

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

GILMARA CHAVES VALENTIM SILVA

PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL:
CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NO 9º ANO.

NATAL-RN

2019

GILMARA CHAVES VALENTIM SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL:
CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NO 9º ANO.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Natal, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino.

NATAL-RN

2019

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Silva, Gilmara Chaves Valentim.

Práticas de leituras literárias e produção textual: contos de Clarice Lispector no 9º ano / Gilmara Chaves Valentim Silva. - 2019.
158f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Natal, RN, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino.

1. Letramento literário - Dissertação. 2. Lispector, Clarice, 1920-1977 - Dissertação. 3. Contos - Dissertação. 4. Fan fiction - Dissertação. 5. Sequência didática - Dissertação. I. Marcolino, Francisco Fábio Vieira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 82:37

GILMARA CHAVES VALENTIM SILVA

PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL:
CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NO 9º ANO.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Natal, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino (Presidente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Derivaldo dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.^a Dra. Maria Aparecida da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Natal, 07 de outubro de 2019

Dedico este trabalho aos meus pais, Severino e Maria (Graça), ao meu esposo, Herbert, e aos meus filhos, Gabriel e Giovana, que muito me apoiaram e me incentivaram a realizá-lo. Todo o meu amor e a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por minha vida e pela força de cada dia para continuar apesar das dificuldades.

Aos meus amados pais, Severino e Maria (Graça), por todo o amor, dedicação, esforços para me dar a melhor educação, e pela confiança incondicional que sempre depositaram em mim.

Ao meu esposo, Herbert, meu amor, meu companheiro de muitos anos, de muitas batalhas, por todo amor, apoio e compreensão nas horas mais difíceis de angústia, de estresse, e das minhas faltas por causa das demandas do mestrado.

Aos meus filhos adorados, Gabriel e Giovana, que mesmo sendo ainda crianças, me deram muita força para continuar, e sempre se mostraram bastante compreensivos nas várias vezes em que não pude lhes dar a atenção merecida, pois precisava cumprir as exigências do curso.

Aos meus irmãos, Gutenberg e Glauciane, e a todos os meus familiares e amigos pela torcida e pela força transmitida.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Juvenal Lamartine, Zelineide Bezerra, Eunice Rosado e Sandra Cordeiro pela colaboração e apoio ao desenvolvimento da minha pesquisa, e Nadson Gutemberg, pelo auxílio com o blog da escola.

Aos meus alunos da Escola Municipal Juvenal Lamartine pela participação na pesquisa.

A todos os meus colegas do PROFLETRAS, especialmente Janaína Nóbrega e Francimar dos Santos, pelo companheirismo e amizade.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos.

Aos professores Derivaldo dos Santos e Maria Aparecida Costa pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e de defesa.

Ao Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino pela gentileza e amabilidade com que me orientou, dando-me sempre a confiança e o suporte necessários para que eu pudesse desenvolver e concluir com êxito este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio e financiamento do PROFLETRAS.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

(Rildo Cosson)

RESUMO

A presente proposta pedagógica objetiva exercer a leitura literária e suas expansões em contexto escolar, por acreditarmos no potencial transformador e humanizador da literatura na construção de sentidos entre texto, leitor e mundo. Para tanto, empreendemos letramento literário numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública municipal da cidade de Natal/RN, a partir da criação, desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática, baseada na sequência expandida de Cosson (2007). Esta pesquisa-ação foi constituída por três momentos: no primeiro, falamos sobre a leitura, a literatura na escola e o letramento literário em diálogo com multiletramentos; no segundo, discorremos sobre o gênero conto, e apresentamos os recortes do livro **Felicidade Clandestina** (1998), com os seis contos estudados e um breve estudo sobre sua autora, Clarice Lispector; no terceiro momento, apresentamos a sequência didática e sua execução, partindo da leitura e interpretação do conto canônico para a produção de outros gêneros, a exemplo, a Fanfiction, concluindo esse processo com a análise dos resultados. Amparamos nossa proposta de ação pedagógica na BNCC (2017) e nos PCN (1998), e em autores como Candido (2004, 2017), Compagnon (2009), Cosson (2007; 2015; 2018), Cortázar (1993), Gotlib (2006), Koch & Elias (2009), Moisés (2006), Rojo (2012), Rosenfeld (2006), Rouxel (2013), Todorov (2009), Zilberman (2008, 2010), entre outros teóricos. Acreditamos que esta proposta pedagógica sobre leitura e literatura tenha contribuído, tanto para melhorar o desempenho linguístico e o interesse literário dos nossos alunos, quanto para a sua formação humana.

Palavras-chave: Letramento literário. Clarice Lispector. Contos. Fanfiction.

Sequência didática.

ABSTRACT

This pedagogical proposal aims to practice literary reading and its expansions in the school context, because we believe in the transformative and humanizing potential of literature in the construction of meanings between text, reader and world. For this purpose, we developed literary literacy in a 9th grade class of Elementary School of a municipal education system school in Natal/RN, beginning by the creation, development and application of a teaching sequence, based on the expanded sequence of Cosson (2007). This action research consisted of three moments: in the first moment, we talked about reading, literature at school and literary literacy and their interaction with multiliteracies; In the second moment, we discussed about the genre short story and showed some clippings of the book **Felicidade Clandestina** (1998) which included the six short stories studied as well as a brief study about its author, Clarice Lispector; In the third moment, we presented the teaching sequence and its execution from the reading interpretation of the canonical short stories to the production of other genres such as Fanfiction, finishing this process by the results analysis. Our pedagogical action proposal was based on BNCC (2017) and PCN (1998), and also on authors like Candido (2004, 2017), Compagnon (2009), Cosson (2007; 2015; 2018), Cortázar (1993), Gotlib (2006), Koch & Elias (2009), Moses (2006), Rojo (2012), Rosenfeld (2006), Rouxel (2013), Todorov (2009), Zilberman (2008, 2010), among other theorists. We believe that this pedagogical proposal on reading and literature contributed both to improve the linguistic performance and the literary interest of our students as well as to their human formation.

Keywords: Literary literacy. Clarice Lispector. Short stories. Fanfiction.
Teaching sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Foto do <i>facebook</i>	86
Figura 2- Foto encenação 1	97
Figura 3- Foto encenação 2	97
Figura 4- Comentário livre: grupo 1	98
Figura 5- Comentário livre: grupo 2	99
Figura 6- Comentário livre: grupo 3	99
Figura 7- Comentário livre: grupo 4	99
Figura 8- Comentário livre: grupo 5	100
Figura 9- Comentário livre: grupo 6	100
Figura 10- Questionário participante 1	106
Figura 11- Questionário participante 4	107
Figura 12- <i>Fanfiction</i> participante 1	114
Figura 13- <i>Fanfiction</i> participante 2	114
Figura 14- <i>Fanfiction</i> participante 3	114
Figura 15- <i>Fanfiction</i> participante 4	115
Figura 16- <i>Fanfiction</i> participante 5	115
Figura 17- Foto: exposição de <i>fanfiction</i>	125
Figura 18- Foto: ilustração de uma <i>fanfiction</i>	125
Figura 19- Foto: fila de entrada Cine JL	125
Figura 20- Foto: exibição dos vídeos Cine JL	126
Figura 21- Foto: show de fantoches	126
Figura 22- Foto: espaço Clarice Lispector	127
Figura 23- Foto: encerramento da feira literária	127

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A LEITURA, A LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO	17
2.1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	20
2.1.1 A relação entre Escola e Literatura	25
2.1.2 Como selecionar os textos literários a serem trabalhados em sala de aula.....	28
2.1.3 A literatura na formação do aluno/leitor	34
2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	37
2.3 <i>FANFICTION</i> E PRODUÇÃO DE VÍDEO: GÊNEROS DIGITAIS ALIADOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	43
3 O GÊNERO LITERÁRIO CONTO: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA ...	50
3.1 A GÊNESE DO CONTO: BREVE PANORAMA.....	50
3.2 OS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NO 9º ANO	54
3.3 CLARICE E A FELICIDADE (CLANDESTINA)	56
3.4 OS CONTOS SELECIONADOS: BREVE ANÁLISE	65
3.4.1 Felicidade clandestina.....	66
3.4.2 Uma amizade sincera.....	68
3.4.3 Tentação.....	70
3.4.4 Uma esperança.....	72
3.4.5 Uma história de tanto amor.....	74
3.4.6 O primeiro beijo	75
4 A PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA	77
4.1 O PERFIL DA ESCOLA E DOS ALUNOS	78
4.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA SEGUNDO COSSON (2007)	80
4.2.1 Resumo das etapas da sequência expandida segundo Cosson (2007)	80
4.3 A NOSSA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA	82
4.3.1 Módulo 1: Motivação e Introdução	84
4.3.2 Módulo 2: Leitura	91
4.3.3 Módulo 3: Primeira interpretação	98
4.3.4 Módulo 4: Contextualização	101
4.3.5 Módulo 5: Segunda interpretação	104

4.3.6 Módulo 6: Expansão	109
4.3.7 Módulo 7: Produções finais	116
4.3.8 A primeira Feira Literária da escola	124
4.4 AVALIANDO OS RESULTADOS.....	129
5 A PRÁTICA DOCENTE E O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS.....	138
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	151

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a criação e o desenvolvimento de uma sequência didática a partir de contos de Clarice Lispector, empreendendo um processo de letramento literário no 9º ano do Ensino Fundamental II, partindo da leitura e compreensão do texto literário para a produção de outros gêneros.

O trabalho foi desenvolvido em sala de aula do Ensino Fundamental em cumprimento às exigências do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que é ofertado aos professores das redes públicas de todo o país, com o intuito maior de aprimorar o ensino da Língua Portuguesa em âmbito nacional nas escolas públicas.

Há mais de dez anos compondo o quadro de professores da Escola Municipal Juvenal Lamartine em Natal - RN, escola na qual desenvolvemos esta pesquisa, foi possível observar nesse decorrer de tempo várias mudanças tanto dos espaços físico e administrativo, quanto da clientela discente, e constatar alguns problemas persistentes, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Um desses problemas persistentes e preocupantes observados especialmente na turma do 9º Ano do turno vespertino, era a dificuldade de interpretação e compreensão textual, muitas vezes de enunciados simples, para jovens que já estavam no último ano do Ensino Fundamental.

É bem verdade que se trata de um problema que ultrapassa os limites da aula de Português, prejudicando o entendimento de outros conteúdos, das demais disciplinas do currículo escolar, mas também é sabido que mesmo nos dias atuais, essa responsabilidade, por equívoco, ainda recai exclusivamente sobre o professor de Língua Portuguesa.

Observamos então que um grande número de alunos dessa turma apresentava muitas dificuldades em compreender, solucionar e responder com autonomia aos enunciados apresentados nas atividades escolares, por mais simples e de baixa complexidade que se apresentassem. Mas, quando solicitada a ajuda do professor na hora da leitura, a questão era elucidada de forma imediata por eles mesmos. O professor exercia nesse momento da leitura o papel de “explicador” ou “tradutor” das ideias do enunciado. Quando esse processo de leitura

e busca pela compreensão acontecia a partir de um texto mais extenso, o problema se tornava proporcionalmente maior.

Outro aspecto que consideramos também preocupante, estava relacionado às atitudes e ao comportamento desses alunos no cotidiano da sala de aula. A falta de respeito ao próximo, a falta de empatia pelo outro, de solidariedade, de boa vontade, e, conseqüentemente, a indisciplina de alguns, afetavam as relações interpessoais na sala de aula, dificultando ainda mais o trabalho docente.

Assim sendo, o seguinte questionamento deu origem ao nosso projeto de ação pedagógica: de que maneira os alunos da turma do 9º ano da Escola Municipal Juvenal Lamartine, poderiam desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, suas habilidades de leitura e compreensão textual, com mais autonomia, trabalhando ao mesmo tempo suas emoções, seus conflitos internos e seus dilemas relacionados à fase da adolescência?

Para Koch e Elias (2017), existem fatores que podem interferir na compreensão de um texto, assim como são necessários certos conhecimentos para compreendê-lo, e um deles, para o qual chamamos a atenção nesse momento, é o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico do leitor. O conhecimento de mundo ou enciclopédico é o que permite que um texto faça sentido para o seu leitor. Também conhecido como conhecimento prévio do aluno, esse conhecimento facilita o entendimento do texto, por fazer alguma relação, direta ou indireta, com a realidade desse aluno/leitor.

Essa relação com o mundo do leitor pode acontecer através da linguagem utilizada no texto, das temáticas abordadas, questões relacionadas à faixa etária dos leitores, e até mesmo aspectos dos costumes e culturas locais. Assim sendo, o aluno terá mais facilidade de compreender um texto que faça sentido para ele, que se conecte com a sua vida, com os seus conhecimentos prévios, do que compreender um texto que não lhe faça nenhuma referência à sua realidade, à sua fase da vida, aos seus assuntos de interesses ou à sua cultura. E por entender que o texto literário atenda a todas essas demandas de uma leitura realmente significativa, optamos por construir e desenvolver a nossa proposta a partir dele.

Observamos que há ainda uma grande lacuna no ensino de literatura, quando tratamos do Ensino Fundamental, uma vez que os próprios documentos oficiais do MEC parecem atribuir uma responsabilidade maior com a literatura apenas ao

Ensino Médio, mas acreditamos que os textos literários possam e devam ser trabalhados desde o Ensino Fundamental, especificamente aqui se tratando dos anos finais desse segmento.

Entendemos que o texto literário, especialmente os contos, por serem narrativas curtas, dinâmicas e instigantes, possam construir um vínculo com o aluno, através das associações entre o seu cotidiano e o contexto ficcional dessas narrativas. Assim permitindo que sejam ativados seus conhecimentos de mundo sobre o texto, propiciando uma inter-relação entre texto, leitor e mundo, facilitando a compreensão textual, e ao mesmo tempo, despertando a sensibilidade e o senso de humanidade desse aluno/leitor, produtor de sentidos do texto e para além dele.

Rouxel (2013) afirma que o texto literário proporciona inúmeras possibilidades, desde que ele seja significativo para o leitor. E o leitor em questão, aluno do ensino fundamental, já traz consigo alguns saberes referentes a alguns textos, vistos nos primeiros anos escolares, como: contos de fadas, fábulas, entre outras pequenas narrativas. Isso faz com que ele sinta uma certa familiaridade com outros textos também narrativos.

Procurando encontrar as melhores estratégias a serem desenvolvidas em sala de aula, que “solucionem”, ou, pelo menos, amenizem as dificuldades dos nossos alunos da turma do 9º ano com relação à leitura e à compreensão textual, optamos por desenvolver um trabalho através de uma sequência didática, realizando o processo de letramento literário, de acordo com as concepções de Rildo Cosson, em seu livro, **Letramento Literário: teoria e prática** (2007), que sistematiza as atividades das aulas de literatura em duas sequências: uma básica e outra expandida.

Ao lado do processo de leitura para a compreensão textual, que teve como base o texto literário, a sequência didática do presente trabalho também tratou da produção textual, a partir das mesmas considerações sobre os conhecimentos enciclopédicos utilizadas no processo de compreensão textual, visando nesse segundo momento o desenvolvimento da escrita do aluno, recorrendo a sua memória e as suas vivências. Essa produção textual implicou também na ativação dos conhecimentos de outros textos, pois o aluno necessita ter acesso a “modelos” (KOCH & ELIAS, 2017), ou seja, ele precisa conhecer a estrutura composicional de outros textos do mesmo gênero, para poder produzir o seu próprio texto.

Optamos então por utilizar em nossa pesquisa-ação a sequência expandida de Cosson, por objetivar uma expansão do texto literário, relacionando-o com outros gêneros textuais, inclusive com gêneros do ambiente virtual, trabalhando assim com suas multimesioses em multiletramentos.

Foi elaborada para tanto, uma sequência didática a partir do gênero conto, através das concepções da sequência expandida, que traz em sua composição todas as etapas da sequência básica e mais dois momentos de interpretação do texto. Nas palavras de Cosson (2007, p.76):

Com as modificações introduzidas percebemos também que a aprendizagem através da literatura estava pouco sistematizada. Fazia-se necessária uma reflexão maior que, sem abandonar os princípios e os ganhos da sequência básica, incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário. Foi assim que chegamos à sequência expandida.

Desenvolvemos este trabalho a partir do livro de contos de Clarice Lispector, **Felicidade clandestina**, que reúne diversas temáticas que julgamos ser de interesse dos alunos/leitores, objeto do estudo, principalmente por sua faixa etária. E apesar do trabalho com o texto pertencente ao cânone se mostrar um desafio ainda maior, o escolhemos justamente por entender que é de suma importância o papel da escola na apresentação desses textos aos alunos, assim como é de responsabilidade também da escola expandi-los, torná-los acessíveis e interessantes aos olhos desses jovens leitores.

Dentre os 25 contos do livro selecionamos apenas 6 por necessidade de adaptar o tempo disponível às leituras e às discussões, assim como ao tempo que seria necessário para desenvolver as atividades propostas, num período concomitante com todos os demais afazeres que compõem a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas públicas.

Os seguintes contos foram escolhidos e trabalhados em sala de aula: “Felicidade Clandestina”, que dá nome ao livro, “Uma amizade sincera”, “Tentação”, “Uma esperança”, “Uma história de tanto amor”, e por último, “O primeiro beijo”. Cada um desses textos tratam de temáticas externamente diferenciadas, mas internamente relacionadas, que vão ao encontro das expectativas e interesses dos jovens alunos/leitores, pois apresentam personagens jovens, envolvidos em

dilemas pessoais, problemas existenciais, sofrimentos, decepções, sentimentos confusos, ligados à vida adolescente e/ou ao início da vida adulta.

Partindo dos seis contos escolhidos, executamos a nossa sequência didática com o intuito de que os alunos conseguissem reconhecer no texto literário, além dos aspectos estruturais de sua composição textual, também, e, principalmente, a relação desses contos com as realidades dos estudantes.

Como dito anteriormente, as diferentes temáticas dos seis contos escolhidos trazem alguns aspectos em comum entre eles, que são capazes de criar vínculos com a realidade do aluno: as maldades da menina rica e gorda contra a menina pobre e magrinha em “Felicidade clandestina”; os dois jovens que apesar de muito amigos, não conseguiam mais estar juntos, em “Uma amizade sincera”; a menina ruiva, diferente de todos, tão solitária e triste de “Tentação”; a reflexão sobre a vida e os sentimentos em “Uma esperança”; o sentimento de apego, de posse de uma menina por suas galinhas de estimação, em “Uma história de tanto amor”, e, o menino que descobre de maneira inusitada a sensualidade e o despertar do prazer em “O primeiro beijo”. Esses textos literários foram trabalhados em diálogo com outros gêneros textuais, inclusive digitais.

A escritura de *Fanfictions*, a partir dos contos de Clarice Lispector, e a produção de vídeos, a partir dos contos coletivos feitos em sala de aula, foram ideias que surgiram no decorrer do processo de letramento literário, objetivando estabelecer diálogos intersemióticos.

Para tratar da nossa proposta de pesquisa-ação em sala de aula, dividimos este trabalho em cinco capítulos, e a contar deste introdutório como o primeiro, segue-se então mais quatro capítulos sobre os quais faremos a seguir uma breve explanação.

No segundo capítulo ressaltamos a importância da leitura de uma forma geral, compreendendo que ler é necessário ao indivíduo que deseja ir além de seus próprios horizontes, mostrando-lhe outros horizontes, outras possibilidades. Destacamos assim a importância da leitura na construção da identidade do aluno/leitor, produtor de sentidos que partem do texto para muito além dele. Verificamos também nesse segundo capítulo o papel da literatura na sociedade e na escola. A capacidade que o texto literário tem de nos fazer refletir sobre a vida, sobre as questões da humanidade, sobre valores e o quanto isso pode contribuir na

formação escolar e humana dos alunos. E por último, tratamos da escolarização da literatura, através do processo de letramento literário, ou seja, da necessidade que vemos de sistematizar o processo de aquisição da leitura literária na escola, de forma que ela aconteça de maneira gratificante, interessante, instigante para o aluno, sem, no entanto, perder o foco da aprendizagem, tendo como aliado desse processo de letramento literário, o letramento digital.

No terceiro capítulo abordamos o gênero literário conto e suas peculiaridades, desde um breve histórico de suas origens, suas características mais marcantes, verificando aspectos de sua linguagem, caminhando até os seis contos específicos em estudo, do livro **Felicidade Clandestina**, numa análise sucinta. Também apresentaremos nesse capítulo, uma breve discussão sobre Clarice Lispector, sua escrita, seu estilo, traçando uma relação entre tais aspectos característicos da autora e dos encontrados nos seis contos em estudo.

No quarto capítulo trazemos a proposta de ação em si, que foi aplicada através do processo de letramento literário e desenvolvida no 9º ano do Ensino Fundamental. Foram expostas nessa etapa da dissertação as atividades desenvolvidas em sala de aula, a abordagem dos textos literários com os alunos, sua recepção aos textos, suas reações e suas produções aplicando uma sequência literária em seus módulos desenvolvidos com base nas necessidades da turma em estudo. Partimos sempre do texto literário canônico para sua ampliação, no entrelaçamento com outros gêneros como o roteiro, a crônica, e outros mais contemporâneos como a *Fanfiction* e o vídeo, abrindo assim espaço para os diálogos intersemióticos, e tendo como base teórica a sequência expandida de Rildo Cosson (2007). Além da análise dos resultados da proposta aplicada, retomando os capítulos anteriores, expondo os pontos positivos e negativos da proposta executada em sala de aula.

No quinto capítulo fazemos uma auto-análise da trajetória acadêmica e profissional da professora-pesquisadora e suas reflexões sobre a docência e a experiência com o Mestrado Profissional em Letras.

No sexto e último capítulo trazemos as considerações finais sobre o processo de letramento literário desenvolvido, observando possíveis razões do sucesso ou insucesso de cada etapa da sequência literária trabalhada, assim como sugerindo novos possíveis caminhos a seguir.

2 A LEITURA, A LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

O ato de ler é um processo de interação entre o indivíduo, a obra e o mundo. Ler compreende muito mais que simplesmente decodificar letras ou memorizar enunciados. A leitura consiste em apoderar-se com permissão das ideias e sensações do outro, tendo no entanto, a capacidade de reinventar suas próprias ideias e percepção da realidade a partir dessa experiência.

Através da leitura os horizontes do leitor podem ser ampliados, faz com que ele visite outros mundos, talvez jamais possíveis de se estar fisicamente, pois a leitura vai muito além do possível ou impossível.

Segundo Koch (2002), retomado em Koch & Elias (2017), as concepções de leitura podem levar em consideração o foco no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor. Na primeira concepção, o autor é o ser mais importante, e é dele que vem todas as ideias prontas, que devem ser captadas pelo leitor sem questionamentos, e sem lhe dar o direito de formular novas ideias de acordo com suas próprias vivências, porque supostamente a ideia já foi entregue pronta e acabada por aquele que a escreveu. Na segunda concepção de leitura, o texto é o centro de tudo. Ele simplesmente serve para passar uma mensagem a qual deve ser apenas decodificada pelo leitor. A compreensão da leitura não importa. O que importa é a decodificação das letras que compõem as palavras, e das palavras que compõem o texto. A terceira concepção de leitura, no entanto, compreende a leitura como uma interação, um processo mútuo e contínuo entre os três elementos composicionais e essenciais à leitura: quem escreveu, o quê escreveu, e para quem escreveu, ou seja, “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 11).

Se a leitura é uma atividade de produção de sentidos, nada mais importante que considerar as experiências prévias do leitor nesse processo, assim como as novas experiências criadas a partir dessa leitura. Nessa concepção, autor, texto e leitor são todos elementos fundamentais para uma leitura significativa.

Nos primeiros anos de escolaridade os primeiros contatos com a leitura acontecem através das contações de histórias em sala de aula. A professora lê em voz alta as histórias, e os pequenos alunos escutam, e já nesse momento os pequenos formulam seus próprios sentidos do texto de acordo com o mundo que

os rodeia: família, amigos, lugar onde moram, e até mesmo de acordo com a própria escola que frequentam. Desde esse primeiro contato com a leitura que o mundo do leitor já influencia diretamente a sua percepção do que foi lido.

Quando mais à frente esses pequenos alunos aprendem finalmente a ler, percebemos que a compreensão, a consciência do que se está lendo é um outro processo. Então, a habilidade de decodificar a leitura precede a compreensão dessa leitura, mas o aluno só terá a competência leitora quando finalmente for capaz de não apenas decodificar, e sim de compreender o que leu.

[...] ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas e completas. (MARCUSCHI, 2008, p. 228)

Para Marcuschi (2008) a leitura e a compreensão são atividades sociais, e não individuais. Quando lemos estamos envolvidos numa prática social pois, apesar de ativarmos uma série de mecanismos cognitivos para a nossa compreensão, não significa dizer que isso se trata de uma ação individual, uma vez que a forma como esses mecanismos são ativados também depende das experiências socioculturais que internalizamos ao longo da vida.

Como compreendemos o outro provém de experiências anteriores que tivemos com outros indivíduos, assim como a fala ou a escrita do outro vem carregada de outros textos, outras falas.

Marcuschi diz também que essa compreensão não tem a ver com nenhuma habilidade natural ou herança genética, e sim está relacionada à forma de se relacionar no mundo, pois a compreensão começa da necessidade de interagir em sociedade. Quem fala ou quem escreve quer ser compreendido, por isso há uma preocupação na elaboração da fala e mais ainda na elaboração da escrita pensando sempre no outro, na recepção.

Mas a compreensão do outro está fora do seu controle pois dependerá das experiências de vida de cada ouvinte ou leitor. Em resumo, para Marcuschi, a compreensão é um trabalho em conjunto e que assim como a leitura, também se dá na interação entre autor-texto-leitor.

Partindo dessa premissa, parece de fato que o mais sensato é conceber tanto a leitura quanto a compreensão com foco na interação autor-texto-leitor, pois, de

outra forma, a leitura não teria uma utilidade social, porque isso só acontece quando o leitor consegue, através dela, refletir, questionar, interferir e modificar a sua percepção do mundo.

Todavia, se para que a leitura consiga cumprir o seu papel na vida do leitor, ela precisa ser significativa para ele, devemos acrescentar aos três elementos já citados um quarto elemento: o contexto. A ideia aqui, no entanto, não é priorizar o contexto a despeito da obra, e sim utilizá-lo como elemento de interação entre o leitor e a obra.

Um dos grandes desafios encontrados pela escola, é claro, sem perder de vista a primeira das missões da leitura nessa instituição, a de ensinar a ler, é fazer da leitura também algo significativo para os alunos, através da relação dialógica entre autor-texto-leitor-contexto “[...] compreendendo que obra e contexto dialogam entre si no processo de leitura, e esse diálogo é essencial para a construção da rede de sentidos do texto” (COSSON, 2018, p.75).

Os documentos oficiais do MEC também destacam a importância da leitura e a necessidade da aplicação de atividades leitoras voltadas à compreensão ativa e não à mera decodificação.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (PCN,1998,p.69)

Essa orientação dos PCN vem reafirmar o principal papel da leitura na escola: ler para compreender, para ressignificar. Porque ler é antes de mais nada compreender para gerar novos significados, novas ideias, discussões, pensamento crítico, e trata-se portanto de uma atividade absolutamente responsiva. Em reforço a essa mesma ideia, a Base Nacional Comum Curricular¹- BNCC (2017) afirma que a formação do leitor deve se dar através de experiências diversas de ler, escutar e interagir com textos provindos de diferentes campos de atividade humana, contribuindo assim para sua participação ativa na sociedade. Para tanto, importa na

¹ A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Fonte: <http://basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br>.

escolha dos textos a serem trabalhados as possíveis inferências para os alunos a partir deles, resultando numa leitura realmente significativa.

A compreensão e a interpretação de textos são essenciais no processo de apropriação da leitura, superando inclusive outras funções desta, pois reflete na formação do aluno, não só a pedagógica, mas, principalmente, enquanto cidadão, como indivíduo pensante e participante ativo da sociedade a qual pertence, ou seja, na sua formação humana.

Para Paulo Freire, “[...] a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1980, p.20). Ou seja, a formação humana é praticada de fato na escola quando o ser humano é preparado para a vida e para fazer suas próprias escolhas.

Tratar de formação humana na escola através da leitura, nos remete à literatura, pois, umas de suas funções, talvez a mais valiosa, seja a de humanizar: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180). Para Candido, a literatura humaniza por seu caráter contraditório e questionador da própria natureza humana, uma vez que nos mostra as faces do bem e do mal dessa natureza, permitindo-nos escolher conscientemente um dos lados.

Candido afirma também que a literatura é capaz de formar a personalidade de um indivíduo, segundo a sua própria realidade, por torná-lo capaz de refletir sobre essa realidade através do universo de personagens, cenários e histórias vivenciadas através da experiência de leitura literária. Portanto, quando a experiência de compreensão e interpretação da leitura literária ocorre no ambiente escolar, de modo a valorizar a própria percepção dos alunos leitores, certamente a escola estará realizando uma formação humana.

2.1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (PCN - LP, 1998)

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), de Língua Portuguesa, aparentemente valorizarem a leitura do texto literário na escola, e tentarem afastar dele o antigo preconceito de texto que serve exclusivamente ao deleite, ainda hoje, tantos anos depois, encontramos professores que não se arriscam a trabalhar com esse tipo de texto, desatendendo à essa pretensa orientação, preferindo o trabalho a partir de textos mais objetivos, informativos, sequências argumentativas, descritivas, enquanto os textos literários, narrativos ou em versos, aparecem apenas como alegorias no livro didático.

Aqueles poucos professores que trabalham com o texto literário, nem sempre têm o cuidado ou a preparação necessária para explorá-lo da forma adequada, limitando-se muitas vezes a usá-lo apenas como pretexto para atividades muito mais linguísticas do que literárias.

Na verdade, apesar dessa aparente valorização do ensino da literatura por parte dos PCN, o que aconteceu de fato a partir da implementação desses parâmetros foi que ela ficou em segundo plano, como se fosse apenas uma parte da leitura, e esta sim, ganhou grande destaque. A ordem era estimular a leitura, mas a leitura literária propriamente dita não teve muito espaço no meio escolar, principalmente quando nos livros didáticos o que se via e se vê até hoje, quando muito, são apenas trechos de obras literárias.

A leitura integral dos textos literários foi deixada de lado e até mesmo os textos literários foram sendo preteridos aos textos discursivos, informativos, textos mais técnicos e aparentemente mais úteis para a vida social. Entrávamos na era dos gêneros, textuais ou discursivos, como queira concebê-los, que traziam como principal característica o uso social dos textos.

A questão em torno do ensino da leitura e da escrita a partir dos gêneros textuais não é novidade, mas tem ganhado força extra nos últimos tempos: “O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). E são tantas as perspectivas de análise sobre essa temática que chega a ser complicado se apropriar de fato dela.

Na perspectiva bakhtiniana² todas as mais variadas esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, ou seja, a linguagem permeia toda a vida em sociedade. São essas variadas esferas da atividade humana que dão

² BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

origem aos variados gêneros do discurso. Todos os sujeitos falantes fazem uso dos mais variados gêneros do discurso, mesmo sem ter consciência disso.

Cada esfera da atividade humana possui os seus gêneros específicos, seja ela científica, oficial, técnica, ideológica ou cotidiana. O gênero discursivo é composto em cada uma delas por enunciados “relativamente estáveis”, pois seguem um padrão.

O discurso por sua vez, segundo Bakhtin, só existe de fato na forma de enunciações concretas. Isso quer dizer que, o que eu escrevo ou falo, ou faço para alguém, com um objetivo comunicativo; e o meu discurso é o produto de vários outros discursos, provindos de discursos de outros, anteriores ao meu, e esse tem a intenção de ser compreendido e complementado pelo meu ouvinte ou leitor, numa atitude ativa e responsiva. E aqui, mais uma vez, percebemos o texto como interação.

Então, longe de querer desmerecer de alguma forma o estudo dos gêneros discursivos na escola, pois muito pelo contrário, o referenciamos como forma de reforçar a ideia do trabalho com o texto literário, por compreendermos que, na mesma perspectiva de interatividade entre autor/texto/leitor, tendo o enunciado como produto de uma construção ativa de locutores e interlocutores, podemos conseguir tanto com o texto literário, ou, com o gênero literário, essa interação com a realidade, com a sociedade, quanto com gêneros discursivos de outras esferas da atividade humana. E se, “A palavra é ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1999. p.113)³, nada melhor que a literatura para entender de metáforas.

Certamente parece mais fácil e talvez até mais produtivo trabalhar em sala de aula com textos mais objetivos, que nos guiem a um raciocínio mais prático como uma notícia ou um artigo de opinião, por exemplo, e muitos afirmarão que é realmente um caso de se pensar primordialmente na utilidade e aplicabilidade cotidiana desses textos. Afinal, do quê serviria ao aluno ler uma obra de ficção, um romance de suspense, ou um conto romântico? Onde o aluno utilizaria as palavras e os conhecimentos que essas histórias o transmitiriam?

³ BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

Todos esses questionamentos e argumentos podem até fazer um certo sentido, mas se tornam frágeis quando lembramos que a escola também é responsável pela formação humana do aluno. E despertar sentimentos, evocar emoções, fazê-lo refletir sobre a vida é tão importante quanto fazê-lo ler e escrever corretamente, ou compreender enunciados técnicos e/ou práticos do seu cotidiano.

Pensar o texto literário como algo secundário na escola é um meio de afastá-lo mais uma vez do contexto escolar, reduzindo-o a função de instrumento de mero entretenimento, tornando a educação escolar algo cada vez mais técnico e impessoal, destoando inclusive das orientações dos próprios documentos oficiais do MEC.

A BNCC (2017) traz no campo Artístico-Literário a concepção de que a leitura literária não pode se restringir ao entretenimento, ao deleite, à fruição, pois ela deve estar diretamente ligada à formação social, humana e emocional do aluno.

(EF69LP44)⁴ Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BNCC, 2017)

É objetivo da leitura através de textos literários para a BNCC manter os alunos interessados no texto, motivados a uma leitura que lhes remeta ao seu cotidiano, as suas vidas, sua cultura, seu passado, refletindo o seu presente e preparando-os para o futuro.

Em síntese, independente das muitas discussões e discordâncias em torno desse mais recente documento oficial do MEC, há de se convir que houve algum avanço no ponto que trata dos estudos do texto literário na escola. Cabendo a partir daí ao professor definir as melhores estratégias para explorá-lo em prol de uma formação mais ampla e humanizada de seus alunos.

De fato, o texto literário tem a capacidade de encantar e ao mesmo tempo despertar a nossa percepção para a realidade e suas agruras, pode denunciar o que está escondido, subvertido: “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou

⁴ Código alfanumérico que acompanha cada habilidade da BNCC. EF – etapa da educação, 69 – bloco de anos, LP – componente curricular, 44 – numeração sequencial do ano ou bloco de anos.

de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 122).

Assim sendo, a leitura escolarizada do texto literário também tem um papel muito importante e concreto na sociedade, tanto quanto os textos argumentativos, expositivos, injuntivos, contemplados em seus infinitos gêneros textuais/discursivos, o de conscientizar através da ficção que, ao mesmo tempo que se inspira na vida, serve de inspiração para ela também.

Todorov (2009) afirma que a literatura não nasce do nada, “do vazio”, ela nasce do meio em que vive, fala sobre o mundo que a cerca, e nos mostra novos mundos a partir da experiência interpessoal com ela. O autor lamenta a constatação de que, o que acontece muitas vezes na escola é que somos levados a aprender, e conseqüentemente, a ensinar na maioria das vezes, simplesmente as teorias literárias, e mais ainda a historiografia literária, deixando o texto literário em segundo plano, afastando-o da realidade do leitor, dificultando ou até impossibilitando ao aluno criar laços com o texto literário, tornando dessa forma a aula de literatura algo pouco atrativo, e, nas palavras de Todorov (2009), reduzindo a literatura ao absurdo.

Por mais que existam várias correntes teóricas preocupadas em determinar a forma como o texto literário deve ser abordado, e principalmente qual o papel do leitor nessa leitura literária, como por exemplo, a teoria de Hans Robert Jauss⁵, conhecida como a Estética da Recepção, que traz sete teses que discutem aspectos relacionados à postura do leitor perante a obra literária, ou a Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser⁶, que preocupa-se com o resultado estético da obra literária no leitor nessa recepção, o fato é que, como afirma Cosson (2018, p.70), pouco dessas teorias são aplicadas na prática docente por várias razões, que vão desde a falta de conhecimento e treinamento dos alunos de Letras, futuros professores de Literatura, ao verdadeiro sentido de se conduzir essas teorias à prática, levando em consideração aquele que é o único objetivo da escola com esse tipo de texto: formar “leitores literários competentes”.

Em suma, mesmo que ainda seja comum conceber o texto literário por um dos dois extremos: ou como uma experiência apenas de fruição, ou, apenas como fonte de informação sobre o estilo de época e características desse estilo e do seu

⁵ JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo, 1994.

⁶ ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo. 34 ed. 1996, v.1/1999, v.2.

autor, sabemos que ele vai muito além disso, e as novas demandas da escola, assim como o perfil atual do aluno, nos exige pensar diferente.

