



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**SAMARA DE OLIVEIRA MONTEIRO**

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO ATRAVÉS DO LIVRO “PEQUENAS  
DESCOBERTAS DO MUNDO” DE CLARICE LISPECTOR.**

Belém

2015

**SAMARA DE OLIVEIRA MONTEIRO**

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO ATRAVÉS DO LIVRO “PEQUENAS  
DESCOBERTAS DO MUNDO” DE CLARICE LISPECTOR.**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Pará.

Este projeto tem como Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, sob a orientação do prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Fernando Maués.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Maués.

Belém

2015

**SAMARA DE OLIVEIRA MONTEIRO**

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO ATRAVÉS DO LIVRO “PEQUENAS  
DESCOBERTAS DO MUNDO” DE CLARICE LISPECTOR.**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo  
Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Pará.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Fernando Maués – UFPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Crelia Penha Dias – UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marli Tereza Furtado – UFPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Fátima do Nascimento – UFPA (Suplente)

Conceito:

---

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Dedico esta dissertação aos meus familiares. Em especial aos meus pais que sempre incentivaram meus estudos, se orgulharam e se realizaram por mim a cada vitória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por todo amor e dedicação. Agradeço a todos os responsáveis pela realização do Curso Profletras/UFPA-2013 que acreditaram na formação dos professores do Ensino Básico como forma de melhorar a educação brasileira e aproximar a universidade da escola. Às coordenadoras do curso, Marília Ferreira e Germana Sales, por todo esforço e dedicação que tiveram na organização do curso, espero que nada tenha sido em vão e acreditem no nosso reconhecimento e admiração.

Aos professores Alcides Fernandes, Marília Ferreira, Marilúcia Oliveira, Leila Mendes, Iaci Abdon, Thomas Fairchild, Fernando Maués, Sílvio Holanda e Maria de Fátima Nascimento por compartilharem conosco seus conhecimentos e suas experiências. Foi um grande privilégio conviver com esse grupo de excelentes profissionais.

Agradeço em especial ao meu professor e orientador Fernando Maués a quem admiro muito por ser um professor que ama ensinar e, sem esforço, se torna amigo de seus alunos. Obrigada pela atenção, pelas aulas preciosas, por nos fazer querer ler e estudar mais, pelas referências de textos e autores maravilhosos e pelas histórias contadas na sala de aula que nos possibilitou conhecer não só um professor tão competente, mas também um homem, pai e cidadão admiráveis.

Agradeço também aos meus colegas do curso de Mestrado pela convivência tão enriquecedora, que bom conhecer profissionais tão comprometidos com a educação e tão dispostos a ajudar e a colaborar com os demais. Por fim, agradeço aos meus colegas professores das escolas onde leciono e aos meus alunos que participaram das atividades e me ajudaram no desenvolvimento deste trabalho.

Muito obrigada.

Um galo sozinho não tece uma manhã;  
Ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto.

## RESUMO

O presente trabalho se originou da decisão de trabalhar o letramento literário dentro da aula de Língua Portuguesa em uma turma de 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio no município de Castanhal, cidade localizada a aproximadamente 73 km de Belém. O trabalho que se desenvolveu ao longo de um mês (sete aulas de duas horas cada), buscou proporcionar o contato inicial com o texto literário através da leitura de quatro textos do livro *Pequenas descobertas do mundo* da escritora Clarice Lispector: *Tortura e glória*, *Restos do carnaval*, *O primeiro beijo* e *Banhos de mar*. As atividades foram fundamentadas de acordo com a sequência didática básica proposta por COSSON (2006) e com as estratégias de leitura propostas por GIROTTI & SOUZA (2011), que priorizam o caráter comunicativo do texto literário e a explicitação das habilidades utilizadas pelos professores, leitores mais experientes, para os seus alunos, viabilizando assim, o entendimento dos mecanismos colocados em ação no momento da leitura de um texto literário. A leitura integral dos textos em sala de aula, com pausas para explicitação de estratégias de leitura usadas e comentários sobre cada texto foi acompanhada da leitura de outros textos de diversos autores, assim como a escuta de músicas, a apresentação de vídeos e imagens. Acreditamos que a realização deste trabalho se deu de forma positiva e satisfatória porque favoreceu o contato dos alunos com uma das principais escritoras brasileiras e promoveu momentos bastante proveitosos de diálogo entre a turma e a professora sobre os textos lidos e serviu para abrir o caminho para os alunos continuarem a buscar nos textos literários momentos de fruição e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Letramento literário. Clarice Lispector.

