

## MÃOZINHAS LEVANTADAS: REFLEXÕES SOBRE UMA AULA DE LEITURA

Cláudia Mara de SOUZA<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais  
smclaudia@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo é fruto de uma pesquisa em fase inicial que investiga a leitura em livro didático de português no ensino fundamental. Nele são apresentadas algumas reflexões sobre uma aula de leitura e sobre comportamento dos alunos durante a mesma. A partir da aula assistida e gravada, retomam-se alguns aspectos teórico-metodológicos envolvidos na concepção de leitura revelada na prática e propõe-se uma reavaliação do trabalho desenvolvido.

**Palavras-Chave:** Aula de leitura; Ensino; Intervenção

### Introdução

Este trabalho busca apresentar e discutir uma aula de leitura e refletir sobre o cotidiano enfrentado por professores e alunos na sala de aula. Apresenta ainda os pressupostos teórico-metodológicos pertinentes a uma aula de leitura. Parte-se de observações feitas em uma escola pública em município de interior de Minas. No primeiro momento, descreve-se a aula e em seguida analisa-se o que foi feito à luz de teorias que entendem a linguagem como interação e a leitura como processo sociocognitivo de produção de sentido. Por fim, sugere-se uma reflexão e reavaliação da prática.

### 1. Uma prática

Em busca de dados que pudessem servir de *corpus* para uma pesquisa, foram assistidas algumas aulas de português em uma escola pública no interior de Minas. O objetivo da observação era verificar o que ocorre na prática da sala de aula numa aula de leitura em que professores e alunos usavam o livro didático de português.

Dessa forma, apresenta-se a seguir um breve relato de uma dessas aulas.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A professora P entra em sala, aproximadamente cinco minutos após a troca de horário, era a segunda aula da turma de sétimo ano, 702. Os alunos na faixa etária de doze anos encontravam-se dispersos, agitados, falantes e alguns deles perambulando pela sala de aula.

Em seguida a professora pede que os alunos se assentem e façam silêncio, alguns minutos se passam e a turma finalmente atende à solicitação. Em seguida, pede que os alunos retirem o livro didático de português das mochilas e abram na página 26. Era aula de leitura. O texto (anexo) a ser lido era um conto “Um peixe” de Luiz Vilela. No alto da página, antes do texto havia uma breve biografia e apresentação do autor.

A professora pergunta quem queria ler em voz alta o texto. Várias mãozinhas se erguem. Então, um aluno na primeira fila faz a leitura oral da biografia do autor. Poucos comentários surgem após esse momento. Em seguida, vários alunos fazem a leitura oral de parágrafo por parágrafo. Cada vez que um parágrafo se encerrava algumas mãos se erguiam esperando que a professora apontasse quem seria o próximo a ler. Enquanto essa troca de leitor de parágrafo era feita, havia muitas conversas e brincadeiras pela sala: alunos interessados em outras coisas menos no texto, na leitura oral ou nas advertências da professora que em diversos momentos interrompia a aula (a leitura) para chamar a atenção de alguém.

Finalizada a leitura oral dos 28 parágrafos, professora P pergunta se os alunos entenderam o texto. Poucas respostas surgem. Alguns comentam ou repetem partes do texto parafraseando-o. Sem maiores explorações ou comentários sobre o texto: assunto, partes que o compõem, fato principal, personagens, tempo, conflito, etc, a professora solicita que os alunos passem à página 29 para responder, no caderno, as quatro primeiras perguntas. Nesse momento, o único e maciço questionamento dos alunos era se as perguntas deveriam ser transcritas para o caderno ou apenas as respostas deveriam ser registradas. A professora responde que poderiam registrar apenas as respostas e o trabalho se inicia.

Nos primeiros minutos ao responder as questões os alunos ficam em silêncio. A professora anda pela sala observando o trabalho, para perto de alguns alunos, explica o trabalho individualmente. Não demora muito, as conversas se reiniciam. Então P pergunta se eles estão entendendo o que deveriam fazer. Alguns alunos se arriscam: “o que é para fazer na questão 1?”; “Professora, eu não entendi a número 2.”; “P, o que é conflito?”. A professora, então, vai à frente e começa a ler e explicar o que cada questão pede. É possível ouvir alguns suspiros: “ah!”, “hum” após a explicação de P.