O texto literário atua na formação humana, no entendimento do próprio indivíduo como ser social, atuante e se relacionando na sociedade, pois consegue fazê-lo refletir melhor sobre o seu papel na vida. Portanto, mais do que simples fruição ou pura teoria literária, o texto literário é aprendido, e isso pode e deve ser aplicado em sala de aula, na formação do aluno como leitor, o que refletirá na sua formação enquanto indivíduo.

2.1.1 A relação entre Escola e Literatura

A literatura é uma atividade sem sossego. Não só os “homens práticos”, mas os pensadores e moralistas questionam sem parar a sua validade, concluindo com frequência e pelos motivos mais variados que não se justifica: porque corrompe os costumes, porque cria maus hábitos de devaneio. Outro modo de questioná-la, às vezes inconscientemente, é justificá-la por motivos externos, mostrando que a gratuidade e a fantasia podem ser convenientes como disfarce de coisa mais ponderável. (CANDIDO, 2017, p.99)

Se a “validade” da literatura, como podemos perceber pelas palavras de Candido, sempre foi alvo de questionamentos e suposições nas variadas esferas da sociedade, não há de se admirar que na escola ela passe até hoje por tantas indagações sobre a pertinência ou não de seu ensino.

A literatura se faz presente na escola desde a criação desta. Na década de 1970, quando grandes estudiosos estavam preocupados com a reforma da educação em âmbito mundial, que trazia índices preocupantes de desenvolvimento escolar, a leitura e a literatura ganham grande importância no contexto educacional, aparecendo como meios de melhorar, ou até mesmo de “salvar” esse quadro.

Zilberman (2008) traz um panorama da história da literatura na escola desde o final da década de 1970 e início da década de 1980, quando se intensificaram as discussões sobre leitura na escola e o texto literário no ensino, ressalta que, mesmo assim, décadas depois, mesmo tendo o ensino passado por várias reformas, a realidade da escola pública parece não ter mudado: “A literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (ZILBERMAN, 2008, p. 13).

É fato que, tempos atrás, quando predominava nas escolas apenas estudantes oriundos das elites sociais, era fácil entender que os textos a serem trabalhados nelas fossem sempre os mais rebuscados, ou seja, aqueles que atendiam perfeitamente à norma padrão da língua e mostravam um mundo distante da realidade em que vivia a maioria da população. A literatura estudada na escola era elitizada, e mostrava apenas o que era conveniente e interessante para a parte mais rica da população. Não havia uma preocupação com a acessibilidade, ou muito menos com a reflexão sobre os conteúdos ministrados, pois se entendia que todos que ali estavam, compartilhavam da mesma realidade e do mesmo pensamento, tornando o acesso à educação para aqueles menos favorecidos algo praticamente inalcançável por vários fatores, além do financeiro.

Apesar da realidade da escola não ter mudado ainda o suficiente, hoje em dia, graças a expansão da escola pública, o público frequentador das escolas é muito mais variado, formado de estudantes provindos de várias classes sociais, inclusive das mais carentes. O que faz com que haja a necessidade de repensar a forma de ensinar, a importância da leitura na formação desses indivíduos, e, conseqüentemente, a importância de se ensinar o texto literário na escola.

Segundo Zilberman, podemos dizer que há um reconhecimento “moral” da escola pública e do seu potencial formador de cidadãos críticos e preparados para as adversidades da vida, e a literatura é parte importante desse processo de formação, principalmente se desejamos formar cidadãos conscientes e com valores humanos como respeito e solidariedade, o que faz do ensino do texto literário um veículo essencial para esse novo perfil de escola que visa muito além de uma formação técnica, uma formação verdadeiramente humana.

Por outro lado, problemas históricos persistem nesse ambiente que se deseja de formação humana. E mesmo sendo o professor apenas mais uma de suas vítimas, não é segredo que recaem sobre ele todas as responsabilidades pelo fracasso escolar, e espera-se dele soluções eficazes para todos os problemas da educação, sem contar que a desvalorização desse profissional só vem a somar negativamente para esse quadro.

Independente disso, as soluções para os problemas da educação vão muito além do professor, da sala de aula, ou mesmo da leitura e literatura simplesmente,

pois estão relacionados a aspectos que remetem a questões que vêm desde a formulação do próprio sistema educacional como um todo.

Mas, é bem verdade que não podemos concentrar as expectativas de melhorias da educação na mudança de todo um sistema educacional, principalmente para resolver questões objetivas que aparecem em sala de aula. A autonomia do professor enquanto mediador de conhecimentos no ambiente de estudo e aprendizagem se mostra muito mais importante e eficaz nesse caso.

Esperar para que haja a condição ideal de aprendizado, de leitura, e, principalmente, da leitura literária na escola é esperar por algo pouco provável e portanto, não tomar nenhuma atitude a esse respeito torna-se um ato de abandono, de covardia. Afinal, como afirma Antonio Candido: “[...] um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e no entanto não se empenhar nela” (CANDIDO, 2004, p. 170).

A leitura e a literatura proporcionam ao professor a autonomia necessária nas aulas de Língua Portuguesa, para andar por vários caminhos, ir além do óbvio, percorrer campos férteis, mas ainda desconhecidos, ou pouco explorados, pelo aluno do ensino fundamental.

Se a leitura literária proporciona ao professor essa autonomia em sala de aula, deve proporcionar ao aluno liberdade de se expressar de acordo com o seu repertório próprio, suas vivências e experiências extra-escolares, para a partir daí, modelar os seus saberes.

A leitura literária na escola mostra-se como forte instrumento de conscientização do aluno como indivíduo pensante, pois desperta, através da fantasia, elemento igualmente indispensável: sua capacidade de raciocínio, de reflexão de posicionar-se diante de questões individuais ou sociais a sua volta, pois,

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. (ZILBERMAN, 2008, p.17)

A leitura literária deve ser o reduto para a apresentação dos anseios e da imaginação do aluno e das pessoas em geral. Todavia, a literatura ainda parece

inacessível a muitos, seja pelos problemas da própria educação ou seja pela forma como ela, a literatura, foi concebida durante muito tempo. Seja como for, é papel da escola torná-la acessível a todos, explorando as várias possibilidades do texto literário.

2.1.2 Como selecionar os textos literários a serem trabalhados em sala de aula.

É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para neles descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (TODOROV, 2009, p.32)

É fato que o ensino de literatura na escola tem sido alvo de muitas discussões, tendo em vista as finalidades, as intenções e os objetivos de se trabalhar com o texto literário. Além do mais, qual tipo de texto trabalhar, se mais tradicional ou mais contemporâneo, assim como quais estratégias devem ser utilizadas para tornar a leitura literária na escola algo verdadeiramente significativo para a formação geral do aluno, são aspectos importantes que também permeiam essas discussões. Por isso, há de se atentar especialmente sobre o que queremos e por que queremos que os nossos alunos leiam esses textos.

Muitas vezes o professor seleciona os textos literários a serem lidos pelos seus alunos de acordo com suas próprias experiências, seus gostos pessoais, ou ainda, imaginando que tais textos vão ter uma significação maior para eles por trazerem informações importantes, fatos da época em que foram escritos, dos costumes e cultura de um povo, quando na verdade o anseio literário do aluno é bem menos complexo, como por exemplo, o interesse pelos personagens de uma história, suas características físicas e/ou emocionais, uma afinidade com a(s) temática(s), ou algum assunto relativo a sua faixa etária, que configuram assim textos e problemáticas mais simples, mas não menos importantes para o aluno/leitor.

Para Todorov (2009), é preciso analisar o texto literário através de suas conexões com o mundo real e a vida contemporânea – a literatura como percepção do mundo. Mas concebê-la dessa forma no trabalho em sala de aula, não é tarefa

simples, uma vez que a literatura é vista pelos jovens, na maioria das vezes, apenas como uma matéria a ser estudada, com propósitos unicamente conteudistas, quando na verdade deveria ser enxergada como forma de interpretação do mundo. Contudo, Todorov (2009) não descarta uma análise estrutural da obra, pois acredita que o aluno não deve ter um contato apenas subjetivo com ela, mas que nenhum dos dois caminhos deixe de lado o sentido da obra em si mesma.

O presente trabalho buscou oferecer aos alunos a possibilidade de conhecer e compreender o texto literário de forma mais completa, sem, no entanto, perder o foco no próprio texto. Pois, associando o estudo do texto literário ao estudo de outros textos, de outros gêneros, inclusive, e levando-os ao final do processo de leitura à produção de novos textos, ressalta ainda mais a importância do texto inicial, ou seja, o texto literário.

Quando lemos, não apenas recebemos e aprendemos a ideia já pronta, produzida por outras pessoas, mas, principalmente, produzimos novas e próprias ideias, pois somos legítimos produtores de sentido. E a leitura literária é uma atividade de produção do conhecimento próprio, de criação e de construção de um novo mundo, um mundo que parte do interior para o exterior e vice-versa, um mundo inconsciente, mas real, de ideias, pensamentos, sensações, reflexões, compreensão e aprendizado constantes sobre si mesmo. Como nos fala Todorov,

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. (TODOROV, 2009, p.76)

Ao lermos algo que nos emociona, essa emoção emerge das associações que fazemos entre o escrito e a nossa própria realidade. O sofrimento, a angústia de um personagem nos toca porque conseguimos através da literatura nos colocar no lugar do outro. Se um personagem leva uma vida difícil e triste mas ao final consegue de alguma forma vencer essa condição, isso sinaliza ao leitor que a superação é algo possível, como em **Morte e Vida Severina**, de João Cabral de Melo Neto (1999), quando Severino retirante cansado de ver tanta morte e tanta miséria pensa em tirar a própria vida, mas é persuadido pelo nascimento de uma criança, que mesmo magra e franzina, consegue provar a ele a importância da vida,

mesmo sendo aquela tão miserável quanto a sua própria, mesmo sendo aquela, mais uma vida severina.

A literatura, por sua polissemia, por sua ambiguidade, pode dar voz ao aluno-leitor, fazendo-o compreender melhor sua própria vida, uma vez que o faz refletir sobre ela, permitindo-o também se expressar melhor, dando-lhe voz, e deixando que várias vozes falem no texto literário, com o texto literário e a partir dele.

Cosson (2015) nos diz que a literatura sempre teve um papel muito importante na formação do leitor, mesmo antes da existência da própria escola, e mesmo que no decorrer dos tempos o seu espaço tenha sido reduzido por transformações de várias ordens, ela consegue se manter presente na leitura escolar.

Cosson também afirma que o texto literário na escola precisa ser sistematizado, pois no ambiente escolar não há condições, e, de nada adiantaria, ler o texto por ler, apenas por fruição, sem nenhuma reflexão sobre ele, nenhuma atividade voltada ao seu entendimento, as suas intenções comunicativas, ao seu papel social, pois isso não seria letramento literário. O letramento literário consiste em atividades bem dirigidas de forma a unir o aprendizado sobre o texto ao sentido literário do texto para cada um dos alunos, de acordo com sua visão de mundo.

É verdade que o que vemos muitas vezes na escola ainda é uma leitura literária descompromissada do sentido literário em si; o texto literário meramente usado como pretexto para a exploração de outros aspectos da língua como os gramaticais ou aqueles necessários para a aquisição da própria escrita, e isso vai se intensificando mais e mais com o avanço nos anos de formação escolar. Ou seja, a criança que tem prazer com a leitura na infância, nos primeiros anos escolares, acaba por perder esse interesse, pois a leitura do texto literário nos anos subsequentes se transforma numa espécie de “obrigação”, de onde só se é capaz de se retirar respostas prontas para questionários não reflexivos.

O que podemos perceber é que não se pode realizar leitura literária na escola apenas para exploração, por exemplo, de elementos gramaticais, deixando sua essência de lado, mas que também não podemos trabalhá-la de forma solta, a leitura pela leitura, sendo necessárias estratégias de análise, compreensão e interpretação de texto bem elaboradas e pensadas no aluno, de maneira que ele tenha condições de formular suas próprias perspectivas sobre a leitura realizada.

Mesmo algumas propostas escolares de leitura e interpretação que se dizem voltadas aos aspectos literários do texto, limitam o aluno a apreciação ou a identificação das características estruturais desse, deixando de lado o momento das reflexões interpretativas e emotivas da leitura, ao qual Cosson (2007) chama de “momento interior”, que se constitui no encontro do leitor com o texto, sem interferências externas.

Esse momento interior, segundo Cosson, está diretamente relacionado à visão de mundo do leitor, às experiências de vida, as relações com a família, com os amigos, às relações interpessoais desse aluno/ leitor com o universo que habita, pois são todos esses aspectos que definirão a interpretação que ele fará sobre o que leu. Portanto, o processo de leitura e interpretação, ao mesmo tempo que se desenrola solitariamente, constitui um ato social.

Além do mais, o texto é feito pelo autor mas não é por ele acabado. É o leitor quem definirá a história, a forma como ela lhe atinge, os efeitos que ela lhe proporciona, que serão provavelmente diferentes da percepção de outros leitores, e até mesmo diferente de sua própria primeira percepção, numa segunda ou terceira leitura.

Na escola, é necessário que o aluno compartilhe essas experiências de encontro individual com o texto, tornar públicas suas percepções para os demais colegas, fazendo-o compreender que se trata de algo maior, mais importante, capaz de tocar outros seres, de vivências diferentes das suas. Cosson (2007) chama a essa etapa de “momento exterior” da interpretação.

É importante que o aluno externar suas experiências com o texto, e para esse fim podem ser criadas várias estratégias de socialização na escola, através de atividades mais simples ou mais elaboradas, constituindo assim o letramento literário propriamente dito.

Retomando a discussão sobre como selecionar os textos a serem trabalhados com os alunos, os textos canônicos, por exemplo, segundo Cosson (2007) não são muito bem vistos por uma parte dos professores e há algumas linhas de pensamento que os consideram ultrapassados e desnecessários ou simplesmente de linguagem difícil.

Ainda segundo Cosson (2007) há três direções de pensamento entre os professores: aqueles que apostam no texto canônico, por considerarem que ele,

mesmo com traços de preconceito, inclusive o linguístico, merece e precisa ser estudado, lido e conhecido dos alunos, pela sua importância histórica e riqueza cultural; aqueles que defendem o texto contemporâneo, pela proximidade com o aluno, mesmo que muitas vezes a falta de uma sistematização, faça desse processo um caminho duvidoso, arriscado, por não se ter um norte, não saber que textos de fato merecem ser trabalhados ou não em sala de aula, e a terceira direção defende a pluralidade e a diversidade dos textos e gêneros selecionados, defende que quanto mais textos literários de diferentes estilos e gêneros, o que proporcionaria uma prática de leitura mais democrática na escola.

De certo, qualquer uma das três direções seguidas individualmente e de maneira radical não trará resultados satisfatórios para o letramento literário. Pois cada uma delas possui suas verdades e seus valores, assim como suas falhas.

Para Candido (2004), tirar do indivíduo a chance de conhecer obras clássicas, limitando-o apenas às obras da cultura popular, é negar-lhe o direito de ter acesso a todos os tipos de cultura, arte e literatura. Além de acentuar a divisão de classes sociais, promovendo o preconceito de que às classes mais pobres da sociedade só se interessam e são capazes de entender o que é oriundo da cultura popular, enquanto a cultura clássica é objeto exclusivo das classes mais abastadas. Assim:

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. (CANDIDO, 2004, p.191)

De fato, é perceptível a ideia de que o aluno, principalmente da escola pública, por ser oriundo das classes mais carentes da sociedade, não é capaz de se interessar e muito menos entender uma obra canônica, como se para ele estivesse destinado um conhecimento limitado, dentro de suas “limitadas possibilidades de aprendizagem”.

A sociedade, mesmo hoje oferecendo oportunidade de ensino às suas classes mais empobrecidas, não espera muito desses indivíduos e incute neles essa ideia distorcida. Mas, a escola não pode ser conivente com um pensamento de segregação de qualquer espécie, muito menos cultural.

A literatura deve ser concebida na escola como instrumento de formação intelectual e humana, por isso, não se pode tirar do aluno o direito de lhe conhecer em todas as suas formas.

A cultura popular, assim como a literatura contemporânea, principalmente a midiática dos *best sellers*, das séries de TV e internet, já se encontram acessíveis a quase todas as classes da sociedade atual, mesmo às mais carentes, pois podemos notar que quase todos os alunos, mesmo os da escola pública, possuem um aparelho celular com acesso à internet, o que os possibilita de conhecer mais facilmente esses tipos de manifestações culturais mais contemporâneas, mais em alta. O mesmo não acontece com a literatura canônica, portanto, cabe à escola proporcionar ao aluno esse encontro, que dificilmente se dará fora do ambiente escolar.

Pinheiro (2013, p.35), diz: “Em princípio, não negamos o cânone, antes, achamos que ele necessita ser ampliado”. Com certeza, negar qualquer forma de expressão artística na escola é um erro que deve ser evitado a todo custo, pois limita o aluno a uma única verdade, delimita seus horizontes. E quando se entende que é papel da escola ensinar a leitura literária, não se pode simplesmente fugir desse ou daquele texto. A proposta deve ser exatamente a de ampliar, expandir essa leitura, fazê-la compreensível, significativa para o aluno,

[...] devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes - oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. (PINHEIRO, 2013, p.36)

Sem querer impor ao texto literário o papel de “salvador”, mas entendendo-o como terreno fértil para reflexões mais profundas, mais consistentes da própria realidade do aluno/leitor, explorando o seu lado humanizador pela própria consciência dessa força do texto, enquanto instrumento artístico e cultural, trabalhar o texto literário já consagrado em sala de aula, fazendo associações de seu conteúdo ficcional com questões contemporâneas, é também uma forma de oportunizar um encontro do aluno/leitor consigo mesmo, uma vez que este, tirado de sua zona de conforto, terá mais condições de expor suas sensações a respeito da leitura, mesmo que sejam as de aparente e momentânea incompreensão do texto.

Para Cosson, seja o texto contemporâneo ou canônico, o trabalho com o letramento literário visará sempre a atualidade, pois é ela que tem a capacidade de atrair o olhar de interesse do aluno. Sendo assim, mais importante que simplesmente o tempo que se faz que um texto foi escrito, é a forma como apresentamos e exploramos esse texto para e com os alunos.

Um texto escrito há muito tempo pode sim trazer questões extremamente atuais, ao ponto de pensarmos que a história da humanidade vive a se repetir. Existem temáticas atemporais, e assim se comportam os grandes clássicos da literatura. Os personagens podem até parecer ultrapassados em seus modos, suas formas de falar, vestir e pensar, mas as suas atitudes são muito semelhantes quando se tratam principalmente de dilemas humanos. E o professor é capaz de, adaptando as diferenças, fazer um produtivo trabalho com texto não contemporâneo também, desde que o trabalho tenha em vista as adaptações necessárias para essa passagem de época.

Há portanto a abordagem sincrônica do texto literário na proposta interventiva aqui apresentada, uma vez que partimos dele para explorar outros textos, outras possibilidades, expandindo, ampliando-o. Visitamos a tradição (o cânone) com os olhos do presente (repertório contemporâneo). Assim como houve também a abordagem por temas, na qual vários gêneros, de várias idades foram convocados para interagir em um único processo de vivência literária.

2.1.3 A literatura na formação do aluno/leitor

Voltando às razões para se ensinar literatura na escola, para Rouxel (2013), a finalidade desse ensino deve ser a formação de um leitor livre e crítico, que não se prenda a convenções. O aluno/leitor tem de ser seduzido pela leitura, levado a se aventurar no mundo da interpretação, para assim, naturalmente, desenvolver novos saberes. A leitura literária pode ser vista assim como uma fábrica de invenções, capaz de desenvolver no aluno/leitor a capacidade de criar novos mundos imaginários a partir dessa leitura e do seu próprio mundo real, despertando seu poder de apreciação e análise dos fatos e da vida.

Assim como vimos em Cosson, Rouxel também afirma que a formação do leitor resulta de uma ação simultânea, associada de elementos que seriam: a

atividade do aluno sujeito/leitor, a literatura ensinada e a ação do professor (ROUXEL, 2013, p.20). Em outras palavras, essa formação do leitor através da literatura é um processo contínuo e de persistência, que depende de vários fatores relacionados diretamente às características do próprio aluno/leitor, à obra literária escolhida e à forma de condução desse processo de leitura e compreensão do texto literário pelo professor.

Se o aluno tem de ser seduzido, é necessário primeiramente que ele esteja disposto a se deixar seduzir. Para tanto, cabe ao professor a tripla e árdua tarefa de criar condições propícias para que seu aluno se sinta seguro, confiante em si mesmo e no seu professor, escolher um texto literário que tenha a capacidade de sensibilizá-lo de alguma forma, que seja por identificação pessoal ou por idealização de um desejo, e por último, garantir por meio de estratégias de leitura que o texto literário seja apresentado da melhor forma possível, concretizando esse jogo de sedução.

Seduzir o aluno para a leitura de um texto literário em meio ao contexto digital em que vivemos nos dias atuais, também não é simples. Concorrer com os vários recursos disponíveis, os vários produtos atrelados e amplamente divulgados pela mídia e internet se mostra disputa desigual, onde o livro ou texto literário parecem estar fadados ao esquecimento, ao fracasso. E isso só não acontecerá de fato, se o professor se utilizar de muita dedicação, estratégias bem elaboradas, perseverança e, até mesmo, de uma grande dose de boa vontade.

Contudo, não há de se desistir, pois, se o aluno não tiver a oportunidade de ler textos literários na escola, muito menos terá a chance de conhecê-los de fato e direito em qualquer outra parte, principalmente se tratando dos textos canônicos.

Segundo Rouxel, “Obras patrimoniais complexas e obras da literatura popular podem ser fontes da experiência estética e contribuir para com a formação dos leitores” (p.30). Mas sabemos que de fato, com relação aos textos cânones, existirá sempre maior resistência, mas, se bem trabalhados, com certeza também serão capazes de transformar a forma de ver o mundo de alguns desses alunos. Vale a pena então trabalhar com o canônico dando a ele novas dimensões, novas roupagens. Utilizá-lo com parceiros.

Compagnon (2009) trata da utilidade e pertinência da literatura em âmbito escolar, explicando-as através de quatro aspectos a que ele chama de poderes da

literatura: a literatura como exemplo moral; a literatura como libertação, contestação social, “um remédio”; a literatura como correção da linguagem e a literatura como forma de neutralidade, sem poder algum, negando todos os poderes anteriormente citados.

O primeiro aspecto, que trata do poder moral da literatura, traz a leitura literária como sendo aquela que serve tanto para deleitar, quanto para instruir, por entender que o homem aprende por imitação, pois ele consegue, através da ficção, refletir sobre a sua própria vida.

O segundo poder da literatura, segundo Compagnon, seria o de libertar, de contestar. A leitura literária liberta quando nos faz enxergar além da nossa própria realidade as desigualdades, as lutas, os problemas sociais, nos faz lutar contra elas, ou pelo menos, tomar ciência da necessidade de mudança; quando conseguimos ver as pessoas sem passá-las pelo crivo dos preconceitos; quando conseguimos, através dela, expressar os nossos pensamentos mais críticos, as nossas revoltas, nossas angústias, fazendo com que outras pessoas também possam refletir e se posicionar.

A leitura literária para a formação da linguagem também é citada como um dos seus poderes por Compagnon. E talvez seja esse o mais habitual poder conhecido e praticado pela escola, uma vez que parece mais concreto e atende objetivamente a um dos principais objetivos da leitura na escola: o da formação linguística.

O quarto poder seria o de negação de todos os poderes anteriores, como se a leitura literária não tivesse por si mesma um propósito objetivo, servindo apenas para o passatempo, o lazer, a distração, despreocupada de qualquer formação, instrução ou reflexão.

Apesar de Compagnon (2009) não nos trazer uma reflexão inédita sobre a literatura em âmbito escolar, isso não diminui a importância dessa discussão para enfatizarmos aqui os poderes da literatura enquanto instrumento humanizador. Partir desses pressupostos, e tendo em vista o objetivo dessa pesquisa, entendemos que trabalhar a leitura literária de obras ficcionais na escola, possibilita ao aluno vivenciar através dos personagens e de suas histórias novas emoções, novas aventuras, realidades totalmente diferentes da sua, ou ao mesmo tempo, semelhantes, havendo nesse caso uma identificação pessoal.

Observando os personagens numa obra de ficção, suas características, modos de agir, personalidades, o aluno será capaz de avaliar se concorda ou discorda dessas atitudes, refletindo sobre suas próprias ações, sobre o que é certo ou errado para ele mesmo, posicionando-se diante de dilemas, dramas, questões éticas e emocionais na sua realidade.

Ela pode e deve provocar satisfação, prazer e deleite. O aluno, enquanto ser humano, necessita da emoção para viver melhor. E é preciso um tanto de fantasia para poder sonhar, criar e se desenvolver emocionalmente, mas esse não deve ser seu único propósito quando essa leitura é escolarizada.

Também não pode, porque escolarizada, perder a sua essência limitando-se a servir como pretexto para exploração de aspectos linguísticos. Isso pode ter uma consequência muito negativa para o aluno/leitor, afastando-o da leitura literária, percebendo-a como algo seco, sem graça, enfadonho, desinteressante.

Nas palavras de Antonio Candido, “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p.175). Enquanto forma de arte possibilita o encontro do leitor com a sua emoção, humanizando o indivíduo através do deleite, e não deve ser separada desse poder, ao mesmo tempo que, através da exemplificação, das experiências vivenciadas na ficção, consegue instruir, fazer refletir, posicionar-se.

2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO

A interação entre professor e aluno é um aspecto de primordial importância no processo de ensino e aprendizagem. O modelo tradicional de educação onde os alunos se comportavam de maneira passiva, apenas como receptores dos ensinamentos ministrados pelo professor, está ultrapassado e de forma alguma contribui para que haja essa interação.

Mas, não é difícil encontrar até hoje esse antigo e arcaico modelo em vigência, mesmo que venha disfarçado, ou não tão aparente aos olhos de todos, pois nenhum professor quer admitir que sua maneira de ensinar está ultrapassada, mas é fato que esse modelo ainda se faz presente em algumas salas de aula.

As práticas de leitura na escola são um exemplo disso. Não raramente seguem até hoje modelos ultrapassados, que tratam o leitor como um ser inanimado, sem direitos, sem desejos e, conseqüentemente, sem ação. Tais práticas de leitura não despertam no aluno a vontade de ler os textos oferecidos pela escola, não permitindo a interação entre professores, alunos e textos.

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professores e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa ser a versão autorizada do texto. (KLEIMAN, 2000, p.24)

Apesar de Kleiman (2000) não estar nesse momento se referindo exclusivamente às aulas de leitura, e sim as práticas gerais em sala de aula, esse fator se aplica especialmente às aulas de leitura, onde a relação com o texto deveria ser a mais profunda e mais efetiva possível. E é claro, quando tratamos das estratégias de leitura do texto literário, o problema ainda se mostra mais complexo.

Numa possível solução para essa problemática de como se trabalhar o texto em sala de aula de uma forma mais interessante para o aluno, sem constrangê-lo, Kleiman (2000), propõe que sejam elaboradas várias atividades sobre o mesmo texto, fazendo com que o aluno consiga realmente se apropriar dos sentidos desse texto e não fique desestimulado e limitado à interpretação do próprio professor.

O termo Letramento surgiu no Brasil em meados da década de 80, no livro de Mary Kato⁷, **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística, de 1986. Soares (1989)⁸ conceitua letramento como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. Kleiman (2005) diz que: “é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em resumo, não há um conceito unânime para o que seja letramento, e a sua relação com a alfabetização é algo ainda impreciso, pouco esclarecido.

⁷ KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7.ed. São Paulo. Ática, 2009, p.144.

⁸ SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998).

O letramento literário é um dos desdobramentos do termo letramento, que significa, de maneira mais sucinta, fazer uso social da escrita. Mas, o letramento literário traz algo de diferente em relação aos outros tipos de letramento, e precisa da escola para se desenvolver, se concretizar de fato.

Esse letramento vai além das competências de leitura e escrita social, formam leitores que conseguem entender o sentido do mundo através dos textos literários: “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2007, p.12).

Portanto, o simples fato de fazer o aluno conseguir ler um texto literário, não faz disso um processo de letramento literário, pois este é algo mais complexo, mais sistematizado. Assim como também usar o texto literário simplesmente para fazer análises históricas, observar as características de um estilo de época ou escola literária, constatar as características da escrita de determinado autor muito menos o é.

Realizar letramento literário é apropriar-se dos sentidos do texto, e isso não se consegue apenas determinando que o aluno leia um conto, uma crônica ou um romance, simplesmente por ler. Há de se definir os objetivos com essa leitura, há de se construir os sentidos do texto. Sendo assim,

A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre literatura, nem como uma simples atividade de lazer. (COSSON, 2015, p. 169)

Cabe ao professor traçar estratégias para ajudar o aluno a desvendar os segredos e sentidos do texto literário, fazendo ao texto as perguntas certas, explorando suas potencialidades, conduzindo a leitura literária para a verdadeira construção de sentidos, sentidos esses extraídos do texto, mas que ao mesmo tempo encontram uma conexão com o mundo do aluno/leitor.

Quando optamos por um trabalho a partir de textos literários, algumas escolhas são fundamentais e decisivas para um bom ou mal desempenho. É preciso estar atento ao texto escolhido, à temática abordada pelo texto, se ele é clássico ou contemporâneo, como já foi anteriormente abordado neste capítulo, se longo ou

breve, se narrativo ou poético, entre outros pontos, que levem em consideração as características dos leitores, neste caso dos alunos do Ensino Fundamental.

O letramento literário surge no contexto escolar como uma viável tentativa de amenizar as tensões, as dificuldades de se trabalhar com a literatura de forma realmente significativa para o aluno, trazendo a possibilidade concreta, mesmo andando por caminhos onde tudo é muito mais abstrato que concreto, de ressignificar a leitura literária na escola.

Cosson (2007), afirma que a literatura deve ser ensinada na escola através do processo de letramento literário, que entende a literatura como prática social, como maneira de ampliar o repertório cultural do aluno. Segundo ele, os diferentes momentos do processo de letramento literário dos alunos são estratégias práticas das quais o professor pode e deve se valer para atender às necessidades da escola. É este, portanto, um processo de “apropriação” da literatura através do texto literário,

Interessa acentuar que, ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. (COSSON, 2018, p.25)

É um fenômeno dinâmico porque o processo de produção de sentidos de um texto não tem fim. Um mesmo texto terá significados diferentes de acordo com o seu leitor, com o momento da leitura, com as novas possibilidades de interpretação que podem acontecer, por exemplo, numa roda de leitura, na divergência e semelhança de interpretação, no tomar para si a história do outro, tomar para si as emoções do outro, sendo que, quando suas, terão um novo significado, fazendo desse processo que parece começar individual, no ato da escrita, (mas que na verdade nunca foi, pois o autor também traz em si muitos outros), uma prática social e solidária.

A leitura do texto literário através do processo de letramento literário não é qualquer leitura, trata-se de uma leitura responsiva, que compreende o ato de ler associado diretamente a uma resposta. Isso consolida a prática interpretativa, segundo Cosson.

O letramento literário também é um apanhado de escolhas pelos melhores textos, que atendam às necessidades dos seus leitores, alunos adolescentes, cheios de inseguranças, medos, conflitos existenciais, problemas emocionais, mas também muita curiosidade, vontade de descobrir novos mundos, novas sensações.

Por isso, é necessário definirmos alguns pontos. Podemos começar pela seleção criteriosa das melhores estratégias de como chegar até esses alunos, de como fazê-los sentir interesse pelo texto literário, de como extrair dos textos os seus mais variados sentidos. Também é preciso estipular o tempo necessário para realizar todo esse processo, quanto tempo será necessário, e de quanto tempo realmente dispomos para assim priorizarmos o essencial. E por último, o que se pretende com todo esse processo, qual o objetivo final, onde se quer realmente chegar.

Entendemos que realizar letramento literário através de uma sequência didática é uma forma de dar continuidade ao processo de descobertas sobre texto, numa junção de atividades direcionadas e mediadas pelo professor, tornando o trabalho mais amplo e mais interessante para o aluno/leitor.

Colomer (2007) também vem falar da importância da leitura e da sua socialização entre os sujeitos envolvidos no processo de letramento literário: “Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor o livro” (COLOMER, 2007, p.143). A leitura compartilhada é uma das estratégias que utilizaremos para intensificar o processo de leitura, compreensão e interpretação textual em nosso trabalho, por entendermos que, através dessa técnica de leitura, novos sentidos podem surgir no texto literário, e para além dele.

A oralização dos textos, tanto realizada pelo professor, quanto socializada entre os colegas de sala, possibilita que cada estudante vivencie uma nova forma de ler e observar o mesmo texto. E tratando-se do texto literário em especial, oportuniza que cada indivíduo envolvido na leitura e apreciação textual experimente as interpretações e emoções vivenciadas pelos outros, ampliando as suas próprias interpretações e emoções a respeito do texto.

Outro aspecto tratado por Colomer (2007) é a expansão da leitura literária na escola, possibilitando sua relação com outros aprendizados, outras áreas do

conhecimento. O próprio processo de leitura compreende em si, outras ações, pois a medida que lemos um texto, ativamos necessariamente mecanismos de decodificação e compreensão da escrita do texto, além de perceber a estrutura composicional do mesmo.

“Na prática, é impossível delimitar com exatidão o campo abrangido por um meio de comunicação ou uma forma de cultura, pois as suas bordas são imprecisas e se confundem com outros campos” (MACHADO, 2010, p. 58). É justamente o que ocorre no trabalho com a leitura literária em sala de aula, pois não há como separá-la totalmente do seu contexto de produção inicial, que utilizou como forma de registro a escrita, nem muito menos das produções que surgirem a partir dela, seja por meio da oralidade, ou da própria escrita, assim como das relações com outros textos, outros conhecimentos.

O ato de ler está diretamente ligado à escrita, mesmo que não resulte necessariamente em escrever após a leitura, mas para lermos, antes foi necessário que alguém escrevesse. Portanto, expandir a leitura literária para a escrita é algo que, além de possível, torna-se interessante para a melhor compreensão do texto em estudo, assim como para a assimilação de novas aprendizagens, na relação com outros textos, de diferentes universos do conhecimento. Em suma, o texto literário quando estrategicamente trabalhado na escola, possibilita ao estudante, além de conhecimentos diversos, a apropriação da leitura e da escrita de qualquer outro texto.

Kock & Elias (2017) entendem a escrita textual dividida em três concepções: com foco na língua, com foco no escritor e com foco na interação. A escrita do texto com foco na língua prioriza o código acima de tudo. Não há no texto, por essa concepção, meias palavras, subentendidos ou pressupostos. O “sujeito como (pré) determinado pelo sistema”. O que está escrito é como de fato está escrito: “[...] o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor [...]” (KOCK & ELIAS. 2017, p.33). A escrita com foco no escritor traz a ideia de que o sujeito que escreveu apenas expressou sua ideia, seu pensamento, sem levar em importância para quem escrevia, com o único desejo de que sua ideia seja “captada” pelo leitor sem direito a formular suas próprias interpretações a respeito do texto. A escrita com foco na interação traz finalmente a

ideia de produção textual, que exige do sujeito/escritor a ativação e a mobilização de várias estratégias, segundo Kock & Elias (2017). A escrita nesse modo de ver transcende o simples uso adequado do código ou à ideia pronta, acabada do escritor. Ela só acontece de fato quando todos esses elementos são levados em consideração, levando-se principalmente em conta para quem se escreve o texto, as possibilidades de interpretação, fazendo com que tanto escritor quanto leitor sejam autores desse texto, participando ativamente do processo de produção textual.

Para a prática da escrita na perspectiva de processo de interação, é necessário a utilização de várias estratégias no ato de produção textual, e em se tratando da produção de narrativas, que tenham como modelos textos literários, essas estratégias serão ainda mais decisivas para alcançar ou não os objetivos desse processo.

Trabalhar com a leitura e a escrita através do letramento literário é ressignificar essas duas competências, pois trata de ler e escrever numa postura social, com foco no processo mútuo de construção e reconstrução do texto. Levando em consideração a leitura e a escrita enquanto práticas para a vida em sociedade, sem deixar de lado a humanização do indivíduo.

Por concordarmos com esse entendimento, de estudo do texto literário como um processo que abrange muitos outros aspectos que se completam, integrando o texto literário ao meio, visando a amplitude do processo e, conseqüentemente, de seus resultados, optamos por trabalhar o texto literário, segundo os pressupostos teóricos aqui expostos, no intuito de realizar com os estudantes um letramento literário.

2.3 *FANFICTION* E PRODUÇÃO DE VÍDEO: GÊNEROS DIGITAIS ALIADOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO.

A presente pesquisa-ação, na realização do processo de letramento literário, associa-se neste ponto ao uso das novas tecnologias de informação e de comunicação, as novas TICs, em sala de aula.

Para uma melhor contextualização desse subtema, faremos uma breve explanação do que foi realizado a partir dos gêneros digitais, *Fanfiction* e vídeo, e os motivos que nos fizeram optar por inseri-los no processo de letramento literário.