## ABSTRACT

This work emerged from the decision to work with literary literacy within a class of 25 students in the 9th grade of primary education in a state school of primary and secondary education in Castanhal, a city located approximately 73 km from Belém. The work has developed for over a month (seven classes of two hours each), and has sought to reveal the initial contact with the literary text, by reading four texts from the book *Pequenas descobertas do mundo*, from the writer Clarice Lispector: *Tortura e glória*, *Restos do carnaval*, *O primeiro beijo* e *Banhos de mar*. The activities were grounded in accordance with the basic didactic sequence proposed by COSSON (2006) and the reading strategies proposed by GIROTTO & SOUZA (2011), that emphasize the communicative characteristics of the literary text and the explanation of the skills used by teachers, more experienced readers, to their students, thus enabling the understanding of the mechanisms that are put into action, at the time of reading a literary text. The reading of the full texts in the classroom, with pauses for clarification of used reading strategies, along with comments on each text, was accompanied by the reading of other texts from other authors, as well as listening to music, and presenting of videos and images. We believe that this work happened in a positive and satisfactory way, because provided the contact between students with one of the most important Brazilian writers, promoted useful moments of dialogue between the class and the teacher about the texts, paving the way for students to continue on the search for moments where literary texts provide enjoyment and learning.

**KEYWORDS:** Reading. Literary literacy. Clarice Lispector.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO LITERÁRIO</b> .....	15
1.1 Considerações sobre a infância e a literatura infantil.....	15
1.2 O Letramento literário.....	20
1.3 Escolha do repertório.....	22
1.4 As preferências dos alunos, novos suportes de leitura e a questão dos <i>best sellers</i> ..	23
1.5 O livro: esse objeto nada pacífico.....	25
<b>2 LITERATURA E ESCOLA</b> .....	30
2.1 Literatura e educação de massa.....	30
2.2 Inutilidades da Literatura, marginalização do leitor e o papel do mediador.....	34
2.3 A literatura como linguagem artística.....	38
2.4 A Literatura na Escola.....	41
<b>3 METODOLOGIA DO ENSINO DA LITERATURA</b> .....	48
3.1 Sobre a leitura.....	48
3.2 A sequência básica.....	50
<b>4 PEQUENAS DESCOBERTAS DE CLARICE</b> .....	55
4.1 Clarice.....	55
4.2 Benedito Nunes e a crítica literária sobre Clarice Lispector.....	59
4.3 Pequena descoberta de um mundo.....	64
<b>5 ATIVIDADES NA SALA DE AULA DO 9º ANO</b> .....	68
5.1 Aula 1: Texto 1 Tortura e glória.....	68
5.2 Aula 2: Texto 2 Restos do Carnaval.....	72
5.3 Aula 3: Texto 3 O primeiro beijo.....	77
5.4 Aula 4: Texto 4 Banhos de mar.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	90
<b>ANEXOS</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

Sabemos que o ensino de Literatura deve ser desenvolvido constantemente e que o contato com o texto literário não deve se restringir somente à aula de Língua Portuguesa. Sabemos também que os problemas de letramento são um grande empecilho para o trabalho com a Literatura na escola, visto que a dificuldade de compreensão de textos maiores e mais complexos é uma realidade da escola pública brasileira.

No 9º ano do Ensino Fundamental, a faixa etária comum é de alunos entre 13 e 15 anos. Nesta fase, o leitor, em um contexto ideal, já seria considerado um leitor crítico, o qual, de acordo com a definição de Coelho (2000), possui domínio total da leitura, da linguagem escrita, reflete em maior profundidade e pode não só compreender melhor o texto como perceber a visão de mundo contida nele. Nesta fase da vida, em pleno desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência questionadora em relação às “realidades consagradas”, o adolescente deveria ser capaz de ir além da leitura de Literatura com o mero intuito de fruição ou realização de exames e deveria ser instigado a refletir sobre o que Coelho chama “mecanismo da leitura” (2000, p. 39).

No entanto, tais competências nem sempre refletem a realidade entre os alunos desta faixa etária. Fator determinante é o fato de muitos alunos continuarem avançando as séries e níveis sem terem sido plenamente alfabetizados. Isso se deve, em muitos casos, a uma pressão do Estado que chega a, inclusive, cortar benefícios da escola caso ela reprove um número considerável de alunos. Por conta disso, os professores do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º) devem estar atentos às altas taxas de retenção o que, dentre outros fatores, ocasiona também a evasão escolar. O contexto, como se vê, é complexo e não têm soluções simples.

