparelhos de manutenção das estruturas de poder. Reduzindo-se tudo ao ideológico, entretanto, omite-se a importância da concretude de cada ato social na sua circunstancialidade, bem como a pluralidade de posições possíveis

no seio da comunidade. Insistindo-se na percepção da dialética das relações humanas, elimina-se a ameaça de um posicionamento maniqueísta e redutor.

Se o trabalho educativo, desprovido de uma orientação metodológica, deságua num ensino caótico e ineficiente, por outro lado a utilização de um método definido não afiança o sucesso do ensino de literatura na escola brasileira. A aplicação passiva de qualquer método, sem se levar em conta as condições circunstanciais da sala de aula, ou a excessiva preocupação com técnicas desvinculadas dos conteúdos que lhes devem servir de suporte burocratizam o ensino, determinando sua perda de significação ante o alunado.

O professor deve, por conseguinte, conjugar três princípios básicos na sua atuação diante dos alunos, a fim de garantir a eficiência dos métodos. Em primeiro lugar, precisa conhecer a sua classe em termos de expectativas, interesses, necessidades e aptidões. Em segundo, deve dominar suficientemente os fundamentos do método que eleger como mais adequado aos propósitos de seu grupo de alunos. Finalmente, é necessário que tenha bem nítida a finalidade educacional que o move. Só assim a tarefa educativa poderá contribuir para a formação de leitores capazes de transformarem a sociedade.

Se a literatura, em seu estatuto, não admite outra finalidade que ela mesma, pode-se questionar essas alternativas metodológicas quanto ao uso social que fazem da obra literária na vida escolar. Entretanto, essa objeção pode ser afastada se a literatura for entendida como produção e produto que sempre ocorrem num determinado contexto social. O papel da escola, nessa perspectiva, deixa de ser o de mero transmissor de conhecimentos específicos sobre o fato literário e se amplia rumo ao aprimoramento da sensibilidade de época, trazendo à discussão leituras muito diversificadas, em que se presentificam os valores em sua evolução histórica.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Vera Teixeira de. *Que livro indicar?*; interesses do leitor jovem. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1979.
- . A leitura nos currículos oficiais. *Leitura: teoria & prática*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2 (2): 31-3, out. 1983.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Porto Alegre, Globo, 1966.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- BASTÍN, M. M. *Estética de la creación verbal*. Madrid, Siglo Vientiuno, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1979.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo, Cultrix; Brasília, INL, 1977.
- BARKER, Ronald E. & ESCARPIT, Robert. *A fome de ler*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro/MEC, 1975.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. 6. ed. São Paulo, Cultrix, 1979.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984.
- BIRDWHISTELL, Ray L. Contribution of linguistic - Kinesic studies to the understanding of schizophrenia. In: AVERBACK, Alfred, ed. *Schizophrenia; an integrated approach*. New York, The Ronald Press, 1959. p. 99-123.
- CLAPARÈDE, Ed. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1934.
- ECO, Umberto & BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo, Summus, 1980.
- EINSTEIN, Albert & INFELD, Leopold. *A evolução da física*. Rio de Janeiro, Zahar, 1962.
- FLUSSER, Vilém. Ler, uma forma mágica de interpretação das letras. *Pau Brasil*. São Paulo, DAEE, 2 (9): 27-30, nov-dez. 1985.
- FOKKEMA D. W. & KUNNE-IBSCH, Elrud. *Theories of literature in the Twentieth Century*. London, C. Hurst, 1977.
- FORGACS, David. Marxist literary theories. In: JEFERSON, Ann & ROBEY, David, eds. *Modern literary theory*. London, Batsford, 1982.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler; em três artigos que se completam*. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1982.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- INGARDEN, Romon. *A obra de arte literária*. Lisboa, Calouste-Gulbenkian, 1973.
- ISER, Wolfgang. *The act of reading*. Baltimore, The Johns Hopkins Univ. Press, 1980.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística Poética: Cinema*. São Paulo, Cultrix, 1969.
- . *Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1969 b.
- . La nouvelle poésie russe. In: *Questions de poétique*. Paris, Seuil, 1973.
- JAUSS, Hans Robert. La história literária como desafio a la ciencia literária. In: GUMBRECHT et al. *La actual ciencia literária alemana*. Salamanca, Anaya, 1971.
- KANT, Immanuel. *Textos selecionados*. São Paulo, Abril Cultural, 1980. v. 2. (Col. Os Pensadores)
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- LINS, Osman. *Do ideal e a glória, problemas inculturais brasileiros*. São Paulo, Summus, 1977.
- LOTMAN, Iuri. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa, Estampa, 1978.
- LUKÁCS, Georg. *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.
- MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 1982.
- MARTINS, Wilson. *História da inteligência brasileira*. São Paulo, Cultrix, 1977. v. 1.
- MERQUIOR, José Guilherme. *A astúcia da mimese: ensaios sobre lírica*. Rio de Janeiro, José Olympio; São Paulo, Conselho Estadual de Cultura de São Paulo, 1972.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro, Imago, 1984.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense - Universitária, 1973.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Pesquisas Literárias. *Diagnóstico da situação do ensino de 1º e 2º graus em escolas de Porto Alegre, RS*. Relatório de pesquisa. Porto Alegre, CPL/PUCRS, 1985.
- . *Metodologias alternativas para o ensino de literatura no 1º grau*. Relatório de pesquisa. Porto Alegre, CPL/PUCRS, 1984.
- ROTHER, Arnold. O papel do leitor na crítica alemã contemporânea. *Letras de hoje*. Porto Alegre, 13 (39): 7 - 18, mar. 1980.
- SELLTIZ et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, EPU, 1974.
- SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*. São Paulo, Ática, 1986. (Série Princípios, 46)
- TRUJILLO FERRARI, Alfonso. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1982.
- VODIČKA, Felix. A história da repercussão das obras literárias. In: TOLEDO, Dionísio (org.). *Círculo Linguístico de Praga; estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre, Globo, 1978.
- ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: livro, leitura, leitor*. In: -. (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

APÊNDICE

AUTORES E OBRAS RECOMENDADAS PARA LEITURA NO 1º E 2º GRAUS

A lista a seguir indica obras de literatura brasileira e estrangeira avaliadas por critérios de preenchimento e alteração de expectativas do leitor criança ou do leitor jovem, paralelamente à qualidade estética inerente a cada texto. Não é exaustiva e as omissões possíveis não significam que outros títulos não possam ser trabalhados junto ao público infanto-juvenil.

A relação bibliográfica está dividida em três partes, correspondentes aos três níveis curriculares do 1º e 2º graus. Alguns títulos aparecem repetidos num ou outro currículo, por alcançarem mais de uma faixa etária e de escolarização. Para buscar a referência bibliográfica desejada, o interessado deve situar-se no nível curricular e percorrer a lista alfabética por sobrenome do autor.

As indicações efetuadas resultam do esforço de pesquisa do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS no sentido de acompanhar e descrever a produção brasileira de literatura infanto-juvenil através de vários projetos já concluídos ou em desenvolvimento.