Trabalhamos com o gênero digital *Fanfiction* numa das propostas de produção textual deste trabalho. E utilizamos em conjunto com esse gênero literário digital, a rede social *Facebook*, a partir da criação de um grupo fechado destinado a exposição dessas *Fanfictions* produzidas pelos alunos, para que eles tivessem a oportunidade de comentar e “curtir” seus escritos e os de seus colegas, num processo de escrita interativa e colaborativa.

Também trabalhamos com a produção de vídeos a partir de contos coletivos e roteiros, igualmente produzidos pelos alunos, filmados e editados em seus próprios celulares, e, posteriormente, exibidos para toda a comunidade escolar na 1ª Feira de Literatura e Arte da Escola Municipal Lamartine, que aconteceu em dezembro de 2018. Esses vídeos encontram-se disponíveis para visualização no *blog* da escola.

Por todas essas atividades que desenvolvemos a partir de gêneros digitais, utilizando as mídias e os recursos digitais no ambiente escolar, durante a ação pedagógica, nos parece oportuno falarmos nesse momento um pouco sobre a produção desses textos multissemióticos em seus multiletramentos.

O avanço da tecnologia digital e o acesso aparentemente democrático ao universo informatizado trouxeram para as nossas vidas muitas mudanças e novos hábitos: “O acesso ao conhecimento, seja pela interação entre indivíduos (através dos canais de comunicação abertos pela internet), seja pela consulta a publicações na *www*, passou a não ser tão diretamente determinado pelo poder aquisitivo” (BRAGA, 2009, p.187). Por isso, estar conectado às novas tecnologias digitais passou a ser essencial para a resolução de tarefas básicas do dia-a-dia, como nos comunicar com outras pessoas, comprar, vender, nos informar e etc. Conseqüentemente, aparecem no contexto escolar cada vez mais novos desafios oriundos dessa sociedade contemporânea informatizada.

O aluno de hoje, um “nativo digital”, tem no ciberespaço⁹ um ambiente familiar e acolhedor. A dinamicidade e acolhimento desse universo digital contrasta muitas vezes com a ideia que ele tem da escola, espaço de limitações, regras e poucos atrativos. É notável que temos aí uma concorrência desigual, o que leva a escola, incondicionalmente, a ter de repensar o mais rápido possível seus

⁹ Termo que foi idealizado por William Gibson, em 1984, no livro *Neuromancer*, referindo-se a um espaço virtual composto por cada computador e usuário conectados em uma rede mundial: GIBSON, William. *Neuromancer*. São Paulo: Aleph, 2003.

conteúdos, sua forma de abordá-los e, principalmente, a forma de reconhecer as diversas linguagens do mundo moderno.

Jenkins (2009)¹⁰, sobre o que ele nomeia de pedagogia midiática, declara: “Devemos interpretá-la como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças ensinam umas às outras e onde, se abrissem os olhos, os adultos poderiam aprender muito”. Ou seja, segundo Jenkins, a escola, como os adultos, tem muito mais a aprender com os alunos do que a ensiná-los sobre esse mundo digital, mas precisa, antes de mais nada, estar aberta aos novos tipos de linguagens e de letramentos que estão surgindo com ele.

De certo, muitos gêneros textuais específicos do mundo digital já há algum tempo estão presentes em nosso dia-a-dia, como por exemplo, o *e-mail* e as mensagens de texto instantâneas, disponibilizadas pelas redes sociais e aplicativos instalados em nossos celulares; e é fato que se tornaram importantes ferramentas de comunicação e resolução de problemas cotidianos, por sua agilidade e eficiência. Outros gêneros digitais, não muito conhecidos ainda, também já fazem parte da rotina e do entretenimento, principalmente, entre crianças, adolescentes e adultos mais jovens.

A *fanfiction* é um desses gêneros digitais pouco conhecidos pela maioria dos adultos e pela escola, mas muito difundido entre os alunos, seus leitores e ao mesmo tempo, seus autores.

A *fanfiction* é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de *fanfictions* dedicam-se a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com o original, que não lhes basta consumir o material que lhes é disponibilizado, passa a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional, de deixar sua marca de autoria. (VARGAS, 2015: 21-22)

Segundo Vargas (2015), apesar de ser uma prática de letramento digital ainda pouco conhecida no Brasil, principalmente no que se refere aos letramentos reconhecidos como tais na escola, nos EUA, por exemplo, as *fanfictions* têm origens anteriores a da própria *internet*.

¹⁰ JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. 3.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

Se o letramento escolar, como conhecido originalmente, e já abordado neste capítulo como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2005), fundamentado no domínio social da escrita tradicional, utilizando-se quase que unicamente de papel e caneta, livros físicos e mídia impressa, por exemplo, atendia antes a todos os propósitos da escola, com a evolução e expansão das mídias digitais, aparece agora a necessidade desses processos de letramentos interagirem com o novo contexto de comunicação e informação social. Surgem então os multiletramentos.

O termo multiletramento surgiu pela primeira vez, segundo Rojo (2012), em um manifesto, no ano de 1996, resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres¹¹, que afirmava a necessidade da escola assumir para si a responsabilidade com os novos letramentos, não só relacionados às tecnologias digitais, mas todos aqueles provenientes das variadas culturas populares de massa, de uso e convívio cotidiano principalmente entre os jovens. Portanto, os multiletramentos não tratam especificamente daqueles relacionados às mídias digitais, mas, na sociedade contemporânea, imersa nas novas TICs, elas, inevitavelmente, estarão presentes nesses processos de multiletramentos. Nas palavras de Roxane Rojo,

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p.19)

Objetivando atender a esses multiletramentos que circulam na escola e além dela, surgiu então, durante o processo de elaboração da nossa proposta de ação pedagógica, a ideia de trabalharmos com o gênero digital *Fanfiction*, por acreditar que esse gênero digital fosse de conhecimento dos nossos alunos, e que pudesse tornar mais interessante para eles o processo de produção textual, num ambiente bem conhecido deles, a rede social *Facebook*, promovendo a interatividade entre eles e os textos de seus colegas.

¹¹ Segundo ROJO (2012, p. 11) Um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres[...] após uma semana de discussões publicou um manifesto intitulado A Pedagogy of Multiliteracies- Designing Social Futures(“Uma pedagogia dos multiletramentos- desenhando futuros sociais”).

A *fanfiction*, como prática de letramento social, induz os indivíduos “fãs” à participação ativa, ao protagonismo através do ambiente virtual, mas suas experiências neste espaço podem se refletir em suas vidas além do mundo digital, pois esta prática de produção textual estimula a criatividade, a interatividade e a autonomia, além de desenvolver o senso crítico, promover o respeito às ideias do outro, ao mesmo tempo em que consegue dar vez e voz aos seus próprios pensamentos por tratar-se de uma escrita colaborativa.

Segundo Azzari & Custódio: “Por hibridizar a cultura popular e literatura (canônica), o gênero fanfic tem sido mantido na periferia da esfera acadêmico-escolar” (AZZARI & CUSTÓDIO, 2013, p.79). Contudo, acreditamos que esse pensamento perde cada vez mais suas forças, pois o trabalho com esse gênero, justamente por sua característica dinâmica de “hibridizar” a cultura e a literatura em ambiente virtual, possibilita, quando utilizada em contexto escolar, desenvolver multiletramentos.

Entendemos também que, ao trabalharmos a *fanfiction* e sua escrita colaborativa a partir de textos da literatura canônica, desenvolvemos uma prática de ensino atualizada, que atende às orientações do MEC, como sugere a seguinte habilidade do campo Artístico-literário da BNCC para o Ensino Fundamental:

(EF69LP49) Realizar leitura de livros de literatura e acessar outras produções culturais do campo que representem um desafio em relação às possibilidades atuais e experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, nos conhecimentos sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor, de forma a romper com o universo de expectativas, demonstrando interesse e envolvimento. (BNCC, 2017)

No campo Jornalístico-midiático, a BNCC, apesar de dar mais enfoque aos textos argumentativos, estimula diretamente a inserção dos vários recursos das mídias digitais como ferramenta de ensino na escola de forma geral, como podemos observar na seguinte habilidade:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentários, charge digital, etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (BNCC, 2017)

Mesmo não se tratando de um texto argumentativo, o trabalho com a *fanfiction* possibilita o desenvolvimento de praticamente todas as habilidades acima listadas. Como exemplos dessa afirmativa podemos citar os comentários e curtidas que são feitos nessas produções, estimulando a participação, a interação e a formação de opinião dos participantes, e o estímulo a um comportamento ético em rede, uma vez que nesses sites depositórios das fanfics há várias regras do que pode ou não ser postado, e de como os participantes devem se comportar.

Trazendo a discussão da utilização das novas tecnologias digitais para o mundo da arte e da literatura, é bem verdade que há ainda hoje um sentimento de rejeição por parte de alguns com relação a aceitar essas novas formas de expressão artística, ao que Machado (2010) afirma que, se designou chamar nos últimos anos de Artemídia, segundo ele, “[...] formas de expressão artística que se apropriam de recursos tecnológicos das mídias e da indústria do entretenimento em geral” (MACHADO, 2010, p.7). Este autor também afirma que a arte em toda a sua história sempre foi produzida de acordo com os meios tecnológicos disponíveis em seu tempo, e por isso questiona, quais as razões que deveriam levar os artistas da atualidade a se recusarem a dispor dos recursos das novas tecnologias em suas obras, recursos hoje muito mais avançados, muito mais inteligentes e práticos.

Afirma ainda que a arte tem o poder de “desviar-se” do projeto original da tecnologia, reinventando a utilização de cada meio tecnológico a favor da expressão artística. E assim, para ele essa Artemídia deve “[...] traçar uma diferença nítida entre o que é, de um lado, a produção industrial de estímulos agradáveis para as mídias de massa e, de outro, a busca de uma ética e uma estética para a era eletrônica” (MACHADO, 2010, p.17).

A literatura enquanto expressão artística, está inserida nesse dilema entre o artístico e o tecnológico. E quando essa discussão cruza com as discussões relacionadas à pertinência ou não do ensino da literatura na escola, temos em mãos uma questão altamente complexa.

Cosson (2018), falando sobre as novas formas da literatura concebidas pelos jovens, também através das novas tecnologias afirma “[...] a literatura faz parte da vida desses jovens porque eles a produzem no ato da sua simulação, aparentemente vivenciando a narrativa ficcional de um modo muito mais intenso” (COSSON, 2018, p. 22). Além do mais, se o que nos impulsiona no trabalho com

texto literário na escola é também tentar fazer um resgate da literatura na escola, ignorar a existência dessas novas formas de expressão literária, é afastar a literatura novamente do ambiente escolar. E como afirma Cosson, “Se recuperarmos o sentido da literatura como palavra *qua* palavra, independentemente de seu registro ou veículo de transmissão, a situação pode ser bem diferente” (COSSON, 2018, p.15, grifo do autor).

Fazer uma *fanfiction* sobre um livro ou filme predileto consiste em conhecê-lo a fundo, pesquisar sobre ele, seu autor, observando as características de sua escrita, não para imitá-lo, mas para valorizar a sua obra, pois, “No espaço digital, a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa [...]” (LORENZI & PÁDUA, 2012, p. 37).

Não há crime de plágio neste exercício porque são creditadas todas as referências de direitos à obra original, e não há também nenhuma finalidade de comercialização desses escritos, que se destinam a pura apreciação dessas publicações, em site depositórios, por um público igualmente fã dessas obras. Nas palavras de Vargas (2015, p.22):

O autor de *fanfiction* é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além no seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que se passa a ser escrito.

Esta pesquisa-ação pedagógica, tendo associado às atividades de prática de produção textual pensadas através do gênero digital *fanfiction* (sendo também este um gênero narrativo em prosa de ficção) a outras atividades de leitura e produção textual, a partir o texto literário canônico, num processo de escolarização da literatura – o letramento literário – procurou atender às várias demandas dos novos letramentos sociais, trabalhando assim com multiletramentos na sala de aula.

3 O GÊNERO LITERÁRIO CONTO: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Numa tentativa de definir didaticamente o conto, de maneira simples e despretensiosa, diremos num primeiro plano que trata-se de um texto literário curto, que contempla, no entanto, toda a estrutura de gêneros narrativos mais amplos. E que, nem por isso, em nada deixa a desejar em seu enredo, capaz de envolver o leitor, de despertar a sua curiosidade, seu interesse pelo desfecho da história, que apesar de breve, pode se mostrar profunda e cheia de complexidades. Por concebê-lo desta forma, o escolhemos como base textual para esta pesquisa-ação.

Mas, para a fundamentação teórica desta pesquisa, é necessário que nos aprofundemos mais nas discussões sobre a origem e as peculiaridades desse instigante gênero literário narrativo, antes de seguirmos para a sua aplicabilidade em sala de aula.

3.1 A GÊNESE DO CONTO: BREVE PANORAMA

A história do conto mergulha num remoto passado, difícil de precisar, suscitando, por isso, toda sorte de especulações. Tão antiga é sua prática que nos autoriza imaginá-lo, em seu berço de origem contemporâneo, ou mesmo precursor, das primeiras manifestações literárias, ao menos as de caráter narrativo. (MOISÉS, 2006, p. 32)

Para Massaud Moisés (2006), apesar dos inúmeros estudos desenvolvidos a respeito da origem e características do conto ao longo da história da literatura, não se chegou até os dias atuais a uma definição mais concreta e satisfatória sobre a verdadeira história desse gênero, o que resultou, no decorrer de todo esse tempo, em várias teorias sobre o seu aparecimento e sobre como categorizá-lo.

Segundo Moisés (2006), teorias sobre sua origem, como a indo-europeia ou mítica, dos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm¹², que apontam para a origem desse gênero a partir dos mitos arianos, que circulavam na pré-história da Índia. Ou, como a teoria etnográfica de Andrew Lang, que, ao contrário da indo-europeia, acredita que a origem do conto antecede os mitos, e que esse teria aparecido simultaneamente em várias culturas e regiões bem distantes. Também a teoria ritualista, de Paul Saintyves que relaciona a origem dos contos aos rituais de

¹² Os irmãos Grimm, ambos acadêmicos, linguistas, poetas e escritores alemães, dedicaram-se ao registro de várias fábulas infantis, ganhando assim grande notoriedade.

iniciação. E a teoria marxista, de Vladimir Propp, que relaciona a origem do conto maravilhoso e suas características composicionais à religiosidade e à realidade histórica da época de seu suposto aparecimento.

Propp desenvolveu pesquisas tanto a respeito da estrutura do conto e suas mudanças, quanto sobre sua origem. Segundo Gotlib (1991), esse estudioso reconhece duas fases na evolução do conto: uma pré-histórica, relacionando-o às narrativas de rituais religiosos de iniciação e de morte, e uma segunda fase histórica, libertando-se da religiosidade, passando a tratar de questões sociais e da vida material. Contudo, todas essas teorias, segundo Moisés (2006), eram “relativas, incompletas e insatisfatórias” o que as levou a serem substituídas ao longo da história por outras teorias mais flexíveis.

Categorizar o conto também é uma tarefa bastante complexa. Segundo Anatol Rosenfeld (2006), desde a Antiguidade grega costumava-se classificar as obras literárias de acordo com três gêneros literários: o lírico, o dramático e o épico. E o último desses três teria a capacidade de reunir em suas características estruturais as características dos dois primeiros. O gênero épico trazia as grandes narrativas, longos poemas narrativos que remetiam ao espírito do coletivo. “Fará parte da Épica toda obra - poema ou não - de extensão maior, em que um narrador apresenta personagens envolvidos em situações e eventos” (ROSENFELD, 2006, p.17). Tal definição do gênero épico assemelha-se muito com os traços estruturais e estilísticos do conto como o conhecemos na atualidade, se tratando neste caso, de um texto em prosa.

O gênero épico é o mais objetivo dos três, segundo a clássica e antiga divisão das obras literárias. Trata este de um mundo concreto, mesmo que na verdade parta do imaginário do autor. E todo o cenário com seus detalhes tem força importante no desenrolar da narrativa, e demonstra concretude da situação narrada. O narrador por sua vez, também é objetivo, e seja em primeira ou em terceira pessoa, não exprime seus próprios sentimentos. Exprime os sentimentos dos personagens, com um olhar mais direto e objetivo. E mesmo quando em primeira pessoa, se mantém uma lucidez de pensamentos e ações que o distanciam dos seus sentimentos como indivíduo, revelando a alma dos personagens de sua história. Seria assim o conto um subgênero ou uma das ramificações do gênero épico, hoje mais conhecido como gênero narrativo. O conto é, portanto, um gênero narrativo ficcional.

Retomando à abordagem discursiva sobre a origem do conto, para explicar suas características, Nádia Battella Gotlib (1991) diz que a história do conto remete à história cultural da humanidade, pois em tempos remotos, ainda não marcados pela tradição escrita, já se tinha registros da figura do contador de histórias, e por isso, esse gênero conserva características da oralidade em sua composição.

O conto foi se reafirmando com o passar dos séculos como forma literária narrativa essencial para se contar histórias, no entanto, segundo Gotlib, permanece a questão: o conto está filiado a uma teoria geral da narrativa ou possui uma especificidade própria, uma teoria própria? O que seria de fato o conto? Para Mário de Andrade¹³ (apud GOTLIB, 1991, p. 7): “em verdade, sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto”.

Gotlib (1991) aborda também as três acepções da palavra conto segundo Julio Casares. A primeira delas é a do conto como o relato de um acontecimento, mas, segundo Gotlib, como não há um compromisso com a realidade, ficção e realidade se misturam, se confundem na narrativa. A segunda acepção diz que o conto é uma narrativa oral ou escrita de acontecimento falso; mas, se é válido dizer que o conto não tem compromisso com a realidade, também é válido dizer que a ficção parte da realidade, seja uma realidade de acontecimentos verídicos ou inventados, provindos de nossa experiências reais ou de nossos anseios. Como na primeira acepção, há nessa também uma mistura de realidades, que falsas ou verdadeiras, tornam-se concretas através da narrativa. Numa terceira acepção de Casares, o conto trata-se de uma fábula¹⁴ que se conta às crianças para diverti-las, entretê-las o que comunga com as características do que se chama de conto maravilhoso.

Gotlib (1991) lembra ainda que no século XIX, temos o surgimento do conto moderno, e como não poderia deixar de falar, destaca a importância de Edgar Allan Poe e de sua teoria que relaciona a extensão do conto à reação que ele provoca no leitor. A teoria de Poe é considerada a primeira teoria do conto.

No ensaio *A Filosofia da composição*, Edgar Allan Poe afirma o conto como um “gênero novo”, superior ao romance, pois, segundo ele, esse gênero narrativo

¹³ ANDRADE, Mário. Contos e contistas. In: o empalhador de passarinho. 3.ed. São Paulo: Martins; Brasília-INL, 1972, p. 5-8.

¹⁴ Segundo Gotlib (1991, p. 10), “Modernamente, sabe-se que a fábula é uma história com personagens animais, vegetais ou minerais, tem objetivo instrutivo e é muito breve”.

consegue, em um texto curto e sucinto, dizer tudo que o romance só consegue (ou não) expressar utilizando-se de um texto muito mais longo e cansativo; e que o excesso de ações e conflitos apresentados no romance tira a atenção, o efeito de satisfação imediata, de surpresa na relação do leitor com a leitura. E que por isso, assim como o poema, o conto deve ter a capacidade de ser lido de uma só vez, para conseguir a “unidade de efeito”, mas que também não deve ser muito breve, caso contrário, não conseguirá atingir a alma do leitor.

Muitos teóricos reafirmam a teoria de Poe sobre o conto, do domínio da brevidade aliado à intensidade narrativa, assim como outros tantos se opõem a ela por considerarem que, por sua fluidez, o conto pode ser quase tudo e não necessariamente um texto breve.

Julio Cortázar (1993), também fala da habitual comparação entre o conto e o romance. Mas, sendo crítico da teoria de Poe e também leitor de seus contos, Cortázar consegue ver além de outros críticos literários, pois conhece as peculiaridades dos próprios contos de Poe.

Ao comparar os dois gêneros narrativos, romance e conto, Cortázar destaca o quanto o primeiro é ilimitado, pela sua quantidade de páginas e amplitude de conflitos e ações possíveis, enquanto que o segundo é limitado a um único conflito e a uma única ação. E essa limitação de tempo e espaço faz com que o conto tenha de ser mais intenso desde o início do enredo, condensando assim todas as informações realmente importantes ao desenrolar da trama, pois o tempo não é seu aliado.

O produto de todo esse condensamento de ideias e estratégias narrativas é um texto conciso e intenso, indo assim ao encontro da teoria de Poe, de que a brevidade do conto, e, conseqüentemente, por ser uma narrativa mais intensa, condensada, torna-o mais instigante para o leitor que o próprio romance.

No capítulo “Aspectos do conto”, do livro **Valise de cronópio**, Cortázar refere-se ao conto como um gênero de difícil definição, pouco classificável por seus aspectos múltiplos e antagônicos: “[...] caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário.” (CORTÁZAR, 1993, p.149). O teórico também ressalta nesse texto a importância do tema para o conto. E afirma que ele tem de ser significativo, mas lembra que o que é significativo para uma pessoa, não é para outra. Portanto, o tema só será de fato significativo se conseguir ultrapassar

as barreiras do individual para alcançar o universal, atingindo assim a essência humana.

Como já foi dito no início deste capítulo, inúmeras são as teorias no decorrer da história da literatura que tentaram e tentam decifrar os segredos do conto, sua origem, as principais características desse gênero narrativo, o que faz dele um conto de fato, etc., mas, até a atualidade nenhuma delas contempla plenamente todas as expectativas geradas ao seu redor.

Por outro lado, em decorrência dessa “necessidade” de definições, corre-se o risco de “estereotipá-lo”, como afirma Gotlib (1991, p. 33), com normas e prescrições do quê e de como escrevê-lo, padronizando e impessoalizando o gênero. É aí que o conto literário, como aqui o concebemos, se destaca daquele produzido de maneira automatizada, meramente para fins comerciais e lucrativos, num entretenimento vazio de reflexão, como podemos observar hoje em dia, veiculado às mídias, a jogos, à televisão e a tantos outros produtos.

Julio Cortázar (1993) diz que o conto, justamente por toda sua singularidade, é capaz de proporcionar ao leitor, num curto espaço de tempo, uma viagem para fora de sua realidade, ao mesmo tempo que o faz refletir sobre ela. Ou seja, não é apenas uma maneira de se dispersar da realidade que o cerca, é sim uma forma de se distanciar brevemente dela para melhor enxergá-la, percebê-la com maior nitidez. E esse é um dos principais objetivos deste estudo a partir do conto em sala de aula: permitir ao aluno a oportunidade de reflexão sobre sua própria realidade através dessa experiência de distanciamento e aproximação que o conto pode proporcioná-lo.

3.2 OS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NO 9º ANO

Segundo Cortázar (1993), o que faz de um conto “excepcional” é a sua qualidade literária que o torna inesquecível para quem o lê. E quando pensamos numa proposta de trabalho com esse gênero em sala de aula, pensamos justamente em contos que tivessem a capacidade de se tornarem relevantes leituras para nossos alunos.

Outro aspecto observado na escolha do conto para esta atividade pedagógica é o da concisão como aliada de uma melhor compreensão textual. Pelo

fato de considerarmos que trata-se de uma trama tipicamente condensada, entendemos que o conto é capaz de proporcionar mais facilidade de compreensão textual, e essas características textuais que observamos no conto vão ao encontro de uma das competências específicas de Língua Portuguesa estabelecidas pela BNCC: “Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” (BNCC, 2017, p. 85).

Mas, voltando à questão inicial deste tópico, decidimos pelo desafio de trabalhar com os contos de Clarice Lispector, por entender que eles possuem todo o potencial necessário para problematizar questões existenciais relativas à fase de vida dos nossos alunos e assim se tornarem leituras realmente significativas para eles.

Acreditamos que, diante destas perspectivas, os contos de Clarice Lispector se apresentam uma excelente opção de trabalho, pois concentram em narrativas rápidas, enredos interessantes, intrigantes, de desfechos atraentes, muitas vezes surpreendentes, e em temáticas variadas, que, quando bem escolhidas, podem ir ao encontro dos anseios e/ou das angústias existenciais de cada indivíduo, no caso em questão, o adolescente, jovem em formação intelectual e emocional.

Situada historicamente na 3ª fase do Modernismo no Brasil, a obra de Clarice Lispector é classificada como canônica. Seus textos, legítimos representantes dos clássicos da literatura brasileira, entre tantos outros, passam hoje por uma série de críticas quanto a viabilidade de sua escolha para atividades de leitura na escola atual. Por essa razão, recorreremos então a umas das definições dos clássicos, segundo Ítalo Calvino, “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer, aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1981, p.11). Ou seja, as possibilidades de leitura dos textos de Clarice, assim como de outros clássicos da literatura, sem falar da própria especificidade da escritura clariceana, são infinitas, portanto, possibilitam uma leitura diferente a cada nova leitura e a cada novo leitor.

E voltando a Cosson (2007) para comprovar a nossa teoria de aplicabilidade dos textos de Clarice em sala de aula, enquanto textos clássicos que são, escolhemos sua seguinte fala: “Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação” (2007,

p.34). Assim sendo, o fato é que não há como negar que a obra de Clarice, mesmo não sendo contemporânea dos nossos jovens alunos- leitores, é uma obra atual e dinâmica na sua essencialidade, capaz de ser significativa na formação humana do indivíduo, e esse fato anula possíveis argumentos que pretendam inviabilizar sua leitura e seu estudo no contexto escolar contemporâneo.

Os contos de Clarice Lispector que serviram como base para esta pesquisa foram seis contos do livro **Felicidade Clandestina**. A saber: “Felicidade Clandestina”, “Uma amizade sincera”, “Tentação”, “Uma esperança”, “Uma história de tanto amor” e “O primeiro beijo”.

Apesar de não termos na escolha desses contos propriamente uma temática central em comum, todos eles retratam histórias vivenciadas por jovens, seja na descoberta do amor, do desejo, nas passagens das infelicidades e decepções da vida, das amizades perdidas e na perda ou reencontro da esperança. Portanto, a escolha desses contos também levou em consideração o que Cosson chama de “O modo de leitura *contexto-leitor [...]*” (COSSON, 2018, p.73, grifo do autor), por tratar-se de uma leitura escolhida objetivando traçar um paralelo entre a obra e história de vida do leitor. E é exatamente o que pretendíamos trabalhando os contos selecionados, criar, através de diferentes temáticas, vínculos com a realidade do aluno, sendo este um jovem em processo de desenvolvimento e formação da personalidade. Confirmando também a viabilidade da nossa proposta de trabalho com o texto literário clássico, especificamente os contos aqui trabalhados de Clarice Lispector, que embora distantes no espaço de tempo entre sua escrita e sua leitura, mantêm-se atuais até hoje, e provavelmente assim sempre será.

3.3 CLARICE E A FELICIDADE (CLANDESTINA)

A literatura de Clarice, vista em seu conjunto em aberto (quando se poderá dizer que nada mais resta a publicar dos acervos existentes? – provavelmente nunca), constitui uma efêmera memória do que foi a vida e a obra sempre incompleta de uma escritora de origem estrangeira num país supostamente periférico. (NASCIMENTO, 2012, p.202)

Essa ideia de infinitude que nos transmite a obra de Clarice Lispector, quando nos deparamos com um novo livro, um novo estudo, uma nova crítica literária a respeito de sua escrita, fazendo-a renascer, reinventar-se diante de nossos olhos, é o próprio reflexo de sua vida, que, como diz Evando Nascimento (2012), foi

“sempre incompleta”, inacabada como suas estórias, capazes de misturar passado e presente, tradição e modernidade, mantendo-se sempre indefinível, e talvez até por esta razão, inteiramente atual.

Nádia Gotlib, para a revista Carta na Escola em março de 2010, fala que em 37 anos de produção literária Clarice escreveu textos de diversos gêneros, publicando 22 livros entre contos, romances, novelas e crônicas, desde sua estreia oficial com a publicação de **O Triunfo** (1940), seu primeiro conto, até a publicação do romance **A hora da Estrela**, em 1977. Sem contar as muitas publicações póstumas, como é o caso da novela **Um sopro de vida**, de 1978.

Com o intuito de nos aprofundarmos um pouco mais no mundo da linguagem de Clarice Lispector, encontramos uma vasta e densa fortuna crítica sobre a obra desta escritora, entre livros de crítica literária, ensaios, artigos e dissertações, que serão aos poucos apresentados, no decorrer deste texto. Vale salientar que trataremos da linguagem e da escritura de Clarice de forma geral, mas faremos nossas reflexões tomando como referência alguns de seus contos, objetos de nosso estudo.

Encontramos portanto os seguintes livros de contos, aqui escalados por ordem cronológica de publicação: a coletânea **Alguns contos** (1952); **Laços de família** (1960); **A legião estrangeira** (1964); **Para não esquecer** (1964); **Felicidade Clandestina** (1971); **A imitação da rosa** (1973); **A via-crucis do corpo** (1974); **Onde estivestes de noite** (1974), e publicações póstumas como: **A Bela e a Fera** (1979) e **A descoberta do mundo** (1984). Alguns desses livros reúnem contos e crônicas numa mesma edição.

Apesar de nascida em Tchetchelnik, na Ucrânia, em 1920, Clarice Lispector veio para o Brasil com seus pais em 1922, tornando-se assim “brasileira e filha do Recife”, como, segundo Benjamin Moser¹⁵, no artigo “No coração selvagem”, escrito por Rosane Pavam para a revista Carta na Escola¹⁶, “ela própria se entendia”. Sua infância no Recife, Pernambuco, serviria mais tarde de cenário para várias de suas histórias, inclusive a do conto “Felicidade Clandestina”, cujo título também dará nome ao livro que reúne vários textos da escritora e que foi publicado em 1971. O

¹⁵ Autor do livro: Clarice, Uma Biografia, 2009.

¹⁶ A “Carta na Escola” traz mensalmente temas da atualidade para discussão, debate e estudo em sala de aula, com o objetivo de aprofundar a reflexão e a compreensão de fenômenos geopolíticos, ambientais, tecnológicos, sociais e culturais, além de melhorar a capacidade de argumentação dos alunos. Fonte: www.cartanaescola.com.br.

livro **Felicidade Clandestina** é composto por 25 contos que, de alguma forma, abordam a temática da felicidade, seja por tê-la perdido, seja por nunca tê-la experimentado ou até por não saber reconhecê-la, por ser esta felicidade algo que não lhe pertence de verdade. O fato é que os personagens desses contos vivem à espreita desse sentimento, que os conduzem tanto para o seu encontro, quanto para desventuras.

Alfredo Bosi (1975), referindo-se ao conto contemporâneo diz que, a palavra-chave da vez é: “situações”. Apesar de não se incluir didaticamente enquanto obra contemporânea, o enredo do conto clariceano também vai sendo revelado a partir de uma situação que se entrelaça com outras situações para despertar no leitor a curiosidade sobre o desenrolar da trama, sem seguir necessariamente uma linearidade narrativa tradicional. Essa fuga da linearidade padrão é característica dos contos modernistas.

A exemplo, podemos observar o início do conto “Tentação”: “Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva” (LISPECTOR, 1998, p.46). Observa-se que há aqui uma apresentação especial da personagem e ao mesmo tempo, o cenário também vai se revelando. O narrador inicia a narrativa relatando a situação vivenciada pela personagem principal, numa descrição de cena que mistura uma atmosfera quase bucólica: a claridade das duas horas, ressaltando a cor intensa dos cabelos ruivos da personagem; e a presença de algo desagradável: o soluço e até mesmo a claridade das horas e dos cabelos, agora vista como algo negativo, como fator de incômodo, por sua alta incandescência. Nota-se então que, até podemos vê-lo como um conto linear, mas as escolhas lexicais feitas em cada parte, leva o texto para muito além de um simples início, meio e fim.

Ao mesmo tempo que Clarice se utiliza de formas literárias modernas para apresentar a narrativa, ela também se utiliza das antigas fórmulas, de maneira proposital, para remeter à ideia do conto mais clássico, a abertura oficial da estória, como acontecia nos contos maravilhosos, o que acontece em: “Era uma vez uma menina [...]”, para a partir daí, desconstruir essa suposta idealização, narrando algo rotineiro e até banal: “[...] que observava tanto as galinhas [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 140).

Para Bosi (1975), o contista segue caminhos estratégicos, pois tem de encontrar ou criar uma situação narrativa que tenha o poder de chamar a atenção do leitor, atraindo-o através dos vários elementos da narrativa. É justamente o que acontece nos contos de Clarice Lispector: “Seus contos surgem, pois, da combinação de vários recursos narrativos: os da tradição e os dos tempos modernos. Combinação esta que é, ela sim, responsável pela sua especificidade” (GOTLIB, 1991, p. 30).

Um aspecto importante a ser tratado aqui é o da Epifania nos contos de Clarice, especialmente naqueles em que a busca pela “felicidade” ou outro sentimento sinônimo ou antônimo dela, conduz as personagens mais à dor do que ao prazer, como é o caso dos contos do livro **Felicidade clandestina**.

Segundo Gotlib, “Epifania, tal como a concebeu James Joyce é identificada como uma espécie ou grau de apreensão do objeto que poderia ser identificada com o objetivo do conto, enquanto uma forma de representação da realidade” (GOTLIB, 1991, p.28). O evento epifânico, portanto, seria uma revelação, um acontecimento que atordoia, é uma espécie de choque de realidade que tem o poder de modificar, transformar a personagem ou a sua realidade, antes mal entendida e agora escancarada. O ponto máximo do conto, também conhecido por clímax, que caminha agora para o desfecho.

A epifania se dá quando, por exemplo, depois de dias intermináveis de espera pelo livro tão desejado, finalmente ocorre algo que mudará o destino da pobre menina: “Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosamente a sua recusa, apareceu a sua mãe.” [...] “E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha” (LISPECTOR, 1998, p.11). Ou quando, depois de uma longa e seca viagem de ônibus (utilizando a autora nesse instante de uma linguagem metafórica), ao beber a água que saía da boca de uma estátua de mulher nua, o menino percebe que algo em sua vida mudará para sempre: “Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva.” [...] “A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta de sobressalto.” (LISPECTOR, 1998, p.159).

Se o início e o desenrolar do enredo são instigantes, seu desfecho também não nos decepciona. Suas tramas quase sempre não trazem finais felizes, pelo

menos não os característicos de outrora, como observa-se nos contos maravilhosos por exemplo, que, segundo Vladimir Propp, acabam sempre com finais “perfeitos” para suas personagens “mocinhos da história”. Ao contrário, os desfechos dos contos de Clarice são, na maioria das vezes, indefinidos, inconclusivos, como observamos em “Uma esperança”: “Depois não me lembro mais o que aconteceu. E, acho que não aconteceu nada” (LISPECTOR, 1998, p.94). Muitas vezes há uma continuidade indefinida, uma atemporalidade, onde passado, presente e futuro se misturam, como em “Felicidade clandestina”: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (LISPECTOR, 1998, p.12).

Um ponto em comum a alguns dos contos de **Felicidade Clandestina** destacado por Nascimento (2012), é a constante relação de Clarice com os bichos em seus textos. Este livro, como em alguns outros da autora, trazem a presença de vários bichos, numa reflexão da própria condição humana, como é o caso das galinhas de estimação em “Uma história de tanto amor”; ou do cãozinho basset, em “Tentação” e da esperança inseto, que se confunde, se mistura propositalmente com a esperança sentimento em “Uma esperança”, ou ainda em “Macacos”, o gorila e a macaquinha Lisset, sem esquecer também do conto de “A legião estrangeira” e o próprio “O ovo e a galinha”.

Segundo este autor, Clarice dizia se assemelhar aos bichos por não agir pelo intelecto, e sim por intuição igual a eles, mas na verdade, é através da representação desses bichos (metáforas da condição humana), sempre submissos, irracionais e ingênuos, sempre a mercê das vontades e decisões de seus “donos” humanos que, mais uma vez, sua intensa capacidade de captar e transcrever os sentimentos humanos se evidencia, num dizer não dizendo, como acontece num trecho do conto “Uma história de tanto amor”: “A menina ainda não tinha entendido que os homens e as galinhas não podem ser curados de serem homens e as galinhas de serem galinhas: tanto o homem como a galinha têm misérias e grandezas [...]” (LISPECTOR, 1998, p.141).

Podemos deduzir então que Clarice fala da galinha, assim como de outros bichos, sobre sua irracionalidade, sua aparente tolice, para na realidade falar do homem, pretendo ser racional, com todas as suas mazelas, no uso de sua linguagem altamente elaborada e igualmente metafórica. Como afirma Evando Nascimento, trata-se de uma estratégia da escritora: “A afinidade eletiva com os

bichos por vezes se traduz estrategicamente num anti-intelectualismo fingindo” (NASCIMENTO, 2012, p. 28).

Os contos de Clarice Lispector então envolvem o leitor pelo desenrolar das situações apresentadas no enredo, sendo portanto uma escritura atual. Seus textos, em geral, atuam na formação humana dos indivíduos, mediante as reflexões que eles são capazes de despertar: “Queríamos tanto salvar o outro. Amizade é matéria de salvação” (LISPECTOR, 1998, P.14). E essa mistura de tradição e modernidade, fantasia e desilusão, está mais próxima do contemporâneo do que do passado literário.