O trabalho prossegue e os minutos de aula terminam. Os alunos são orientados a continuar as atividades que serão corrigidas na próxima aula.

## **2 . Concepções de linguagem/ língua e de leitura: teoria e prática**

O trabalho de P e seus alunos pode representar o cotidiano de muitos alunos e professores nas aulas de leitura em escolas do país: salas de aula com significativo número de alunos, interesses dicentes à margem da aula, leitura fragmentada e sem preparação prévia, exercícios inacessíveis a boa parte dos estudantes...

Alguns questionamentos surgem após a observação dessa aula: o que é leitura? O que é uma aula de leitura? Como fazer com que a aula de leitura seja mais produtiva e significativa? Essas e outras perguntas são comuns ao se deparar com situações semelhantes e que, muitas vezes, parecem não ter respostas. Para respondê-las é necessário considerar antes as concepções de linguagem/língua que subjazem as práticas com o texto.

Alguns autores (cf. Geraldi, 1985; Koch, 1991; Possenti, 2001; Soares, 2004 ), ao estudarem as teorias de linguagem e escreverem sobre ela costumam apontar possível destacar três momentos ou três concepções de linguagem que se articulam diretamente com as concepções de ensino de leitura. Segundo eles, o primeiro momento é marcado pela linguagem como expressão do pensamento: esta concepção é considerada mais tradicional. Ao se considerar a linguagem como tal, considerar-se-ia também a ideia de que quando as pessoas que não conseguem se expressar é porque não pensam.

Outra vertente diz que a linguagem é instrumento de comunicação: esta abordagem está ligada à teoria da comunicação. Por ela a língua é código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. É comum verificar essa perspectiva em livros didáticos. Pode ser observada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Na terceira concepção, a linguagem é interação: mais do que do que transmitir informações de um emissor a um receptor, a linguagem é o palco de interação humana, ou seja, através dela o falante pratica ações que não conseguiria praticar a não ser por meio da fala; com ela o sujeito age sobre o ouvinte, estabelecendo compromissos e elos que não existiam anteriormente a fala.

A terceira perspectiva também encontra respaldo na teoria proposta por Bakhtin (1986, 1997), ou seja, o dialogismo. Ela é a que prevalece nos dias atuais e serve de base teórica aos documentos oficiais, às diretrizes curriculares.

## 2.1 Leitura

É complexo falar em leitura e tentar conceituá-la, no entanto, quando fazemos um percurso ao longo das últimas décadas de pesquisa, observa-se que esse termo passou por várias dimensões e perspectivas de abordagem.

Foram identificados desde o século XIX três estágios pelos quais o foco da leitura passou. No primeiro estágio o autor ocupou o lugar de primazia, neste caso, o texto deveria significar o que o autor queria dizer. Em outro momento, o texto foi considerado o mais importante, assim a ele coube o papel de ser o detentor do seu próprio sentido. Em uma terceira fase, considerou-se que o leitor tinha o papel privilegiado na leitura, ele é para isso o produtor de sentido para o texto.

Acredita-se que os três elementos – autor, leitor e texto – têm relevância para a construção de sentido na leitura e também na produção escrita, e que esta relevância não pode ser definida *a priori* sem que se considerem os tipos e gêneros de texto.

Além da mudança do foco houve um avanço no conceito do termo *leitura*. O *aspecto mecânico da leitura* foi destacado por Gough (1972) ao considerar a leitura como decodificação serial de um texto dado. Para o autor a leitura acontece pelo reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças sequencialmente. Outro teórico que se destaca é Goodman (1973), para quem a leitura é um *jogo psicolinguístico de adivinhações*. Ele afirma que a captação do texto ocorre mediante a interação leitor-texto, e isso por meio de previsões e previsões. Já Smith (1978) argumenta defende que a leitura acontece pelo uso de dois tipos de estratégias, (*bottom-up*) e descendente (*top-down*).