CURRÍCULO POR ATIVIDADES

Da 1ª à 4ª série do 1º grau
(7 a 10 anos)

- ABRAS, Santuza. *Tererê*. Belo Horizonte, Miguilim, 1981.
- *Maria-sabe-tudo*. Belo Horizonte, Miguilim, 1981.
- *O bigode sorridente*. Belo Horizonte, Miguilim, 1981.
- *Arranhão engavetado*. Il. Rúbia Roberta. Belo Horizonte, Lê, 1985.
- *O azar do curuçá*. Il. Edna de Castro. Belo Horizonte, Lê, 1985.
- *Bola melada, cola colada*. Il. Ana Raquel. Belo Horizonte, Lê, 1985.
- *Gigi*. Il. Marcelo Moreira. Belo Horizonte, Lê, 1985.
- *Moto de brinquedo*. Il. Humberto Guimarães. Belo Horizonte, Lê, 1985.
- *No cabide da vovó*. Il. Ana Raquel. Belo Horizonte, Lê, 1985.
- *Será fusível?* Il. Edna de Castro. Belo Horizonte, Lê, 1985.
AGUIAR, Maria Alice. *O salto de Danica*. Il. Hélio Paixão. Rio de Janeiro, Memórias Futuras, 1985.
ALBUQUERQUE, Irene de. *Uma vez um homem uma vez um gato*. Rio de Janeiro, Conquista; Brasília, INL, 1974.

ALMEIDA, Elenice Machado de. *Meu cavalo invisível*. Il. Paulo Tenente. São Paulo, Moderna, 1985.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Gato que pulava em sapato*. São Paulo, Ática, 1978.

–. *A curiosidade premiada*. São Paulo, Ática, 1979.

–. *A margarida friorenta*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *Pinote, o fracote, e Janjão, o fortão*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *Luciana e a bolsinha nova*. Il. Agostinho Gisé. São Paulo, Ática, 1985.

–. *Luciana em casa da vovó*. São Paulo, Ática, 1985.

–. *Luciana na janela*. Il. Agostinho Gisé. São Paulo, Ática, 1985.

–. *Luciana na pracinha*. Il. Agostinho Gisé. São Paulo, Ática, 1985.

ALVARENGA, Terezinha. *Entre cento e tantos*. Il. Paulo B. F. Vaz. Belo Horizonte, Miguilim, 1986.

ALVES, Beatriz Veloso. *A menina e a estrela*. Il. da Autora. Rio de Janeiro, Agir, 1986.

ANÔNIMO. *O rato da cidade e o rato do campo*. Trad. e adap. Mônica Feichtner. Il. Debbie Allright. São Paulo, Siciliano, 1984.

AVELAR, Regina de Figueiredo. *Alexandre o grande*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

AYALA, Walmir. *Festa na floresta*. São Paulo, Melhoramentos, 1980.

–. *Guita no jardim*. São Paulo, Melhoramentos, 1980.

–. *Aventuras no ABC*. São Paulo, Melhoramentos, 1980.

–. *A história da tartaruga Anita*. Il. Vinícius Cordeiro Prado. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985.

AZEVEDO, Ricardo. *Moça formosa, pai carrancudo*. Il. do Autor. São Paulo, FTD, 1986.

BEATRIZ, Elza. *A menina dos olhos*. Il. Paulo Bernardo Ferreira Vaz. Belo Horizonte, Miguilim, 1985.

BEBIANO, Elsa. *Coisa de criança*. Rio de Janeiro, José Olympio; Brasília, INL, 1973.

BECK, Suzana M. Dias. *Fugindo de casa*. 13. ed. São Paulo, Moderna, 1986.

BELINKY, Tatiana. *O caso dos ovos*. Il. Luís Camargo. São Paulo, Ática, 1986.

–. *História de fantasma*. Il. Alcy. São Paulo, Ática, 1986.

–. *A operação do tio Onofre: uma história policial*. Il. Alcy. São Paulo, Ática, 1985.

–. *Medroso, Medroso*. Il. Alcy. São Paulo, Ática, 1985.

–. *Stanislau*. Il. Neyd Citrangolo. São Paulo, Ática, 1986.

BENDER, Ivo. *O macaco e a velha*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

BERDITCHEVSKY, Sura. *Amor de cão*. Il. Ricardo Leite. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

BERNARDINO. *Maria-Fumaça*. Il. Zeflávio Teixeira. São Paulo, Ática, 1985.

BOHRER, Ana Maria. *Queremos Natal com Papai Noel*. Il. Alcy. São Paulo, Ática, 1985.

–. *Tã faltando um dedo!* Il. Walter Ono. São Paulo, Ática, 1984.

BREVES, Armando de Moraes. *O padre e o macaco*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

CALDAS, Bonifácio. *O vestido da centopéia*. São Paulo, Ática, 1978.

CAMARGO, Luís. *Bule de café*. São Paulo, Ática, 1982.

–. *Maneco caneco chapéu de funil*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *Panela de arroz*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *O submarino e o sobreterrestre*. Il. do Autor. Porto Alegre, L & PM, 1984.

CAMARGO, Milton. *A centopéia e seus sapatinhos*. São Paulo, Ática, 1978.

–. *O veterinário maluco*. São Paulo, Ática, 1978.

–. *A zebra, a girafa e outros bichos*. São Paulo, Ática, 1978.

CAPARELLI, Sérgio. *Boi da cara preta*. Porto Alegre, L & PM, 1983.

–. *A jibôia Gabriela*. Il. Astrid Münch. Porto Alegre, L & PM, 1984.

CARDOSO, Lúcio. *História da lagoa grande*. 3. ed. Il. Marco Cena. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

CARR, Stella. *As confusões de Aninha*. Il. Osvaldo Sopran. São Paulo, Moderna, 1985.

CARRASCO, Walcyr. *Abaixo o bicho papão*. Il. Eva Furnari. São Paulo, Cultrix, 1984.

CARVALHO, Antônio Carlos. *A estória de uma janela*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.

CÉSAR, Camila Cerqueira. *Olaf, o esquilo do Norte*. São Paulo, Ática, 1978.

CÉSAR, José Cássio de Cerqueira. *Algodão-doce*. Il. Helena Alexandrino. São Paulo, FTD, 1984.

COELHO, Ronaldo Simões. *Macaquinho*. Il. Eva Furnari. Belo Horizonte, Lê, s.d.

–. *O pato poliglota*. Il. de Alcy. São Paulo, Ática, 1985.

CORNAVACA, Adalberto. (Il.) *Números*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.

–. *Cores*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.

–. *Formas*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.

COSTA, Aramis Ribeiro. *Helena, Helena*. Il. Sandra Abdalla. São Paulo, Ática, 1986.

DINORAH, Maria. *Cantiga de estrela*. Il. Leonardo Menna Barreto Gomes. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

–. *Mata-tira-tirarei*. Il. Beto Prado. Porto Alegre, L & PM, 1985.

–. *Panela no fogo, barriga vazia*. Il. Leonardo Menna Barreto Gomes. Porto Alegre, L & PM, 1986.

DUARTE, Roberto. *O aniversário do sol*. 2. ed. Il. Ana Raquel. Belo Horizonte, Lê, 1985.

–. *Quem casa quer casa*. Il. Ana Raquel. Belo Horizonte, Lê, 1985.

FELIX, Monique. *A nova aventura do ratinho*. São Paulo, Melhoramentos, 1985.

–. *O ratinho que morava no livro*. Il. da Autora. São Paulo, Melhoramentos, 1985.

FERREIRA, Franci Depine Silva. *Binduim Bassé grandão*. Rio de Janeiro, Papelaria América, 1979.

–. *Vivaldino*. Rio de Janeiro, Papelaria América, s.d.

FLEURY, Renato Sêneca. *Brincar de ler*. São Paulo, Melhoramentos, 1972.

FRANÇA, Mary e Eliardo. *O barco*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *A bota do bode*. São Paulo, Ática, 1979.

–. *Chuva*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *Dia e noite*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *Fogo no céu*. São Paulo, Ática, 1979.

–. *O pote de melado*. São Paulo, Ática, 1979.

–. *O rabo do gato*. São Paulo, Ática, 1979.