Retomando a temática da felicidade em Clarice Lispector, recordaremos agora a sua última entrevista. Em verdade, uma das poucas que concedeu, porque, como ela mesma afirmava, não gostava de dar entrevistas, pois não se considerava escritora.

No dia 01 de fevereiro de 1977, mesmo ano de sua morte, em entrevista ao Programa Panoramas da TV Cultura, Clarice fez a seguinte declaração ao repórter Júlio Lerner: “[...] supõe que me entender não é uma questão de inteligência, e sim de sentir, de entrar em contato”. Ou seja, o leitor não precisa ter tanto conhecimento, ser muito estudado ou especialista em literatura para compreendê-la e/ou para gostar de sua escrita. É muito mais uma questão de identificação pessoal, de estar disposto ao novo, ao desconhecido, a fazer uma viagem para fora de si, e depois voltar, trazendo consigo experiências únicas.

Essa característica de saída e volta de si mesmo, para vivenciar novas experiências é a definição de um grande conto para Cortázar (1993), aquele que consegue promover um “sequestro momentâneo” do leitor da sua própria realidade, e que proporciona a ele uma nova visão da sua realidade ao retornar.

Em outra parte da mesma entrevista, questionada sobre quando o ser humano adulto vai se transformando em triste e solitário (outra anterior declaração sua), Clarice, após um momento de recusa inicial, onde tentou se esquivar, dizendo até que não iria responder, pois se tratava de um segredo, responde finalmente que, “[...] isso acontece a qualquer momento na vida, basta um choque um pouco inesperado [...]” e, segundo ela, esse processo de tristeza e solidão pode se iniciar. Complementa sua fala dizendo o seguinte: “Mas eu não sou solitária, não! Tenho

muitos amigos [...] de modo geral sou alegre!”. Aparece aí então, pistas de sua relação pessoal com a felicidade, tema constante em sua obra.

Parece haver em Clarice uma linha muito tênue entre sua escrita e sua vida. O conto “Felicidade clandestina”, pelo próprio título, já nos remete a complexa temática da felicidade, e o livro, de mesmo nome, traz o retrato de personagens que questionam constantemente suas vidas, portanto sua felicidade.

Seria Clarice uma pessoa “de modo geral alegre”? Seria essa alegria realmente a representação da felicidade para ela? Segundo afirma Benedito Nunes, “A ficcionista expõe-se a si mesma e expõe o dilaceramento de sua escritura equívoca, que só possui e cria a realidade negativamente, aproximando-se, pelo silêncio, do indizível, da mudez que a extingiria.” (NUNES, 1995, p.151). Mas, o que sabemos de fato é que, como sua obra, sua vida mais sugere do que realmente nos diz alguma coisa. Nunes (2009), também afirma que a concepção de mundo de Clarice em suas obras, possui muitas afinidades com a filosofia existencial. Por isso o tratar da felicidade, seja como for que esta seja concebida, se mostra matéria importante em seus textos, pois faz parte da existência humana.

É exatamente por essa afinidade com o existencial que outros sentimentos ligados à felicidade, ou mais propriamente à falta dela, são constantemente abordados nos textos clariceanos, como também nos afirma Nunes (2009). Sentimentos como a angústia, o medo, o nada, o fracasso, a tristeza e a solidão, entre outras desventuras da alma humana, que desenham, junto com os anseios pela felicidade, as características psicológicas de suas personagens, sempre profundas, mesmo que exteriormente simplórias.

Exemplo de desenho das características psicológicas de personagens aparentemente simplórias ocorre no conto “Tentação”: “Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento” (p.46). O que nos faz imaginar que, de alguma forma, através da presença desses sentimentos, há sempre a abordagem sobre uma espécie de busca pela felicidade, mesmo que inconsciente e/ou desesperançosa.

Segundo Compagnon (2010, p.53), a literatura “é um exercício de pensamento: a leitura de uma experimentação possível”. São assim os textos de Clarice, que mesmo quando reconhecidamente autobiográficos (como aquele que conta a história da menina pobre e fascinada por livros, em sua peregrinação diária pelas ruas do Recife, à espera de seu objeto de desejo), há um misto de realidade

e fantasia. Não há portanto um compromisso com a realidade, há um compromisso com as possibilidades.

Assim funciona a verossimilhança na obra clariceana. O que nos faz lembrar o conceito aristotélico sobre esse tema, quando afirma que, “Não é ofício do poeta narrar o que realmente acontece: é, sim, representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível, verossímil e necessário” (Aristóteles apud BRAIT, 1987, p.30).

O conceito de Aristóteles provavelmente pode ser usado para definir o conto de Clarice Lispector, pois este traz estórias que se assemelham com as ocorridas na vida real, sem, no entanto, estar preso à realidade ou à sua veracidade. E mesmo assim, a partir deles, podemos refletir sobre a nossa própria vida, nossos conceitos de certo e errado, de verdadeiro ou falso, das ações e emoções vivenciadas pela humanidade.

Destacamos também como umas das marcas da escritura de Clarice, uma característica da tradição literária de outros grandes escritores como, Machado de Assis e Augusto dos Anjos, entre outros, que é o diálogo com o leitor. A escritora questiona-o, provoca-o, como se estivesse de fato conversando com ele. Suas perguntas, muitas vezes deixadas “propositalmente” sem respostas, são lacunas a serem completadas por esse co-autor. É o que acontece na seguinte passagem do conto “Tentação”: “Que foi que disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo” (LISPECTOR, 1998, p.47).

No ensaio crítico **Clarice Lispector: Uma escrita de solidão**, a autora Maria de Fátima Batista Costa destaca outro aspecto dos textos da escritora que conversa com o princípio da verossimilhança: “É uma obra que faz oscilar os cânones da escritura e da crítica porque expõe a condição humana em sua nudez radical, fazendo vacilar o mundo social e linguístico constituído na impessoalidade da cultura” (COSTA, 2012, p.149). Podemos observar essa “nudez” da condição humana na passagem de vários contos, como por exemplo, quando no conto “Felicidade Clandestina”, a figura de uma criança, a filha do dono da livraria, apresenta sentimentos negativos como a inveja, a vingança e o sadismo: “Mas que talento tinha para a crueldade. Ela era pura vingança [...]” (p.9). Esse trecho do conto é uma espécie de desmascaramento dos sentimentos humanos, que vai de

encontro com a visão universal de que a criança representa a pureza de sentimentos, a lealdade e a ausência do mal.

A solidão é um tema também abordado por Costa referindo-se a obra de Clarice. Ela diz que, “Numa leitura mais ampla, a solidão não é um acontecimento contingente, eventual na vida humana, é o pano de fundo desde onde se desdobram nossas existências em suas texturas temporais” (COSTA, 2012, p. 153), o que nos remete ao conto “Tentação”, onde a solidão parece ser a condição principal da vida daquela menina ruiva, agarrada a “uma bolsa velha de senhora” na falta de um alguém para acompanhá-la, para protegê-la: “Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos” (LISPECTOR, p. 46). Há outros aspectos do conto “Tentação” que também evidenciam essa solidão: o cenário, a rua deserta, o bonde que não chegava. Tudo ao redor colabora com o sentimento de solidão da garota ruiva.

Ainda para Costa, “Na maior parte de seus escritos, seus personagens rebelam-se contra o fluxo que move o cotidiano denunciando a pobreza e a banalidade de existir nesse aí” (COSTA, 2012, p.151), como em “Uma amizade sincera”: “O mais que podíamos fazer era o que fazíamos: saber que éramos amigos. O que não bastava para encher os dias, sobretudo as longas férias” (LISPECTOR, 1998, p.15), onde a percepção de que a amizade entre os dois grandes amigos já não era suficiente para mantê-los juntos, pois haviam perdido o interesse pelas coisas um do outro, mas eles se impuseram à uma convivência de aparências.

Para Candido, no entanto, a obra de Clarice traz o texto em primeiro plano, e não se limita à temática ou qualquer outro aspecto abordado por ele, para fazer relação deste com o mundo, pois sua obra traz possibilidades de criação de um mundo específico, criado a partir do próprio texto, sem que esse se esgote.

Clarice mostrava que a realidade social ou pessoal (que fornece o tema), e o instrumento verbal (que institui a linguagem) se justificam antes de mais nada pelo fato de produzirem uma realidade própria, com a sua inteligibilidade específica” (CANDIDO, 2017, p. 250).

Por fim, são infinitos os aspectos que poderiam ser abordados sobre a obra de Clarice Lispector. E retomando a ideia inicial deste tópico, concluímos que sempre haverá o quê e sobre o quê escrever quando se trata da obra de Clarice. Obra essa que nos permite infinitas possibilidades de leitura, e o entendimento de

que é possível unir o prazer da fruição com a difícil tarefa de reflexão existencial, sem a perda de ambas as funções do texto literário.

Tomando como base os objetivos que nos moveram a escolher os contos de Clarice para este processo de letramento literário cabe bem a seguinte afirmação sobre a obra dessa inigualável escritora brasileira: “A escrita de Clarice exerce a hospitalidade incondicional, acolhendo os textos do mundo (literários e outros) e dando-lhes novas destinações” (NASCIMENTO, 2012, p. 203).

Da mente de Clarice Lispector surgiram textos ficcionais que ultrapassam as barreiras do tempo e do espaço em que foram produzidos, mantendo-se constantemente atuais; e o dinamismo de sua linguagem elaborada e metafórica, possibilita ao leitor inúmeras interpretações e relações com a sua própria realidade.

Diante dos apontamentos teóricos deste estudo e, principalmente, de tudo o que já foi dito até hoje pela crítica literária sobre a obra de Clarice Lispector, parece redundante afirmar que seus contos, como todo o restante de sua escrita, de linguagem marcante, de introspecção psicológica, de reflexão da vida a partir de situações cotidianas, de lembranças da infância, de passagens de outros tempos, são, indiscutivelmente, atemporais, e por isso, não podem ser simplesmente denominados por “canônicos”, como se isso os caracterizasse por obsoletos, ultrapassados, pois eles agregam muitas leituras de mundo que os renovam constantemente, conseguindo ser mais que clássicos ou contemporâneos, se firmando como obra permanentemente atual.

3.4 OS CONTOS SELECIONADOS: UMA BREVE ANÁLISE

A proposta didática apresentada neste estudo não tem o objetivo de tentar desvendar os segredos por trás dos contos de Clarice Lispector, portanto as seguintes leituras críticas sobre os contos trabalhados são notas, sem intenção de uma análise mais profunda, que não nos caberia neste estudo. Mas, não há como negar que o mundo da linguagem de Clarice seduz, encanta, confunde e desperta, fazendo refletir a própria vida. E é essa reflexão que nos interessa enquanto proposta literária.

Observar o conto clariceano e sua aplicação em sala de aula, à luz do letramento literário, oportunizou a experiência de ver as teorias colocadas em

prática, no seu lugar de origem, uma vez que é através da escola que elas surgem, sobre ela que são desenvolvidas, e é para a escola que elas devem retornar.

Apresentaremos agora o resumo e uma breve análise interpretativa de cada um dos seis contos clariceanos selecionados para este estudo.

3.4.1 Felicidade clandestina

O conto “Felicidade Clandestina”, que dá nome também ao livro, narra a história de uma menina humilde, sonhadora e apaixonada por livros, que se submete a várias humilhações feitas por uma colega de escola, a filha do dono da livraria, para ter emprestado o livro de seus sonhos, que suas poucas condições financeiras não lhe permitiam ter. Durante a história, por vários dias a garota humilde e bonitinha, ia sendo enganada pela outra menina, que ao contrário dela, era gorda e feia. Dia após dia, numa espécie de penitência silenciosa, a pobre garota vai à porta da filha do dono da livraria na esperança incansável de ter, finalmente, o livro **As reinações de Narizinho**, de Monteiro Lobato emprestado. A filha do dono da livraria, por sua vez, sentia prazer em enganá-la, iludi-la e desiludi-la, mostrando assim a sua superioridade. Na passagem da página 10: “Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do ‘dia seguinte’ com ela ia se repetir com o meu coração batendo”, fica implícita a ideia de que a vida faria com que elas caminhassem juntas, sempre na condição de rivais, talvez dividindo um mesmo amor, num triângulo amoroso, onde o papel da pobre menina seria sempre de submissão, de inferioridade, à espera daquilo que sobrasse da vida da outra. Quando finalmente a mãe da menina gorda descobre o “diabólico” plano da filha, chegasse ao clímax do conto, a revelação, a epifania, que mudará os rumos da história. A mãe da menina gorda, depois de se recompor da triste descoberta que fizera sobre a maldade da própria filha, a obriga a emprestar por tempo indeterminado o livro a outra menina, encaminhando-se a trama a partir de então para o seu desfecho.

Nessa parte final do texto, fica claro o quanto a felicidade por ter finalmente o livro em suas mãos lhe era cara: “A felicidade sempre iria ser clandestina para mim” (p.12), e ao mesmo tempo não sua por completo, nunca plena, sempre pertencente a outra pessoa, apenas temporariamente sua, mas não definitivamente,

sendo assim, clandestina. O caráter contraditório da natureza humana, capaz de mostrar as faces do bem e do mal e assim “humanizar” o leitor através da literatura, dito por Candido (2004), se apresenta nas figuras antagônicas das duas meninas: uma que possuía tudo que as condições financeiras lhe permitiam, mas que no entanto parecia não ser de fato feliz, pois precisava fazer sofrer a outra para se sentir “vingada” da sua própria vida; e a outra menina, que embora não tivesse as condições financeiras necessárias para comprar sequer o livro tão desejado, consegue ser feliz e se sentir realizada pelo simples fato de tê-lo temporariamente consigo.

Num cenário urbano, a história se passa quase que totalmente à porta da casa da menina, filha do dono da livraria. E por alguns momentos são citadas as ruas de Recife, onde moravam as duas, e por onde a pobre garota percorria em sua peregrinação diária atrás do livro: “[...] e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu jeito estranho de andar pelas ruas do Recife” (p. 10).

O conto é narrado em primeira pessoa, a narradora-personagem é a garota que desejava o livro emprestado: “Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer” (p.11). Por ser narrado em primeira pessoa, não há imparcialidade narrativa, e, as características de cada personagem podem sofrer, portanto, influência direta dessa narradora-personagem, que retrata de maneira depreciativa as características, tanto físicas quanto psicológicas de sua antagonista.

Além dos aspectos físicos já citados, o texto dá pistas dos aspectos psicológicos das duas personagens principais através de suas atitudes. E os aspectos físicos parecem ser, de certa forma, responsáveis também pelas atitudes da filha do dono da livraria, que se sente feia diante da outra, então procurava formas de humilhá-la, valendo-se de sua condição financeira superior, “Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”(p. 9). É como se a filha do dono da livraria se sentisse vingada pelo fato de não ser bonita e a outra sim, ao fazê-la sofrer pelo livro.

A mãe da filha do dono da livraria aparece como personagem secundário na história, mas é responsável pelo clímax do conto e por isso tem um papel importante, decisivo no desfecho, pois põe fim ao ritual de tortura protagonizado pela própria filha: “[...] disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo” (p. 11).

No último parágrafo do conto: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (p.12), ao mesmo tempo em que entendemos

que a relação da menina com aquele livro é profunda, ao ponto de ser comparado a um amante, e não somente a um livro, um objeto apenas, fica também a possibilidade de não se tratar somente de um livro, mas de um amor talvez, refletindo um possível futuro das personagens. Entendemos que há uma possibilidade para isso, pois a linguagem metafórica de Clarice mistura passado, presente e futuro, fantasia e realidade.

Não há como medir o lapso temporal, mas subentende-se que se passaram vários dias ou até semanas do inicial ao final do conto, “Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido [...]”, e ainda fica no ar a ideia de que o dilema entre as duas personagens se prorroga por muitos anos, talvez por toda a vida.

Neste conto de memória, a autora parece misturar lembranças de sua própria infância no Recife com as lembranças da personagem-narradora, o que pode se tratar de um texto autobiográfico, como afirma Gotlib (2006). E as palavras felicidade e clandestina remetem a vários significados no texto, que vão do livro ao amante, estabelecendo um diálogo entre o ontem e o hoje por meio da memória.

Benedito Nunes (1988), ressalta a sedução da experiência e o fascínio da linguagem como temáticas presentes no conto “Felicidade Clandestina”: “Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter” (p.12).

Sobre o conto “Felicidade clandestina”, além da leitura e discussão e a análise da narrativa, os alunos fizeram uma adaptação dele para o teatro, que posteriormente foi apresentado para a escola em forma de teatro de fantoches.

3.4.2 Uma amizade sincera

O segundo conto estudado foi “Uma amizade sincera”, que traz a história da amizade entre dois rapazes, que mesmo tão intensa, parece perder o sentido aos poucos. Tudo começa no último ano da escola. Eles se conhecem, tornam-se amigos inseparáveis e logo sentem que precisavam daquela amizade há muito tempo, e por isso, não se desgrudaram mais a partir daquele momento. Sentiam grande satisfação por estarem juntos, dividindo desde as alegrias e problemas, às

situações mais corriqueiras. Um sentimento verdadeiramente sincero e recíproco. Mas, com o passar do tempo, começaram a sentir que algo estava estranho, faltava-lhes assunto, era como se aquela amizade tão importante nas suas vidas estivesse aos poucos se desgastando, perdendo a razão de ser. O fato de estarem juntos continuava sendo importante, mas já não trazia mais a mesma alegria a ambos. Trazia ao invés disso, uma sensação de inquietude, de angústia. E um não poderia permitir que o outro descobrisse tal verdade, mas a verdade era que os dois sentiam o mesmo: “Minha solidão, na volta de tais encontros, era grande e árida” (p. 14). Depois de muitas ideias e planos frustrados de recuperar a empolgação inicial dessa amizade, entre criar assuntos, supervalorizar problemas pessoais e falar até de outras pessoas, apenas para ter do que falar, os dois se deram conta de que o melhor era mesmo que se afastassem um do outro, e assim o fizeram, e se despediram apenas com um aperto de mãos, que parecia um simples até breve, mas que eles sabiam que se tratava na verdade de um adeus. E assim entenderam que, justamente a sinceridade no ato de se afastarem simultaneamente, quando a amizade parecia esfriar, perder o sentido para eles, é que os fazia verdadeiros e sinceros amigos.

Os dois personagens da história, o narrador e seu amigo, têm características físicas não descritas no texto. Das características psicológicas que podemos observar, ressalta-se apenas o companheirismo dos dois, e o sentimento de amizade e sinceridade entre eles.

O espaço possui valor secundário, e o tempo, dividido entre cronológico e psicológico, vai desenhando aos poucos as etapas e o desfecho da relação de amizade e separação entre os dois rapazes.

O narrador-personagem, um dos rapazes, descreve suas próprias emoções enquanto tenta reconhecer também as de seu amigo: “Queríamos tanto salvar um ao outro. Amizade é matéria de salvação” (p.14). E por se tratar de um narrador-personagem, as descrições são parciais, e carregadas de emoção, da influência dos sentimentos do narrador pelo outro personagem, nesse caso, do sentimento de amizade entre eles.

Vale ressaltar que o conto “Uma amizade sincera” foi um dos mais comentados e apreciados pelos alunos do 9º ano, durante a ação pedagógica. Provavelmente por sua temática voltada às relações muitas vezes conflitantes de

amizade na adolescência, assunto tão presente no cotidiano dos alunos. Por isso, Todorov (2009) nos fala que precisamos escolher o texto literário a ser levado para a sala de aula de acordo com as possíveis associações que o aluno possa fazer entre o texto e a sua própria realidade, e foi possível constatarmos que de fato essas associações ocorreram de maneira bastante natural durante a leitura do conto “Uma amizade sincera”.

3.4.3 Tentação

O terceiro conto trabalhado foi o conto “Tentação”. A história tem início com a protagonista, uma menina ruiva, sentada nos degraus de sua casa, durante uma crise de soluços. Como nos dois primeiros contos, pouco sabemos da personagem principal, mas neste ainda menos, só que ela era ruiva, e que segurava agarrada ao corpo “uma bolsa velha de senhora”, como que para se proteger ou se sentir mais segura.

Sentada nos degraus de sua casa, ela parecia triste e solitária, e essa solidão também se expressa na rua praticamente deserta: “Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde” (p.46).

Seus cabelos ruivos e o sol das duas horas da tarde; sua solidão e a rua deserta. O conto faz um jogo de relação de sentidos entre o interior, os sentimentos e a figura daquela menina, e o exterior, o cenário dos acontecimentos.

A menina se sentia sozinha por ser diferente: “Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária” (p.46). Até que passa por ali um cão *basset* também ruivo: “Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú” (p.46). A menina e o cão ficaram parados, atônitos, pasmados se olhando, como que se reconhecendo: “Os pelos de ambos eram curtos e vermelhos” (p.46). Criou-se uma atração entre eles por serem semelhantes.

A menina não se sente mais tão só naquele momento. “No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha” (p.47). É como que se pela primeira vez ela não se sentisse tão sozinha, que pela primeira vez encontrasse alguém que de fato a entendesse: “Que foi que disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo” (p.47). Mas o cãozinho não lhe pertencia de fato, tinha outra dona, e era

chegada a hora da despedida de um encontro breve e profundo: “Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam” (p.47). Quando finalmente se desprende do olhar da menina, o *basset* vai embora, acompanhando sua dona que o esperava já sem muita paciência. A menina então o segue com o olhar até que ele desapareça na esquina, ainda não acreditando no que aconteceu. Já o cão, por sua natureza animal e aprisionada segue em frente sem olhar para trás. O narrador, apesar de observador, parece estar presente no cenário do conto, e por instantes tem um breve contato com a menina ruiva, quando seus olhares se cruzam. E nesse momento nos transparece que os sentimentos de solidão e desilusão também são compartilhados por ele. O tempo do conto é cronológico, marcado pela presença das horas, “[...] a claridade das duas horas, [...]” (p.46), para enfatizar o sol quente e vibrante que realça os cabelos ruivos da menina.

Expressões como: “ela suportava”, “olhar submisso e paciente”, “o queixo que se apoiava conformado na mão”, descrevem uma postura de submissão da menina diante da própria vida. Tudo isso mesclado a uma tristeza, um vazio existencial provavelmente sentido por causa de sua aparência. Ser diferente das outras pessoas, ou se sentir diferente é difícil, principalmente na fase da infância e adolescência.

O texto fala que quando se tornar adulta o fato de ser ruiva será uma vantagem em sua vida, lhe fará diferente de todas as outras mulheres e ela se sentirá especial por isso. Mas não agora: “Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher?”.

O conto *Tentação* se aproxima dos alunos/leitores da presente pesquisa justamente por este aspecto, o de tratar das diferenças, do ser diferente numa época da vida em que o quê mais se quer é ser igual, pertencer a algo, ser semelhante e aceito por aqueles que julgamos importantes.

Atitudes como se excluir do convívio social ou se sentir excluído, se fechar para o mundo numa postura de autoproteção aparecem claramente no conto : “O que a salvava era uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra o joelho” (p.46).

A bolsa velha que a menina segura contra o corpo pode representar essa necessidade de se sentir segura, de algo que lhe acolha, lhe proteja. Algo já bem

conhecido, já velho, “com a alça partida”, mas que lhe faz sentir em casa. Ao mesmo tempo em que essa bolsa possa refletir um pouco de como ela mesma se sente, partida, faltando algo, faltando um pedaço de si mesma, ou mesmo que, como a bolsa velha e descartada, ela também se sinta deixada de lado pelos outros, pela própria vida, apenas por ser diferente. Essa parte do texto confirma o que nos fala Candido (2004) sobre a capacidade que tem a literatura de nos tornar mais humanos, ao passo que, mostrando as dores vividas por aqueles que consideramos diferentes, desenvolve em nós um olhar de compreensão e empatia pela condição do outro.

3.4.4 Uma esperança

O quarto conto estudado, “Uma esperança”, traz a história da aparição de uma esperança, o inseto verde, numa casa. A narradora-personagem e um de seus filhos conversam sobre o bicho enquanto a observam tentar escapar.

Durante essa conversa, mãe e filho fazem alusão à outra esperança, o sentimento. Por vezes no texto se confundem os sentidos denotativo e conotativo da palavra esperança: “ – Ela quase não tem corpo, queixei-me. – Ela só tem alma, explicou meu filho, e como os filhos são uma surpresa que ele falava das duas esperanças” (p.92).

“ – Parece que a esperança não tem olhos, mamãe, é guiada pelas antenas. – Sei, continuei mais infeliz ainda” (p.93). A esperança sentimento também não possui olhos, é cega, e guiada por outros sentimentos inexplicáveis, irracionais do ponto de vista da coerência de ideias, que fazem com que ela persista em algo sem nenhuma perspectiva positiva, sem nenhuma possibilidade de se realizar, mesmo depois de várias decepções, e esse fato demonstra a subjetividade e a fragilidade humana, ou mesmo tempo em que mostra sua força em persistir.

Após várias tentativas do inseto de fugir sem sucesso daquele lugar, aparece uma aranha, seu predador natural. Na ânsia de salvar a esperança, o filho vai buscar uma vassoura para matar a aranha. A mãe, no entanto, o impede, dando uma desculpa vazia de que aranha trazia sorte. Depois que a aranha mata a esperança, o filho faz um trocadilho entre o inseto e aquela esperança que nos permite viver, e o outro filho, que até então não aparecera na trama, pois estava

assistindo tv, ouve o irmão e ri de prazer. Por vezes no discurso as duas esperanças se misturam numa só. O inseto se transforma no sentimento, e o sentimento se transforma no inseto: “Está agora procurando outro caminho, olhe, coitada, como ele hesita. – Sei, é assim mesmo” (p.93). Ao passo que o menino fala da hesitação da esperança inseto em procurar um novo caminho, a mãe fala da esperança sentimento, de como às vezes é difícil confiar, ter esperança de que algo novo pode dar certo, ter coragem para seguir um novo caminho.

Em outra passagem do texto: “Ela esqueceu de que pode voar, mamãe, e pensa que só pode andar devagar assim” (p.93), o menino parece estar falando do inseto, mas nos permite refletir sobre a esperança sentimento, que muitas vezes nos condicionamos a viver de certo modo, mesmo que não se esteja feliz por comodismo, por costume porque “esquecemos que podemos voar também”.

Este foi o texto mais complexo de trabalhar com os alunos, pois, apesar de toda a interpretação que pode ser feita, muitas vezes o aluno não sabe expressar com palavras os seus pensamentos, sentimentos e emoções. Mas foi justamente a possibilidade dessas indagações que nos fez inserir este conto entre os outros aqui escolhidos. Pela possibilidade de provocar um duplo efeito no leitor, ora acionando sua fantasia, ora exigindo um posicionamento intelectual, mais complexo diante da própria vida e para de fato tentar entendê-la, como afirma Zilberman (2008).

Apesar de não tratar diretamente de uma temática voltada à adolescência, o sentimento de esperança é um ítem indispensável a qualquer ser humano, em qualquer fase da vida, principalmente numa fase da vida em que tudo parece tão intenso, tão forte, tão importante, tão existencial para esse ser humano em formação.

O próprio conto fala sobre os jovens e sua relação com esse sentimento existencial: “ – Ela só tem alma, explicou o filho, e como os filhos são uma surpresa para nós, descobri com surpresa que ele falava das duas esperanças” (p.92). E desperta a curiosidade sobre o que poderia ter acontecido para que todos estivessem surpresos com a chegada da esperança, das duas esperanças. Como a narradora-personagem declara nas linhas finais do conto: “Não havia dúvida: a esperança pousara em casa, alma e corpo” (p.94).

3.4.5 Uma história de tanto amor

O quinto conto escolhido foi “Uma história de tanto amor”. E mesmo que inicialmente pareça se tratar da história de amor entre pessoas, se trata na verdade do amor de uma menina por suas galinhas, Pedrina e Petronilha. O zelo que a menina tinha por suas galinhas era tanto, que quando ela achava que uma delas estava doente, cheirava-as debaixo das asas, e lhe dava um remédio para o fígado, que conseguia com uma tia com quem tinha muita intimidade. Um dia a menina ficou muito triste, porque descobriu que uma de suas galinhas havia virado a refeição de sua família. A Petronilha. E passou a odiar todos daquela casa, menos sua mãe, que não gostava de comer galinha e os empregados, que haviam comido carne de vaca ou de boi. A mãe por sua vez tentou conformá-la, dizendo que, quando se come um animal, ele passa a fazer parte do seu próprio ser.

A outra galinha, Pedrina, a sua preferida, morreu de morte natural, quando ao vê-la tremendo de frio, a menina colocou-a enrolada em cima de um fogão de tijolos, o que acabou por cozinhar a galinha: “[...] a menina só então, entre lágrimas intermináveis, se convenceu de que apressara a morte do ser querido” (p.142).

O lapso temporal é de anos, uma vez que o conto inicia-se com a menina ainda na fase da infância e depois fala-se dela tempos mais tarde, provavelmente na adolescência: “Um pouco maiorzinha, a menina teve uma galinha chamada Eponina” (p.142). Com um amor mais realista, menos romântico, nas palavras do próprio narrador em terceira pessoa, ela já não sofrera tanto com a morte de Eponina. Considerava agora que esse era o destino das galinhas. Também neste conto, mais especificamente nessa parte, observamos o caráter contraditório do ser humano destacado por Candido (2004), uma vez que a menina, enquanto criança, abomina o ato de matar e comer a galinha, mas, tempos depois, quando mais crescida, não se sente tão mal com a mesma situação, abrindo assim um espaço para a discussão dos valores na nossa sociedade.

E como não esquecer das palavras de sua mãe, sobre comer bichos amados, dessa vez ela comeu Eponina com entusiasmo, com muita fome, mais do que os outros da casa, servida ao molho pardo: “De modo que a menina, num ritual pagão que lhe foi transmitido de corpo a corpo através dos séculos, comeu-lhe a carne e bebeu-lhe o sangue” (p.143).

Esse conto também foi bastante comentado e bem recebido pelos alunos, por trazer uma situação inusitada.

3.4.6 O primeiro beijo

O conto, “O primeiro beijo”, tem início a partir da conversa entre dois jovens namorados. Namoro novo, apaixonados, cheios de expectativas e curiosidades da vida um do outro. A moça então quer saber se o rapaz já havia beijado alguém antes dela. O rapaz responde que sim, e começa aí, por recurso de flashback, uma volta ao dia que teria acontecido o seu primeiro beijo.

Num ônibus, durante uma excursão escolar, em meio ao barulho e algazarra dos colegas, o menino sentia muita sede. O narrador em terceira pessoa, onisciente, pois conhece a fundo os desejos, sensações e emoções dos personagens, deixa transparecer desde os primeiros momentos que aquela não era uma simples sede, era algo a mais: “Uma sede enorme, maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo” (p.158).

A autora consegue transformar algo cotidiano em algo especial, muito mais complexo, mais existencial, utilizando-se da linguagem sugestiva e expressiva, carregada de metáforas, bem típicas de sua escrita: “Talvez minutos, talvez horas, enquanto sua sede era de anos” (p.158), e ao mesmo tempo em que a presença do tempo cronológico é claramente demarcada, é através do tempo psicológico que o enredo vai se tecendo em sua complexidade discursiva.

Depois de algum tempo de espera e sofrimento, finalmente o menino se aproximava da água tão desejada. Quando o ônibus finalmente para, ele sai correndo à frente de seus colegas e consegue ser o primeiro a chegar até a água, que jorrava de um chafariz de pedra, e sem prestar atenção o menino subitamente coloca seus lábios no orifício de onde a água saía, e bebeu dela até se saciar: “Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos” (p.158). Nota-se no decorrer de todo o texto que a sede e a água representam algo mais.

Quando o menino abre finalmente os olhos, percebe que a água saía da boca de uma estátua nua de mulher, e ele a havia beijado. Atordoado com a

descoberta, ele sente algo diferente em seu corpo, algo nunca antes sentido. E percebe que alguma coisa havia acontecido naquele momento.

O seu desejo sexual, até então adormecido, havia sido despertado. E mesmo não havendo beijado uma mulher de verdade, a estátua nua de mulher e toda a sensualidade que aquela figura lhe transmitia, fez despertar nele o homem: “Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido” (p.159).

A perda da inocência do menino se concretiza no desfecho do conto, como que para comprovar a passagem da infância para a adolescência: “Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de um fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele ... Ele se tornara homem” (p.159).

Este conto aborda um dos assuntos mais presentes na vida dos jovens alunos: o namoro, a descoberta da sexualidade, do prazer, do amor, a experiência do primeiro beijo, etc., temas esses sempre delicados, e sempre um tanto difíceis de serem tratados em sala de aula. E por essa mesma razão traz novamente a possibilidade de associação entre texto e realidade apontada por Todorov (2009), como forma de atrair e segurar o leitor através da literatura.

Clarice consegue através de sua linguagem envolvente e metafórica, falar desses assuntos de maneira delicada, ressaltando ações e reações fisiológicas por meio das emoções humanas, de maneira poética, sutil, num texto que traz pistas desde o início, em toda sua riqueza discursiva, facilitando assim o trabalho com o texto, e, conseqüentemente com o tema em sala de aula.

4 A PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo faremos a exposição da proposta executada em sala de aula, e ao final, colocaremos alguns apontamentos, analisando e avaliando as atividades de leitura e produção textual realizadas com os alunos, bem como todas as etapas de desenvolvimento do processo de letramento literário empreendido.

Partindo do pressuposto de texto como lugar de interação de sujeitos sociais, adotamos a percepção de leitura como a interação: autor-texto-leitor (KOCH, 2014), por entender que o texto se constrói inicialmente pelo autor, mas que só ganha vida e sentido a partir do leitor, e este, enquanto parte ativa e essencial do processo de construção textual, tem o poder de modificá-lo, alterá-lo, e é ao mesmo tempo modificado pelo texto.

Os procedimentos metodológicos empregados para desenvolver esse trabalho de pesquisa visavam realizar letramento literário através da construção de uma sequência didática para a formação de leitores mais críticos, reflexivos e transformadores da sua realidade, a partir do gênero literário conto, mais especificamente de alguns contos do livro **Felicidade Clandestina**, de Clarice Lispector.

Esta proposta abriu espaço para a produção textual dos alunos, com especificidade do gênero conto, mas outros gêneros foram trabalhados lateralmente, como: a crônica, o comentário livre, a *fanfiction* e o roteiro.

Entendemos que, para que todo o processo de leitura literária, interpretação, compreensão e aquisição de novas competências, novos saberes, ocorra de maneira satisfatória, tudo depende de quais atividades forem realizadas com essa leitura, quais textos serão selecionados e a condução dessas atividades pelo professor, essa é a razão maior por termos optado por seguir uma sequência didática.

A sequência didática é um conjunto de atividades planejadas que seguem uma ordem, a fim de alcançar determinados objetivos, trabalhando os conteúdos de forma significativa, possibilitando ao aluno as condições para uma aprendizagem mais real, e desenvolvendo sua capacidade de questionamento crítico sobre os conhecimentos adquiridos e seu papel na sociedade.

No momento de elaboração da sequência didática o professor tem de estar atento a vários aspectos muito importantes, que podem determinar o sucesso ou o fracasso desse método. Nessa perspectiva, como já dissemos em capítulo anterior, desenvolvemos a nossa proposta a partir da sequência expandida segundo Cosson (2007), e desenvolvida em outras reflexões (2015, 2018), assim como os pressupostos teóricos-metodológicos de Rouxel (2013) e Colomer (2007) dentre outros.

4.1 O PERFIL DA ESCOLA E DOS ALUNOS

A Escola Municipal Juvenal Lamartine, onde desenvolvemos nossas atividades na disciplina de Língua Portuguesa desde o ano de 2008, é situada na Rua Presidente Sarmiento, 1156, bairro do Alecrim, área urbana, Zona Leste da cidade de Natal/RN. Foi criada através do Ato de Criação nº802/66 do dia 06/06/1966, autorizada pela Portaria de Autorização nº 268/76 do dia 16/12/76, publicada no Diário Oficial do dia 24/12/76 e reconhecida pela Portaria de Reconhecimento nº939/80 em 03/10/80, publicada no Diário Oficial do dia 30/10/80. É mantida pelo poder público municipal, sendo administrada pela Secretaria Municipal de Educação.

As modalidades de ensino oferecidas por essa instituição são: Educação Infantil, nos Níveis III e IV e Ensino Fundamental, do 1º ao 9º Ano, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A escola também presta atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, na sala de recursos multifuncionais, onde a demanda é bastante significativa. O atendimento a esses alunos é realizado sempre no contraturno de suas aulas regulares.

A equipe gestora é formada por duas diretoras, uma administrativa e outra pedagógica, contando também com duas coordenadoras pedagógicas. E o quadro de docentes da escola é composto por 24 professores efetivos, entre pedagogos e professores de áreas específicas, 2 professores readaptados na biblioteca, 2 professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e 16 estagiários que auxiliam diretamente os alunos com necessidades especiais nas salas de aulas.

A turma objeto do experimento foi o 9º ano, turma única, do turno vespertino. A mesma era formada por 30 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 20 do sexo

feminino, numa faixa etária entre 13 a 17 anos, que portanto, apresentavam características típicas da adolescência, com toda a sua complexidade, e outras características agravadas por condicionantes socioculturais, mostrando um comportamento em sala de aula que por vezes oscilava entre a apatia e a inquietude, entre a ousadia e a insegurança, entre a amorosidade e a agressividade, entre o respeito aos outros e a total falta dele, dificultando assim as relações interpessoais e a própria rotina de atividades em sala de aula. Além do mais, o pouco ou às vezes nenhum acompanhamento das famílias em suas atividades escolares era um dos fatores que dificultavam ainda mais o processo de aprendizagem desses jovens.