Atualmente, destaca-se a enorme influência do contexto sociocultural na realização da leitura e na conseqüente produção de sentido. Sabe-se que as experiências de vida dos leitores: sociais, culturais exercem influência direta na produção de sentido, na valorização e na recepção da leitura. O conceito de letramento passa a ser pertinente neste sentido. Letramento, de acordo com Soares (2002, p.72), “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

Na escola, a concepção de leitura e, às vezes, de letramento, muitas vezes, fica reduzida ao processo de decodificação de sinais gráficos. No entanto, ler é muito mais que isso, pois demanda a realização de operações mentais complexas, como fazer inferências de vários tipos, relacionar informações de diferentes partes do texto, perceber intenções comunicativas, efeitos de sentido provocados por escolhas lexicais, morfossintáticas e estilísticas do autor, relacionar estímulos verbais e não-verbais, entre muitas outras. Ler, então, requer do sujeito uma série de habilidades que são adquiridas e desenvolvidas ao longo de toda a vida.

Outro aspecto que se observa na concepção escolar de leitura é uma valorização exagerada, muitas vezes, da oralização da leitura. O que interessa é que os alunos leiam oralmente, o que muitas vezes acarretará uma correção de entonação e pronúncia.

Entre os modelos de leitura especificados o que mais atende à proposta deste artigo e que se enquadra na concepção de linguagem como interação é o terceiro, o modelo defendido por Smith (1978), processamento *interativo de leitura*, e adotado por muitos pesquisadores brasileiros: Kleiman(1997), Koch(1991), Coscarelli(1998), Cafiero(2002), Marcuschi(2000, 2002) entre outros . Assim, a leitura ou o processo de produção de sentido é o produto da ação interativa de um sujeito social, histórica e culturalmente situado.

## **2.2. Aula de Leitura: implicações metodológicas**

O que ler? Para que ler? Como ler? Tais perguntas parecem óbvias num contexto escolar. No entanto, respondê-las significa muitas vezes apontar as perspectivas teórico-metodológicas que concorrem no espaço escolar.

Numa perspectiva um tanto quanto tradicional os alunos podem ser considerados meros receptores. Nesse sentido, basta transmitir o que deve ser aprendido. Os sujeitos da aprendizagem são passivos nessa opção e os professores os detentores do saber. Coscarelli (1998) chama a essa abordagem de “teoria esponja”. Para ela,

[...]temos as teorias tradicionais (baseadas no behaviorismo / ‘teoria da esponja’) que tratam os alunos como meros receptáculos de informação. O aluno é visto como uma esponja: você dá um aperto nele e quando solta ele absorve a informação; depois você aperta de novo e ele devolve imediatamente a mesma informação.(COSCARELLI, 1998,p. 23)

Numa visão mais interativa da linguagem, como a apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os alunos são vistos como sujeitos, agentes ativos de sua aprendizagem que devem interagir com os outros com o mundo, desenvolvendo suas capacidades a fim de tornar-se um cidadão crítico e atuante. Por essa abordagem, deixa de ser “receptáculo” e passa a ação. É uma proposta de construção do conhecimento e o educador seria um mediador, um facilitador da apropriação do conhecimento.

Ensinar a ler significaria então construir o processo de produção de sentido propiciando ao estudante uma gama variada de textos atuais, que circulam no contexto social, que apresenta função específica. Significa instrumentalizá-los de forma a manejar com sucesso os diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade sem perder de vista o literário.

Assim significa, também, proporcionar o desenvolvimento das capacidades e habilidades de leitura que o tornem um sujeito proficiente. Ou seja, sair do universo da decodificação e ser capaz de operar as habilidades mais elaboradas: inferir, relacionar ideias, correlacionar informações, julgar a partir do contexto, perceber efeitos de ironia e humor, etc.

Para que isso aconteça os profissionais devem conhecer um pouco sobre o processamento da leitura, sobre as bases teóricas que fundamentam as práticas mais efetivas de ensino

Um aspecto que salta aos olhos ao observamos as aulas de leitura é que frequentemente os professores ao tentarem promover a mediação aluno-texto e atividades, acabam por ler para eles o que é proposto. Dessa forma, é possível dizer que a mediação do professor em sala contribui para um parafraseamento do que o livro propõe na tentativa de facilitar o trabalho do aluno. Nas atividades de leitura e interpretação, parece que nem sempre as tarefas são realizadas a contento. É provável que os alunos apresentem desinteresse pelo material, mas também encontrem dificuldades na compreensão de enunciados, comandos, ou que, muitas vezes, o que é proposto não seja significativo para eles. Esse parafraseamento é chamado de “tradução” por Antunes (2003), que denuncia também