–. *Tuca, vovó e Guto*. São Paulo, Ática, 1978.

–. *O vento*. São Paulo, Ática, 1980.

FRANÇA, Mary. *A roupa do rei*. Il. Eliardo França. São Paulo, Ática, 1986.

FRONSAC, Anne. *Corre ratinho!* Trad. Lúcia Machado de Almeida. São Paulo, Ática, s.d.

FURNARI, Eva. *Cobra-cega*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *De vez em quando*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *Esconde-esconde*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *Meu corpo*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.

–. *Palavras opostas*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.

–. *Tamanhos*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.

–. *Todo dia*. São Paulo, Ática, 1980.

–. *Traquinagens e estrupulias*. São Paulo, Global, s.d.

–. *Violeta e Roxo*. São Paulo, Quinteto Editorial, 1984.

–. *Zuza e Arquimedes*. Il. da Autora. 2. ed. São Paulo, Paulinas, 1985.

- GARCIA, Maria da Conceição. *Dona Pedra, seu papel e dona tesoura*. Il. Marlette Menezes. Belo Horizonte, Lê, 1985.
- GIÁCOMO, M. Thereza C. de. *Rique Roque, o ratinho sonhador*. São Paulo, Melhoramentos, s.d.
- GÔES, Lúcia Pimentel. *O dedal da vovô*. Il. Naomy Kuroda. São Paulo, FTD, 1985.
- . *A maior boca do mundo*. Il. Claudia Scatamacchia. 3. ed. São Paulo, Ática, 1986.
- GRAMADO, Lília. *Bicicleta nova em tempo antigo*. Il. Lulude. São Paulo, Almed, 1984.
- GRIMM. *Contos escolhidos*. Trad. Stella Aldenbernd e Mário Quintana. Porto Alegre, Globo, 1985.
- GRIMM, Jacob & Grimm, Wilhelm. *A bela adormecida*. Trad. Verônica Sônia Kühle. Il. Yara Souza. Porto Alegre, Kuarup, 1985.
- . *Branca de Neve*. Trad. Verônica Sônia Kühle. Il. Yara Souza, Porto Alegre, Kuarup, 1985.
- . *Chapeuzinho Vermelho*. Trad. Verônica Sônia Kühle. Il. Nelson Boeira Faedrich. Porto Alegre, Kuarup, 1985.
- . *Cinderela*. Trad. Verônica Sônia Kühle. Il. Bebel Braga. Porto Alegre, Kuarup, 1985.
- . *O gato de botas*. Trad. Verônica Sônia Kühle. Il. Yara Souza. Porto Alegre, Kuarup, 1986.
- . *O lobo e os sete cabritinhos*. Trad. Verônica Sônia Kühle. Il. Bebel Braga. Porto Alegre, Kuarup, 1986.
- HOHLFELDT, Antônio. *Seu Quincas e o palhaço*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- IVAN & MARCELLO. *O saco*. Il. do Autor. 3. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- JOSÉ, Elias. *Lua no brejo*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
- . *Um rei e seu cavalo de pau*. Il. Denise Fernando. São Paulo, FTD, 1986.
- JUNQUEIRA, Sonia. *O barulho fantasma*. Il. Martin. São Paulo, Ática, 1984.
- . *O caracol viajante*. Il. Michele. São Paulo, Ática, 1984.
- . *O gato maluco*. Il. Alcely. 2. ed. São Paulo, Ática, 1985.
- . *Um palhaço diferente*. 2. ed. Il. Martin. São Paulo, Ática, 1985.
- . *O pato e o sapo*. Il. Alcely. São Paulo, Ática, 1984.
- . *O peixe Pixote*. 2. ed. Il. Martin. São Paulo, Ática, 1985.
- KRIEGER, Maria de Lourdes Ramos. *O gato que não sabia miar*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- . *Nos ombros fortes de papai*. Il. Leonardo Menna Barreto Gomes. Porto Alegre Mercado Aberto, 1985.
- LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. Il. Leonardo Menna Barreto Gomes. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- . *Poemas para a infância*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s.d.
- LISPECTOR, Clarice. *Quase de verdade*. Il. Cecília Jucá. 4. ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1985.
- LUNA, Cristina. *Pintinho pelado*. Il. Ricardo Leite. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986.
- LUZ, Flávia Ribeiro da. *Arroz com feijão e abobrinha*. Il. Gil Godoy. São Paulo Melhoramentos, 1984.
- MACHADO, Ana Maria. *Cabe na mala*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.
- . *O gato do mato e o cachorro do morro*. São Paulo, Ática, 1980.
- . *Menino Poti*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.
- . *Mico Maneco*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.
- . *Pimenta no cocuruto*. Rio de Janeiro, Brasil-América, 1982.
- . *Tatu bobo*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.
- . *Alguns medos e seus segredos*. Il. Eliardo França. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- . *O barbeiro e o coronel*. Il. Gerson Conforto. 2. ed. Rio de Janeiro, Brasil-América (EBAL), 1984.
- . *O domador de monstros*. Il. Arthur Henrique Braga. 2. ed. Rio de Janeiro, Brasil-América (EBAL), 1984.
- . *Mandingas da ilha Quilomba*. Il. Flávia Savary. 3. ed. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- . *O menino que espiava pra dentro*. 4. ed. Il. Flávio Savary. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- MACHADO, Juarez. *Domíngio de manhã*. Rio de Janeiro, Primor, s.d.
- . *Ida e volta*. 3. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1985.
- MACHADO, Maria Clara. *A viagem de Clarinha*. Il. Gian Calvi. 2. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1984.
- MANSUR, Gilberto. *Asa curta*. Il. Liliane Romanelli. 3. ed. Belo Horizonte, Comunicação, 1985.
- MARIANO, Regina (Org.). *Histórias da carochinha*. Il. Michele Iacocca. São Paulo, Ática, 1986.
- MASUR, Jandira. *Porquês*. Il. Michele. São Paulo, Ática, 1986.
- MAZZETTI, Enrique. *Cara de lua cheia*. Il. Márcia Meyer Guimarães. Belo Horizonte, Bakana, s.d.
- MAZZETTI, Maria. *A baleia que fala feito gente grande*. Rio de Janeiro, Record, 1974.
- . *Coisa de lata com choro de prata*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1968.
- . *Chuva que não acaba mais*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1976.
- . *Entrou por uma porta e saiu pela outra*. Rio de Janeiro, Série Cadernos Didáticos; Brasília, INL, 1971.
- . *Onde é que moram as fadas? Grandote conta prosa*. Rio de Janeiro, Presença; Brasília, INL, 1974.
- . *Rente que nem pão quente*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1969.
- McKEE, David. *Rei Rolo e a procura*. São Paulo, Ática, 1981.
- . *Rei Rolo e o banho*. São Paulo, Ática, 1981.
- . *Rei Rolo e Rei Chico*. São Paulo, Ática, 1981.
- MEIRELLES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- MENEZES, Álvaro Ottoni de. *A história de um sorriso*. Il. Patrícia Gwinner. 4. ed. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985.
- . *Quando o coração recebe visita*. Il. Pat Gwinner. Rio de Janeiro, Ed. do Autor, 1984.
- MINERS, Lúcia. *Aninha e João*. São Paulo, Ática, 1978.
- MORAES, Vinícius de. *O ABC das aves*. São Paulo, Melhoramentos, 1972.
- . *O ABC dos animais*. São Paulo, Melhoramentos, 1973.
- . *A arca de Noé*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
- MUNIZ, Flávio. *Rita, não grita!* Il. Walter Ono. São Paulo, Melhoramentos, 1985.
- MURALHA, Sidônio. *A dança dos pica-paus*. 8. ed. Il. Isabel Pires. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985.
- . *A televisão da bicharada*. 6. ed. Il. Fernando Lemos. Rio de Janeiro, Nórdica, 1986.
- NICOLELIS, Giselda Laporta. *A menina que queria ser bruxa*. Il. Edu. São Paulo, FTD, 1985.
- . *Seu rei mandou dizer*. Il. Eva Furnari. 2. ed. São Paulo, Moderna, 1984.
- OLIVEIRA, Ganymédes J. S. de. *O ônibus espacial*. São Paulo, Ática, 1979.
- ORTHOF, Sylvia. *João Feijão*. São Paulo, Ática, 1983.
- . *Maria vai com as outras*. São Paulo, Ática, 1982.
- . *Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro*. Rio de Janeiro, Codecri, 1981.