O resultado de tal contexto é que, mesmo no último ano do Ensino Fundamental, recebem-se muitos estudantes com dificuldades importantes tanto de decodificação quanto de compreensão. O que se tem feito com esses alunos, em relação à leitura, é tentar pelo menos oferecer textos que lhes interessem e, ao mesmo tempo, se adequem a seus níveis (variados) de letramento. Porém, Petit (2008) acredita que é perigoso e preconceituoso basear a oferta de livros apenas no critério do gosto dos jovens porque se corre o risco de oferecer para as classes mais baixas apenas “certos livros batidos” e, para as classes mais privilegiadas, uma variedade mais ampla.

Por outro lado, na contramão do que mostram os indicadores de desempenho como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, através de seus exames de avaliação da educação (que os jovens não leem ou leem pouco), está a percepção da sociedade que nota que os adolescentes leem sim e os números das editoras, que faturam principalmente com a vendagem de títulos destinados ao público infanto-juvenil.

Mais ainda, encontra-se tanto na rede pública quanto na particular de ensino, uma oferta satisfatória de material de boa qualidade e extremamente variado para se desenvolver atividades de leitura, o que significa que o professor não precisa ficar preso apenas ao livro didático. Autores como Luís Fernando Verissimo e Clarice Lispector, dentre outros, inúmeros, possuem uma obra bastante atrativa para o público jovem e, o que é melhor, está disponível nas bibliotecas e salas de leitura das escolas.

O acervo das escolas públicas, atualmente, é um grande incentivo para a implementação de atividades de letramento literário, graças à iniciativa de políticas públicas como o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar). O programa foi instituído em 1997 com o objetivo de favorecer a criação de um acervo variado e de qualidade nas escolas, contemplando não só obras literárias, como também livros de outras áreas do conhecimento.

Note-se, porém, que apenas programas de fomento à leitura como o PNBE não garantem a formação adequada de leitores. No 9º ano, por exemplo, é grande o desafio do professor para trabalhar o letramento literário, pois se trata de uma série limítrofe para o Ensino Médio, em que a extensão e a complexidade dos textos que estes alunos precisarão ler serão aumentadas devido às exigências que os diversos sistemas avaliativos promovem para verificar “a quantas anda a leitura e a compreensão textual”.

Dentre estes mecanismos de avaliação do ensino destaca-se a Prova Brasil. Criada na década de 90 com o propósito de refinar a avaliação da educação básica. A Prova Brasil é realizada para os alunos do 9º ano, a cada dois anos, e verifica, através de uma prova de múltipla escolha, competências como: capacidade para ler textos curtos, como contos infantis e gibis; localizar informações implícitas; reconhecer o personagem principal, os elementos não verbais e a finalidade de um texto; dominar a linguagem coloquial; reconhecer algumas figuras de linguagem; estabelecer relações entre textos verbais e não verbais; compreender o sentido de textos longos com temática e vocabulário complexos; localizar informações em texto instrucional, narrativo, argumentativo e poético; reconhecer as marcas linguísticas que identificam o locutor e o

interlocutor no texto, além de conseguir distinguir os efeitos mais sutis de humor em um texto irônico. (Inep, 2008, p. 22-23).

Além disso, as escolas cada vez mais cedo têm em seu horizonte a realização do ENEM, prova em que também se verificam competências de compreensão plena de diversos gêneros textuais e prioriza seu caráter comunicativo, o que deveria corroborar uma prática docente que primasse pela reflexão e entendimento dos textos.

Se por um lado os exames nacionais têm sinalizado com uma perspectiva mais interpretativa e reflexiva no trabalho com os textos, por outro acaba “pasteurizando” e “globalizando” os objetos de estudo, sem espaço para especificidades regionais. Lembramos que quando as universidades de cada estado elaboravam seus exames de acesso, havia oportunidade de valorizar obras e autores regionais. Desta forma, a Universidade Federal do Pará, por exemplo, tinha a oportunidade de, através de seu conteúdo programático, solicitar a leitura de autores importantes para a nossa região como Eneida de Moraes, Dalcídio Jurandir, Inglês de Souza, dentre outros. O que no atual modelo nacional adotado pelo ENEM pouco se percebe devido à predileção por autores e obras que sejam conhecidas nacionalmente.