“Como se sabe, as aulas realizam-se, fundamentalmente, sob a forma de exposições orais e, não raro, os textos dados para a leitura são ‘traduzidos’ para o oral, pela explicação do professor, a fim de que ‘eles entendam melhor’. Por vezes, até os enunciados das questões de provas ou de exercícios são ‘explicados oralmente, num trabalho que até parece tradução. Resultado: o trabalho de interpretação requerido dentro dos padrões da escrita formal fica adiado.” (ANTUNES, 2003, p. 76)

Diante do que a autora expõe, identifica-se um problema: professores, na tentativa de facilitar as atividades para o aluno, leem e interpretam para eles, em vez de lhes dar a oportunidade de aprender e praticar com eficiência a leitura e a escrita. Ou seja, o desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura, interpretação e escrita de textos é tolhido no parafraseamento de atividades, na tradução para o oral pela explicação do professor.

### **3. Repensando a prática: um novo olhar sobre o processo**

Os PCNs, na primeira edição, já faziam algumas considerações acerca do processo de leitura. Vale retomar o que esse documento oficial recomenda, pois continuam atuais a visão e a proposta a partir da perspectiva de ensino pautada em: reflexão-uso-reflexão.

Sobre a leitura o documento reforça:

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.”(PCN, 1997, p. 53)

Nesse sentido cabe lembrar que na prática, a escola e os professores devem fazer as intervenções que considerem como processo ativo, ou seja, o aluno vai desenvolver a competência praticando.

Algumas considerações são cabíveis diante da prática observada e descrita no início deste trabalho: a introdução inicial ou apresentação da leitura, a leitura oral, a mediação nas atividades.

Diante da tarefa da leitura o esperado é que o leitor tenha ciência do quê e para quê vai ler determinado texto. Ou seja, o objetivo deve ser explícito ao aluno na prática de leitura. Importantes passos: preparação, predição e antecipação não deveriam ser desconsiderados. Na aula relatada, os alunos apenas foram direcionados a abrir o livro na página indicada para ler em seguida e posteriormente realizar algumas atividades de interpretação. Não foi observada a conversa inicial sobre o tema, sobre o autor, sobre o gênero nem sobre o que se aprenderia com esse texto.

É preciso preparar o clima da leitura, contextualizá-la principalmente para alunos que estão em fase de construção da competência leitora. A atividade quando devidamente

introduzida torna-se mais prazerosa e significativa para o estudante. Assim, dizer o que será feito, sobre o que, sobre quem produziu e o que o estudante vai aprender suaviza a recepção do texto e faz com que sua leitura seja mais eficaz. A forma de abordagem, de introdução pode fazer com a leitura seja mais interessante do que simplesmente pedir que leiam. Não são necessárias abordagens fantásticas, mas simples, diretas e objetivas.

Outro aspecto notado na aula assistida: cada aluno lia oralmente um trecho sem a preparação prévia, muitos ao mesmo tempo pediam para ler, esperando, com as mãos erguidas, serem escolhidos para fazê-lo. Havia ainda muitas interrupções por conversas paralelas e também pelo tempo que demorado na escolha do próximo aluno leitor. Isso, de certa forma, compromete inevitavelmente a compreensão global do texto. O sentido do todo textual dificilmente pode ser apreendido por meio de uma prática de leitura fragmentada.

Ao considerar a leitura oral, devem ser claros os objetivos inclusive para essa prática. A leitura oral pode e deve acontecer a partir do momento que faça sentido para atividade. Contudo, de acordo com as recomendações dos PCNs, essa leitura deve ser sempre preparada com antecedência. Ou seja, o aluno convidado a ler precisará, antes disso, silenciosamente ou não, ler uma, duas ou mais vezes se capacitando para ler oralmente. A leitura oral do professor como modelo também é bem vinda. Seria interessante dizer ou escolher quais alunos fariam a sequência da leitura antes de começá-la, evitando-se mais interrupções.

O terceiro aspecto que chama a atenção na prática vista foi o momento de interação professor e alunos na realização das atividades de interpretação do texto. Alguns alunos tentavam realizar sozinhos as tarefas propostas, mas quando a professora perguntou se eles estavam entendendo o que era para fazer, uma quantidade significativa de dúvidas surgiram e novamente as mãos se levantaram, mas para chamar a professora. A mediação é uma parte importante numa aula de leitura, especialmente quando os estudantes revelam dificuldades para compreender e realizar as atividades de interpretação.