- *Um pipi choveu aqui*. Rio de Janeiro, Codecri, 1983.
 - *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda*. São Paulo, Ática, 1982.
 - *Pomba colomba*. II. Sônia Maria de Souza. São Paulo, Ática, 1984.
 - *Usa, ora fada, ora bruxa*. II. Tato. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
 - *A velhota cambalhota*. II. Tato. Belo Horizonte, Lê, s.d.
 PACHECO, Antônio Carlos. *Medo de escuro*. II. Omar Grassetti. 3. ed. São Paulo, Ática, 1985.
 PENTEADO, Maria Heloisa. *Lúcia já-vou indo*. São Paulo, Ática, 1978.
 - *O short amarelo da raposa*. Belo Horizonte, Miguilim, 1980.
 - *Os telecaramujos*. II. Helena Alexandrino. São Paulo, FTD, 1984.
 PERLMAN, Alina. *Invasão de pensamento*. II. Alice Góes. São Paulo, Ed. do Brasil, 1985.
 PINHEIRO, Maria do Carmo. *Coelho afobado*. Rio de Janeiro, Conquista, s.d.
 PINSKY, Mirna. *Faz-de-conta*. 2. ed. São Paulo, Moderna, 1984.
 - *O barril*. São Paulo, Melhoramentos, 1983.
 - *Quebra-cabeça*. São Paulo, Melhoramentos, s.d.
 - *Zero zero alpiste*. São Paulo, Ática, 1978.
 PONTES NETO, Hildebrando. *Mirai Kará*. II. Rogério Borges. São Paulo, Ática, 1986.
 PORTO, Cristina. *O dicionário de Serafina*. II. Michele. 2. ed. São Paulo, Ática, 1986.
 - *Joana Bacana*. II. Walter Ono. São Paulo, Melhoramentos, 1985.
 PRATA, Mário. *Sexta-feira, de noite*. II. Walter Ono. São Paulo, Quinteto Editorial, 1984.
 QUINTANA, Mario. *Lili inventa o mundo*. II. Heloisa Schneiders da Silva. 5. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
 RABELO, Gabriela. *Uma história pelo avesso e outras histórias*. São Paulo, FTD, 1986.
 ROCHA, Ruth. *Gabriela e titia*. São Paulo, Melhoramentos, 1983.
 - *Marcelo Marmelo Martelo*. São Paulo, Abril, 1976.
 - *Sapo-vira-rei-vira-sapo: ou a volta do reizinho mandão*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1983.
 - *O velho, o menino e o burro*. São Paulo, Global, 1982.
 RODRIGUES, Luis Oswaldo Carneiro. *Urso Fiote*. II do Autor. Belo Horizonte, Lê, 1985.
 ROMANO, Eliane Palermo. *Abracadabra*. II. Zero Publicidade. Rio de Janeiro, Nórdica, 1986.
 SALDANHA, Paula. *Tuc-tuc*. Rio de Janeiro, Primor, 1972.
 - *Tuc-tuc na cidade*. II. Jair Domingos de Souza. Rio de Janeiro, Memórias Futuras, 1986.
 SANTOS, Joel Rufino dos. *O curumim que virou gigante*. São Paulo, Ática, 1980.
 - *Uma festa no céu*. Belo Horizonte, Miguilim, 1980.
 - *História de Trancoso*. São Paulo, Ática, 1983.
 - *Marinho, o marinheiro e outras histórias*. São Paulo, Abril; Brasília, INL, 1977.
 - *O noivo da cutia*. São Paulo, Ática, 1980.
 - *A pirlampêia e os dois meninos do Tatipurum*. São Paulo, Ática, 1980.
 - *Dudu Calunga*. II. Zeflávio Teixeira. São Paulo, Ática, 1985.
 - *A botija de ouro*. II. José Flávio Teixeira. São Paulo, Ática, 1984.
 - *Rainha Quiximbi*. II. Zeflávio Teixeira. São Paulo, Ática, 1986.
 - *O saci e o curupira*. II. Zeflávio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ática, 1985.
 SOUZA, Flávio de. *Homem não chora*. II. José Carlos de Brito. São Paulo, Cultrix, 1985.
 SSÓ, Ernani. *No escuro*. II. Sílvia Silveira da Silva. Porto Alegre, L & PM, 1986.
 TENÉ. *O conjunto*. São Paulo, Ática, 1978.
 - *A dinha*. São Paulo, Ática, 1978.

- *A fantasia*. São Paulo, Ática, 1978.
 - *A flor*. São Paulo, Ática, 1978.
 - *A estrela*. São Paulo, Ática, 1978.
 - *A galinha*. São Paulo, Ática, 1978.
 - *A peteca*. São Paulo, Ática, 1978.
 - *A pomba*. São Paulo, Ática, 1978.
 - *O presente*. São Paulo, Ática, 1978.
 - *O time*. São Paulo, Ática, 1978.
 VASSILISSA. *Óculos para Luzia*. Trad. Lúcia Machado de Almeida. São Paulo, Ática, s.d.
 VATER, Regina. *Tungo Tungo*. São Paulo, Ática, 1980.
 VERDOLIN FILHO, Ferruccio. *Gilberto*. Belo Horizonte, Vigília, 1985.
 VERISSIMO, Erico. *As aventuras do avião vermelho*. Porto Alegre, Globo, 1981.
 VERSIANI, Ivana. *A revolta das bruxinhas*. II. Liliane Romanelli. 5. ed. Belo Horizonte, Bakana, 1984.
 VIGNA, Elvira. *A pontinha menorzinha do enfeitinho do fim do cabo de uma colherzinha de café*. Belo Horizonte, Miguilim, 1983.
 VILLAS-BÔAS, Claudio e Orlando. *O menino e o jacaré*. II. Milton Rodrigues Alves. Porto Alegre, Kuarup, 1986.
 - *Pachachá e o peixinho*. II. Milton Rodrigues Alves. Porto Alegre, Kuarup, 1986.
 - *Tamacavi - o gigante*. II. Rogério Borges, Porto Alegre, Kuarup, 1986.
 WEISS, Mery. *A menina e a fantasia*. 6. ed. São Paulo, Moderna, 1984.
 - *Papai virou cambalhota*. II. Heloisa Scheiders da Silva. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
 - *Pipa, pandorga, papagaio*. II. Susan Hirata. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
 YOLANDA, Regina. *O papa-tudo*. Rio de Janeiro, Primor, 1972.
 - *O siri Patola*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1969.
 XUXA, Só. II. Denise e Fernando. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
 ZIRALDO. *O bichinho da maçã*. São Paulo, Melhoramentos, 1982.
 - *O menino maluquinho*. São Paulo, Melhoramentos, 1980.
 - *O pequeno planeta perdido*. São Paulo, Melhoramentos, 1985.