O espaço físico da sala de aula do 9º ano era amplo e razoavelmente ventilado, e contava com recursos básicos, como: quadro branco, mesa e cadeira do professor, carteiras e mesas dos alunos, dois ventiladores e quadro de avisos. No entanto, os maiores problemas físicos estavam relacionados à acústica da sala, devido ser localizada ao lado da quadra de esportes da escola, e ainda por ser uma das mais próximas de duas vizinhas avenidas muito movimentadas da cidade. É bem verdade que não só essa sala em particular, mas toda a escola, sofre há muito tempo com os problemas ocasionados pelo barulho gerado pela proximidade com as Avenidas Jaguarari e Bernardo Vieira, mas com certeza essa turma era uma das mais prejudicadas por essa situação. Inclusive, o problema acústico do prédio onde funciona a escola já foi objeto de estudo e projetos para melhoria do local e solução do barulho, mas, infelizmente, o problema não foi até hoje solucionado e a situação permanece a mesma.

Com relação aos alunos da turma, objeto de estudo, boa parte apresentava desmotivação para assistir as aulas, e a indisciplina também era algo bastante perceptível. O descrédito e desrespeito à figura do professor também era algo preocupante. Esses fatores comportamentais tornava as relações em sala de aula um desafio constante, tanto para os professores, quanto para os próprios alunos. Em consequência dessas questões, o rendimento escolar da maior parte da turma era insuficiente, o que fatalmente resultaria em índices baixos de rendimento escolar.

Diante de tais problemas, muitos deles comuns a outras tantas escolas públicas do nosso país, e outros mais particulares, pois, apesar das semelhanças,

cada escola tem a sua dinâmica e seu funcionamento próprio, e cria no seu cotidiano um universo singular, encontrávamos cada vez mais razões para acreditar na viabilidade e na necessidade da presente proposta pedagógica.

É sabido que todos esses fatores são importantíssimos e interferem direta ou indiretamente na formação escolar desses alunos. Infelizmente alguns deles estão longe de serem solucionados por questões que fogem à responsabilidade e à competência da escola. Portanto, sem deixar de atribuir-lhes a devida parcela de culpa, neste trabalho enfatizamos principalmente as problemáticas relacionadas aos aspectos cognitivos da aprendizagem em busca de amenizar os problemas de leitura e compreensão textual dos alunos, fazendo do texto literário parte principal desse processo, utilizando estratégias pensadas no perfil comportamental desses alunos, para a partir de então, tornar a aprendizagem algo mais significativo e, conseqüentemente, mais atrativo para eles.

4.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA SEGUNDO COSSON (2007)

O conhecimento dos vários modos de leitura literária é importante não apenas porque evita desencontros de expectativas entre professor e aluno, mas também porque indica a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola. (COSSON, 2018, p.97)

O letramento literário proposto por Cosson (2007), através de sequência didática, proporciona ao aluno o conhecimento de variados tipos de leitura do texto literário, fazendo com que professor e aluno consigam chegar a várias significações desse texto, sem ficarem limitados a um modelo exclusivo, uma ideia fechada, ou a uma interpretação pré-estabelecida, que visa muito mais o lado estrutural do texto do que realmente a sua compreensão, e esse modelo quase sempre não supre mais as expectativas desse novo leitor.

4.2.1 Resumo das etapas da sequência expandida segundo Cosson (2007)

Há quem diga que a sequência expandida foi elaborada para ser executada exclusivamente no Ensino Médio, mas essa afirmação não é confirmada pelo próprio autor que inclusive declara: “Com ela pretendemos responder não apenas

às inquietações dos professores do ensino médio – até porque sua prática não deve ser restrita a esse nível de ensino” (COSSON, 2007, p.76).

A sequência expandida de Rildo Cosson é constituída pelas seguintes etapas: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação e Contextualização, também presentes na sequência básica; acrescidas das etapas de Segunda Interpretação e Expansão. Pois, segundo Cosson, “Fazia-se necessária uma reflexão maior que, sem abandonar os princípios e os ganhos da sequência básica, incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário” (COSSON, 2007, p.76).

A Motivação consiste numa atividade de preparação do aluno para ingressar nos diferentes mundos oferecidos pela leitura de um texto literário. Esta etapa oferece estratégias de preparação para a leitura, apresentando a temática do texto, com o intuito de aproximar texto literário e realidade do aluno.

A Introdução consiste em apresentar aspectos sobre o autor do texto, sua biografia e bibliografia, com a finalidade de conhecer melhor como são outros textos dele; assim como apresentar o gênero a ser trabalhado, pesquisar outras edições da mesma obra; detectar os personagens principais numa primeira leitura dirigida pelo professor ainda em sala de aula, etc.

A Leitura consiste numa etapa que deve ser feita extraclasse e de forma integral, estabelecendo-se um prazo de finalização que deve levar em conta o tempo necessário para a leitura do texto e o tempo real de que dispõe o aluno para tanto. Momentos de interação com textos afins também são enriquecedores nessa etapa.

A Primeira interpretação é a etapa de captar a impressão geral do aluno a respeito do texto, do próprio título, através da produção de um comentário ou depoimento. Ressaltando que esta atividade deve ser realizada em sala de aula impreterivelmente.

A Contextualização consiste num aprofundamento da leitura por meio dos inúmeros contextos que podem se depreender de um texto. Há vários tipos de contextualização, a saber: teórica, estilística, poética, histórica, crítica, temática, entre outras.

A Segunda interpretação trata-se de uma leitura aprofundada não de forma global, como na primeira interpretação, mas em apenas um de seus aspectos mais relevantes.

A Expansão é o momento de trabalhar a intertextualidade, buscando um diálogo do primeiro texto com outros textos, por alguma relação direta ou indireta existente entre eles. Segundo Marcuschi, “Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário” (MARCUSCHI, 2008, p. 120).

Realiza-se então, uma leitura comparativa, colocando dois ou mais textos em confronto. Partindo do primeiro texto para desvendar novos textos com os quais se relaciona.

Com base na sequência expandida de Rildo Cosson (2007), feitas as adaptações necessárias para abarcar todas as estratégias das quais lançamos mão para este trabalho com o texto literário, apresentaremos a seguir o passo a passo da sequência didática que criamos e desenvolvemos em sala de aula para esta pesquisa-ação que tem como objetivo maior realizar letramento literário na escola. Esta sequência didática apresenta-se dividida em sete módulos de aplicação.

4.3 A NOSSA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Após o planejamento de todas as etapas da sequência adaptada, formada por sete módulos, subdivididos por encontros, e cada encontro composto por aulas de 60 minutos cada, assim como a seleção dos textos e de todos os recursos a serem utilizados, passamos finalmente a pôr em prática a nossa proposta pedagógica.

Seguiremos a partir de agora a detalhar como ocorreu a aplicação dessa proposta de ação pedagógica em sala de aula do 9º ano, destacando as reações dos alunos a cada novo módulo, observando a evolução do processo de leitura, interpretação e apropriação dos textos literários, assim como o processo de produção textual a partir dos contos trabalhados em sala de aula.

Os trechos de textos que serão transcritos como exemplificação em cada etapa desta pesquisa são de autoria de alguns dos nossos alunos, e foram gerados

a partir das atividades desenvolvidas, tanto na forma escrita: respostas aos questionários, produção textual individual e coletiva, e etc.; quanto na forma oral: respostas aos questionamentos, interpretações textuais, depoimentos, discussões com os colegas e observações em geral, coletados durante a aplicação dos módulos da sequência didática.

As atividades desenvolvidas nos módulos 1 e 2, principalmente, foram estrategicamente conduzidas através de produções orais dos alunos, por isso, suas respostas e comentários foram transcritos de acordo com anotações feitas durante e logo após a realização de cada atividade, onde registramos todas as falas que consideramos significativas. Portanto, essas transcrições podem ter sofrido algumas pequenas alterações na hora da conversão da oralidade para a escrita, mas nada que possa interferir nos resultados e análises desta pesquisa-ação.

Dentre os 30 alunos da turma que participaram desta pesquisa-ação, destacamos a participação de cinco deles, que consideramos representativos das reações e ideias gerais da turma. E para facilitar suas representações neste estudo, denominaremos cada um deles por **Participante**, atribuindo-lhes uma numeração de 1 a 5, de acordo com a ordem de suas falas durante o desenvolvimento da sequência didática, preservando assim suas identidades.

Colocaremos a seguir algumas características de cada um deles para uma melhor contextualização de suas indagações durante as análises.

O **Participante 1**, trata-se de uma aluna de 15 anos, com bom desempenho escolar, mas que nos últimos tempos andava meio dispersa durante às aulas.

O **Participante 2** também do sexo feminino, tem 14 anos, muito extrovertida, muito falante, se expressa muito bem, mas é bastante desatenta às aulas.

O **Participante 3** é do sexo masculino, tem 17 anos, e é um aluno muito tranquilo, mas aparenta desinteresse e apatia durante as aulas em geral.

O **Participante 4** também é do sexo masculino, tem 16 anos e apresenta bastante dificuldade de aprendizagem e concentração, mas é muito questionador, além de esboçar algumas reações intempestivas, quase agressivas durante as aulas.

O **Participante 5** é um aluno de 14 anos, bastante comprometido com os estudos, mas um pouco introspectivo.

A escolha desses cinco participantes foi feita como consequência de suas maiores participações em todos os módulos, e por serem estes representantes de personalidades distintas. Mas vale salientar que todos os 30 alunos participaram de alguma forma de todas as atividades propostas da sequência didática, uns com menos e outros com mais representação, e as suas ações e reações foram fundamentais para a avaliação final deste trabalho.

Para facilitar a inserção e identificação de nossas próprias falas nos diálogos transcritos com os alunos e em outras atividades, usaremos também a denominação **Professora pesquisadora**.

4.3.1 Módulo 1- Motivação e Introdução

Diferente da sequência original, aqui, resolvemos aplicar a motivação e a introdução juntas, num mesmo módulo, por entendermos que essas partes se complementam. Tivemos um motivo prático também para essa junção, a disposição das aulas de Língua Portuguesa que aconteciam, de acordo com o horário da escola, em dois horários de 60 minutos cada, consecutivos por dia, tempo suficiente para aplicarmos essas duas atividades.

Neste módulo os alunos do 9º ano da Escola Municipal Juvenal Lamartine foram levados para a sala da biblioteca, para criar um ambiente mais aconchegante, mais propício à leitura, e também pela melhor acústica de lá e o conforto proporcionado pelo fato de ser uma sala climatizada, uma vez que a sua própria sala de aula sofre com problemas ocasionados pela estrutura inadequada do prédio e a proximidade de duas grandes avenidas da cidade, como já foi dito antes.

Na sala da biblioteca os alunos foram (re)apresentados ao gênero conto, suas características e o processo de escrita desse gênero. Usamos o prefixo *re* entre parênteses porque, como acompanhamos esta turma desde o ano anterior, sabemos que os alunos já haviam estudado o gênero conto e já tinham alguma noção sobre ele, mas, pelo próprio perfil da turma, podíamos imaginar que muitos não lembrariam deste conteúdo.

Foram apresentados também aos alunos na mesma ocasião, alguns contos curtos e médios de vários autores para que os mesmos conseguissem perceber em cada texto as características do gênero, porque segundo Koch & Elias (2009, p.63),

“familiarizado com os gêneros, é possível levar o aluno a perceber entre determinadas sequências ou tipos textuais um conjunto de características comuns pertencentes à determinada classe textual”.

Portanto, conhecendo a estrutura do gênero conto, o aluno será capaz de reconhecer nele várias sequências. Sendo assim, o aluno será capaz de reconhecer e produzir não somente sequências narrativas, que predominam na estrutura do conto e de outras narrativas, mas também sequências descritivas, expositivas e até mesmo argumentativas, seguindo as características composicionais de cada uma delas. Em suma, “Cada gênero vai eleger uma ou, o que é mais comum, algumas dessas sequências ou tipos para a sua constituição” (KOCH & ELIAS, 2009, p.73).

Os alunos ouviram com atenção as explanações a respeito do gênero conto e leram contos variados, de sua livre escolha, que estavam dispostos nas mesas da biblioteca, pré-selecionados por nós, com o auxílio da professora regente¹⁷ daquele espaço escolar.

A primeira leitura dos contos escolhidos por eles foi feita em silêncio, e depois solicitamos que aqueles que quisessem, realizassem a leitura em voz alta do seu conto para o restante da sala.

Optamos por executar a motivação através da apresentação do gênero conto e da realização da leitura e discussão de contos variados, à escolha dos alunos, para que eles pudessem ir construindo suas referências a respeito do gênero textual e de suas características, e isso os aproximasse mais dos contos que seriam trabalhados posteriormente, pois, segundo Cosson: “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2007, p.55).

Após as leituras e comentários livres sobre os contos, os alunos foram convidados a participar de um grupo privado na rede social *Facebook*, para posterior socialização das atividades e produções textuais realizadas em sala de aula e em casa.

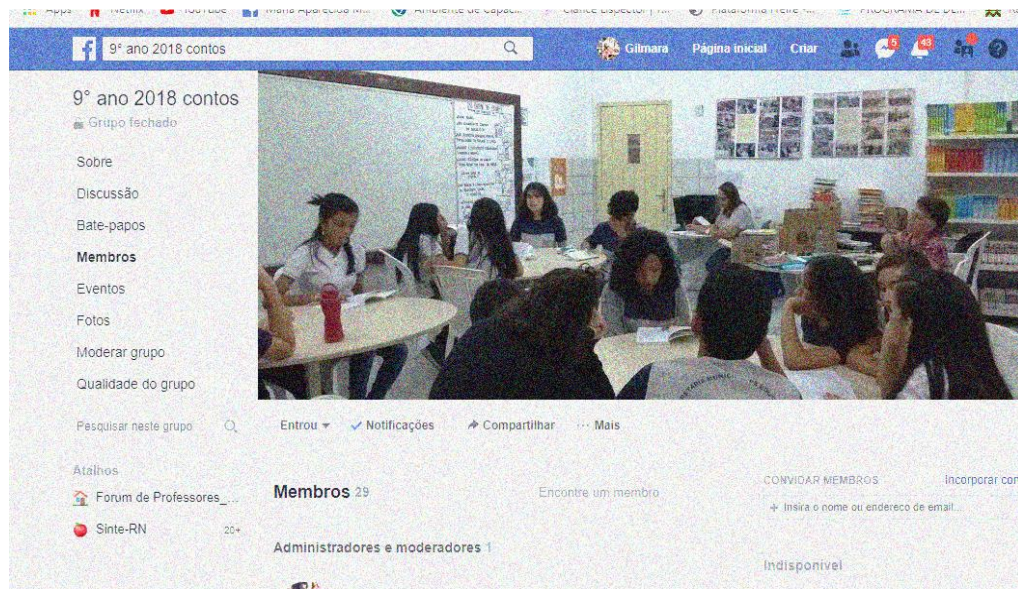
Utilizar as redes sociais como ambiente virtual de aprendizagem se mostra um recurso bastante interessante para chamar a atenção do aluno, que se encontra totalmente inserido nesse contexto digital, contexto esse que tem disputado espaço de maneira desigual com a leitura, principalmente do livro físico, por apresentarem

¹⁷ Professora Eunice Rosado EMJL.

um imediatismo e uma agilidade que agradam aos jovens. Dessa forma, o caminho mais acertado é tentar conciliar a atividade de leitura com esse mundo digital e todas as suas novas possibilidades, pensando-o como aliado do processo de aprendizagem escolar.

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano, e assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, com a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. (LORENZY & PÁDUA, 2012, p.37)

Figura 1



Sobre o gênero conto, o interessante foi descobrir que a maioria dos alunos ainda conseguiam se lembrar do gênero, que como já foi dito, já havíamos estudado no ano anterior. Segundo Rouxel, “Algumas experiências de leitura se sedimentaram e são memorizadas. A familiaridade com as formas, com os motivos, determina alguns saberes implícitos entre eles” (ROUXEL, 2013, p. 21). Por isso, os alunos conseguiram identificar alguns elementos estruturais em comum nos textos lidos, e isso foi um aspecto bastante positivo para o processo, pois ganharíamos tempo explorando outros aspectos mais interessantes do ponto de vista da nossa proposta.

E apesar de muitos afirmarem que não gostavam de ler, ficou evidente, pelas respostas que deram a alguns questionamentos que fizemos oralmente, que eles tinham mais facilidade de entender o contexto geral de um conto literário do que uma questão considerada mais prática, de aspectos gramaticais da linguagem, por exemplo, o que também nos deixou bastante satisfeitos.

Professora pesquisadora: O que vocês notaram em comum nos textos apresentados?

Participante 1: Os personagens! Todas as histórias que a gente leu têm personagens.

Participante 2: Que todas essas histórias contam alguma coisa que aconteceu com alguém!

Participante 3: Fala de alguma coisa que já aconteceu, mas não é velha!

A resposta do **Participante 3** nos chamou a atenção. Resolvemos então indagá-lo mais a respeito.

Professora pesquisadora: O que não é velha? Como assim? Pode explicar melhor?

Participante 3: Ah, não sei explicar direito!

Participante 1: Acho que é uma coisa que aconteceu faz tempo, mas que ainda acontece hoje, entende o quê eu quero dizer? Eu acho que é isso que ele quis dizer, não é?

Participante 3: É sim! Valeu! É uma história antiga, professora, que eu acho que faz tempo que aconteceu, mas pode acontecer hoje em dia também.

Professora pesquisadora: Entendi sim. Mas, para ficar mais claro para a turma, você poderia nos dar um exemplo usando um dos contos que lemos?

Como dito anteriormente, foram distribuídos vários contos pelas mesas da biblioteca. E os alunos puderam escolher e ler aqueles que acharam mais atrativos.

A grande maioria escolheu mais pela capa do livro onde estava o conto ou por aqueles mais breves, e alguns realizaram sua escolha a partir dos títulos que lhe pareceram mais interessantes.

Apenas quatro alunos compartilharam suas leituras com o restante da sala. Os contos escolhidos e lidos por esses quatro alunos foram: “Fazendo a barba” de Luiz Vilela, “Festa acabada”, de Simões Lopes Neto, “Antigamente”, de Carlos Drummond de Andrade e “O enfermeiro”, de Machado de Assis.

O **Participante 3** havia lido o conto “O Enfermeiro”, de Machado de Assis. A resposta dele, foi simples, mas abriu a oportunidade tanto para que outros alunos também se colocassem, como para que nós pudéssemos, a partir desse episódio, falar mais sobre o conto e o poder do texto literário.

Participante 3: Esse homem, o enfermeiro, teve razão para matar o velho, porque ele era muito ruim com ele, mas a gente sabe que vários idosos hoje em dia sofrem na mão das pessoas que cuidam deles, mesmo não sendo ruins. E eu sei que o homem que escreveu essa história até já morreu, né? Então, é uma história velha!

Professora pesquisadora: Sim! O escritor já faleceu há muitos anos! Se chamava Machado de Assis, foi e é um dos maiores escritores brasileiros.

Participante 3: Pois é! Como ele inventou uma história sobre uma coisa que não acontecia naquele tempo? Minha mãe disse que antigamente os “velhos” eram muito respeitados, e hoje ninguém mais respeita. É isso que queria dizer!

Professora pesquisadora: Certo, entendi! Conversaremos já a esse respeito. Mas afinal, você gostou de ler essa história apesar de ser antiga?

Participante 3: Sim, gostei! Ela parecia chata no início, mas depois ficou até legal.

Participante 2: Por isso que tem de ler todo o texto antes de dizer que não gostou!

Neste momento da aula, a turma inteira estava agitada. Alguns alunos riam alto dos comentários do colega, alguns conversavam entre si, outros falavam se concordavam ou discordavam do que ele havia dito, e ainda alguns poucos estavam calados e pareciam interessados no que provavelmente teríamos a acrescentar sobre toda aquela discussão. Mas praticamente todos os alunos concordaram com a afirmação final do **Participante 2**, sobre a necessidade de se ler o texto na íntegra para observar-lhe o sentido geral.

Sem entrar em muitos detalhes sobre o texto de Machado de Assis, pois este não era o nosso propósito naquele momento, e também sem atentar para qualquer

possível equívoco de compreensão desse texto pelo aluno, começamos por tentar acalmar a turma para retomar a sua atenção para o que tínhamos a dizer.

Começamos então parabenizando o **Participante 3** pela pertinência de suas observações, e depois, cautelosamente, fomos falando sobre o que nos chamou a atenção em suas colocações. Entre outras questões, destacamos o fato de ele ter percebido essa questão do tempo, e que isso era uma coisa muito interessante de se observar em todos os contos que iríamos ler daqui para frente, fossem eles mais antigos ou mais contemporâneos.

Seguimos pontuando que uma obra literária pode ter sido escrita há muito tempo e mesmo assim continuar sendo atual, e que mesmo se tratando de uma obra de ficção, consegue refletir questões da vida real porque se inspira nela.

E que esse também é com certeza um dos grandes poderes do texto literário, sua atemporalidade, ou, nas palavras que usamos para os alunos, as obras literárias tem o poder de, em qualquer tempo, falar sobre questões que serão sempre atuais. Como nos diz Cosson,

Por meio da experiência literária obtemos palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido. Esse mundo é inicialmente do outro, posto que toda leitura é diálogo, mas nós o tomamos e experienciamos como nosso, rompendo os limites espaciais e temporais de nossas vidas. (COSSON, 2018. pp.50-51)

Ressaltamos também que esse elemento surpresa, essa ação ou situação inesperada, como por exemplo, do personagem o enfermeiro que acaba esganando o personagem do coronel até a morte, depois de aguentar tantos maus tratos da parte dele, enfim, esse acontecimento inusitado, que teve o poder de modificar, diferindo da expectativa inicial que podemos ter criado sobre o desenrolar da história, também é uma característica própria do gênero conto. Não à toa, Cortázar o define como “[...] caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 1993, p. 149).

Todas essas observações foram ouvidas atentamente pela maioria dos alunos ali presentes. E foi aberto o espaço para que eles comentassem sobre o que entenderem ou não, ou acrescentassem algo, mas nenhum aluno quis se pronunciar.

Iniciamos então a segunda parte deste módulo, a introdução, apresentando a autora Clarice Lispector à turma, estudando sua biografia, bibliografia e principais características de suas obras.

Apresentamos também um pequeno trecho da última entrevista com Clarice na TV, em 1977, para a TV Cultura, com o intuito de fazê-los enxergar a autora como um ser humano, com emoções e sentimentos. Alguns alunos observaram que ela parecia muito triste, e que falava um pouco estranho. Pedi então que eles levantassem hipóteses do porquê dessa aparente tristeza, e alguns responderam que ela parecia estar doente, outros que deveria ser o jeito dela mesmo. Foi solicitado então que eles fizessem posteriormente uma pesquisa na internet sobre a vida e obra de Clarice Lispector para conhecê-la melhor e para registro dessa atividade. E apesar de alguns alunos se mostrarem interessados, por se tratarem de adolescentes, não houve um prolongamento ou um aprofundamento nas discussões sobre a escritora.

Poucos alunos disseram já ter ouvido falar a respeito da autora anteriormente. E as alunas se mostraram mais interessadas que os alunos nesse momento de aplicação do módulo. Algumas delas já conheciam da internet frases atribuídas à Clarice Lispector. Uma dessas alunas mostrou bastante interesse em conhecer melhor sua obra, exatamente porque “gostava de suas frases”.

Acreditamos que esse maior interesse por parte das meninas se deu por uma questão de identificação e afinidade com a autora, pela sua escrita feminina e por suas personagens protagonistas femininas, mesmo que de forma ainda inconsciente para elas naquele momento.

Mas, de maneira geral, todos os alunos fizeram pesquisas sobre a vida e a obra de Clarice Lispector, e essas pesquisas posteriormente foram transformadas em cartazes exibidos numa exposição literária da escola, como veremos mais à frente.

Na sequência expandida de Cosson (2007), juntamente com a apresentação da autora, se faz a apresentação do livro aos alunos na introdução, mas procedemos um pouco diferente aqui, primeiro por um problema de ordem prática, pois a entrega dos livros de contos **Felicidade clandestina** não foi realizada na data prevista, então, foi necessário iniciarmos a execução dos módulos sem ele. E também por concluirmos que seria mais impactante para os alunos começar o

próximo módulo pela entrega dos livros novos, gerando assim uma expectativa maior.

Portanto, concluímos este módulo avisando-os que continuaríamos a trabalhar com o gênero conto, e especificamente contos de Clarice Lispector, e que estávamos aguardando os livros novos chegarem da editora, e que seriam diretamente entregues a eles no próximo módulo.

4.3.2 Módulo 2 - Leitura

Neste módulo fizemos a apresentação do livro de contos **Felicidade Clandestina**, que foi apresentado a turma, também no espaço da sala da biblioteca. Nesse primeiro contato da turma com o livro, foi solicitado a eles que os abrissem cuidadosamente, pois ainda estavam envoltos no plástico de proteção, e que sem pressa observassem todos os detalhes deles, desde a capa e contracapa, à textura de suas folhas, seu cheiro, suas cores, seus desenhos, sem compromisso com o tempo, apenas para um primeiro reconhecimento daquele objeto.

A semente da expectativa plantada no final do módulo 1 surtiu o efeito desejado. Muitos alunos se mostraram ansiosos para receber os livros. Alguns relataram ser a primeira vez que abriram um livro novo, outros, a primeira vez que abriram um livro.

Conseguimos os 30 livros de contos de Clarice Lispector, **Felicidade Clandestina**, graças a iniciativa da professora regente da biblioteca da escola, que, juntamente com o apoio da direção, organizou um bazar. Esse bazar contou com a colaboração de todos os demais professores, que doaram peças de roupas usadas e em bom estado de conservação, para serem vendidas à comunidade escolar, por um valor quase simbólico, em prol de arrecadarmos a quantia em dinheiro necessária para a compra dos livros.

Graças a esse apoio, os alunos tiveram a oportunidade de ter o livro em mãos, e o privilégio de serem seus primeiros leitores. Após a realização de todos os módulos da sequência didática, esse livros foram devolvidos ao acervo da biblioteca da escola, onde estão disponíveis para empréstimo.

Mas, voltando ao desenvolvimento do módulo 2 da sequência didática, explicamos aos alunos o objetivo de estudo com o livro **Felicidade clandestina**, e

que faríamos a partir daquele momento muitas atividades de leitura, interpretação, pesquisa e produção textual tendo sempre como base este livro de contos. E que ao final dessas atividades, que chamamos de projeto, eles fariam a produção de vídeos, e esses seriam apresentados à toda a escola.

Em seguida a esse primeiro contato com os livros, foi solicitado aos alunos que olhassem a ficha catalográfica e depois o sumário, observando nele a lista de títulos dos contos deste livro, e assim escolhessem apenas pelo título, um conto que mais lhe chamou a atenção.

Pedimos então para que cada um pensasse naquele momento o porquê de escolher tal título. O que esperava ler a partir da ideia que aquele título lhe despertou?

Após essa recomendação, foi dado um tempo considerável para que cada um pudesse ler o conto de sua escolha em leitura silenciosa, contando sempre com a nossa supervisão e ajuda, sempre que solicitada por um dos alunos.

As orientações de Cosson (2007) para essa etapa de leitura na sequência expandida, fala para que essa seja realizada “prioritariamente extraclasse” (p.81), mas como estávamos realizando uma sequência adaptada, e por não se tratar da leitura de um livro, e sim de um conto, consideravelmente mais breve, preferimos optar pela leitura em sala de aula, feita de maneira supervisionada.

Neste dia, dos 30 alunos matriculados na turma do 9º ano, apenas 28 alunos estavam presentes na sala de aula. Foram então escolhidos pela turma 10 contos diferentes ao todo, pois alguns por acaso escolheram os mesmos títulos. Os contos escolhidos pelos 28 alunos presentes no momento da atividade foram organizados em seguida para um melhor entendimento, por ordem crescente, dos menos escolhidos aos mais escolhidos.

Na sexta e última posição ficaram empatados os contos: “A criada” e “A mensagem”, tendo sido escolhidos por apenas um (1) aluno cada um deles; em quinto lugar ficaram empatados quatro contos: “Tentação”, “O ovo e a galinha”, “Macacos” e “O primeiro beijo”, tendo sido escolhidos cada um deles por dois (2) alunos; em quarto lugar ficou o conto “Felicidade clandestina”, escolhido por três (3) alunos; em terceiro lugar ficou o conto: “Uma história de tanto amor”, escolhido por quatro (4) alunos; em segundo lugar ficou o conto: “Uma amizade sincera”,

escolhido por cinco (5) alunos, e o primeiro lugar ficou, para a nossa grande surpresa, com o conto: “Uma esperança”, escolhido por seis (6) alunos.

Ficamos muito surpresos, pois o conto “Uma esperança” não estava na nossa lista de possíveis contos escolhidos pelos alunos, uma vez que não falava diretamente sobre temas que retratassem a adolescência. Mas vale salientar que até esse momento os alunos não haviam lido os contos, só os conheciam pelo título e foi somente pelo título que os escolheram. Surgia aí a necessidade de observar melhor se esse interesse pelo conto “Uma esperança” prevaleceria após a sua leitura.

Esta parte da aplicação do módulo, em que levamos os alunos a escolherem os contos que desejariam ler, através apenas da empatia com o título, nos faz lembrar de uma passagem da entrevista de Clarice Lispector ao programa Panorama na TV Cultura, de 1977, quando ela declarou que não lia por conhecimento do livro ou do autor (referindo-se às suas primeiras leituras enquanto adolescente), pois ela não os conhecia de fato. Ela escolhia seus livros apenas pelos títulos. Isso nos reforça a importância do impacto do título de uma obra sobre o seu possível leitor.

A essa estratégia Cosson (2007), chama de “Catalogando os livros”. Segundo ele, “É uma atividade simples que procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de um livro” (COSSON, 2007, p. 53).

Posteriormente indagamos a todos sobre o que acharam dos contos lidos, e se suas expectativas criadas a partir do contato inicial com o título foram ou não confirmadas após a leitura do conto. Como já era previsto, alguns responderam que sim e outros que não. Dos vinte e oito alunos presentes na sala, 13 disseram que o título gerou expectativa diferente da história lida; 10 disseram que o texto estava de acordo com as suas expectativas iniciais despertadas pelo título e os outros 5 alunos não souberam ou não quiseram se posicionar.

Dos 13 alunos que responderam ter se surpreendido com o texto, três casos em particular nos chamaram mais a atenção. No primeiro caso, um menino que havia escolhido o conto “O ovo e a galinha” se mostrou decepcionado e descontente, pois acreditava se tratar de uma história engraçada e após a leitura do conto, constatou que de fato não era bem assim.

Um segundo caso foi de uma aluna que disse esperar do conto “Uma história de tanto amor”, um romance entre duas pessoas, pois, segundo ela, nunca havia pensado que poderia se tratar das relações de afeto de uma menina com as suas galinhas. Mas declarou ao final que achou a experiência interessante.

No terceiro caso, duas alunas que escolheram o mesmo conto, “Tentação”, relataram ambas que esperavam algo mais fantasioso, ou relacionado aos “sete pecados”, nas palavras de uma delas.

Percebemos nos casos citados que a imaginação dos jovens pode ir muito além, à procura do desconhecido, do fantástico, do excepcional, talvez até possamos dizer, com um toque de malícia proveniente da curiosidade, bem característica dessa fase da vida.

Os demais alunos que declararam que a leitura do conto foi bem diferente do que imaginavam quando o escolheram pelo título, não quiseram se pronunciar.

Como podemos notar por estes relatos, os contos lidos despertaram num primeiro plano a imaginação dos alunos. Uns se aventuraram mais, levaram os textos para um mundo mais fantasioso, enquanto outros imaginaram tramas mais complexas, mesmo no mundo real. E todas essas suposições partiram do simples contato com os títulos dos contos.

Entre desapontamentos e surpresas, a aula transformou-se numa discussão supervisionada das ideias relacionadas aos títulos dos contos, lembrando de outros textos que já havíamos lido e que também causaram surpresa ou desapontamento.

Pegando o gancho das ideias relacionadas aos títulos de cada conto, aproveitamos para retomar a fala sobre a autora deles, Clarice Lispector, e sobre algumas características de sua obra, discutidas no módulo anterior, que agora eles podiam observar presentes nos contos lidos. Na fala de dois alunos:

Participante 4: A gente acha que a história vai ser de um jeito, falando de uma coisa, aí ela fala de outra que não tem nada a ver!

Participante 5: Pois eu acho que o legal é justamente isso. Não teria graça se fosse algo que a gente já soubesse. Foi exatamente o que a professora falou na outra aula sobre “o jeito” dos contos e da autora, lembra não?

Participante 4: Lembro, lembro! mas não gostei muito não.

A literatura, como qualquer outra expressão artística, pode não agradar a todos, mas isso também é prova de que ela nos faz refletir sobre o que gostamos ou não, e até aí ela estará exercendo um de seus poderes. Como nos diz Compagnon, “Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores” (COMPAGNON, 2009, p. 50-51).

E referindo-se ao conto, especificamente enquanto texto literário, seu título pode remeter a algo aparentemente simples, rotineiro, cotidiano, mas que, se observado de perto, na experiência da leitura da obra, nos despertará reflexões existenciais desde então.

Enfatizamos também, que nem sempre as coisas são como parecem ser nas narrativas de Clarice, e a leitura dos seus textos se mostra interessante justamente por nos exigir um olhar mais profundo de cada palavra ou expressão colocada, da necessidade de ler nas entrelinhas o que está subentendido. Pois, como diz Alfredo Bosi, “A prosa de Clarice faz-se aos poucos, move-se junto com seus exercícios de percepção, e tacteia, e não pode nem quer evitar o lacunoso, ou o difuso, pois o seu projeto é trazer as coisas à consciência, a consciência a si mesma” (BOSI, 1975, p.20).

Destacamos então para os alunos que a partir daquele instante era preciso não se limitar a uma primeira impressão e passar a praticar um olhar mais aguçado, mais curioso, para todos os textos que lêssemos daqui para frente, especialmente os de Clarice Lispector.

O segundo módulo foi muito expressivo e decisivo para o desenrolar do nosso trabalho. Por isso, diante das respostas dadas durante este módulo, achamos por bem fazer algumas pequenas alterações.

No intervalo de tempo entre este módulo e o seguinte, num dia de aula em cumprimento aos conteúdos do currículo normal do 9º Ano, o trabalho com o livro didático¹⁸ trazia justamente o conto “Felicidade clandestina” como atividade de leitura e compreensão textual, além da exploração de aspectos gramaticais a partir deste.

¹⁸ CEREJA, William & COCHAR, Thereza. Português Linguagens 9º ano. 9.ed. reform., São Paulo: Saraiva, 2015.

Num primeiro instante pensamos que seria melhor não trabalhar aquele capítulo do livro, mas, como atrelado ao conto vinham outros aspectos da língua que precisávamos abordar naquele momento, decidimos por trabalhar o conto “Felicidade clandestina” ali de forma mais superficial, para que a sua abordagem literária, como planejada na sequência didática, não sofresse alterações nem um desgaste excessivo.

Cosson, sugere momentos de verificação da aprendizagem sobre o texto em estudo que podem ser feitas por meio de intervalos de leitura: “Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal” (COSSON, 2007, p. 81). E de fato acreditamos que esses momentos são muito importantes no processo de leitura, mas, anteriormente a essa afirmação, Cosson também diz que: “cabe ao professor estabelecer um sistema de verificações”. Portanto, entendemos que, da maneira como a presente sequência didática foi elaborada, com atividades contínuas, que se completam módulo após módulo, não fosse necessário um momento específico de verificação da leitura, pois esta verificação aconteceria naturalmente na retomada de um módulo para outro, e este seria o nosso sistema de verificação da leitura.

Pensamos então que poderíamos aproveitar a situação e trabalhar o aspecto do “falar em público” através do conto de Clarice Lispector presente no livro didático. Por isso, após uma primeira leitura silenciosa e antes de partirmos para a resolução das questões propostas pelo próprio livro, solicitamos que os alunos fizessem a contação encenada do conto.

A ideia era que eles dramatizassem o conto sem se deter aos detalhes do que e de como este estava escrito, e sim que fizessem as adaptações que achassem necessárias, apenas seguindo a sequência dos acontecimentos da história.

Cosson (2018, p.111), fala que a dramatização pode e deve ser usada em todas as situações de ensino, e entendemos que, quando utilizada como componente lúdico no processo de leitura e compreensão textual, ela possa contribuir positivamente para o melhor desenvolvimento deste.

Figura 2



Nem todos os alunos quiseram participar dessa atividade, que surgiu de improviso, mas que se mostrou bastante interessante ao final.

Aqueles que participaram da dramatização se divertiram muito tentando imitar as duas personagens da história e criar falas novas para elas, no que contaram com a colaboração dos demais colegas. Dessa forma, todos terminaram participando de algum jeito.