Apesar de sabermos que tais mecanismos de avaliação não deveriam nortear completamente as estratégias e os conteúdos utilizados em sala de aula, infelizmente a falta de exigência de conteúdos mais específicos de Literatura em seus programas é um pretexto para não trabalhar com ela em sala e faz com que o professor priorize o que será cobrado, visto que ele quer que seu aluno tenha sucesso em tais exames. Assim, é possível perceber, atualmente, em muitas escolas, a ausência do professor específico de Literatura, ou que trabalhe predominantemente com a disciplina, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio.

Esta, aliás, é outra crítica ao ENEM: a valorização de determinados conteúdos em detrimento de outros como ocorre com a redação em relação à literatura. É inegável que saber escrever um texto dissertativo coeso, coerente e com uma boa argumentação é um excelente indicador de capacidade para se cursar o nível superior, porém o que se questiona é que, na preparação para a prova de redação a leitura de outros tipos de textos como crônicas e poemas seja negligenciada por haver somente, nesta preparação, a leitura à exaustão de textos nos moldes do que será solicitado como artigos de opinião.

Se por um lado o texto opinativo é interessante porque exige criticidade, posicionamento e reflexão dos discentes com relação aos problemas sociais, por outro é lamentável que a leitura de poemas e romances seja colocada em segundo plano, além

do que a leitura de textos de outros gêneros literários também é capaz de despertar consciência crítica e significar e ressignificar os leitores, tanto ou mais do que o faz um artigo de opinião de revista ou jornal, além de contribuir com qualidades essenciais para a elaboração de um texto dissertativo ao ampliar as referências e o repertório dos estudantes.

O aluno não deve ser incentivado a ler somente notícias por causa das demandas mercadológicas como passar no vestibular ou concurso público, para obter boas notas na escola, ou ainda, sob a justificativa de que, por se tratar de um texto mais “factual”, a linguagem seja mais acessível. O professor deve sensibilizá-lo de que a leitura do texto literário não é só um exercício de criação e autoconhecimento, mas também trata de questões humanas e sociais. Sobre o lugar do texto literário na sala de aula, Cosson comenta:

Os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. (2014, p. 21).

Tal perspectiva empobrecedora do que deveria ser o trabalho com leitura em sala de aula e essa marginalização da Literatura no espaço escolar motivou nossa pesquisa. O anseio de trabalhar a obra *Pequenas descobertas do mundo*, da autora Clarice Lispector, sob uma perspectiva de letramento literário com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, nasceu da necessidade de se criar uma alternativa de leitura ao gênero dissertativo que, como acabamos de ver, está sendo insistentemente trabalhado neste nível de ensino como forma de preparar o aluno para o Ensino Médio e, consequentemente, para o ENEM.

Além disso, notamos que a leitura de textos literários em sala de aula costuma estar sujeita a certos preconceitos. Isto se deve a uma concepção conteúdista que acredita que a aula de português deve sempre estar centralizada no ensino ou no “repasso” de algum conteúdo gramatical. Daí vem a sensação que muitos professores têm de que, ao usar o momento da aula para a apreciação de um texto é como se eles não houvessem, de fato, dado aula.

A leitura do texto literário não deve ser apenas pretexto para cumprir tarefas epilinguísticas, e sim para fazer pensar e refletir. O docente precisa se conscientizar que, ao ler um texto com seus alunos, ele está, sim, dando aula, estudando, por que é também tarefa do professor ajudar o aluno a pensar.

A tarefa de ajudar na formação do leitor, em especial do leitor de Literatura, não é simples. Ao lermos, utilizamos estratégias que nos ajudam no entendimento do texto, porém, no início da formação, lançar mão de tais mecanismos não é fácil para os alunos e o que os professores tendem a ver como má vontade ou falta de interesse, muitas vezes é a expressão da dificuldade em manejar tais estratégias.

O presente trabalho consistiu na realização de atividades de leitura usando o livro *Pequenas descobertas do mundo*, com base no artigo “Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária” (GIROTTI E SOUZA, 2011) e nas sequências didáticas básicas propostas por COSSON (2014), de que falaremos melhor posteriormente.

O trabalho pretendeu, abordar o texto literário em sala de aula com base nas recomendações de explicitação de estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza. A revelação de tais estratégias concomitante ao ato de ler pode se configurar em método eficaz. Assim, os jovens leitores percebem que, ao lermos, fazemos variadas conexões que nos ajudam na compreensão de um texto.

O objetivo das atividades foi promover o letramento literário utilizando estas estratégias (uma ou duas) na leitura de cada texto, primeiro individualmente e, depois, através da leitura compartilhada. Ainda, por meio de reflexões e discussões feitas conjuntamente, construir significados para o texto.