CURRÍCULO POR ÁREAS

Da 5ª a 8ª série do 1º grau

(11 a 14 anos)

ACCIOLY, Marcus. *Guriatã, um cordel para menino*. Rio de Janeiro, Brasil-América, 1980.
 ALBERGARIA, Lino de. *Crescendo na quadra*. Porto Alegre, L & PM, 1986.
 ALVES-CALADO, Ivanir. *A salamandra de jade*. II. do Autor. Rio de Janeiro, Antares, 1986.
 ALVIM, Newton. *Dioguinho Manta*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
 ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Soprinho*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
 - *A fada que tinha idéias*. São Paulo, Ática, 1981.
 AMARAL, Maria Lúcia. *Cadeira de piolho*. Rio de Janeiro, Codecri, 1981.
 AMARANTE, Wânia. *Os caminhos do vento*. II. Regina Coeli Rennó. São Paulo, FTD, 1986.
 ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Andersen*. Trad. e adaptação Monteiro Lobato. São Paulo, Brasiliense, 1986.
 - *Contos escolhidos*. Trad. Pepita de Leão. Porto Alegre, Globo, 1985.

- ANDRADE, Carlos Drumond de. *História de dois amores*. II. Ziraldo. Rio de Janeiro, Record, 1985.
- . *O poder ultrajovem*. 9. ed. Rio de Janeiro, Record, 1986.
- AYALA, Waldir. *A pomba da paz*. São Paulo, Melhoramentos, 1974.
- . *A bruxa malvada que virou borboleta*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- AZEVEDO, Aluísio de et. al. *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1986.
- BANDEIRA, Pedro. *A droga da obediência*. II. Eugênio Colonnese. 4. ed. São Paulo, Moderna, 1984.
- BARRIE, James. *Peter Pan*. Texto em português de Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1972.
- BAUM, L. Frank. *O Mágico de Oz*. Texto em português de Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1969.
- BEBIANO, Elsa. *Coisas de criança*. Rio de Janeiro, José Olympio; Brasília, INL, 1972.
- BERNARDO, Gustavo. *Pedro pedra*. 3. ed. Belo Horizonte, Lê, 1986.
- BOHRER, Ana Maria. *Os meninos que comiam carne crua*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- CAPARELLI, Sérgio. *Ana de salto alto*. Porto Alegre, L & PM, 1981.
- . *Dondinho dá um jeito*. Porto Alegre, L & PM, 1982.
- . *Os meninos da Rua da Praia*. Porto Alegre, L & PM/INL, 1976.
- . *Vovô fugiu de casa*. Porto Alegre, L & PM, 1981.
- . *O dia em que o Alegrete atravessou a fronteira*. Porto Alegre, L & PM, 1983.
- . *Meg Foguete*. Porto Alegre, L & PM, 1985.
- CAPINAN, José Carlos. *Estrela do norte, adeus*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- CARR, Stella. *O enigma das letras verdes*. II. Rhadamés Sant'Anna. São Paulo Pioneira, 1985.
- CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Trad. e adaptação Monteiro Lobato. São Paulo, Brasiliense, 1969.
- . *Alice no país dos espelhos*. Trad. e adaptação Monteiro Lobato. São Paulo Brasiliense, 1973.
- . *Alice no país das maravilhas*. São Paulo, Ática, 1982.
- CAZARRÉ, Lourenço. *Os bons e os justos*. 3. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- CERVANTES, Miguel de. *D. Quixote*. Texto em português de Orígenes Lessa. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1971.
- CORRÊA, Glauco Rodrigues. *O mistério do fiscal dos canos*. 3. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- DEMARQUET, Sônia de A. *Em busca da liberdade*. Belo Horizonte, Vigília, 1986.
- DIAS GOMES. *Um defunto à baiana*. II. Ricardo Azevedo. São Paulo, Atual, s.d.
- DICKENS, Charles. *David Copperfield*. Texto em português de Oswaldo Waddington Jr. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1970.
- DINORAH, Maria. *Barco de sucata*. II. Marco Cena. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- ÉBOLI, Terezinha. *Ritinha Busca-pé*. II. Gerson Conforto. Rio de Janeiro, Memórias Futuras, 1985.
- ENDE, Michael. *A história sem fim*. São Paulo, Martins Fontes/Editorial Presença, 1985.
- FIELDING, Henry. *Tom Jones*. Texto em português de Clarice Lispector. São Paulo, Abril, 1973.
- FREUD, Clement. *Grimble*. II. Franck Francis e Roberto Ricardo. Trad. Dione Mazur e Jorge Luiz dos Reis. Rio de Janeiro, Ed. de Orientação Cultural Ltda., s.d.
- GALDINO, Luiz. *Saruê, Zambi!* II. Rogério Borges. São Paulo, FTD, 1985.
- GANEM, Eliane. *Coisas de menino*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- . *A fada desencantada*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- . *Uma idéia sem tamanho*. II. Rogério Borges. 6. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1984.
- GUIMARÃES, Josué. *Meu primeiro dragão*. Porto Alegre, L & PM, 1983.
- . *Xerloque da Silva em: O parto da Dorotéia*. Porto Alegre, L & PM, 1983.
- . *Xerloque da Silva em: Os ladrões da meia-noite*. Porto Alegre, L & PM, 1983.
- HAGGARD, H. Rider. *Ela*. Trad. e adapt. Werner Zotz. II. Walter Ono. São Paulo, Scipione, 1986.
- HOHLFELDT, Antonio. *O anjo Malaquias*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- . *Porã*. Rio de Janeiro, Antares; Brasília, INL, 1980.
- HOMERO. *Ilíada*. Texto em português de Nestor de Holanda. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1970.
- . *Odisséia*. Texto em português de Marques Rebelo. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1971.
- HUBLET. *Artes e manhas do mico-leão*. II. Ivan Baptista de Araújo. Rio de Janeiro, Record, 1984.
- JARDIM, Luís. *O boi Ariú*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1972.
- JATOBA, Roni Walter. *Viagem à montanha azul*. 2. ed. II. Paulo Tenente. São Paulo, Global, 1984.
- JOSÉ, Elias (Org.). *Setecentos setecentos*. II. de Sylvia Wanderley. São Paulo, FTD, 1986, v. 2.
- KIEFER, Charles. *Aventura no rio escuro*. 2. ed. II. Marco Cena. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- . *Você viu meu pai por aí?* II. Leonardo Menna Barreto Gomes. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- KOTZWINKLE, William. E. T. *O Extraterrestre em sua aventura na Terra*. 3. ed. São Paulo, Record, 1984.
- LIMA, Carmem. *O manuscrito roubado*. II. Paula Mastroberti. Porto Alegre, L & PM, 1985.
- LESSA, Orígenes. *Procura-se um rei*. Belo Horizonte, Miguilim, 1983.
- LISBOA, Henriqueta. *Poemas para a infância*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s.d.
- . *Poemas para a juventude*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s.d.
- LOBATO, José Bento Monteiro. *A chave do tamanho*. São Paulo, Brasiliense, 1967.
- . *Viagem ao céu*. São Paulo, Brasiliense, 1971.
- . *O saci*. São Paulo, Brasiliense, 1971.
- . *Reinações de Narizinho*. São Paulo, Brasiliense; Brasília, INL, 1971.
- . *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo, Brasiliense; Brasília, INL, 1972.
- . *Memórias da Emília*. São Paulo, Brasiliense; Brasília, INL, 1972.
- . *Peter Pan*. São Paulo, Brasiliense, 1972.
- . *O Picapau Amarelo*. São Paulo, Brasiliense, 1973.
- . *Fábulas*. São Paulo, Brasiliense, 1973.
- . *A reforma da natureza*. São Paulo, Brasiliense, 1974.
- . *Histórias diversas*. São Paulo, Brasiliense, 1974.
- . *Histórias da tia Anastácia*. São Paulo, Brasiliense, 1974.
- . *Hans Staden*. São Paulo, Brasiliense; Brasília, INL, 1971.
- . *O poço do visconde*: geologia para crianças. São Paulo, Brasiliense, 1972.
- . *O minotauro*: maravilhosas aventuras dos netos de Dona Benta na Grécia Antiga. São Paulo, Brasiliense, 1973.
- . *Os doze trabalhos de Hércules*. São Paulo, Brasiliense, 1973. 2.v.
- MACHADO, Ana Maria. *Severino faz chover e outras histórias*. São Paulo, Abril; Brasília, INL, 1977.
- . *Raul da ferrugem azul*. Rio de Janeiro, Salamandra; Brasília, INL, 1979.
- . *História meio ao contrário*. São Paulo, Ática, 1979.
- . *O barbeiro e o coronel*. Rio de Janeiro, Brasil-América, 1980.
- . *De olho nas penas*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1981.