Esta atividade proporcionou um momento lúdico, de descontração e cooperação no processo de leitura e aprendizagem para todos. E acreditamos que tenha conseguido fortalecer também os laços entre os alunos e o conto.

Figura 3



4.3.3 Módulo 3- Primeira interpretação

O terceiro módulo, primeira interpretação, começamos a trabalhar os cinco contos pré-selecionados do livro **Felicidade Clandestina** mais um, que se mostrou de interesse dos próprios alunos. A seleção dos 5 primeiros contos pré-escolhidos se deu a partir da observação de aspectos comuns da faixa etária dos alunos, questões da juventude, de reflexões existenciais, de descobertas da idade, de autoconhecimento, de aceitação das diferenças, entre outras.

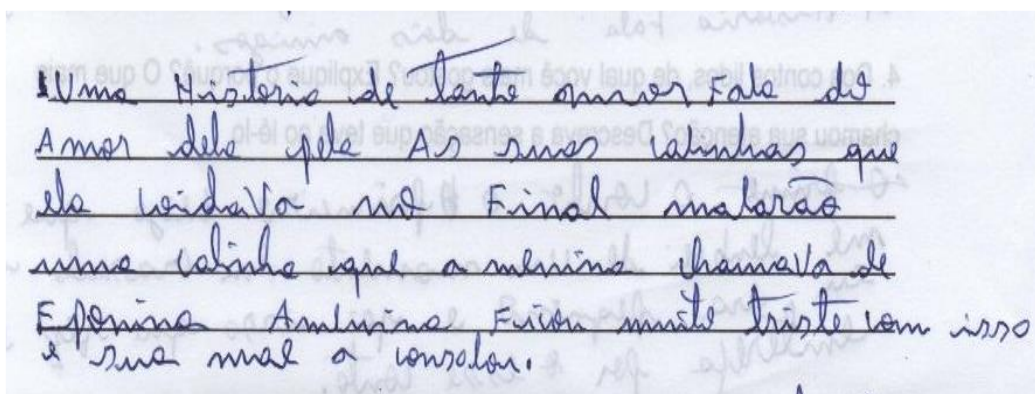
Havíamos escolhido inicialmente os seguintes cinco contos: “Felicidade Clandestina”, “Uma amizade sincera”, “Tentação”, “Uma história de tanto amor” e “O primeiro beijo”, que para nossa satisfação, foram muito bem recebidos pelos alunos. No entanto, após a aplicação do primeiro e do segundo módulos da sequência, pareceu-nos interessante acrescentarmos o conto “Uma esperança”, por aparecer como temática bastante destacada pelos alunos nos primeiros dois módulos deste trabalho.

Nesta etapa, dividimos a turma em seis grupos de cinco alunos cada, uma vez que contávamos dessa vez com a presença de todos os trinta alunos da turma.

Cada grupo de alunos realizou a leitura de um dos seis contos que dividimos por sorteio. Depois, pedimos para que cada grupo fizesse um breve comentário escrito, de suas impressões sobre o conto que trabalhou em sala de aula: um pequeno texto coletivo.

O primeiro grupo ficou com o conto “Uma história de tanto amor”

Figura 4



O segundo grupo ficou com o conto "Uma amizade sincera".

Figura 5

Uma amizade sincera
 Conta a história de dois amigos que se conheceram no último ano da escola e que desejavam tanto ter uma amizade sincera, que ficavam procurando por algo a falar. Quando chegaram a um ponto que não tinham o que conversar, a amizade foi ficando desgastante e com isso eles tiveram que dar um tempo na amizade, mas sempre sabendo que haveria uma amizade sincera ali.

O terceiro grupo ficou com o conto "Tentação".

Figura 6

Falou de uma garota ruiva com um sorriso importante, que desejava ser igual a todas as cidade onde ela morava. Pensava que ela era a única ruiva, mas até que aparecer um cachorro da mesma cor que ela aí foi quando ela percebeu que não só existia ela de ruiva.

O quarto grupo ficou com o conto "Uma esperança".

Figura 7

Uma esperança⁴ trata de um inseto que se chama esperança, a esperança quase não tem corpo, só tem alma, o garoto chamava na esperança de bichinho, e se ela se sentia muito mal porque ela (a esperança) não fazia nada. Apenas um inseto indefeso e mesmo assim indomável a o menino.

O quinto grupo ficou com o conto "Felicidade clandestina".

Figura 8

Felicidade Clandestina

Trata de 2 garotos uma registra se muito cedo, a outra que
 trabalha nisso e que queria muito ir a igreja. As "reincarnação"
 de "narizinho" de Monteiro Lobato. Então a menina falou disse que
 ia sempre e a outra se todo dia a menina ia sempre, só que
 sempre repetia desculpa da menina, até que um dia a mãe viu que estava acontecendo
 pelo se falou para as meninas que aquela igreja nunca tinha sido de ninguém que ela podia
 ficar com ela o tempo que ~~quis~~ ela quiser.

O sexto grupo ficou com o conto "O primeiro beijo".

Figura 9

6 A primeira beijo é sobre um garoto que é questionado
 pela namorada se ele foi a primeira mulher que
 ele beijou, o que ele responde com um sorriso de passado
 onde ele beijou a estatua de uma mulher, que depois ele
 acredita ter sido seu primeiro beijo.

Podemos observar que os comentários dos grupos sobre os contos lidos foram feitos de forma muito simples, e observaram principalmente os aspectos externos dos textos.

Segundo Cosson (2007), "A primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre a sua sensibilidade de leitor" (COSSON, 2007, p.83). Observamos que esta parte da sequência serve como complemento das atividades desenvolvidas nos módulos anteriores, de apreciação do título e comparação deste com a obra em si.

O módulo 3 é o mais breve de todos desta sequência didática. No nosso caso, trabalhamos com uma atividade coletiva, e como os textos já eram de conhecimento dos alunos, para não tornar a atividade com os contos algo repetitivo, nos detivemos na leitura de um conto por grupo e num posterior comentário escrito sobre o conto de cada grupo.

Portanto, um maior aprofundamento da interpretação desses contos se dará nos próximos módulos dessa atividade, ao que Cosson chama de “segunda interpretação”, pois como se trata de uma atividade em módulos, é justamente na continuidade das atividades de um módulo para outro que se constrói a sequência didática.

4.3.4 Módulo 4- Contextualização

No quarto módulo, na contextualização, foi feita uma retomada dos comentários escritos, e foi solicitado que um aluno de cada grupo socializasse o comentário do seu grupo para o restante da sala.

Tudo transcorreu como esperado. Um aluno por grupo foi escolhido para ler o breve comentário e os demais componentes complementavam oralmente o que estava escrito; e mesmo que num primeiro momento tenham se mostrado bastante relutantes, todos acabaram por participar dessa apresentação.

Todas as vezes que os alunos eram levados a falar em público, principalmente expondo sua opinião ou sua interpretação de um texto, isso ocorria com muita resistência, ficando a participação da turma limitada a dois ou três alunos no máximo, quase sempre os mesmos, aqueles mais desinibidos. Foi possível observar, no entanto, que essa resistência foi diminuindo com o passar das etapas do trabalho.

Para Cosson, esse é o momento que compreende “o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2007, p.86). Ele apresenta em seguida sete possibilidades de contextualizações que podem ser trabalhadas a partir do texto literário na escola. Mas, como já dissemos, foi proposto aos alunos uma análise crítico-temática, portanto, nos deteremos em comentar apenas os dois tipos de contextualização que escolhemos utilizar nessa sequência didática.

Os alunos foram orientados a fazer uma análise crítico-temática do conto lido por cada grupo. O primeiro passo dessa análise era pesquisar na internet resenhas e resumos feitos sobre os contos lidos. Cada grupo fez a pesquisa sobre aquele conto que leu.

Essa pesquisa aconteceu na sala de informática da escola, que apesar de possuir poucos computadores funcionando, e nem sempre ter acesso à internet, nos possibilitou, contando com um pouco de sorte naquele dia, que realizássemos a pesquisa com os alunos.

Trabalhamos com a contextualização crítica, e para isso os alunos fizeram essa pesquisa na *internet* por grupos. Eles pesquisaram resumos e resenhas sobre o conto lido, para observar o que outras pessoas já haviam falado sobre ele, ampliando assim a sua própria noção sobre o texto. Depois disso, eles partiram para a contextualização temática.

O segundo passo da análise objetivava verificar as temáticas presentes nos contos lidos. Com isso, os alunos puderam perceber que todos os seis contos falavam sobre questões que faziam relação com a fase da vida que eles, adolescentes, estavam vivenciando no seu dia-a-dia, principalmente seus sentimentos, como: amizade, problemas de relacionamento, descobertas, desejos, esperanças e tristezas.

Lançamos os seguintes questionamentos à turma, na forma de dinâmica oral:

Professora- pesquisadora: Vocês puderam perceber que todos os contos lidos giram em torno de um sentimento? Concordam ou não comigo?

Alunos: Sim!

Professora-pesquisadora: Já que a resposta de vocês foi afirmativa, gostaria que me falassem agora, quais sentimentos são esses que vocês puderam observar nesses textos de Clarice Lispector?

Nesse momento, a medida em que os alunos foram citando os sentimentos observados nos contos, fomos escrevendo-os na lousa para registrá-los e facilitar o próximo passo dessa dinâmica.

Fizemos então a próxima pergunta:

Professora-pesquisadora: – Olhem agora para o quadro. Vejam os sentimentos que vocês listaram e que disseram ter observado nos contos lidos.

– Quero que cada um de vocês escolha um desses sentimentos agora. Aquele que o toca mais profundamente, que você acha mais bonito ou que representa algo importante na sua vida. Quero ouvir apenas uma palavra de cada um de vocês, mas aqueles que quiserem explicar o porquê de sua escolha, sintam-se à vontade para isso.

Nesse momento a sala ficou em silêncio. É comum isso acontecer quando lançamos uma pergunta que todos terão de responder, mas, aos poucos foram surgindo timidamente as primeiras respostas.

Dos 28 alunos presentes, apenas 2 não quiseram responder, 3 responderam amor, 3 felicidade, 4 responderam solidão, 4 responderam tristeza, 5 responderam amizade, e 7 responderam esperança.

Transcrevemos as respostas orais de alguns deles a seguir, levando em consideração sua ordem de participação.

Participante 4: Eu escolho a “esperança”, porque se a gente não tiver esperança não vamos conseguir fazer nada na vida!

Participante 5: Eu também escolho a esperança. Acho que se você tiver esperança você vai ter todos os outros sentimentos bons. Se eu quero conseguir fazer alguma coisa, tenho que ter fé e esperança. Acho que são a mesma coisa, né?

Participante 1: Eu acho melhor a amizade, porque a gente precisar ser amigo dos outros para não ficar sozinho, porque senão aí vem a solidão, que é um sentimento que ninguém quer.

Participante 2: Com certeza eu escolho o “amor”. Não estou falando de amor só de namoro, de sexo, não! Estou falando de amor, amor mesmo! De pai, de mãe, de filho, de amigo, de Deus...amor é assim que eu entendo. Todos esses contos falam de alguma forma de amor. Foi o que entendi até agora.

Como podemos observar nos comentários dos alunos, a palavra “esperança” reaparece agora enquanto sentimento importante para eles, reforçando a nossa

necessidade de repensar as estratégias e os contos pré-selecionados, pois a temática da esperança era a única não contemplada nesses contos.

Sobre a contextualização temática, Cosson afirma que devemos ter cuidado quando da leitura do texto literário na escola, para não nos concentrarmos só no tema e esquecermos a obra: “Em primeiro lugar, não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra ” (COSSON, 2007, p. 90). Por isso ele também diz que o professor tem que delimitar o uso do tema, prevalecendo a obra literária como um todo, não apenas sua temática.

Ao final desse módulo os alunos levaram para casa o livro de contos, para que todos pudessem ler os seis contos, priorizando, cada um, os textos que ainda não havia lido.

4.3.5 Módulo 5 - Segunda interpretação

Cosson (2007), nos fala que a ligação entre contextualização e a segunda interpretação é indissolúvel, e da possibilidade delas acontecerem juntas ou em dois processos isolados. Aqui resolvemos por trabalhá-las juntas, em continuidade uma da outra, como em todos os demais módulos desta sequência.

Por algumas questões decorrentes de problemas estruturais da escola, passamos alguns dias sem aulas, e entre essa situação e outras necessidades de se dar continuidade aos conteúdos do currículo, se passaram exatamente duas semanas do último encontro do quarto módulo até então, tempo suficiente para que os alunos pudessem ter concluído a leitura dos seis contos que levaram para casa.

Infelizmente, não foi o que ocorreu, pois, na volta às aulas depois desse período, muitos alunos ainda não haviam lido todos contos. Por essa razão, tivemos que adaptar as atividades da sequência para aquele encontro, e começamos o módulo cinco fazendo a leitura compartilhada dos seis contos na sala de aula para que todos conseguissem ler as seis leituras e pudessemos prosseguir com as outras etapas da sequência.

Vale destacar que, além de terem levado os livros para casa nesse período de duas semanas sem aulas, os seis contos também foram postados no grupo privado da turma, no *Facebook*, mas, mesmo assim, um número considerável de alunos não cumpriu a tarefa de leitura em casa.

A ideia de realizar leitura compartilhada de todos os contos não foi bem aceita por todos num primeiro momento. Alguns alunos se queixavam de que, por já terem realizado as leituras dos contos em casa, ou outros por já terem feito a tarefa em grupo com um dos contos, não era mais interessante fazer a sua releitura. Observação essa que nos preocupou bastante por concordarmos que isso tornava o processo de leitura dos contos repetitivo e cansativo, e poderia desinteressá-los para o restante da sequência. Mas, naquele momento não havia outra saída, e a leitura de todos os seis contos precisava ser feita por todos os alunos para podermos dar continuidade.

Para um melhor entendimento dos seis contos por todos os alunos, resolvemos fazer uma leitura em voz alta dos contos. Como diz Cosson,

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. (COSSON, 2018, p.104)

Para a nossa grata surpresa, o resultado dessa leitura em voz alta foi muito satisfatório para nós e para praticamente todos os alunos, inclusive os que não gostaram inicialmente da ideia de ter de ler novamente os contos. E isso se deu provavelmente por essa “interpretação construída e conduzida pela voz”, nas palavras de Cosson (2018), que nesse caso foi realizada pela professora, que conseguiu ressensibilizar os alunos através de sua leitura, conduzindo-os a um melhor entendimento textual.

Alguns alunos comentaram, inclusive, que só agora haviam conseguido entender certas partes dos contos, e outros disseram que haviam entendido antes de uma forma diferente de agora, mas que agora o conto fazia mais sentido para eles do que fazia antes. Certas reações à leitura se destacaram pela sua eloquência e pela algazarra que provocaram no restante da turma, principalmente se tratando do conto “O primeiro beijo”, que traz a narrativa da descoberta inusitada do prazer por um adolescente.

Segundo Cosson, “Ao contrário da primeira interpretação, que busca uma apreensão global da obra, a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos” (COSSON, 2007, p.92). Resolvemos

portanto procurar esse aspecto que mereceria ser estudado profundamente, e concordamos que essa resposta deveria vir dos próprios alunos.

Agora que todos os alunos já haviam lido os seis contos, foi solicitado que eles respondessem a um questionário constituído por 4 perguntas que pretendiam avaliar a compreensão geral dos seis contos, percebendo com qual deles cada aluno se identificou mais, a fim de encontrar entre os seis contos o aspecto mais relevante. A seguir, temos dois exemplos das respostas dos alunos a esse questionário.

Figura 10

Atividade individual

Após a leitura e discussão dos seis contos de Clarice Lispector, responda:

1. Você encontrou algum aspecto em comum entre os contos? O que seria? *Sim, na amizade sincera e felicidade clandestina, nas duas eu percebi que o personagem vai perdendo as esperanças, mas no final eles conseguem o que queria, mais não esperava ser do jeito que eles conseguiram, felicidade clandestina, a menina conseguiu o livro, amizade sincera, os dois meninos conseguem uma amizade sincera.*
2. Qual o tema central de cada conto? *felicidade clandestina fala sobre uma menina que gostava de livros, no segundo fala sobre dois meninos que queriam ter uma amizade sincera, o terceiro fala sobre uma menina que era a única neta numa casa de moças, o quarto fala sobre uma esperança (o inseto), o quinto fala sobre uma menina que tinha uma galinha e o sexto fala sobre o primeiro beijo de uma pessoa.*
3. Num primeiro momento, antes de ler o conto, o título foi a primeira informação que você teve da história. A expectativa criada em você pelo título se confirmou em todos os contos? Explique? *Não, em alguns contos eu pensei que era falando sobre amor, ou romântico, como o conto "Uma história de tanto amor", pensei que era romântico, falando sobre coisas, mais não era, era sobre uma menina, e as galinhas de estimação.*
4. Dos contos lidos, de qual você mais gostou? Explique o porquê? O que mais chamou sua atenção? Descreva a sensação que teve ao lê-lo. *Felicidade clandestina, porque fala sobre uma menina que era mãe, que fazia coisas erradas, o que chamou minha atenção foi quanto a menina era mãe, e o interesse nos livros pela personagem principal, eu tive várias sensações, raiva, felicidade e ... acho que só.*

Questionário respondido pelo Participante 1

Figura 11

Atividade individual

Após a leitura e discussão dos seis contos de Clarice Lispector, responda:

- Você encontrou algum aspecto em comum entre os contos? O que seria?
Sim, Mentiras
- Qual o tema central de cada conto? 1- egoísmo de uma garota. 2- Amizade de dois Meninos. 3- Amor por um animal. 4- um inseto em uma parede 5- o Amor de uma Menina com suas galinhas 6- um Menino beijando uma estátua
- Num primeiro momento, antes de ler o conto, o título foi a primeira informação que você teve da história. A expectativa criada em você pelo título se confirmou em todos os contos? Explique? Não porque em um deles "uma história de tanto Amor" fala sobre o amor que uma menina sente por suas galinhas. A princípio, eu achei que fosse uma história de que uma mulher se apaixonaria por um homem ou o contrário, mas foi totalmente diferente.
- Dos contos lidos, de qual você mais gostou? Explique o porquê? O que mais chamou sua atenção? Descreva a sensação que teve ao lê-lo.
Uma Amizade sincera. Porque mesmo estando separados os meninos não deixaram de ser amigos

Questionário respondido pelo Participante 4

Solicitamos então que aqueles alunos que desejassem, poderiam fazer a leitura de suas respostas para a turma. Mas poucos alunos se propuseram a compartilhar as suas respostas. Segundo Cosson, a fase do compartilhamento envolve dividir com os outros uma parte da obra que nos chamou a atenção, "É uma questão que aquele evento descrito na obra nos levou a refletir sobre o que já vivemos ou lemos em outro lugar ou que está acontecendo agora ao nosso redor" (COSSON, 2018, p.169) .

A resposta à questão número 1, dada pelo **Participante 4**, no segundo questionário, gerou alguns comentários discordantes e um verdadeiro rebuliço na

sala. Ele respondeu que o aspecto comum que ele percebia entre os contos eram as mentiras. Então, ficamos curiosos para entender melhor a sua resposta, que será transcrita a seguir juntamente com as falas de outros alunos, que concordaram ou discordaram dela.

Professora pesquisadora: Gostaria que você nos explicasse melhor sua resposta. Que mentiras são essas a que você se refere?

Participante 4: Ah, professora! Todas essas histórias são mentiras! Numa, tem uma menina que ama as galinhas, na outra uma menina que se apaixona por um cachorro, na outra um menino que beija uma estátua! Tudo história inventada! Onde já se viu isso ser verdade!?

Participante 1: Mas a professora não disse nenhuma vez que essas histórias eram de verdade. É claro que não são! São ficção.

Participante 2: Era isso que eu também ia dizer: ficção! Histórias inventadas.

Participante 3: Mas se é inventada, então ele tem razão de dizer que são mentirosas.

Participante 5: Não tem nada a ver. Mentira só serve para enganar. Mentira é outra coisa. Ficção é feita para a gente se divertir, passar o tempo, pensar na vida, etc.

Depois de todas as opiniões expostas pelos seus colegas, o **Participante 4** se sentiu intimidado e não quis mais se pronunciar. Os ânimos estavam um pouco exaltados na sala, pois alguns alunos queriam impôr suas opiniões uns aos outros. Então, era chegada a hora de intervirmos na discussão.

Primeiramente, lembramos que a sala de aula é um espaço aberto para discutir, perguntar, expor ideias, ouvir as ideias do outro e acrescentar algo novo à fala do outro, se for necessário, tudo isso desde que não ultrapassemos o limite do respeito ao próximo. E que, inclusive, era esse um dos maiores propósitos de se estudar literatura na escola: conhecermos o pensamento do outro para poder nos posicionar contrários ou a favor, mas prevalecendo sempre o respeito mútuo.

Em seguida, explicamos aos alunos, baseados numa afirmação de Zilberman (2008), já anteriormente citada no segundo capítulo desta pesquisa, que, a literatura pode provocar um duplo efeito no leitor, pois ela é capaz de despertar a sua fantasia, por ser ficção, ao mesmo tempo que pode também despertá-lo para se posicionar

diante de situações reais, pois mesmo se tratando de ficção, o texto literário tem como espelho a própria vida real, e é justamente a vida real que se reflete nele.

Que o conto, sendo um texto literário, é ficção, mas não deve ser visto por uma simples “mentira”, pois ele representa acontecimentos da vida real, e mesmo que se utilize de um tanto de fantasia para amenizar ou destacar algo propositalmente, sua base continuará sendo a realidade. Porque, como nos diz Candido, “ Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2004, p. 174).

Ressaltamos então que o **Participante 4** não estava totalmente errado, apenas havia confundido algo que realmente é complicado de se entender, mas que com o passar do tempo e das leituras dos contos, ficaria mais claro para todos.

Temíamos o afastamento de alguns alunos por causa das críticas dos demais. Nosso objetivo era fazer com que a experiência literária fizesse um sentido maior para todos eles, pois sabíamos que, habitualmente, não é fácil contar com a colaboração dos alunos do ensino fundamental II em atividades que explorem o lado emocional. Rouxel nos fala que, “Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos sempre revelam abertamente seus pensamentos e suas emoções [...] Na etapa seguinte, em contrapartida, os adolescentes resistem em revelar aquilo que consideram sua intimidade” (ROUXEL, 2013, p. 21).

É característico dessa fase de ensino que os alunos não estejam tão abertos a falar sobre seus sentimentos ou mesmo expor sua opinião, por se sentirem intimidados pelos outros alunos, pelo que vão pensar e dizer a respeito deles.

E assim, deixando essas reflexões sobre ficção e realidade na obra literária, concluímos o módulo 5 dessa sequência.

4.3.6 Módulo 6 – Expansão

Segundo a sequência expandida de Cosson, a parte de leitura encerra-se na segunda interpretação, mas como estamos executando aqui uma sequência adaptada, pois a sequência didática não enclausura a prática em um molde fixo, ainda neste módulo teremos uma atividade de leitura que julgamos importante.

Este módulo da sequência foi dividido em três encontros. No primeiro deles, numa única aula de 60 minutos apresentamos para a turma a crônica “Meu primeiro beijo”, de Antonio Barreto. Após a leitura foi pedido que os alunos falassem o que acharam do texto, se gostaram, se foi interessante, o que mais os chamou a atenção. Eles logo apontaram a semelhança entre o texto atual e o texto anteriormente lido, “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector.

Perguntamos então, exatamente quais elementos da crônica de Antonio Barreto faziam lembrar do conto de Clarice. Ao que eles responderam que, primeiramente sem dúvidas o próprio título, e depois a história de uma adolescente na experiência de seu primeiro beijo, e ainda o fato de parte da história se passar num ônibus. Mas, segundo os alunos, a história de Antonio Barreto era “mais real”.

Começamos por explicar que esse fenômeno textual que faz um texto “lembrar” outro chama-se intertextualidade. E que a presença de traços de um texto em outro é bastante comum na literatura, por ela tratar de acontecimentos e sentimentos comuns à todas as pessoas. E essa intertextualidade pode ocorrer de forma implícita ou explícita, como no caso dos dois textos em estudo.

Tentamos explicar mais detalhadamente como ocorre a intertextualidade, dando alguns exemplos de textos que eles já haviam lido na escola, com intuito de formularmos com os alunos um conceito mais concreto sobre o assunto.

Alguns alunos perguntaram se intertextualidade não seria o mesmo que “imitar” o outro texto. Explicamos que não, porque imitar, no sentido que eles estavam falando seria apenas copiar, plagiar, reproduzir exatamente o que o outro texto diz. E que na intertextualidade ocorre apenas a retomada de uma mesma ideia, de um mesmo tema, sem usar as mesmas palavras ou falar exatamente das mesmas coisas, como eles puderam observar nos dois textos em estudo.

Depois disso, achamos interessante a observação de alguns alunos que disseram conseguir ver essa intertextualidade também entre a crônica de Antonio Barreto e outros contos estudados, e o mais citado foi “Uma amizade sincera”, por falarem ambos os textos da amizade entre os adolescentes. Isso nos deixou mais seguros de que eles conseguiram entender, de forma geral, do que se tratava a intertextualidade.

Perguntamos então, qual dos dois textos, o conto ou a crônica eles consideraram mais fácil de compreender. Ao que a maioria respondeu que foi a crônica.

Segundo alguns alunos, não ficava claro no conto “O primeiro beijo”, o que aconteceu, enquanto no texto de Antonio Barreto tudo estava muito claro, pois se tratava de um acontecimento comum, que poderia acontecer com qualquer pessoa. Explicamos então que eram justamente esses detalhes que eles citaram, que faziam do conto um conto e do outro texto uma crônica.

Retomamos a observação feita pelos próprios alunos, de que a história da crônica seria mais realista do que a do conto de Clarice, e acrescentamos a última afirmação deles sobre ser mais fácil compreender a crônica que o conto, para tentar esclarecer as suas dúvidas. Mas ainda havia outra pergunta que queríamos fazer a esse respeito. Pois, se queremos formar o aluno “um sujeito leitor livre, responsável e crítico”, precisamos entender também que algumas amarras precisam ser desfeitas, aquelas que nos direcionam sempre para um sentido “convencional” do texto, e aceitar que o próprio aluno construa seu próprio sentido, como nos fala Rouxel (2013, p. 20).

Perguntamos se o texto “Meu primeiro beijo”, a crônica, poderia ser considerado melhor que “O primeiro beijo, o conto de Clarice. E transcrevemos a seguir as respostas de alguns alunos.

Participante 4: Eu gostei mais da crônica. Para mim ela é melhor mil vezes do que o outro texto!

Participante 1: Achei sim a crônica mais fácil de entender, mas ao mesmo tempo é uma história muito comum, quase sem graça.

Participante 3: Claro! Por isso que a gente entendeu fácil. O outro texto foi muito complicado de entender, mas depois que entendi, achei legal também. Mas ainda prefiro a crônica.

Participante 2: Com certeza a crônica foi mas fácil de entender, mas, eu pessoalmente gostei mais do conto de Clarice, achei mais emocionante, a gente fica tentando entender e é mais legal justamente por isso.

Participante 1 : O texto de Clarice, apesar de mais complicado, é mais interessante.

Participante 5: Eu também gostei dos dois textos e não acho um melhor do que o outro, na verdade, só são diferentes. Um é mais para a gente pensar e o outro não precisa pensar tanto porque é mais claro, mas também é bem legal, porque é engraçado.

Para Marcuschi, “A intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue” (MARCUSCHI, 2008, p.130). Podemos observar, pelos argumentos dos alunos, que eles já têm uma ideia, mesmo que inconsciente, da diferença entre os dois gêneros textuais, e que no final das contas, mesmo achando o conto de Clarice mais complicado que a crônica de Antonio Barreto, conseguem notar o seu valor enquanto texto que faz refletir, que “é mais para a gente pensar”, como falou um dos alunos.

Segundo Cosson, “Discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor” (COSSON, 2018, p.126). Por isso, valorizamos muito durante a realização desta sequência didática, as discussões de ideias e opiniões entre os nossos alunos e com eles, e por isso optamos por transcrever algumas delas.

E mais do que isso, em relação a construção de sentidos do texto, essas discussões em sala de aula são primordiais, pois expõem as leituras de cada um, aproximando-os assim de um sentido comum do texto.

Basta observarmos as opiniões do **Participante 4**, que mesmo sendo as mais discordantes do grupo, aos poucos vai se aproximando da ideia geral, vai sendo convencido, vai cedendo às argumentações e interpretações dos outros alunos, como na procura de um meio termo, de uma postura menos radical que a expressa na sua primeira fala. Nas palavras de Rouxel, “A sala de aula representa assim o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde confrontam os diversos “textos dos leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo” (ROUXEL, 2013, p.23).

E concluímos a primeira etapa do módulo 6 fazendo algumas observações que achamos pertinentes aos alunos, primeiro sobre todos os seus comentários, e depois ressaltando as diferenças entre os dois gêneros textuais, chamando sempre

a atenção mais para as peculiaridades do conto, gênero principal do nosso estudo, assim como das características específicas da escrita de sua autora, Clarice Lispector.

Com o intuito de conseguir de fato chamar a atenção dos alunos, surgiu nesta segunda etapa do sexto módulo a ideia de trabalhar com as *Fanfictions*, ou simplesmente fanfics, como são mais conhecidas por eles. Fizemos uma pesquisa em sala de aula para descobrir o que eles conheciam a respeito das *fanfics*. Para a nossa surpresa, não era um termo tão conhecido por eles, mas, quando explicamos como funcionavam essas produções textuais, o interesse foi notado em grande parte da turma.

As *fanfictions*, as ficções de fã, normalmente são criadas a partir de obras contemporâneas ou de filmes ou séries que estão em evidência nos canais fechados de TV e internet, e são postadas em sites depositórios, onde os outros “fãs” podem ler e comentar as histórias uns dos outros, que consistem na maioria das vezes numa continuação ou na criação de uma história paralela à história original, de um best sellers, por exemplo.


A nossa ideia era estimular a produção textual fazendo os alunos produzirem individualmente *fanfictions*, só que dessa vez, a partir de obras consideradas clássicas da nossa literatura, ou seja, os seis contos de Clarice Lispector que foram por eles estudados, permitindo um diálogo entre a tradição e a contemporaneidade, e ainda, ampliando o texto literário canônico, como nos fala Pinheiro (2013, p.15), já citado no segundo capítulo desta pesquisa.

Cosson também nos fala da importância de saber reconhecer os outros ambientes de produção e reprodução da literatura, pois, “[...] é inteiramente adequado buscar entender como ela permanece em outros espaços, como é o caso da internet” (COSSON, 2018, p.23). E isso vai ao encontro da proposta das *fanfictions* em sala de aula.

Cada aluno escolheu um dos contos, aquele com o qual mais se identificou, produziu uma *fanfiction* a partir dele e postou no grupo fechado da turma no *Facebook*. Além disso, cada um dos alunos tiveram como tarefa extraclasse a de ler e comentar as *fanfictions* dos seus colegas.

A seguir, imagens do trecho inicial das *Fanfictions* dos 5 participantes, representantes da turma na pesquisa.



Figura 12



 11 de setembro de 2018

FANFIC DO CONTO DE CLARICE LISPECTOR: "UMA AMIZADE SINCERA"

O clone do meu medo

Sempre fui rodeado de pessoas, mas nunca, jamais chamei algum de amigo, admiro quem consegue ter esse título e dar ele para alguém, pois esse sempre foi meu maior medo, analise comigo o porquê: "O amigo é aquele que possui uma grande afeição por uma ou mais pessoas, que é leal, que protege e faz o possível para ajudar sempre.", essa definição é do google, não teria ... [Ver mais](#)

  Você e outras 9 pessoas 5 comentários Visualizado por 16

 Curtir  Comentar

Fanfiction- Participante 1

Figura 13

 11 de setembro de 2018

FANFIC DO CONTO DE CLARICE LISPECTOR: "FELICIDADE CLANDESTINA"

A outra versão de uma história

[...] Após eu dizer que tinha sim, o livro que ela tanto queria, ela foi embora, passou por mim com seus longos cabelos lisos e sedosos. Olhei para trás, só para ter aquele bendito pensamento novamente:...


[Continuar lendo](#)

  12 23 comentários Visualizado por 17

 Curtir  Comentar



Fanfiction- Participante 2



Figura 14

 12 de setembro de 2018

FANFIC DO CONTO DE CLARICE LISPECTOR: " UMA HISTORIA DE TANTO AMOR "

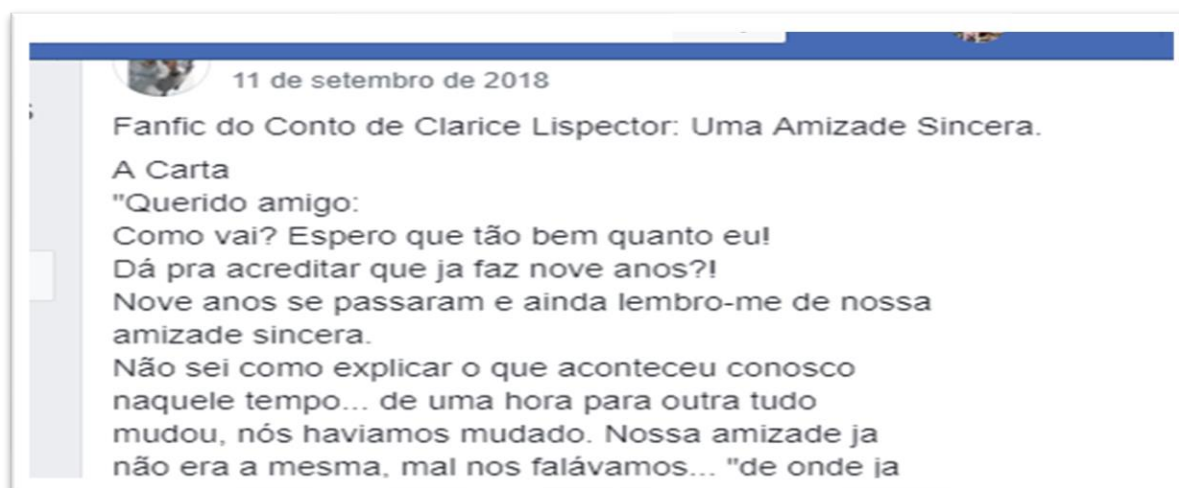
O tempo se passou, faltava um ano pra ela terminar o ensino médio, ela conheceu um menino chamado Ryan, com 2 anos de amizade pediu ela em namoro ela amava ele, os anos se passou eles se casaram e tiveram uma filha chamada Carla e todo ano que se passava os pais dela dava presente e cada ano um presente surpreendente chegou um ano que a mãe dela decidiu dá duas galinhas de presente a Carla, ela adorou... [Ver mais](#)

  6 9 comentários Visualizado por 12

 Curtir  Comentar

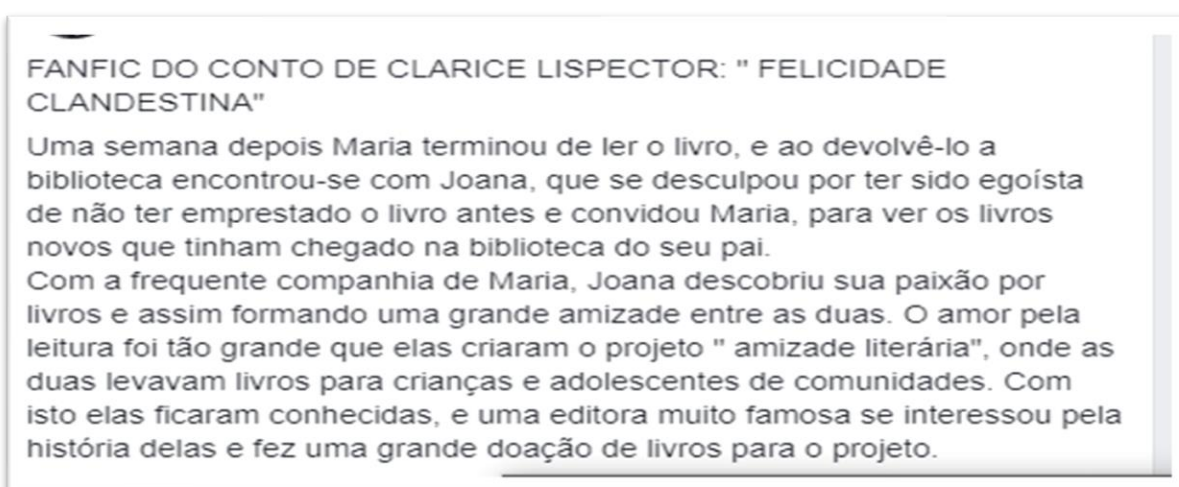
Fanfiction- Participante 3

Figura 15



Fanfiction- Participante 4

Figura 16



Fanfiction- Participante 5

Esta foi uma das atividades de produção textual em que os alunos mais se empenharam e, com certeza, a que mais se identificaram, por fazer parte do fascinante universo digital.

Todos produziram suas fanfictions, assim como curtiram e comentaram as produções de seus colegas, o que tornou essa atividade altamente participativa e interativa, pois os alunos se transformaram em escritores de seus textos e críticos dos textos dos seus colegas ao mesmo tempo.