A leitura é uma atividade de interação e assim deve ser observada na prática da sala de aula. Quando os alunos demonstram dificuldades para ler, uma parte importante do processo é a mediação que pode ser feita, muitas vezes, pelo professor, outras vezes pelo grupo.

De acordo com Vygotsky (1984, 1991), na condição de sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O autor enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Nessa teoria, o conhecimento

não é encarado como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e, sim, pela mediação feita por outros sujeitos. Tais sujeitos podem se apresentar por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Para que a aprendizagem aconteça, para que a leitura se realize de forma eficiente, para que a competência leitora seja alcançada pelos alunos, o professor, ao intervir no processo, deverá usar estratégias distintas: assistência individual, coletiva, trabalhos em grupo, discussões, provocações. É impossível não pensar na atuação do professor criativamente durante sua intervenção. E quando se destaca essa responsabilidade na formação de leitores, novamente é lembrar

“Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.” (PCN, 1997, p. 54)

A aula de leitura usando a estratégia da leitura oral pode acontecer e deve, mas não apenas isso. Quando as mãos se levantam pedindo a palavra, ou pedindo uma ajuda, uma explicação, uma intervenção, o caráter dinâmico do processo se instaura. É o palco para interação. É o momento precioso e privilegiado da intervenção. Momento em que os atores envolvidos no processo devem dialogar. É no diálogo que parte considerável da construção do conhecimento ocorre.

É nesse instante em que as dúvidas são reveladas e medidas eficazes podem fazer toda a diferença para a formação do leitor.

Contudo, necessário é conhecer mais do processo, é buscar alternativas e desenvolvimento de variadas estratégias que viabilizem a aprendizagem de pessoas diferentes, com níveis de proficiência distintos, com necessidades também diversas.

A escola, o professor devem concentrar seus esforços em práticas que promovam a linguagem preferencialmente em situações concretas, possibilitando também as práticas sociais com a linguagem. Quanto mais conhecerem e diversificarem as abordagens, resultados mais concretos serão obtidos.

O uso do livro didático por si é uma grande ferramenta, mas não suficiente, pois para promover aulas dinâmicas e proveitosas com este instrumento é preciso saber mais, ousar mais, criar mais. Ficou evidente nas aulas observadas que os alunos querem mais, precisam de mais. E nessa hora, não se pode substituir o professor e o papel que ele desempenhará.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- CAFIERO, Delaine. **A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas**. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos e Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.
- COSCARELLI, C. V. Os alunos aprendem o que os professores ensinam? In: Gonçalves, Gláucia, Ravetti, Graciela (Orgs.). **Lugares Críticos**. Belo Horizonte: **Orobó**, UFMG, 1998, p. 23-29.
- COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para Viver Juntos: Português, 7º ano: ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2009.p. 26-29.
- GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de língua portuguesa**. São Paulo: SE/CENP, 1985.(Língua Portuguesa I)
- GOODMAN, K.S. K.S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, D. (org.), **Language and reading**, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1973.
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F. e MATTINGLY, I. G. (eds.). *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, MA: MIT Press, 1972.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**. Campinas, SP: Pontes, 5ª ed., 1997.
- KOCH, Ingedore Vilaça. **A Interação pela Linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.
- MARCUSCHI, L. A . **Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, (mimeo.), 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna R. ; BEZERRA, Maria A. (org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro, 2002.
- POSSENTI, Sírio. Sobre leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes. (org) **Ler e navegar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.19-30.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2<sup>a</sup> ed., 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 3<sup>a</sup> ed., 1991.

## ANEXO

### Leitura e atividades do livro didático (COSTA, 2009, P. 26-29)

**LEITURA 2** **Conto**

**O QUE VOCÊ VAI LER**

 Luiz Vilela nasceu em 1942, em Minas Gerais. Contista, romancista e novelista, começou a escrever aos 13 anos. Em 1973, ganhou o Prêmio Jabuti pelo seu livro *O fim de tudo*. Suas obras tratam de conflitos básicos dos seres humanos, sempre às voltas com seus sonhos e suas frustrações, suas alegrias e tristezas. Esse tema também está presente no conto que você vai ler: o que fazer com um peixe que foi pescado e estranhamente não morreu?