- *Bisa Bia, Bisa Bel*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1982.
 - *Do outro lado tem segredos*. II. Gerson Conforto. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
 MACHADO, Maria Clara. *O cavalinho azul*. Rio de Janeiro, Cedibra, 1980.
 - *Teatro I*. 11. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1985.
 MACHADO, Rubem Mauro. *O inimigo na noite*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
 MARCO POLO. *As viagens de Marco polo*. Trad. e adapt. Ana Maria Machado. São Paulo, Scipione, 1986.
 MARIGNY, Carlos de. *Lando das ruas*. São Paulo, Brasiliense, 1977.
 - *Os fantasmas da casa mal-assombrada*. São Paulo, Brasiliense, 1977.
 - *Detetives por acaso*. São Paulo, Brasiliense, 1978.
 MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
 MELVILLE, Herman. *Moby Dick*. Adapt. Werner Zotz. São Paulo, Scipione, 1985.
 MENEZES, Álvaro Otoni. *A árvore que fugiu do quintal*. Rio de Janeiro, Nórdica, 1981.
 - *As mil e uma noites*. Trad. e adapt. Julieta de Godoy Ladeira. São Paulo, Scipione, 1987.
 MOKARZEL, Marisa. *O caminhão mágico de Chico Beija-Flor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
 MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
 MOLMÁR, Ferenc. *Os meninos da Rua Paulo*. Texto em português de Paulo Rónai. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s.d.
 MOTT, Odette de Barros. *Justino, o retirante*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
 MUNIZ, Flávia. *Uma sombra em ação*. São Paulo, Moderna, 1985.
 NEJAR, Carlos. *O menino rio*. II. Susan Hirata. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
 NORONHA, Diana. *Pro que der e vier*. Porto Alegre, L & PM, 1985.
 NUNES, Lygia Bojunga. *Os colegas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1978.
 - *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro, Agir, 1979.
 - *Angélica*. Rio de Janeiro, Agir, 1979.
 - *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro, Agir, 1979.
 - *O sofá estampado*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
 - *Tchau*. II. Regina Yolanda. 2. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1986.
 OLIVEIRA, Ganymêdes J. S. de. *A galinha Nanduca em São Paulo*. São Paulo, Pioneira, 1979.
 - *Os 5 na lua*. São Paulo, Pioneira, 1980.
 - *O menino e a lagartixa*. Rio de Janeiro, Codecri, 1981.
 - *Vivi Pimenta*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1975.
 - *Vivi Pimenta na vila da confusão*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1976.
 - *Vivi Pimenta em um caso complicado*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1978.
 ORTHOF, Sylvia. *Histórias curtas e birutas*. Rio de Janeiro, Codecri, 1982.
 - *Os bichos que tive*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1983.
 PENTEADO, Maria Heloísa. *Marcus robô*. São Paulo, Pioneira, 1978.
 - *No reino do Beleléu*. São Paulo, Ática, 1981.
 - *Maricá, Marilá e Maricolá*. São Paulo, Pioneira, 1981.
 - *A menina que o vento roubou*. São Paulo, Pioneira, 1981.
 PERRAULT, Charles. *Contos de fadas*. Trad. e adaptação Monteiro Lobato. São Paulo, Brasiliense, 1973.
 PINSKY, Mirna. *As muitas mães de Ariel*. São Paulo, Melhoramentos, 1980.
 - *Nó na garganta*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
 - *Voar*. II. Marcelo Manzon. São Paulo, Atual, 1985.
 PORTO, Cristina. *Se... será, Serafina?* São Paulo, Ática, 1980.
 - *O dicionário de Serafina*. São Paulo, Ática, 1982.

POZENATO, José Clemente. *O caso do martelo*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Onde tem bruxa tem fada*. São Paulo, Moderna, 1982.
 QUINTANA, Mario. *Lili inventa o mundo*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
 - *Nariz de vidro*. São Paulo, Moderna, 1984.
 - *Primavera cruza o rio*. Porto Alegre, Globo, 1985.
 QUINTELLA, Ary. *Titina*. Rio de Janeiro, Record, 1982.
 REY, Marcos. *O mistério do cinco estrelas*. São Paulo, Ática, 1981.
 - *O rapto do garoto de ouro*. 5. ed. São Paulo, Ática, 1985.
 ROBIN HOOD. O salteador virtuoso. Adap. Joel Rufino dos Santos. II. Roberta Masciarelli. São Paulo, Scipione, 1985.
 ROCHA, Ruth. *O reizinho Mandão*. São Paulo, Pioneira, 1978.
 - *O rei que não sabia de nada*. São Paulo, Cultura, 1980.
 - *O que os olhos não vêem*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1981.
 - *Davi ataca outra vez*. Rio de Janeiro, Codecri, 1982.
 ROSTAND, Edmond. *Cyrano de Bergerac*. Trad. e adapt. Rubem Braga. São Paulo, Scipione, 1986.
 SANTOS, Joel Rufino dos. *Uma estranha em Talalai*. São Paulo, Pioneira, 1980.
 SHAKESPEARE, William. *Otelo; o mouro de Veneza*. Trad. e adapt. Hildegard Feist. São Paulo, Scipione, 1987.
 - *Sonho de uma noite de verão*. Trad. e adapt. Ana Maria Machado. São Paulo, Scipione, 1986.
 SILVA, Deonísio da. *Os segredos do baú*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
 SILVA, J. C. Marinho. *O gênio do crime*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s.d.
 SWIFT, Jonathan. *Viagens de Gulliver*. Trad. e adapt. Cláudia Lopes. II. M. Ângela Haddad Villas. São Paulo, Scipione, 1986.
 TAVARES, Ulisses. *Caíndo na real*. II. Angeli. São Paulo, Brasiliense, 1984.
 - *Sete casos do detetive Xulé*. II. Angeli. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1986.
 TWAIN, Mark. *As aventuras de Tom Sawyer*. Adapt. Monteiro Lobato. São Paulo, Brasiliense, 1974.
 - *O roubo do elefante branco*. Texto em português de Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1974.
 - *Tom Sawyer detetive*. Texto em português de Carlos Heitor Cony. Edições de Ouro, 1973.
 - *As viagens de Tom Sawyer*. Texto em português de Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1974.
 VALLE, Dinorath do. *Memórias da menina do povo*. II. Flavio Colin. Paraná, Criar Edições, 1986.
 VEIGA, J. J. *Tajá e sua gente*. II. Jimmy Scott. Rio de Janeiro, Salamandra, 1986.
 VERNE, Jules. *As aventuras de um chinês na China*. Texto em português de Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1974.
 - *Um capitão de 15 anos*. Texto em português de Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1973.
 - *Cinco semanas num balão*. Texto em português de Marques Rebelo. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1972.
 - *Da terra à lua*. Trad. Vieira Neto. São Paulo, Hemus, s.d.
 - *A escola dos Robinsons*. Trad. Agatha M. Amersperg. São Paulo, Hemus, 1977.
 - *A ilha misteriosa*. Texto em português de Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1975.
 - *A invasão do mar*. Trad. Atílio Cancin. São Paulo, Hemus, 1978.
 - *Miguel Strogoff*. Texto em português de Rachel de Queiroz. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1972.