Como afirma Azzari e Custódio sobre os efeitos da escrita colaborativa produzidas em rede, "[...] uma nova função-autor é apontada e atrelada à noção do nascimento do leitor como sujeito engajado, com mais possibilidades de leituras,

debates e produções que podem promover o seu protagonismo” (AZZARI & CUSTÓDIO, 2013, p. 84). E é justamente esse protagonismo que pretendemos desenvolver em nossos alunos através desta proposta pedagógica.

4.3.7 Módulo 7 – Produções finais

O módulo 7, o mais extenso desta sequência, intitulado por Produções finais, não faz parte da sequência expandida de Cosson (2007), mas foi pensado a partir dela.

O objetivo deste módulo é apenas concluir, dar um fechamento significativo à sequência didática e, conseqüentemente, ao processo de letramento literário realizado. E fazer com que nossos alunos se sentissem cada vez mais atuantes em sua experiência literária na escola, sensibilizando-os para as suas relações interpessoais, através de uma atividade que realmente os façam sentir protagonistas no ambiente escolar.

Para isso, resolvemos unir a última atividade de produção textual dos contos com a produção de vídeos, posteriormente exibidos para toda a escola, como forma de reconhecimento e valorização do trabalho literário por eles realizado.

Portanto, esta parte final da nossa proposta passa pela oficina de contos, produção de roteiros a partir desses contos, produção de vídeos a partir dos roteiros e preparação e apresentação das produções realizadas durante o projeto literário na feira literária da escola.

Iniciamos a execução deste módulo por uma atividade que resolvemos chamar de “oficina de contos coletivos” para relembrar os elementos estruturais do conto e sugerir aos alunos algumas possibilidades de situações iniciais, tipos de personagens e ambientações.

Essa estratégia realizou-se da seguinte maneira: foram entregues aos grupos cinco envelopes, de elementos da narrativa: um envelope com personagens principais, um envelope com ambientações, um envelope com personagens secundários, e um envelope com uma situação inicial. Cada envelope continha várias sugestões daquele elemento. Cada grupo só podia escolher uma opção por envelope, mas poderia acrescentar até três personagens para compor o seu conto com coerência.

A temática do conto ficou a livre escolha de cada grupo, e no final, a maior parte dos grupos adaptou praticamente todos os elementos sugeridos, o que consideramos uma excelente iniciativa, pois a ideia das sugestões surgiu apenas como uma tentativa de facilitar, caso algum grupo não conseguisse partir para a produção textual sem nenhuma direcionamento desse tipo.

As produções começaram na sala de aula, através das discussões e anotações das ideias de cada componente dos grupos. Nessa fase conseguimos perceber claramente quem estava ou não empenhado na atividade proposta. Em seguida, começaram a produzir um rascunho do conto, e logo depois, levamos todos os alunos para a sala de informática, onde os contos foram finalmente digitados por eles.

No primeiro conto, Texto 1, notamos que a temática da amizade como observada pelos próprios alunos, nos contos de Clarice Lispector estudados, faz-se presente nas produções textuais deles também. E neste caso, trazendo ao final uma espécie de reflexão existencial, ou uma moral da história.

Já no conto seguinte, Texto 2, a temática abordada é o amor, mas dessa vez, diferente do sentimento apresentado pelo conto de Clarice “Uma história de tanto amor”, do amor de uma menina por suas galinhas de estimação, o amor representado no conto produzido pelos alunos aqui, é o típico amor romântico, das relações entre um casal que se apaixona e passa por vários desafios para finalmente vivê-lo plenamente, como nos contos de fadas, mas que por outro lado traz a gravidez na adolescência, uma temática que aproxima a ficção da realidade, abordando uma problemática vivenciada por muitas jovens nessa fase da vida.

Texto 1

Amizade às Avessas

Há alguns meses atrás ouvi uma pessoa dizer:

- Ser magro é feio!

Nossa! Entrei em estado de choque, Como assim as pessoas medem sua beleza por biótipo? Que história é essa que só porque tenho quilos abaixo do meu peso ideal não posso ser bonita? Muitos questionamentos se passaram por minha mente, Tão rápido que nem mesmo eu estava me dando conta de quando realmente teria minha conclusão, e quando dei por mim já estava em outro assunto e a pessoa longe de mim. Já se passaram pelo menos mais de 60 dias e essa frase ainda continua martelando em minha mente, O maior questionamento que me faço é; Em pleno século XXI o que realmente importa? Há poucos anos atrás você era julgado

pelo seu caráter, mas e hoje? Você é julgado, difamado e desrespeitado por ser quem você é.

Quantas vezes já ouvi essa frase: Você tem um rosto tão lindo, só precisa engordar um pouco e ficará perfeita. Por favor, né? Eu não quero ser perfeita, só aceita em meio a essa sociedade opressora que quer estabelecer um padrão de beleza. E mesmo sabendo que essa pessoa nunca saberá desse pequeno “Desabafo” gostaria de pegar o embalo e dizer que: Feias são essas pessoas que não conseguem enxergar a alma uns dos outros.

Sempre tive muita vergonha de sair na rua, pois sou gorda, não que eu me importe, mas esta sociedade vivem impondo padrões e querendo ou não, isto acaba nos atingindo.

Vamos falar um pouco sobre amizade\amigo, o que você poderia dizer de cada um deles? Segundo o dicionário o significado de amizade é: sentimento de grande afeição, simpatia, apreço entre pessoas ou entidades. Quando se fala esse assunto quem vem primeiro em sua mente? Talvez você cite uma amiga de escola, do trabalho e até mesmo aquela que mora a tantos anos na sua rua. Nesses poucos anos que tenho nesse mundo, para ser mais exata 17 anos e 10 meses e não sabendo de quase nada da cilada que o mundo tem, posso lhe afirmar que em algum momento da sua vida você chamou alguém de amiga e essa pessoa te apunhalou pelas costas, e então vem a afirmação; essa pessoa nunca foi amiga de verdade. Quando tinha 11 anos de idade minha mãe me falou:

- em escola você não tem amigos, seus amigos são os seus irmãos e seus pais

Naquela época eu não entendi, mas hoje olhando para o meu passado eu repito essa frase com muita convicção

- meus amigos são minha família; não somente a de sangue, mas aquela que ganhei de coração

Amizade vai muito além de palavras, de compartilhar roupas, de pegar o mesmo garoto, de sair juntas. Amizade é coisa de alma, é a conexão de duas pessoas ou mais que te ama pelo que você é, sem mascaras, sem medos, sem segredos. É aquela pessoa que carrega os fardos com você, é aquela pessoa que não é necessário palavras para expressar o que você esta passando, ela te conhece também que sabe respeitar teu silencio, é aquela pessoa que puxa a sua orelha é de vez em quando, é aquela pessoa que espanta tua tristeza e faz sorrir só com um bom dia, é aquela pessoa que esta com você sempre que você precisa. Para concluir, irei deixar de reflexão um trecho do pequeno príncipe, o dialogo dele com sua querida amiga Raposa.

- Procuo os homens, disse o príncipezinho. Que dizer “cativar”?

- Os homens, disse a raposa, tem fuzis e caçam. É bem incomodo!

Criam galinhas também. É a única coisa interessante que eles fazem. Tu procuras galinhas?

- não, disse o príncipezinho. Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?

- é uma coisa muito esquecida, disse a raposa. Significa “criar laços...”

- criar laços?

- exatamente, disse a raposa. Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tem necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. Eu serei para ti única no mundo.

Texto 2

Amor Junino

Eram duas crianças inocentes, que toda tarde brincavam no parquinho da vila, Rosa e Daniel eram muito amigos não se separavam por nada, até que os pais de Rosa se separaram e ela se mudou para um lugar distante da vila e do melhor amigo.

Doze anos depois, Rosa cresceu uma menina, calma, estudiosa, e carente, era época de São João e iria ter um arraia no seu bairro e todos estavam ansiosos com a grande festa, mais Rosa não estava empolgada, tinha que estudar para a prova! Sua mãe rigorosa falou:

- você não vai para arraia nenhum! Vá para o quarto estudar.

Enfim chegou o dia da grande festa, dia 24 de junho às 20:00 horas a banda começará a tocar, e Rosa trancada em seu quarto vendo todos comentando sobre a festa, ela ficou curiosa e decidiu.

- Eu vou para o arraia sim!

Esperou a mãe dormir e foi... Chegando lá viu um garoto bonito e simpático., teve aquela impressão que já conhecia ele de algum canto, o rapaz se aproximou e começaram a conversar e logo descobriu que eram amigos de infância, e ali nasceu um grande amor.

Ao passar uns dias, eles se conhecerem mais e mais, aconteceu o primeiro beijo, Rosa cada vez mais apaixonada por Daniel, começaram a namorar, mais era um namoro escondido, pois sua mãe não aceitava, eles sonhavam em viajar o mundo inteiro juntos, eles tinham vários planos, se formar, ter filhos, mais o principal objetivo era viajar e ser livre enquanto eram adolescentes, eles tinham apenas dezessete anos, não podiam viajar sem autorização dos responsáveis, a mãe de Rosa tinha outros planos para ela, estudar e se formar, jamais queria ver a filha longe, não aceitava o namoro e jeito nenhum.

Daniel não queria deixar seus sonhos para trás, então eles planejaram fugir... Noite de sexta-feira, às 20:00 horas, estava chovendo muito mas não desistiram do plano, Daniel iria se encontrar com Rosa na estação às 21:00 horas, mas deu errado, já tinha chegado 22:30 e nada de Rosa chegar na estação, com mil pensamentos ruins de decepções Daniel decidiu seu caminho, mal sabia ele que a mãe de Rosa teria descoberto seu plano de fugir e trancou Rosa no quarto. Meses depois, cansado de mandar cartas e não receber respostas, a angústia tomando conta da sua vida, do seus pensamentos, encontrou a bebida seu consolo, e essas cartas que nunca chegavam? Chegavam, mas a mãe de Rosa escondiam todas.

Meses depois ela descobriu que estava esperando um filho de Daniel, entrou em desespero pois tinha apenas 17 anos, com medo ela contou a sua mãe

-Desculpa mãe!

-Desculpa porque filha?

-Estou grávida.

A mãe chorando muito pensou o que seria daqui pra frente, nove meses depois o bebê nasceu, era uma menina linda que se chamava Madalena, Madalena cresceu com o amor da mãe não gostava muito do pai pois pensava que ele tinha abandonado a mãe, 10 anos se passaram e por problema de saúde a mãe de Rosa faleceu, ao chegar do velório Rosa decidiu separar algumas coisas da mãe para doar para o asilo, em meio a roupa, perfumes Rosa encontrou uma caixa misteriosa, abriu a caixa e se deparou com várias cartas de Daniel entre essas cartas havia uma

deferente, era uma carta de perdão que sua mãe teria escrito para ela, em seguida correu para entrar em contato com Daniel mas não conseguiu, época de São João novamente e eles se reencontram na festa junina da escola que Rosa trabalha, e ele conheceu sua filha Madalena, ao passar dos anos Rosa e Daniel resolve casar e viveram felizes para sempre.

O fato é que, de alguma forma, os contos de Clarice serviram como base para os seus próprios contos, seja na tentativa de retratar a sua própria realidade, seja pela abordagem dos mesmos temas em comum, ou ainda porque, inspirados pela escrita de Clarice Lispector, os alunos buscaram criar histórias que refletissem questões mais profundas, mais existenciais. Pois, segundo Rouxel,

A leitura da obra fornece a ocasião de reinvestimentos capazes de automatizar e de afinar as investigações nos textos. Esses saberes podem ainda ser verificados em atividades de escrita literária em que o aluno se situa na posição de autor animado por uma intenção artística. (ROUXEL, 2013, p.21)

Vale salientar que trabalhamos desde o início da proposta na perspectiva de uma escrita criativa dos alunos a partir dos contos de Clarice, pois tínhamos a consciência de que, não necessariamente, eles produziram textos também literários. Mas entendemos que a compreensão da estrutura externa do gênero, em seus elementos da narrativa foi alcançada por eles.

Após a produção, correção e reescrita dos contos a próxima tarefa dos alunos foi elaborar um roteiro¹⁹ com as falas de cada personagem e do narrador, assim como a ordem das cenas a serem dramatizadas e gravadas para a produção de vídeos a partir dos contos coletivos escritos anteriormente.

Dos cinco contos produzidos pelos cinco grupos, um não foi transformado em roteiro, porque o grupo que o produziu se desfez, pois tivemos um abandono de escola por motivos pessoais, e um componente desse grupo que se recusou a participar das atividades de produção de vídeo. Sendo assim, os demais componentes se dividiram entre os outros grupos.

A seguir, um exemplo de roteiro produzido pelos alunos. Este roteiro teve como base o conto de mesmo nome “Amizade acima de tudo” produzido pelos mesmos alunos. Podemos observar também que é mais um conto que traz a temática da amizade.

¹⁹ Este gênero já havia sido previamente estudado pelos alunos.

ROTEIRO DO CONTO AMIZADE ACIMA DE TUDO

CENA 1: JOSÉ VAI PARA A CASA DE ISIS

NARRADOR(Rauane): Em Santa Cruz mora um menino chamado José. Ele tem três amigos chamados Henrique, Manoel, e Isis. Os quatro se gostam muito, porém havia um pequeno problema entre eles: os três garotos eram apaixonados por Isis. Passavam meses sem se falar, mas não durava muito tempo, um precisava da amizade do outro. A pior situação que eles já passaram, foi o dia em que José resolveu ir à casa de Isis. Lá, ele bate na porta. Não passou muito tempo, e ela abriu para José.

JOSÉ(Francisco): OI ISIS (falou com vergonha)

ISIS(Geovana): OI. ENTRE, MAS NÃO FAZ BARULHO, MEU PAI E MEU IRMAO ESTAO EM CASA.

CENA 2: A TRAIÇÃO DE JOSÉ

NARRADOR(Rauane): Isis chama José para o sofá.

JOSÉ(Francisco): Você hoje está linda (Isis fica com vergonha)

NARRADOR(Rauane): José vai se aproximando devagar de Isis, quando já estavam muito próximos, ele pega em seu pescoço e lhe dá um beijo. De repente chega Manoel e Henrique, e veem os dois se beijando.

MANOEL(Hélio): Eu não acredito! (furioso)

CENA 3: A BRIGA DE MANOEL E JOSÉ

NARRADOR(Rauane): Manoel, sai correndo, e vai para casa. O irmão mais novo de Isis, vê a irmã e José se beijando e, vai logo contar ao pai

O irmão mais novo de Isis(Kauã): - Pai, Isis estava beijando um garoto.

NARRADOR(Rauane); O pai(Hélio) ficou nervoso, e saiu atrás de José, quando o pai de Isis chega na sala, ele tira o cinto e parte pra cima de José. José que não é besta nem nada, saiu correndo. O pai de Isis vai atrás dele. De repente suas calças caem. José que não tinha lugar para se esconder foi para a casa de Manoel, e Henrique já estava lá.

JOSE(Francisco); MANOEL!!! Por favor abra a porta, o pai de Isis vai me matar. Desculpa!

NARRADOR(Rauane); Então Manoel abre a porta

MANOEL(Hélio); - Entre. Eu não te perdoei, mas não quero que ninguém te mate.

JOSE(Francisco); - Obrigado(e entra na casa, aliviado.)

MANOEL(Hélio); - Porque eu mesmo vou lhe matar com minhas próprias mãos

CENA FINAL: O PERDÃO DE MANOEL

NARRADOR(Rauane); Os dois começam a correr em volta da sala, numa tentativa desesperada de Manoel para pegar José e enchê-lo de bofetes. Ficam correndo assim até que Henrique finalmente consegue separar os dois.

HENRIQUE(Pedro); - Amigos, parem! Lembrem de quando nós todos éramos crianças? Prometemos que nada nos separaria. E olha agora o que aconteceu com a gente.

NARRADOR(Rauane); José e Manoel se olham por um bom tempo. E eles balançam a cabeça concordando com o que Henrique falou.

JOSÉ(Francisco); - Desculpa amigo, não queria ter deixado você triste.

MANOEL(Hélio); - Tá desculpado, mas prometa que não vai ficar com ninguém que eu gosto.

JOSÉ(Francisco); - Eu também gostava dela. Prometo. Nada nesse mundo vai separar nossa amizade.

Vale salientar que todos as produções escritas dos alunos, incluindo os contos e roteiros, foram transcritos neste trabalho da forma como foram entregues por eles, e por isso alguns contêm inadequações ortográficas e gramaticais.

Quanto aos vídeos, a ideia inicial era que tivéssemos uma aula de produção de vídeos com um professor especialista em novas TICs, mas infelizmente isso não foi possível, pela demanda de compromissos desse único profissional que atende à rede municipal de educação.

Então, dispostos a ajudar nossos alunos também nessa tarefa, fizemos a apresentação na sala de vídeo da escola, de um tutorial que encontramos no *You Tube*, de como utilizar o *Windows Movie Maker*, um conhecido *software* de edição de vídeo. Mas, em conversa com os próprios alunos, percebemos que eles teriam condições de sozinhos realizar as gravações e edições de seus vídeos através de funções e aplicativos disponíveis nos seus próprios celulares.

Cada grupo programou os dias e horários de gravação que aconteceram quase todos na escola, no contraturno ou em horários vagos ou cedidos por outros professores, pois, se tratava de uma tarefa extraclasse, e além do mais, o tempo das aulas de Língua Portuguesa já estava escasso pelas muitas demandas da própria disciplina e dos preparativos para a nossa feira literária.

A turma produziu quatro vídeos baseados nos contos por eles mesmos escritos, ambos de autoria coletiva. Todos os vídeos tiveram como elemento comum temas do universo adolescente: os conflitos de amizades e sentimentos, o namoro, o *bullying*, a gravidez na adolescência e o amor. Portanto, temáticas idênticas àquelas observadas nos seis contos de Clarice Lispector estudados.

No vídeo intitulado de “Amizade acima de tudo”, os alunos criaram um enredo que fala da amizade de quatro adolescentes, três meninos e uma menina. Com o passar do tempo, dois dos amigos se apaixonam pela garota, o que gera uma crise

entre esses amigos, mas no final tudo é resolvido. O próprio tema remete ao conto “Uma amizade sincera”, de Clarice Lispector.

O vídeo “Amor junino”, trata da temática do namoro, também presente de forma secundária no conto “O primeiro beijo”, dessa vez um namoro proibido, pois os pais desaprovam a relação dos dois, e que resulta numa gravidez inesperada e indesejada na adolescência. Depois de alguns anos separados, eles se reencontram e chegam a um final feliz.

Podemos observar que o enredo do conto que deu origem a esse vídeo lembra as histórias dos romances mais populares que são do gosto desses alunos/leitores. E além do mais, traz no título a palavra amor, presente também no título do conto “Uma história de tanto amor”. E lembrando da observação feita por um dos alunos durante a leitura interpretativa do conto de Clarice, de que era estranho o amor da menina pelas galinhas, pois faltava justamente a presença desse amor romântico, que foi finalmente destacado no conto e no vídeo produzidos por eles.

Percebemos na decisão dos alunos de falar do amor romântico em suas produções, como uma forma de resgatar o principal sentido que a palavra amor despertava neles, nessa etapa de suas vidas. E concluímos a partir dessas observações que o conto de Clarice, enquanto texto literário, cumpriu o seu papel de refletir e fazer pensar a vida, justamente pela troca de algo esperado por algo incomum em seu enredo e desfecho.

Os outros dois vídeos, “Quase um segredo” e “Escolhas” tratam das crises existenciais ocorridas na fase da adolescência com destaque para os problemas ocasionados pelo *bullying*, de formas parecidas.

Em “Escolhas”, a personagem principal, uma adolescente introspectiva, sofre com o *bullying* e com a indiferença do mundo adulto. A garota triste, solitária e insegura narra as consequências desse sofrimento em sua vida, que acaba por se envolver com bebidas alcoólicas e drogas. O vídeo é finalizado com várias mensagens de alerta contra o *bullying* e suas consequências. O texto não tem diálogos, é uma espécie de monólogo reflexivo. Infelizmente tanto as imagens quanto o áudio desse vídeo não ficaram bons.

Já o vídeo “Quase um segredo”, narra também a história de uma aluna que sofria *bullying* na escola, mas neste com mais riquezas de detalhes, há inclusive

imagens de ações características de *bullying* e agressões físicas, e diálogos importantes com alguns membros da própria escola que se disponibilizaram a participar do vídeo.

De forma geral, a produção dos vídeos foi realizada com sucesso. E podemos notar através deles que os textos produzidos pelos alunos atendem à estrutura convencional do conto, e conseguiram, inspirados nos contos de Clarice, refletir a vida e os dilemas desses adolescentes.

Os vídeos dos alunos e algumas fotos da 1ª Feira literária- JULIARTE estão disponíveis para visualização no *blog* da escola: <http://juvenewsjl.blogspot.com/>

4.3.8 A primeira Feira Literária da escola

A ideia da 1ª Feira de Literatura e Arte da Escola Municipal Juvenal Lamartine, batizada por JULIARTE, surgiu da nossa necessidade de proporcionar um fechamento mais marcante do trabalho com literatura que foi desenvolvido em forma de sequência didática.

Para tanto, contamos mais uma vez com a colaboração da professora regente da biblioteca, e com o apoio da diretora pedagógica de nossa escola²⁰, que sempre se disponibilizou a nos ajudar. E para que o evento se tornasse algo maior, que envolvesse toda a escola, contamos com a participação da coordenação, das demais professoras de Língua Portuguesa e com a professora de Ensino da Arte²¹, que produziu com os alunos do 9º ano ilustrações das *Fanfictions*.

A 1ªJULIARTE aconteceu num sábado letivo do início do mês de dezembro de 2018, e contou com a participação ativa de todas as oito turmas do turno vespertino daquela escola, que apresentaram recitais de poemas, dramatizações, show de fantoches, exposição de cartazes, exposição de quadros e exibição dos vídeos, no Cine JL, tudo produzido pelos alunos com a supervisão das professoras de Língua Portuguesa e Arte.

²⁰ Professora Zelineide Bezerra EMJL

²¹ Professora Sandra Cordeiro EMJL

Figura 17



Exposição das *Fanfictions* e das ilustrações produzidas pelos alunos do 9º Ano. Trabalho em parceria com a professora de Arte.

Figura 18

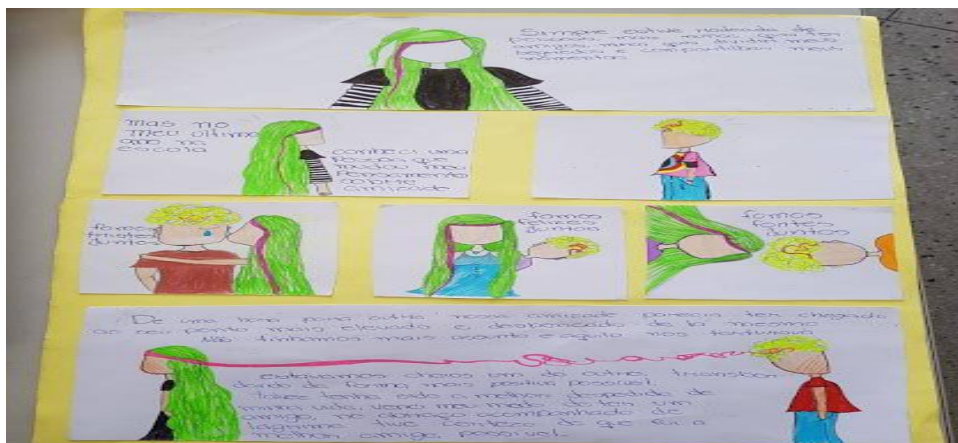


Ilustração de uma das *Fanfictions* produzidas pelos alunos do 9º Ano. Produção feita em parceria com a disciplina de Arte.

Figura 19



Fila de entrada do Cine JL (sala de vídeo) para assistir aos vídeos produzidos pelo 9º ano.

Figura 20



Cine JL lotado e público atento às produções dos colegas do 9º Ano.

Figura 21



Show de fantoches: adaptação do conto "Felicidade clandestina".

A turma do 9º Ano, sob nossa orientação, produziu uma adaptação do conto "Felicidade clandestina" para uma apresentação de marionetes no dia da Feira literária, que foi muito aplaudida pelo público presente.

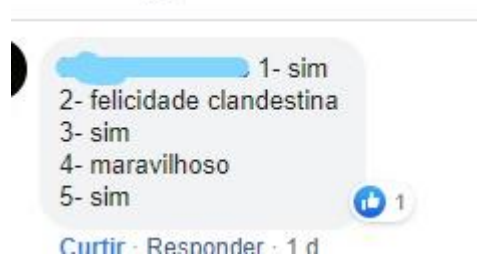
Após a Feira literária, lançamos no grupo fechado do *Facebook* os seguintes questionamentos:

Responda com sinceridade:

- 1- Você gostou de ler e trabalhar com os seis contos de Clarice Lispector? Sim ou Não?
- 2- Com qual dos seis contos trabalhados você sentiu mais afinidade ou mais se sensibilizou?
- 3- Por essa experiência de leitura com os textos literários, você considera que eles podem servir para refletir sobre a sua própria vida? Sim ou Não?
- 4- Defina com uma única palavra o que significou a leitura desses contos para você.
- 5- Depois da sua experiência com os contos de Clarice Lispector, e das atividades e discussões em sala de aula a respeito deles, você considera os textos literários uma boa leitura? Sim ou Não?

Respostas dos alunos postadas no grupo fechado do *Facebook*:

Participante 1



Participante 2



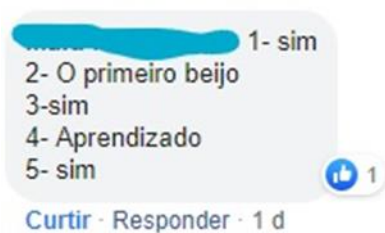
Participante 3



Participante 4



Participante 5



Encerramos assim a nossa proposta de letramento literário, através da aplicação de uma sequência didática, que constituiu a parte prática da nossa pesquisa-ação.

4.4 AVALIANDO OS RESULTADOS

A partir de agora, faremos as análises dos resultados obtidos através da aplicação da nossa proposta de sequência expandida adaptada, observando as respostas, questionamentos e comentários gerais dos alunos, assim como suas reações e evoluções a cada módulo.

Durante a aplicação do **módulo 1**, que concentrou as etapas de motivação e introdução, observamos que os alunos, mesmo que em sua maioria não tivessem o hábito de ler, não apresentaram grandes resistências às atividades propostas e todos participaram lendo um conto mais breve ou mais extenso, pois a ideia nesse momento era deixá-los à vontade quanto à escolha desses textos.

Constatamos que alguns alunos escolheram os contos dessa atividade motivacional exatamente por sua brevidade e não por interesse pela história em si, e essa é, com certeza, uma das características de alunos que não têm muita ou nenhuma intimidade com a leitura. Alguns desses alunos chegaram a reclamar da falta de gravuras nos textos, algo que nos chamou a atenção por não se tratarem mais de criança, e sim de adolescentes.

Dos cinco alunos que participaram dos diálogos transcritos na pesquisa, e foram tomados como representantes ativos da turma do 9º ano, vale destacar nesse primeiro módulo as falas do **Participante 3**, que por suas características individuais anteriormente citadas, de desinteresse nas aulas e aparente estado de apatia, nos surpreendeu com as suas observações bastante significativas durante a

interpretação oral do conto por ele escolhido “O enfermeiro”, de Machado de Assis, quando este participante nos falou da atemporalidade do conto, que segundo ele, tratava de questões atuais mesmo tendo sido escrito há muito tempo.

As observações do **Participante 3** foram bastante importantes porque também provocaram uma discussão geral na sala de aula, tirando a turma da inércia que se encontrava. Todos os demais alunos queriam expressar se concordavam ou discordavam das afirmações feitas por ele.

Esse mesmo participante ainda conclui suas observações neste módulo dizendo que o conto lhe pareceu “chato” no início, mas que, com o desenrolar da história, tornou-se interessante para ele, deixando a lição para os demais alunos de que não se deve condenar a leitura de um texto sem antes concluí-la, pois seu verdadeiro entendimento se dará provavelmente com o desenrolar da história.

Para nós, ficou claro que a turma do 9º ano praticamente em sua totalidade entendeu a necessidade dessa leitura integral dos textos, pois, quando o **Participante 2** exibiu seu posicionamento a esse favor, praticamente todos os colegas concordaram de maneira imediata.

A experiência usando a rede social *Facebook* como ambiente para exposição dos trabalhos, também foi bastante produtiva, pois proporcionou um espaço interativo para que os alunos pudessem tirar dúvidas, elogiar e fazer observações nos trabalhos dos colegas, possibilitando para nós uma nova forma de interação entre professor e alunos, gerando um retorno mais rápido das atividades propostas, assim como nos aproximando mais.

Consideramos o resultado da introdução bastante positivo. O conhecimento sobre a escritora instigou a curiosidade dos alunos por terem sido reveladas algumas características de sua escrita e de sua personalidade, que os interessou pessoalmente, o que também despertou o desejo de conhecer outras obras de Clarice, como foi o caso de duas alunas que posteriormente às atividades da sequência nos relataram estar lendo o livro **A hora da estrela**.

Avaliamos então que este primeiro módulo de forma geral cumpriu o seu papel de motivar para as leituras que ainda estavam por vir, pois, mostrando o exemplo dos contos utilizados na atividade motivacional, os alunos conseguiram perceber que tratava-se de textos, em sua maioria, breves, mas que podiam se mostrar leituras bastante instigantes. Assim como cumpriu seu papel de introdução,

uma vez que apresentou a autora e plantou a expectativa na turma sobre o livro que ainda seria entregue.

No **módulo 2**, os alunos receberam finalmente os livros de contos **Felicidade clandestina**, o que lhes proporcionou uma experiência nova, igualmente aos exemplares desses livros.

Alguns alunos estavam há dias ansiosos pela chegada dos livros, e para estes, receber os livros novos, ainda plastificados foi uma experiência muito boa segundo alguns relataram; outros, no entanto, se mostraram indiferentes à experiência, mas não se recusaram a seguir as nossas orientações do primeiro contato com os livros.

Quando solicitado que os alunos escolhessem contos do livro **Felicidade clandestina** para a leitura a partir apenas de seus títulos, foi possível constatar que todos os contos pré-selecionados por nós estavam entre os títulos que apareceram como mais interessantes para os alunos, confirmando assim a nossa escolha. A exceção foi o conto “Uma esperança”, que não era um dos nossos textos pré-selecionados, mas por ser o mais escolhido por eles, passou a compor a nossa lista de contos a serem trabalhados na sequência.

Na fala do **Participante 4**, após a sua leitura do conto, um pouco frustrado pelo contraste de ideias entre título e obra, nos fez entender que a leitura gerou um embate entre a expectativa e a realidade para ele, entre a história pré-estabelecida, criada pela imaginação do aluno, partindo apenas do conhecimento do título da obra, e a história concreta, pós-leitura, que não confirmou a história gerada por sua imaginação, causando um sentimento de inquietude no participante, e que nos faz perceber que o texto literário surtiu efeito ao provocá-lo, tirando-o de sua zona de conforto.

Enquanto isso, na fala do **Participante 5** há uma percepção mais profunda de que essa quebra de expectativas gerada pela leitura é um aspecto positivo do texto, e também que se tratava de uma das características da escrita de sua própria autora.

Por último, a experiência da dramatização improvisada do texto “Felicidade clandestina”, proporcionou a todos os alunos da turma um momento de descontração, que concluiu positivamente o segundo módulo e esta etapa de leitura.

No **módulo 3**, primeira interpretação, ao analisarmos os comentários livres escritos por cada grupo sobre os seis contos estudados, observamos que os seis grupos se detiveram a comentários mais superficiais da obra, no entanto, todos compreenderam o enredo externo de cada conto, portanto, realizando com sucesso mais esta etapa, que segundo Cosson (2007), tem como objetivo realizar uma apreensão global da obra.

Na contextualização, **módulo 4**, os grupos fizeram uma pesquisa na sala de informática da escola, cada um sobre aquele conto que leu, procurando resenhas críticas e resumos para enriquecer as próprias ideias sobre a leitura daquele conto. Na contextualização temática podemos também constatar que os temas dos contos pré-selecionados atendiam realmente aos interesses dos alunos enquanto adolescentes, pois esses mesmos contos e temas foram citados pela maioria dos alunos e confirmados pelos diálogos transcritos. Ainda tivemos a contribuição dos próprios alunos para a inserção de mais um conto e assim, mais uma temática a ser explorada na sequência didática. Quando mais à frente fizemos o questionamento à turma de qual das temáticas estudadas cada um considerava mais importante, novamente a *esperança* aparece em primeiro lugar. A exemplo os comentários dos **Participantes 4 e 5**.

Consideramos também interessante a observação do **Participante 2**, que escolheu o *amor* como sentimento primordial para ele, mas fez questão de explicar que não estava se referindo somente ao amor romântico, e sim ao amor numa dimensão maior, mais abrangente, sinal de que o texto literário conseguiu nesse momento ampliar sua percepção com relação aos vários contextos desse sentimento.

No **módulo 5**, tratando da segunda interpretação, os alunos consideraram as leituras compartilhadas dos seis contos realizada pela professora pesquisadora um momento muito importante e satisfatório para esclarecimento de algumas partes do conto até então mal compreendidas por alguns deles em suas leituras individuais.

Depois disso, quando o **Participante 4**, de perfil mais intempestivo, e até um tanto polêmico, respondeu ao questionário escrito que o aspecto comum entre os contos lidos eram as mentiras, possibilitou aos demais alunos se expressarem com

mais firmeza, sem receios sobre o que realmente pensavam sobre os contos, e consequentemente, sobre o texto literário em si.

No **módulo 6**, quando apresentamos a crônica de Antonio Barreto, de mesma temática que o conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, a turma pôde perceber que há várias formas de se dizer a mesma coisa, de se tratar do mesmo assunto, além de possibilitar a apreensão de um outro gênero textual e entendendo melhor a intertextualidade.

Dos comentários dos cinco participantes, o que mais representou a ideia geral da turma sobre os dois textos foi o do **Participante 2**, quando declarou que, apesar da crônica ter sido mais fácil de entender do que o conto, ele preferia o segundo, pois havia lhe causado mais emoção. Com isso, ele deixou transparecer as marcas de coautoria, das relações estabelecidas entre texto e leitor, só possíveis pelo aprofundamento da linguagem literária.

O trabalho com a produção de *Fanfictions*, realizado também neste módulo da sequência, foi muito enriquecedor e gratificante para os alunos, pois eles puderam associar o gosto pelo mundo digital e pela intimidade de estarem conectados com a turma num ambiente virtual, à produção de algo novo, que foi exposto aos comentários dos colegas.

Para essa turma em particular, compartilhar suas produções escritas sempre foi algo complicado, um verdadeiro desafio de se realizar em sala de aula, pois a grande maioria dos alunos sempre se recusavam a isso, mas, na produção e publicação das *fanfictions* no *Facebook*, observamos que esse processo ocorreu de forma mais natural, resultando numa experiência bastante satisfatória.

Com o **módulo 7**, o último módulo, tivemos a conclusão, o fechamento de todo o processo de letramento literário, a nossa produção final, que obteve um resultado bastante satisfatório também. Mas, a primeira etapa deste módulo, a produção dos contos coletivos, se mostrou para nós um pouco difícil de administrar.

A maior parte da turma participou ativamente dessa etapa, no entanto era fácil perceber que alguns alunos se destacavam dentro de seus próprios grupos, demonstrando mais interesse e autonomia, enquanto outros alunos se mostravam meio apáticos à situação de produção textual coletiva, ou faziam as coisas sem muito zelo, não se importando com os resultados, e isso nos preocupou bastante.

Por se tratar de uma produção textual coletiva alguns alunos ficaram acomodados, se aproveitando do esforço dos outros colegas, e isso nos fez repensar se a atividade coletiva teria sido realmente a melhor escolha, uma vez que esses alunos não passariam pela experiência efetiva da produção dos contos.

Mas, o trabalho já havia começado nesse formato, e teria de continuar assim. Então, tivemos mais encontros para essa produção do que os previstos, onde foi necessário interferirmos, não na produção do texto em si, mas em como esta estava acontecendo. Ou seja, foi necessário interferirmos na organização dos grupos durante esse processo, tentando delegar funções àqueles alunos que não estavam se envolvendo a contento com a produção do conto. Depois dessa “interferência” a situação foi parcialmente contornada e as produções aconteceram com uma maior participação dos alunos em cada grupo.

Nos contos produzidos podemos notar os elementos da estrutura narrativa, assim como a presença de temáticas, que, igualmente aos contos trabalhados no livro **Felicidade clandestina**, se referem às temáticas de interesse deles como o amor, a amizade, as decepções e os problemas de aceitação e convívio social representados por eles, como *bullying*.

Na etapa seguinte, os alunos transformaram os contos em roteiros para a produção dos vídeos. E essa atividade também foi um pouco prejudicada pela dissolução de um dos grupos, mas isso não impossibilitou que o trabalho fosse realizado.

Na produção de vídeos os alunos puderam exercer a sua autonomia, através do uso da tecnologia digital disponível. Foram dadas algumas orientações sobre cenário e figurino, mas ao final deixamos eles livres para decidirem o que e como fazer, para que pudessem demonstrar melhor a sua criatividade.