**Um peixe**

Virou a **capanga** de cabeça para baixo, e os peixes espalharam-se pela pia. Ele ficou olhando, e foi então que notou que a traíra ainda estava viva. Era o maior peixe de todos ali, mas não chegava a ser grande: pouco mais de um palmo. Ela estava mexendo, suas guelras mexiam-se devagar, quando todos os outros peixes já estavam mortos. Como que ela podia durar tanto tempo assim fora d'água?...

Teve então uma ideia: abrir a torneira, para ver o que acontecia. Tirou para fora os outros peixes: lambáris, chorões, piaus; dentro do tanque deixou só a traíra. E então abriu a torneira: a água espalhou-se e, quando cobriu a traíra, ela deu uma rabanada e disparou, ele levou um susto — ela estava muito mais viva do que ele pensara, muito mais viva. Ele riu, ficou alegre e divertido, olhando a traíra, que agora tinha parado num canto, o rabo oscilando de leve, a água continuando a jorrar da torneira. Quando o tanque se encheu, ele fechou-a.

— E agora? — disse para o peixe. — O que é que eu faço com você?...

Enfiou o dedo na água: a traíra deu uma corrida, assustada, e ele tirou o dedo depressa.

— Você está com fome?... E as minhocas que você me roubou no rio? Eu sei que era você; devagarzinho, sem a gente sentir... Agora está aí, né?... Está vendo o resultado?...

O peixe, quieto num canto, parecia escutar.

Podia dar alguma coisa para ele comer. Talvez pão. Foi olhar na lata: havia acabado. Que mais? Se a mãe estivesse em casa, ela teria dado uma ideia — a mãe era boa para dar ideias. Mas ele estava sozinho. Não conseguia lembrar de outra coisa. O jeito era ir comprar um pão na padaria. Mas sujo assim de barro, a roupa molhada, imunda?...

— Dane-se — disse, e foi.

26



Era domingo à noite, o quarteirão movimentado, rapazes no **footing**, bares abertos. Enquanto ele andava, foi pensando no que acontecera. No começo não só curiosidade; mas depois foi bacana, ficou alegre quando viu a traíra bem viva de novo, correndo pela água, esperta. Mas o que faria com ela agora? Matá-la, não ia; não, não faria isso. Se ela já estivesse morta, seria diferente; mas ela estava viva, e ele não queria matá-la. Mas o que faria com ela? Poderia criá-la; por que não? Havia o tanquinho do quintal, tanquinho que a mãe uma vez mandara fazer para criar patos. Estava entupido de terra, mas ele poderia desentupí-lo, arrancar tudo; ficaria cem por cento. É, é isso o que faria. Guardaria a traíra numa lata d'água até o dia seguinte e, de manhã, logo que se levantasse, iria mexer com isso.

Enquanto era atendido na padaria, ficou olhando para o movimento, os ruidos, o **vozerio** do bar em frente. E então pensou na traíra, sua trairinha, deslizando silenciosamente no tanque da pia, na casa escura. Era até meio besta como ele estava alegre com aquilo. E logo um peixe feio como traíra, mas é que era o mais engraçado...

Toda manhã — ia pensando, de volta para casa — ele descia ao quintal, levando pedacinhos de pão para ela. Além disso, arrancaria minhocas, e de vez em quando pegaria alguns insetos. Uma coisa que podia fazer também era pescar depois outra traíra e trazer para fazer companhia a ela; um peixe sozinho num tanque era algo muito solitário.