- *Viagem ao centro da terra*. Texto em português de Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1971.
- *Viagem ao redor da lua*. Texto em português de Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1971.
- *Vinte mil léguas submarinas*. Texto em português de Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1970.
- *A volta ao mundo em 80 dias*. Texto em português de Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1972.
- Weiss, Mery. *O boné que não largava o pé*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- *A menina e a fantasia*. São Paulo, Moderna, 1982.
- WYSS, Joan Rudolf. *Os Robinsons suíços*. Texto em português de Esdras do Nascimento. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1970.
- ZOTZ, Werner. *Apenas um curumim*. Curitiba, COO, 1979.
- *Não-me-Toque em pé de guerra*. Rio de Janeiro, Nórdica, 1982.

CURRÍCULO POR DISCIPLINAS
Da 1ª à 3ª série do 2º grau
(15 a 17 anos)

- ACCIOLY, Marcus. *Guriatã, um cordel para menino*. Rio de Janeiro, Brasil-América, 1980.
- AMORIM, Drumond. *Xixi na cama*. Belo Horizonte, Comunicação, 1979.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Org. pelo autor. 19. ed. Rio de Janeiro, Record, 1985.
- *Caminhos de João Brandão*. 3. ed. Rio de Janeiro, Record, 1985.
- *O poder ultrajovem*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1971.
- *Fala amendoeira*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1972.
- *A bolsa e a vida*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
- *Cadeira de balanço*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
- *Contos de aprendiz*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
- *De notícias e não notícias faz-se crônica*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.
- *Os dias lindos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1977.
- *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1980. v. 1.
- *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1979-80. v.5.
- ANJOS, Cyro dos. *Abdias*. Porto Alegre, Globo, 1965.
- ASSIS BRASIL, Luiz Antônio de. *Manhã transfigurada*. Porto Alegre, L & PM, 1982.
- BARROSO, Maria Alice. *Quem matou Pacífico?* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1981.
- BORBA FILHO, Hermilo. *Os caminhos da solidão*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
- BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
- *A cidade e a roça*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
- *O conde e o passarinho*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
- *Um pé de milho*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
- *A traição das elegantes*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
- BRAGA, Rubem et. al. *Elenco de cronistas modernos*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.
- *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1979. v. 4.
- BRANDÃO, Adelino et. al. *Contos de mistério e suspense*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- BRECHT, Bertold. *Poemas*. Sel. e Trad. Paulo Cesar Souza. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

- BRUNO, Haroldo. *O viajante das nuvens*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1978.
- *O misterioso rapto de Flor do Sereno*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1979.
- CAMPOS, Arnaldo. *A boa guerra*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- *Réquiem para um burocrata*. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- CAMPOS, Paulo Mendes, et. al. *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1978.
- CAPARELLI, Sérgio. *Quebra-cabeça*. Porto Alegre, L & PM, 1982.
- *A mochila de Gobi*. Porto Alegre, L & PM, 1987.
- *O dia em que o Alegrete atravessou a fronteira*. Porto Alegre, L & PM, 1982.
- CARPENTIER, Alejo. *O século das luzes*. Trad. Stella Leonardos. São Paulo, Global, 1985.
- CERVANTES, Miguel de. *D. Quixote*. Texto em português de Orígenes Lessa. Edições de Ouro, 1971.
- CESAR, Ana Cristina. *Inéditos e dispersos*. Org. Armando Freitas. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- COLASANTI, Marina. *Uma idéia toda azul*. Rio de Janeiro, Nórdica, 1979.
- *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro, Nórdica, 1982.
- CORREA, Glauco Rodrigues. *O assassinato do casal de velhos*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.
- DIAS GOMES, Alfredo. *Campeões do mundo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- *O herói do herói*. 2. ed. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 1984.
- DO JEITO QUE DÁ. *Bailei na curva*. Porto Alegre, L & PM, 1984.
- FAILLACE, Tânia Jamardo. *Mário/Vera*. 1962/1964. São Paulo, Círculo do Livro, 1986.
- FARACO, Sérgio. *Doce paraíso*. Porto Alegre, L & PM, 1987.
- FERLINGHETTI, Lawrence. *Um parque de diversões na cabeça*. Trad. Eduardo Bueno e Leonardo Fróes. Porto Alegre, L & PM, 1984.
- FIELDING, Henry. *Tom Jones*. Texto em português de Clarice Lispector. São Paulo, Abril, 1973.
- FLAUBERT, Gustave. *Um coração singelo*. Trad. Luís Lima. Rio de Janeiro, Rocco, 1986.
- FONSECA, Rubem. *Bufo & Spallanzani*. 14. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.
- GANEM, Eliane. *O outro lado do tabuleiro*. 3. ed. Rio de Janeiro, Record, 1986.
- GUIMARÃES, Josué. *É tarde para saber*. Porto Alegre, L & PM, 1977.
- *Enquanto a noite não chega*. 6. ed. Porto Alegre, L & PM, 1985.
- HOFFMANN, E. T. A. *O homem da areia*. Trad. Ary Quintella. Rio de Janeiro, Rocco, 1986.
- HOMERO. *Iliada*. Texto em português de Nestor de Holanda. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1970.
- *Odisséia*. Texto em português de Marques Rebelo. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1971.
- IVO, Lêdo. *Calabar*. Rio de Janeiro, Record, 1985.
- KIEFER, Charles. *Caminhando na chuva*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- *O pêndulo do relógio*. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.
- *Valsa para Bruno Stein*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- LESSA, Orígenes. *O feijão e o sonho*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s.d.
- LISBOA, Henriqueta. *Poemas para a juventude*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s.d.
- MACHADO, Ana Maria. *Do outro lado tem segredo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- MARTINS, Cyro. *Estrada nova*. Porto Alegre, Movimento, 1975.
- *Porteira fechada*. Porto Alegre, Movimento, 1976.
- MAUPASSANT, Guy de. *O Horla e outras histórias*. Trad. e sel. José Thomaz Brum. Porto Alegre, L & PM, 1986.

MEDINA, Sival. *Memorial de Santa Cruz*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

MEIRELES, Cecília. et. al. *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1980. v. 6.

MELLO, Thiago de. *Vento geral*; poesia 1951/1981. Rio de Janeiro, 1984.

NERUDA, Pablo. *Defeitos escolhidos & 2000*. Trad. Geraldo Galvão Ferraz. Porto Alegre, L & PM, 1984.

NOVAES, Carlos Eduardo et al. *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1981. v. 7.

NUNES, Lygia Bojunga. *Corda bamba*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

OLIVEIRA, Ganymédes J. S. de. *Na próxima primavera*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1978.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. 23. ed. Porto Alegre, Globo, 1985.

PELLEGRINI, Domingos. *Os meninos crescem*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

PINSKY, Mirna. *Iniciação*. Belo Horizonte, Comunicação, 1980.