Eles optaram por adaptar a produção dos vídeos às condições que a própria escola oferecia, o que ao final deu um resultado interessante, pois, se as histórias que produziram se relacionavam com suas próprias vidas adolescentes, usar o cenário escolar fazia todo o sentido.

Ao final, no dia da 1ª Feira literária da escola, uma das conquistas desta proposta de letramento literário, foi aberta a todos os alunos da escola e aos seus familiares, e tudo transcorreu como esperado. Nesta etapa, todos os alunos fizeram questão de contribuir de alguma forma.

Os quatro vídeos produzidos fizeram sucesso, pois todos queriam ver os seus colegas em cena, e os próprios alunos do 9º ano estavam ansiosos para ver a reação das pessoas às suas produções.

Na exposição das *fanfictions* alguns alunos se disponibilizaram a explicar aos visitantes como havia acontecido todo o processo de leitura dos contos, produção dessas *fanfictions* e por último as ilustrações feitas na aula de Arte.

Enquanto isso, uma das aluna do 9º ano interpretava a escritora Clarice Lispector ao receber os visitantes no espaço onde ficaram expostos vários livros da autora, além de cartazes com sua biografia e trechos de seus textos, produzidos no módulo 1 pelos alunos da turma em estudo.

No palco tivemos uma apresentação teatral com fantoches, de uma adaptação do conto “Felicidade clandestina”, que ficou bastante engraçada e recebeu muitos aplausos e elogios da plateia de alunos e visitantes.

Ao final da feira literária os alunos estavam eufóricos com suas produções e com o resultado do nosso trabalho. Alguns comentaram até que era uma pena ser seu último ano naquela escola. Então, pelas reações de todos os alunos e do público visitante do evento, consideramos que a feira foi um sucesso.

Vale salientar que a aplicação da proposta literária também trouxe benefícios concretos para a nossa escola. Os 30 livros de contos **Felicidade clandestina** encontram-se hoje no acervo da biblioteca, disponíveis para empréstimos aos alunos, funcionários e professores, e a feira literária já tem a sua segunda edição programada no calendário letivo deste ano.

Após a realização da Feira Literária, lançamos um questionamento final que foi postado no grupo privado da turma no *Facebook*, aos nossos alunos do 9º ano, participantes da nossa pesquisa-ação, solicitando para que eles respondessem rapidamente e com sinceridade, sem medo de dizer apenas a verdade, uma vez que não seriam avaliados por suas respostas. Ao que uma parte dos alunos atendeu prontamente, avaliando em sua maioria positivamente o trabalho com os seis contos de Clarice Lispector.

Com relação aos cinco participantes, representantes da turma, em seus comentários orais transcritos e em suas respostas aos questionamentos escritos, cada um deles teve a oportunidade de mostrar as suas características individuais: o **Participante 1**, tentando conciliar e explicar a situação; o **Participante 2**, fazendo

sempre algum comentário, mais por necessidade de se expressar, ou seja, por característica de sua personalidade comunicativa, do que por convicção em suas afirmações; o **Participante 3** procurando a resposta mais simples, aparentemente mais óbvia; o **Participante 4**, lançando a polêmica, a divergência de opiniões, e o **Participante 5**, mais seguro e sempre convicto de suas afirmações. Todas essas particularidades desses cinco representantes traçaram juntas o perfil eclético da turma do 9º ano. Foi possível observar por seus questionamentos, suas declarações e suas reações, que todos os cinco participantes conseguiram relacionar os textos literários estudados com a sua vida, com seus sentimentos; uns com mais consciência disso e outros com menos, mas todos foram sensibilizados pelo processo de letramento literário empreendido.

Em conversas informais, durante e após a realização das atividades, alguns alunos da turma relataram que se sentiram bastante representados com o conto “Uma amizade sincera”, pelos seus personagens jovens e pela relação de amizade desgastada entre esses personagens, pois alguns declararam já terem vivido uma situação parecida. E com certeza esse foi o conto mais comentado e o que mais despertou nos alunos um sentimento de empatia, pelas relações que conseguiram estabelecer entre o texto e suas próprias experiências.

Mas, de forma geral, avaliamos que todos os contos foram bem recebidos e compreendidos, e puderam contribuir no processo de letramento literário desses alunos. Os seis contos conseguiram fazer com que os alunos refletissem sobre suas próprias vidas, seja sobre o desejo e as dificuldades de se conseguir alcançar um sonho, e a contradição dos sentimentos humanos como em “Felicidade clandestina”; seja sobre a valorização da amizade e dos sentimentos do outro como percebido em “Uma amizade sincera”; seja por se colocar no lugar do outro, reconhecendo suas dores, como ocorre em “Tentação”; seja por questionar os valores morais, as variações na forma de pensar das pessoas de acordo com o que lhes é mais conveniente, em “Uma história de tanto amor”; seja ainda por provocar uma reflexão entre o real e o imaginário, entre o sentimento e o sentir em “Uma esperança”, ou por tratar de assuntos mais delicados, talvez ainda considerados tabus pela escola, porém de maneira poética, como em “O primeiro beijo”.

Sendo assim, entendemos que os textos literários trabalhados contribuíram para dar aos nossos alunos “a cota de humanidade” que Candido (2004) nos fala,

e isso ficou claro porque as relações interpessoais em sala de aula melhoraram consideravelmente, observando o antes e o depois da aplicação da nossa proposta através dos textos literários, tanto entre os próprios alunos, quanto deles com relação aos seus professores. Laços de amizade foram estabelecidos entre eles e um espírito de cooperação surgiu e se fortificou cada vez mais em toda a turma durante as atividades do letramento literário realizado.

Através dessas observações, e levando em consideração o desempenho de cada um dos 30 alunos dessa turma nas atividades propostas, as suas reações individuais a cada nova etapa da sequência, assim como o desempenho dos grupos, nos fez chegar a conclusão que, apesar de alguns percalços enfrentados pelo caminho, de talvez algumas das etapas terem se estendido mais do que o desejado e precisarem ser revistas, esta proposta é exequível e eficiente no processo de letramento literário, pois possibilitou que, através da leitura sistematizada dos textos literários, em diálogo com outros textos e situações, os nossos alunos tivessem uma significativa experiência de leitura literária, e refletissem, não somente sobre os textos literários estudados, mas principalmente sobre a representação destes em suas vidas.

5 A PRÁTICA DOCENTE E O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Nesta parte do trabalho, tomo a liberdade de falar um pouco sobre a minha trajetória acadêmica e profissional. Enfatizando os motivos que me levaram depois de tantos anos de sala de aula e de afastamento do meio acadêmico, a sentir a necessidade de repensar e refletir sobre a minha docência, a partir do ingresso no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Fazer mestrado sempre esteve nos meus planos, mas as muitas demandas do próprio trabalho docente, associadas à administração da vida pessoal, fizeram com que eu adiasse esse desejo por vários anos. O mestrado acadêmico mostrava-se algo muito distante da minha realidade, pois exigia uma dedicação acadêmica incompatível com a minha rotina de dois turnos de sala de aula por dia, durante cinco dias por semana. Eis que surge o Mestrado Profissional em Letras em rede nacional, a oportunidade de unir a experiência da sala de aula com os estudos teóricos. E após três tentativas frustradas, consegui finalmente ser aprovada no Profletras, no final do ano de 2016.

A tão esperada oportunidade havia chegado, e eu não poderia deixá-la passar. No mês de abril de 2017, as aulas presenciais da turma 4, do Profletras-UFRN, Campus Natal, tiveram início. Apesar de todas as formações continuadas, capacitações presenciais e à distância que participei anteriormente terem sido muito importantes para a minha profissão, eu sentia que faltava algo mais, pois sempre restavam muitas perguntas a serem respondidas. As reflexões aconteciam, mas de forma muito superficial. E como tentar entender de fato a natureza do ensino de Língua Portuguesa, tornando a minha prática em sala de aula mais eficaz, continuava sendo um mistério para mim. O Profletras surgiu na minha vida como uma esperança de continuar meus estudos, e motivava-me bastante a ideia de desenvolvimento e aplicabilidade do projeto de pesquisa em minha própria sala de aula.

Desde o primeiro momento a possibilidade de fazer o Mestrado Profissional em Letras me encantou, pois sentia que ele era justamente o que eu estava esperando e precisando há muito tempo enquanto professora. Algo que agregasse a minha experiência em sala de aula aos estudos acadêmicos.

Foi um período de muito aprendizado e de muitos desafios também. Apesar dos cursos de formação e capacitação que participei, fazia muitos anos que eu estava distante do universo acadêmico de fato. Tudo o que eu tinha aprendido no curso de graduação agora me parecia muito distante, pouco conseguia me lembrar e muitas coisas tinham mudado muito de lá para cá. Nos primeiros meses cursando o mestrado profissional em Letras, não é exagero dizer que me senti de fato, um peixe fora d'água.

O que me tranquilizava um pouco era perceber que os meus colegas de turma também compartilhavam da mesma realidade; alguns com mais e outros com menos dificuldades do que eu, mas todos estávamos “no mesmo barco”, e a travessia não seria tarefa fácil para nenhum de nós.

O grande diferencial do Profletras, por ser um mestrado oferecido a professores que estão no exercício de sua profissão, fazia-nos mais próximos, mesmo sem nos conhecermos bem até então, pois éramos todos professores, e partilhávamos das mesmas dificuldades, da mesma sede de aprender e, principalmente, das mesmas angústias.

Para o professor, acostumado na escola a escrever todo o tipo de texto, num primeiro momento o ato da escrita pode lhe parecer algo bastante natural, mas não é tão simples assim quando tratamos da escrita acadêmica. Escrever nos padrões acadêmicos foi e é um enorme desafio para mim.

Voltar a assistir aulas, ser o avaliado e não mais o avaliador, discutir sobre a própria prática docente, admitir os erros e aprender a valorizar os acertos, também fez parte dessa minha trajetória no Mestrado Profissional em Letras. Mas as reflexões sobre a prática a partir dos textos teóricos talvez tenha sido uma das partes mais importantes e mais complicadas também.

Entender que vários fatores, internos e externos, interferem no processo de ensino-aprendizagem da língua, inclusive os próprios da língua, me fez desenvolver um novo olhar sobre a minha forma de lecionar, sobre a forma de ver e entender as dificuldades dos meus alunos, assim como as práticas e estratégias de leitura e letramento na escola, me ofereceram mais subsídios teóricos e mais possibilidades de ação em sala de aula.

Ao ingressar no Profletras não tinha muita ideia do que seria o meu objeto de estudo, mas sabia que queria desenvolver um projeto de pesquisa sobre literatura.

A literatura me encantava, e conseguia trabalhar muito bem com ela no Ensino Médio, porém, o mesmo não acontecia no Ensino Fundamental II, por esse motivo, me senti mais instigada a descobrir um meio eficaz de direcioná-la também nesse segmento de ensino.

No decorrer do curso percebi que muito ainda eu tinha de aprender sobre a literatura. Sobrava-me o entusiasmo de trabalhá-la, o gosto por disseminá-la entre os meus alunos, mas faltava-me o entendimento mais profundo, um referencial teórico que norteasse o meu trabalho com ela e através dela na escola.

Na disciplina Leitura do texto literário, ministrada pelo professor Dr. Andrey Pereira de Oliveira, conheci então o letramento literário proposto por Rildo Cosson. Desde o início me identifiquei com as reflexões desse autor sobre o ensino da literatura, e vi na sua sequência expandida uma grande chance para desenvolver um bom trabalho com uma das minhas turmas de nono ano.

Comecei então a amadurecer a ideia. Gostaria de trabalhar com letramento literário, no 9º ano da Escola Municipal Juvenal Lamartine, onde leciono há mais de dez anos, mas não sabia exatamente o quê fazer, ou com qual obra deveria trabalhar, por exemplo.

Procurei em sites especializados pelos livros mais queridos entre os jovens da mesma faixa etária dos meus alunos; quais os que faziam maior sucesso entre eles. De repente, dei de cara com uma enorme lista de livros de literatura estrangeira, livros que se transformaram em filmes ou séries de televisão, e comecei a desconfiar que a verdadeira predileção dos jovens por aqueles livros vinha mais da fama, do modismo e até das outras formas de apresentação daquelas histórias, no cinema e na televisão, do que realmente pelo conteúdo deles, pela sua história, ou muito menos pelas reflexões que poderiam ser feitas durante ou após a sua leitura.

Há várias correntes que defendem o uso apenas da literatura contemporânea na escola, por serem esses textos provavelmente os mais interessantes para os alunos, por estarem mais próximos de sua realidade, pela própria modernidade dos seus escritos. Concordo que valorizar essa leitura do aluno e até estimulá-la é algo importante para o desenvolvimento da competência leitora, e a leitura é sempre muito bem-vinda e muito importante para o desenvolvimento humano com um todo. No entanto, quando tratamos de um trabalho científico que tenha como base o

desenvolvimento leitor na escola através das técnicas de letramento literário, não sinto que a escolha de livros aleatórios, despreocupados de seus conteúdos a não ser pelo objetivo único de venda, possam ser a melhor ideia.

O que quero dizer é que esse tipo de leitura, dos best sellers, das famosas trilogias que vão parar nos cinemas, já é feita de forma espontânea pelos alunos, não sendo preciso o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula para chamá-lhes a atenção para elas. Em outras palavras, elas se “vendem” sozinhas. Pois há um mundo de outros elementos vinculados a elas que estão muito mais interessados no consumo do que na leitura de fato, e isso as tornam muito mais populares e mais atrativas. É a literatura por deleite, por diversão, que tem o seu valor e deve ser reconhecido, mas que não deve também ofuscar a importância de outras leituras, estas sistematizadas no ambiente escolar. Até porque a leitura pela simples leitura não consiste em prática de letramento literário, como nos diz Cosson (2007).

Acredito que desafio maior seria tentar chamar a atenção dos alunos para outras leituras, independente de que sejam contemporâneas ou nem tanto assim, mas que tenham o objetivo, mesmo que no ambiente escolar, sistematizado, de proporcionar o encontro do leitor com a obra. Leituras essas que também façam um vínculo com os sentimentos, as emoções e as ideias dos alunos, mas que exigem deles um pouco mais de reflexão, de senso crítico e de descoberta de mundo interno para compreender melhor o mundo externo, como nos fala Todorov.

É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para neles descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (TODOROV, 2009, p.32)

Os anos de 2017 e 2018 representaram um período das maiores transformações enquanto professora do Ensino Fundamental. Em 2017 e metade de 2018 com as disciplinas obrigatórias passei por um período de muito sacrifício, onde, além de ter que elaborar o projeto, fazer as atividades, participar dos seminários e até avaliações escritas de cada disciplina, estava trabalhando em duas escolas diferentes e ainda tinha que administrar também a minha vida familiar. Mas

também foi um período de muito aprendizado, de muita reflexão sobre a minha prática docente. Somente com o término das disciplinas obrigatórias consegui tomar um fôlego para começar a preparação mais efetiva da nossa proposta literária.

Ainda no início de 2018, começo a desenvolver a minha pesquisa em sala de aula, com a turma do 9º ano, turma única, do turno vespertino, da Escola Municipal Juvenal Lamartine. Lecionando lá desde 2008, acredito ter feito a escolha certa, pois já conhecia bem a rotina da escola, assim como sua clientela.

Exatamente em março de 2018, inicio o contato dos meus alunos do 9º ano com o gênero conto, suas características, seus aspectos principais, seus elementos estruturais. O conto sempre fez parte das minhas aulas, pois acredito que através dele conseguimos seduzir o aluno com mais facilidade para o mundo da leitura literária. Além do mais, eu já havia tido uma experiência bastante exitosa trabalhando com este gênero na sala de aula, na própria Escola Municipal Juvenal Lamartine, quando no ano de 2015, tive a oportunidade de participar do projeto “1ª Oficina Natalense de Contos”, que nos proporcionou a publicação do livro de contos **Contos Natalenses**, composto por textos produzidos pelos próprios alunos das quatro turmas nas quais eu lecionava.

Voltando a março de 2018, levo para sala de aula vários contos de autores diversos. A ideia era familiarizar a turma com o gênero antes de começar a trabalhar os contos pré-escolhidos. Iniciava assim a aplicação do Módulo 1, que baseado na sequência de Cosson (2007), tratava da Motivação e Introdução, partes que tinham por objetivo apresentar o gênero em estudo e, posteriormente, apresentar a autora Clarice Lispector.

Na aplicação dos módulos 2 e 3, Leitura e Primeira interpretação, o objetivo central era apresentar o livro **Felicidade Clandestina**, agora que eles já conheciam um pouco sobre sua autora, e observar qual seria a reação deles ao ler os contos desse livro, se haveria ou não alguma identificação com suas histórias. Como o resultado foi positivo, passamos à próxima etapa.

No módulo 4, Contextualização, os alunos foram levados a relatarem por escrito suas sensações a respeito dos contos de Clarice Lispector, e aspectos como a estrutura narrativa também foram observados.

Tudo transcorria bem, os alunos pareciam corresponder às expectativas criadas pelas atividades propostas, mas até então eu não conseguia perceber até

onde esse aprendizado estava sendo realmente significativo para eles. Quanto mais o trabalho progredia, mais eu me perguntava se estava realmente no caminho certo.

Lembrava-me constantemente dos poderes da literatura, segundo Compagnon (2009), e que um deles tratava justamente da negação à literatura de qualquer poder, como se o maior poder da literatura não estivesse em ensinar absolutamente nada, e sim em saboreá-la por puro deleite afinal. Mas no fundo me atraía bem mais a ideia dos outros poderes nela supostamente contidos, principalmente o de formação. Uma formação que só é possível fazer quando sistematizamos o saber literário para a partir dele tentar transformar a percepção da realidade para poder transformar a própria realidade. Até porque esses poderes da literatura diferem ao longo da história, seus usos também diferem.

No dia 22 de agosto de 2018, finalmente a Banca de Qualificação. Apesar da insegurança que me tomou muito mais do que eu imaginava acontecer, foi um momento de grande importância nessa trajetória. Grandes contribuições foram passadas pelo Professor Dr. Derivaldo dos Santos (UFRN) e pela Professora Dra. Maria Aparecida Costa (UERN), juntamente com meu orientador Professor Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino.

Apesar de não terem ocorrido muitas alterações no desenvolvimento da pesquisa, a qualificação foi de fundamental importância para perceber pequenos deslizes do meu texto que eu insistia em repetir por não me dar conta.

Após a qualificação, iniciei a última parte da pesquisa, com a aplicação dos módulos 5, 6 e 7, que tratavam da Segunda interpretação, Expansão e Produção final. Estes três últimos módulos definiriam o resultado da minha pesquisa, e mais que simplesmente comprovar que a sequência didática de Cosson surtiria os efeitos desejados, eu queria encontrar as respostas para as minhas próprias angústias enquanto professora de literatura do ensino básico.

Hoje, independente do resultado da pesquisa, consigo perceber as inúmeras experiências que o Proletras me proporcionou, o enriquecimento teórico e metodológico e as muitas reflexões que o Mestrado Profissional em Letras me permitiu, que implicam diretamente na minha formação enquanto ser humano, e, conseqüentemente, na formação dos meus alunos.

Percebo também que o ensino da literatura, apesar de não se mostrar algo tão simples, é exequível e traz em si inúmeras possibilidades de enriquecimento

das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, assim como nos demais segmentos da educação básica. Uma dessas possibilidades é a sequência didática apresentada por esta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa falamos sobre a relação entre a leitura e a literatura na escola. De quanto nos últimos tempos tem se valorizado o ensino da leitura em detrimento ao ensino da literatura, por considerar este algo ultrapassado, sem finalidade outra, senão a fruição.

Juntando-se a essa concepção compartilhada por alguns teóricos e professores, temos o fato de que o próprio processo histórico de escolarização da literatura acabou por afastá-la do seu verdadeiro sentido neste ambiente, limitando o seu ensino à historiografia dos estilos de épocas e autores, e quando não, sendo usada apenas como pretexto para a exploração de outros aspectos textuais.

A escola é o ambiente mais propício para o encontro do aluno com a literatura, portanto, deve pensar bem a realização desse momento, para que se torne decisivamente algo marcante e positivo para ele, pois, como nos fala Todorov (2009), o estudo da estrutura composicional de uma obra literária ou mesmo sua historiografia, podem ser vistos como aspectos importantes, mas, em hipótese alguma, devem substituir a busca pelo sentido da obra. Então, é papel da escola, proporcionar o encontro do aluno com o sentido do texto literário.

Os estudos apontados nesta pesquisa, e tantos outros, há muito tratam da necessidade de se rever as práticas de ensino da literatura na escola, e acreditamos que o letramento literário seja um caminho eficiente para uma mudança eficaz, pois é capaz de estabelecer laços entre o aluno e o texto literário, em prol de uma aprendizagem literária realmente significativa.

Ao fundamentar nossa proposta de sequência literária em COSSON (2007), encontramos orientações essenciais para a nossa pesquisa-ação. Partindo das orientações do livro **Letramento literário: teoria e prática**, foi possível a elaboração de uma sequência didática adaptada de leitura literária e produção textual.

Esta proposta nos possibilitou observar na prática da sala de aula, como mediadores da leitura literária, os efeitos que o texto literário pode provocar nos alunos quando bem apresentado e bem definidas as metas para com ele, e ao mesmo tempo, levando em consideração que o produto dessa experiência é totalmente imprevisível, uma vez que a forma como cada um concebe a literatura tem muito mais a ver com o indivíduo do que com o próprio texto.

O processo de letramento literário que realizamos, através da aplicação da sequência expandida de Cosson (2007), adaptada às reais necessidades dos nossos alunos, se mostrou uma maneira efetiva de vivenciar e valorizar a literatura no ambiente escolar, pois possibilitou que, a partir da sistematização de atividades desenvolvidas com o intuito de conhecer e sentir o texto literário, o aluno tivesse acesso não somente a este, mas que também pudesse, a partir dele, refletir sobre sua vida e seus sentimentos.

Sobre a seleção das obras trabalhadas, os contos de Clarice Lispector, acreditamos que também é papel da escola apresentar aos alunos os textos considerados canônicos, cabendo também a ela ampliar-lhes os sentidos, fazendo as relações destes com o mundo e a atualidade, oferecendo aos alunos novas expectativas sobre eles.

Essas novas expectativas sobre o texto literário foram criadas na presente proposta através da leitura e produção de outros gêneros textuais, como também através da inserção do contexto digital: da criação do grupo fechado na rede social *Facebook*, passando pela produção e publicação das *Fanfictions*, até as produções dos vídeos, promovendo multiletramentos na escola e fazendo uma ponte entre passado e presente, tradição e tecnologia.

Os teóricos estudados nos trouxeram bastante subsídios para refletirmos sobre o verdadeiro papel da literatura na escola, assim como responderam a muitos de nossos questionamentos pessoais quanto às melhores estratégias de ensiná-la. E todas as respostas nos levaram ao encontro do letramento literário.

Por fim, acreditamos que o letramento literário constituído através da aplicação da nossa proposta de sequência expandida adaptada, tenha contribuído para a formação de alunos leitores de textos literários, mas não somente destes, capazes de compreender a literatura como fonte de inspiração e reflexão para seu desenvolvimento pessoal e social, e na sua formação humana; além de desenvolver suas capacidades intelectuais de leitura, compreensão, interpretação e produção textual.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa. In: NETO, Adolfo Tanzi, [et. Al]; ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**.1.ed., São Paulo: Parábola, 2013, pp.73-93.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARRETO, Antonio. "Meu primeiro beijo". In: **Balada do primeiro amor**. São Paulo: FTD, 1997. p.134-136. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22430>> Acesso em: 28/05/2018.

BOSI, Alfredo (org.). Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: BOSI, Alfredo (org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas Letradas Digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião, [et. Al]. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009, pp.181-196.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos**. Língua Portuguesa. Brasília: 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC10marc2018versaofinal.pdf>> Acesso em: 31mai.2019.

CAMPOS, Haroldo de. Introdução à escritura de Clarice Lispector. In: **Metalinguagem & outras metas: ensaios de teoria e crítica literária**. São Paulo: Perspectiva, 2006, pp.183-188.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In **Vários escritos**. Rio de Janeiro / São Paulo: Ouro sobre azul / Duas Cidades, 2004, p.169-191.

_____. A nova narrativa. In. **A Educação pela noite**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, pp. 241-260.

CEREJA, William & COCHAR, Thereza. **Português Linguagens 9º ano**. 9.ed. reform., São Paulo: Saraiva, 2015.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? In: **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set/dez. 2015. <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735/3153>> Acesso em: mar-2017.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Maria de Fátima Batista. Clarice Lispector: Uma escrita da solidão. In: SANTOS, Derivaldo dos, [et. Al]. **Trama de um cego labirinto: ensaios de literatura e sociedade**. João Pessoa: Ideia, 2010, pp.147-159.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 1980, p.20.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GIBSON, William. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2003.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. A Paixão, segundo Clarice. **Carta na Escola**, São Paulo, edição 44, p. 39-42, março/2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo. 34.ed. 1996, v.1.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo, 1994.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 3.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7.ed. São Paulo. Ática, 2009, p.144.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7.ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. Leitura e redação. In: **As tramas do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 200-212.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Ler e escrever**: Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. 1.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina**: Auto de Natal Pernambucano. São Paulo: Publifolha, 2007.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa I. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NASCIMENTO, Evando. **Clarice Lispector**: uma literatura pensante. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NUNES, Benedito. O mundo imaginário de Clarice Lispector. In: **O dorso do tigre**. 34.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 91- 134.

PAVAM, Rosane. No coração selvagem. **Carta na Escola**, São Paulo, edição 44, p. 36-38, março/2010.

POE, Edgar Allan. **A filosofia da composição**. Trad. Léa Viveiros de Castro. 1.ed. Rio de Janeiro:7Letras, 2011.

REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens. In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012, pp. 11-31.

LORENZI, Gislane Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã. In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012, pp. 35-54.

ROSENFELD, Anatol. A teoria dos gêneros. In: ROSENFELD, Anatol. **Teatro épico**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escritas em meio eletrônico. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. São Paulo: Via Atlântica-USP, 2008.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ANEXOS

Anexo 1 – Sequência didática desenvolvida a partir da sequência expandida de Rildo Cosson (2007), e aplicada em sala de aula

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TÍTULO: Contos de Clarice Lispector no 9º ano

Ano de escolaridade: 9º Ano

Gênero literário: conto.

Tempo necessário: 20 aulas

Materiais necessários: livros de contos, cópias de textos, projetor multimídia, computadores com acesso à internet, vídeos.

Competências:

- Formar leitores críticos, cidadãos atuantes em seu meio social.
- Desenvolver a leitura reflexiva dos alunos diante de uma obra literária.
- Compreender a leitura literária como fonte de apreciação e diversão.
- Promover a participação dos alunos através de diálogos.
- Estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e a obra abordada.
- Discutir as experiências e os conflitos vividos na fase da adolescência.
- Compreender os aspectos e a linguagem da obra.
- Auxiliar na produção de novos contos.

Metodologia:

- Exposição, discussão e análise do gênero conto.
- Leitura, análise-interpretativa e compreensão dos contos selecionados do livro. Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector.
- Produções escritas orientadas.
- Produção de minicontos.
- Produção de vídeos.

MÓDULO 1- Motivação e Introdução

1º Encontro (1 aula)

- Apresentar o gênero conto.
- Pontuar as características do gênero conto e o processo de escrita.
- Distribuir entre os alunos contos variados e curtos, para que eles leiam e procurem encontrar em cada um deles as características do gênero.
- Criar um grupo privado no *Facebook* para que a turma possa socializar suas atividades, alguma dúvida, e, posteriormente, publicar suas produções.

2º Encontro (1 aula)

- Apresentar a autora Clarice Lispector aos alunos.
- Falar um pouco sobre as principais características de sua escrita.
- Discorrer sobre sua biografia e bibliografia sucintamente.

MÓDULO 2 – Leitura

1º Encontro (1 aula)

- Explicar o objetivo do estudo do livro de contos **Felicidade Clandestina**, de Clarice Lispector
- Dividir a turma em 6 grupos
- Entregar cópias dos contos escolhidos, um conto diferente para cada grupo.
- Informar que a primeira leitura da obra deverá ser feita de maneira integral, individual e silenciosa.

2º Encontro (1 aula)

- Fazer a leitura compartilhada dos contos com os alunos.
- Pedir para que eles relatem suas primeiras impressões sobre o conto.
- Solicitar que eles pontuem de forma escrita as características encontradas do gênero em cada conto.

MÓDULO 3- Primeira interpretação

1 Encontro (2 aulas)

- Pedir aos alunos que cada grupo socialize com a turma a história lida e depois exponha também oralmente as impressões escritas pelo grupo sobre o conto.
- Solicitar que os alunos escrevam um comentário livre sobre os contos lidos em sala de aula.

MÓDULO 4 - Contextualização

1 Encontro (2 aulas)

- Retomar os comentários escritos na aula anterior.
- Pedir para alguns alunos socializarem seus textos.
- Fazer a contextualização crítico-temática oralmente de cada conto estudado, observando quais as temáticas abordadas.
- Realizar uma análise escrita dos elementos estruturais da narrativa dos contos em estudo.
- Discutir oralmente a composição de cada elemento de forma resumida.

MÓDULO 5 - Segunda interpretação

1 Encontro (2 aulas)

- Introduzir a aula com um diálogo informal a respeito dos temas abordados em cada conto.
- Observar a percepção dos alunos de cada grupo sobre a presença de tais temáticas nos contos lidos por eles.
- Solicitar que os grupos troquem os textos, para que todos possam ter contato com todos os contos escolhidos.
- Publicar todos os contos no grupo privado da turma.

Módulo 6- Expansão

1º Encontro (1 aula)

- Leitura comparativa dos textos “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, e, “Meu primeiro beijo”, de Antonio Barreto, trabalhando a intertextualidade entre eles.

2º Encontro (2 aulas)

- Reunidos em grupos, os alunos deverão escolher um dos seis contos selecionados e trabalhados anteriormente em sala de aula, do livro de contos **Felicidade Clandestina**, para a produção de fanfictions, postadas no grupo privado da turma, na rede social *Facebook*.

Módulo 7- Produção Final

Módulo 7- Produção Final (6 Encontros – 8 aulas)

1º Encontro (2 aulas)

- Solicitar que os alunos produzam em grupo, contos coletivos, observando todos os aspectos estudados até agora.
- Supervisionar e orientar a produção dos contos em sala de aula.
- Corrigir a primeira escrita, e revisar a reescrita dos contos de cada grupo.
- Publicar os contos de cada grupo no grupo privado da turma no *Facebook* para a apreciação, críticas e sugestões dos colegas de classe.

2º Encontro (1 aula)

- Abordar as especificidades do gênero roteiro, entre elas, suas características composicionais, estilísticas e temáticas.
- Apresentar aos alunos alguns exemplos de roteiros de filmes
- Dividir a sala em grupos.
- Orientar para que cada grupo produza coletivamente um roteiro para um vídeo sobre o conto que produziu.

Observação: a tarefa de produção inicial do roteiro deverá ser realizada como atividade para casa, e posteriormente concluída e revisada pelo professor em sala de aula.

3º Encontro (1 aula)

- Supervisionar o andamento da produção dos roteiros.
- Fazer as correções necessárias quando preciso.
- Concluir o roteiro.

4º Encontro (1 aula)

- Oferecer uma oficina com pessoa especialista em produção técnica de vídeos para que eles tenham uma maior noção de como produzir.- Orientar os alunos na escolha dos figurinos, cenários, iluminação, áudio e na própria gravação.

5º Encontro (1 aula)

- Iniciar as gravações dos vídeos.
- Disponibilizar ajuda e sugestões na produção dos vídeos sempre que solicitado pelos grupos.

Observação: será determinada uma data, com um prazo razoável para que os alunos possam produzir os vídeos (15 ou 20 dias).

6º Encontro (2 aulas)

- Apresentação/ exibição dos vídeos numa sessão de cinema para toda a escola.

Anexo 2 - Obra trabalhada



Anexo 3 – Texto utilizado durante a sequência didática para trabalhar a intertextualidade com o conto “O primeiro beijo” de Clarice Lispector

Meu Primeiro Beijo

Antonio Barreto

É difícil acreditar, mas meu primeiro beijo foi num ônibus, na volta da escola. E sabem com quem? Com o Cultura Inútil! Pode? Até que foi legal. Nem eu nem ele sabíamos exatamente o que era "o beijo". Só de filme. Estávamos virgens nesse assunto, e morrendo de medo. Mas aprendemos. E foi assim...

Não sei se numa aula de Biologia ou de Química, o Culta tinha me mandado um dos seus milhares de bilhetinhos:

" Você é a glicose do meu metabolismo.

Te amo muito!

Paracelso"

E assinou com uma letrinha miúda: Paracelso. Paracelso era outro apelido dele. Assinou com letrinha tão minúscula que quase tive dó, tive pena, instinto maternal, coisas de mulher...E também não sei por que: resolvi dar uma chance pra ele, mesmo sem saber que tipo de lance ia rolar.

No dia seguinte, depois do inglês, pediu pra me acompanhar até em casa. No ônibus, veio com o seguinte papo:

- Um beijo pode deixar a gente exausto, sabia? - Fiz cara de desentendida.

Mas ele continuou:

- Dependendo do beijo, a gente põe em ação 29 músculos, consome cerca de 12 calorias e acelera o coração de 70 para 150 batidas por minuto. - Aí ele tomou coragem e pegou na minha mão. Mas continuou salivando seus perdigotos:

- A gente também gasta, na saliva, nada menos que 9 mg de água; 0,7 mg de albumina; 0,18 g de substâncias orgânica; 0,711 mg de matérias graxas; 0,45 mg de sais e pelo menos 250 bactérias...

Aí o bactéria falante aproximou o rosto do meu e, tremendo, tirou seus óculos, tirou os meus, e ficamos nos olhando, de pertinho. O bastante para que eu descobrisse que, sem os óculos, seus olhos eram bonitos e expressivos, azuis e brilhantes. E achei gostoso aquele calorzinho que envolvia o corpo da gente. Ele beijou a pontinha do meu nariz, fechei os olhos e senti sua respiração ofegante. Seus lábios tocaram os meus. Primeiro de leve, depois com mais força, e então nos abraçamos de bocas coladas, por alguns segundos.

E de repente o ônibus já havia chegado no ponto final e já tínhamos transposto , juntos, o abismo do primeiro beijo.

Desci, cheguei em casa, nos beijamos de novo no portão do prédio, e aí ficamos apaixonados por várias semanas. Até que o mundo rolou, as luas vieram e voltaram, o tempo se esqueceu do tempo, as contas de telefone aumentaram, depois diminuiriam...e foi ficando nisso. Normal. Que nem meu primeiro beijo. Mas foi inesquecível!

BARRETO, Antonio. Meu primeiro beijo. *Balada do primeiro amor*. São Paulo: FTD, 1977. p. 134-6.

Anexo 4 – Modelo de autorização para participação na pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ responsável legal pelo aluno _____ tendo sido este convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL: CONTOS DE CLARICE LISPECTOR NO NONO ANO, uma pesquisa que utilizará questionários, entrevista, observações, fotografias, vídeos e atividades em sala de aula para a geração de dados, recebi da professora mestranda GILMARA CHAVES VALENTIM SILVA, responsável pela pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades, os seguintes aspectos:

- o objetivo da pesquisa é realizar técnicas de letramento literário a partir de contos da autora Clarice Lispector ;
- a importância deste estudo é a de observar como ocorre o processo de letramento literário em sala de aula e o nível de desenvolvimento da leitura e da escrita, assim como o senso de reflexão textual e social dos alunos a partir das leituras literárias ;
- esse estudo começou em _____ de março de 2018 e terminará em dezembro de 2018;
- participarão deste estudo todos os alunos da turma do 9º ano , turma única, da Escola Municipal Juvenal Lamartine.
- o estudo seguirá os seguintes passos: análise documental das referências teórico-metodológicas; definição da amostragem para geração de dados; distribuição do termo de consentimento livre e esclarecido; aplicação de questionários presenciais e a distância; roteiro para entrevista; registros fotográficos e filmagens; análise dos dados; análise e avaliação do trabalho desenvolvido por meio de uma banca de qualificação; ajustes e versão final dos objetos; apresentação dos resultados;
- o nome do aluno do qual sou responsável legal não será divulgado na pesquisa, sendo o resultado de sua participação identificado por um pseudônimo;
- no texto a ser apresentado pela professora mestranda às bancas de qualificação e de defesa poderão ser utilizados excertos da fala ou da escrita do aluno o qual represento legalmente.
- sempre que eu desejar, como representante legal, me será fornecido esclarecimento sobre cada uma das etapas da pesquisa;
- a qualquer momento, eu poderei recusar a continuidade da participação deste aluno na pesquisa, retirando este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Finalmente, tendo eu compreendido tudo o que me foi informado sobre a participação do menor sob minha responsabilidade legal no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das minhas responsabilidades, compreendendo a importância da participação dele(a) para a realização dessa pesquisa, razão por que DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO(A).

(Assinatura do responsável legal pelo aluno voluntário na pesquisa)
Telefone para contato: _____

Gilmara C.V. Silva
Assinatura do responsável pela pesquisa
Natal-RN, 23 de março de 2018