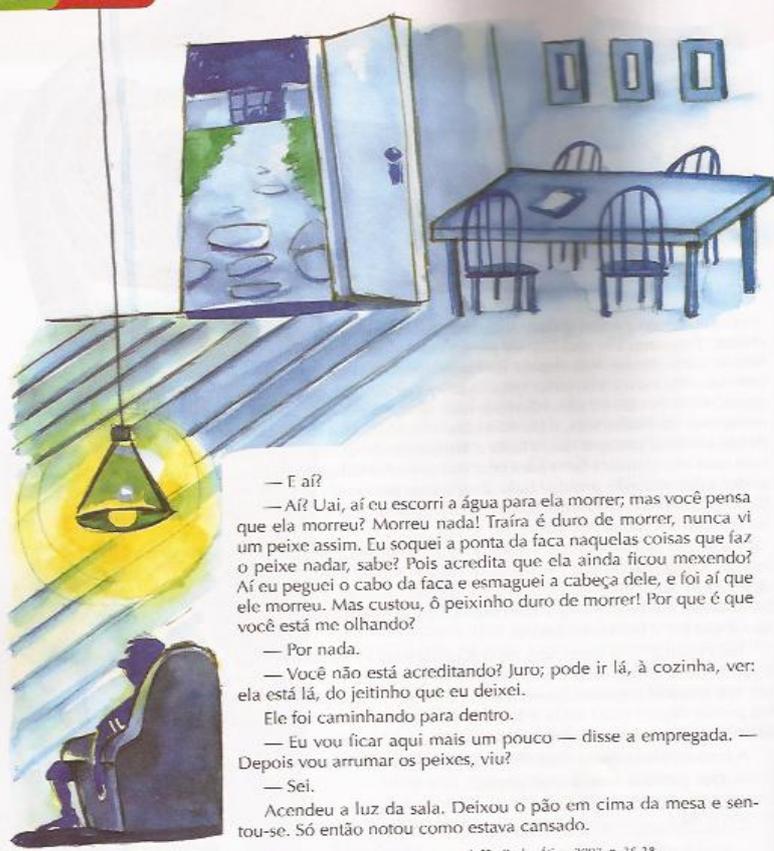
A empregada já havia chegado e estava no portão, olhando o movimento.

— Que peixada bonita você pegou...  
— Você viu?  
— Uma beleza... Tem até uma trairinha...  
— Ela foi difícil de pegar, quase que ela escapole; ela não estava bem fígada.  
— Traíra é duro de morrer, hem?  
— Duro de morrer?...

Ele parou.

— Uai, essa que você pegou estava vivinha na hora que eu cheguei, e você ainda esqueceu o tanque cheio d'água... Quando eu cheguei, ela estava toda folgada, nadando. Você não está acreditando? Juro. Ela estava toda folgada, nadando.

LEITURA 2 Conto



— E aí?  
— Aí? Uai, aí eu escorri a água para ela morrer; mas você pensa que ela morreu? Morreu nada! Traíra é duro de morrer, nunca vi um peixe assim. Eu soquei a ponta da faca naquelas coisas que faz o peixe nadar, sabe? Pois acredita que ela ainda ficou mexendo? Aí eu peguei o cabo da faca e esmaguei a cabeça dele, e foi aí que ele morreu. Mas custou, ô peixinho duro de morrer! Por que é que você está me olhando?  
— Por nada.  
— Você não está acreditando? Juro; pode ir lá, à cozinha, ver: ela está lá, do jeitinho que eu deixei.  
Ele foi caminhando para dentro.  
— Eu vou ficar aqui mais um pouco — disse a empregada. — Depois vou arrumar os peixes, viu?  
— Sei.  
Acendeu a luz da sala. Deixou o pão em cima da mesa e sentou-se. Só então notou como estava cansado.

Luiz Vilela. *O violino e outros contos*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 36-38.

**GLOSSÁRIO**  
**Capanga:** bolsa pequena, de tecido, couro ou plástico, usada a tiracolo.  
**Footing:** passeio a pé, com o objetivo de arrumar namorado(a).  
**Guelra:** estrutura do órgão respiratório da maioria dos animais aquáticos.  
**Vozerio:** som de muitas vozes juntas.

28

Estado do texto

**Para entender o texto**

- 1 Quem narra essa história? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- 2 Releia.  
“[...] como podia durar tanto tempo assim fora d’água?”  
De quem é essa voz narrativa?

**ANOTE**

O **foco narrativo** em **terceira pessoa** apresenta um narrador que não participa da história. O narrador em terceira pessoa pode se mostrar das seguintes formas.

- **Narrador onisciente:** revela aos leitores as ações, os sentimentos e pensamentos da(s) personagem(ns).
- **Narrador observador:** não participa dos acontecimentos; conta a história de uma perspectiva mais neutra e imparcial.

- 3 O conto é um gênero de narrativa no qual se desenvolve um único conflito envolvendo o(s) protagonista(s). Nesse conto, assistimos a um conflito interior, que se passa no íntimo do protagonista.
  - a) Qual é esse conflito?
  - b) Que fato provoca tal conflito?
- 4 O conflito interior se inicia no protagonista e vai se desenvolvendo até a decisão final.
  - a) Qual é a decisão do protagonista a respeito do peixe?
  - b) Quais são as etapas desde o conflito até a tomada de decisão?