POE, Edgar Allan. *Contos escolhidos*. Trad. Oscar Mendes, Milton Almado. Rio de Janeiro, Globo, 1985.

POZENATO, José Clemente. *O quatrilha*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

QUINTANA, Mario. *Caderno H*. Porto Alegre, Globo, 1973.

-. *Poesias*. Porto Alegre, Globo, 1972.

QUINTELLA, Ary. *Cão vivo, leão morto*. Era apenas um índio. Belo Horizonte, Comunicação, 1980.

QUEIRÓS, Rachel de. *Dôra, Doralina*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1976.

SABINO, Fernando. *Deixa o Alfredo falar*. Rio de Janeiro, Record, 1976.

-. *A vida real*. Rio de Janeiro, Record, 1977.

-. *Companheiro de viagem*. Rio de Janeiro, Record, 1977.

-. *O homem nu*. Rio de Janeiro, Record, 1977.

-. *A inglesa destumbrada*. Rio de Janeiro, Record, s.d.

-. *A mulher do vizinho*. Rio de Janeiro, Record, s.d.

SABINO, Fernando et. al. *Para gostar de ler*. São Paulo, Ática, 1978. v. 2.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O soldado que não era*. São Paulo, Moderna, 1980.

-. *Quatro dias de rebelião*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1980.

SCHÜLER, Donald. *O tatu*. Porto Alegre, Movimento, 1982.

SCLIAR, Moacyr. *A guerra do Bom Fim*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1971.

-. *O exército de um homem só*. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1974.

-. *Cavalos e obeliscos*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1981.

-. *A festa no castelo*. Porto Alegre, L & PM, 1982.

-. *Os melhores contos de Moacyr Scliar*. Sel. Regina Zilberman. São Paulo, Global, 1984.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Trad. de Miécio Araújo Jorge Honkís. 2. ed. Porto Alegre, L & PM, 1985.

SILVA, Aguinaldo. *O inimigo público*. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

SOUZA, Márcio. *Galvez imperador do Acre*. 13. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

-. *A resistível ascensão do Boto Tucuxi*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.

-. *A ordem do dia*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

STEVENSON, Robert-Louis. *O clube dos suicidas*. Trad. de Eliana Sabino. Rio de Janeiro, Rocco, 1986.

-. *O morgado de Ballantrae*. Trad. Henrique de Araújo Mesquita. Porto Alegre, L & PM, 1985.

TREVISAN, Dalton. *Contos eróticos*. Rio de Janeiro, Record, 1984.

VEIGA, José J. *Os cavalinhos de platiplanto*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

-. *A hora dos ruminantes*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

-. *Sombra de reis barbudos*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1973.

-. *A máquina extraviada*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974.

VERISSIMO, Érico. *Clarissa*. Porto Alegre, Globo, 1977.

-. *Ana Terra*. Porto Alegre, Globo, 1977.

-. *Um certo capitão Rodrigo*. Porto Alegre, Globo, 1980.

-. *Música ao longe*. Porto Alegre, Globo, 1977.

-. *Olhai os lírios do campo*. Porto Alegre, Globo, 1977.

VERISSIMO, Luís Fernando. *O rei do rock*. Porto Alegre, RBS/Globo, 1978.

-. *O analista de Bagé*. Porto Alegre, L & PM, 1981.

-. *O gigolô das palavras*. Porto Alegre, L & PM, 1982.

-. *A velhinha de Taubaté*. Porto Alegre, L & PM, 1983.

-. *A mãe do Freud*. 12. ed. Porto Alegre, L & PM, 1986.

LEIA TAMBÉM

- **LEITURA EM CRISE NA ESCOLA – as alternativas do professor – 9ª ed.**
Vera Aguiar; Lúcia Averbuck; M^a L. Cattani; Ana Filipouski; Marisa Lajolo; Lúcia Chiappini Leite; Regina Marques; Haquira Osakabe; Alcir Pécora; Ezequiel T. da Silva; Regina Zilberman
Um livro que procura questionar o ensino da literatura e os problemas relativos ao interesse pela leitura na escola brasileira.
- **A PRODUÇÃO CULTURAL PARA A CRIANÇA – 3ª ed.**
Tatiana Belinky; Luis Camargo; Sérgio Caparelli; Julio Gouveia; Lúcia Cademartori Magalhães; Luiz Carlos Merten; Edmir Perroti; Glória Pondé; Regina Zilberman
Destina-se não só aos educadores e produtores de bens culturais dirigidos aos pequenos mas também – e principalmente – aos pais.
- **LEITURA E REALIDADE BRASILEIRA – 4ª ed.**
Ezequiel Theodoro da Silva
Ler é um ato de afirmação – e defesa – da liberdade individual e de participação na sociedade. Favorecer a leitura é missão da família, das escolas e bibliotecas, na opinião do autor.
- **INVASÃO DA CATEDRAL – literatura e ensino em debate**
Lúcia Chiappini Moraes Leite
Derrubar as portas da academia do saber instituído e invadir a catedral dos rituais pedagógicos sedimentados e rarefeitos, eis o objetivo deste livro.
- **METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – 2ª ed.**
Luiz Travaglia; M^a Helena Araújo; M^a Teonila Pinto
Um instrumento de orientação para a prática pedagógica, ideal para professores de Língua Portuguesa.
- **LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DO PORTUGUÊS**
Sirio Possenti; Rodolfo Ilari; Augustinus Staub; Evanildo Bechara; Leonor Lopes Favero; Mário Perini; Lúcia Fulgêncio; Ingedore Villaça Koch; Marta Kirst; Sebastião Josué Votre; Leonor Scliar-Cabral
Coletânea de nove ensaios a respeito da contribuição da Lingüística para o aprimoramento do ensino da língua materna.
- **A EDUCAÇÃO NACIONAL – 3ª ed.**
José Veríssimo
A reedição de um dos maiores clássicos da educação brasileira, atualíssimo ainda que passado quase um século de seu lançamento.
- **ENSINO E LITERATURA NO 2º GRAU – problemas e perspectivas**
Letícia Malard
A preocupação com o tratamento que a escola deveria dar à literatura, a seu ensino com espírito crítico, originalidade e inovação.

- **LITERATURA INFANTO-JUVENIL** - um gênero polêmico – 2ª ed.
Sônia Salomão Khéde; Regina Zilberman; Laura Sandroni; Marisa Lajolo; Júlio C. da Silva; Ezequiel T. da Silva; Edmir Perrotti; Antonio Hohlfeldt; M^{te} da Glória Bordini; Francisca Nóbrega; Glória Pondé; Regina Werneck; M^{te} Antonieta Cunha; Michelle Bourjea
Diversos autores discorrem sobre este novo gênero literário, seu valor como obra de arte, seu passado e seu futuro.
- **A ESCOLARIZAÇÃO DO LEITOR** – a didática da destruição da leitura
Lilian Lopes Martin da Silva
A autora pesquisou em escolas paulistas quais os livros lidos por alunos de 1º e 2º grau. E chegou a conclusões pouco animadoras.
- **ALFABETIZAÇÃO SEM BE-A-BÁ**
Dolores Machado; Maria T. L. Cardoso
Libertar a criança do ensino convencional de sons, letras e sílabas isoladas que impedem e tolhem a verdadeira liberdade de expressão e manifestação infantil – este é o desafio desta obra.
- **IDEOLOGIA, EDUCAÇÃO E REPRESSÃO**
Nize Pellanda
Uma educação ideológica, que impede o sujeito de ver a si mesmo e ao seu mundo, que por isso mesmo é violenta pelo uso de manipulação, é necessariamente uma educação desumana e deformante.