Posteriormente, os alunos tentaram aplicar tais estratégias individualmente e silenciosamente na leitura de outros textos, podendo fazer anotações sobre seus pensamentos e questionamentos que, por ventura, poderiam surgir. Por fim, há o momento de avaliação em que o professor verifica se tais estratégias foram reconhecidas e usadas de forma eficiente e promovem-se conversas sobre os possíveis significados dos textos.

Antes de abordarmos tais atividades, no entanto, é necessário discutir o aparato teórico que fundamentou nosso estudo, iniciando com os possíveis conceitos de literatura infantil e juvenil.

## 1 LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO LITERÁRIO

### 1.1 Considerações sobre a infância e a literatura infantil

Muito se fala de literatura infantil, ou literatura infanto-juvenil, mas, o que de fato seriam estes tipos de literatura? Historicamente, há dois tipos de pressupostos sobre o “início” da literatura infantil. A primeira relaciona as origens deste tipo de literatura às origens da escola burguesa e ao surgimento do livro didático:

(...), as crianças, vistas como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil. Por este viés, as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir desta época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino. (...), o didatismo e o conservadorismo (a escola, afinal, costuma ser instrumento de transmissão de valores vigentes) deveriam ser considerados componentes estruturais, por assim dizer, da chamada literatura para crianças. (AZEVEDO, 2001, p. 1).

Tal como Azevedo, Coelho também chama a atenção para o modo como a criança era vista no período pré-iluminista:

A criança é vista como um adulto em miniatura, cujo período de imaturidade (a infância) deve ser encurtado o mais rapidamente possível. Daí a educação rigidamente disciplinadora e punitiva; e a literatura exemplar que procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas adultas. (COELHO, 2000, p.23).

Outro grupo de estudiosos acredita que as origens da literatura infantil estão ligadas às manifestações da tradição popular, desvinculadas da escola. No passado, as narrativas populares (contos maravilhosos, lendas e fábulas) eram destinadas a e contadas por adultos. Tais contos tradicionais representavam um verdadeiro depósito do imaginário, das tradições e da visão de mundo do “espírito popular”. Eram transmitidos oralmente em um momento em que a vida comunitária era intensa.

Essas tradições eram compartilhadas por adultos e crianças e essa partilha de um universo em comum tornaria a literatura infantil, de acordo com Azevedo “infinidamente mais rica, complexa e humana” (2001, p. 7).

As crianças ouviam estas histórias, porque participavam ativamente da convivência social. Sentavam-se junto com os adultos em praças públicas, festas ou após o trabalho para apreciá-las. Não havia, nesta época, assuntos considerados tabus para os pequenos, visto que por volta dos 7 anos a criança já aprendia uma profissão e adquiria seus conhecimentos através da prática e da convivência social. (AZEVEDO, p.3).

De fato, as teorias não são excludentes: ao que parece, a partir do reconhecimento da infância como estágio autônomo do desenvolvimento e, principalmente, da construção da escola como espaço dedicado à criança, inicia-se a coleção, por criação original ou coleta de material tradicional, de um conjunto de objetos culturais adequados às crianças, muitos deles retirados do manancial da cultura popular e tradicional.

Não apenas a literatura infantil é histórica, ela também se transforma durante a História. No que se refere à criança, havia, nos seus primórdios, a moral, ou seja, “a rigidez da conduta *certa* ou *errada* que se condensa na *moral da história* ou no prêmio ou castigo recebidos pelos personagens”. Sobre a questão da lição de moral nos textos infantis, Colomer (2007) acredita que a literatura como Agência de socialização cultural deve estar atenta a que tipo de mensagens está enviando para as novas gerações. Porém, para o discurso do “politicamente correto”, nenhum livro é totalmente inocente. Sendo assim, tanto os textos folclóricos, que foram malvistas por um tempo por retratarem a violência, quanto os contos de fadas, que transmitiam (ou ainda transmitem) valores caducos de sexismo e de formas sociais não democráticas, já foram julgados pelas mensagens que direcionaram às crianças.

No entanto, com o passar do tempo e o refinamento das análises, tais contos de fantasia triunfaram. Para Colomer, não devido o seu valor literário, mas pela importância educativa do lúdico, da criatividade e da imaginação. Este debate, claro, está além dos limites de nosso trabalho, mas já indica que a Literatura atua em um nível formativo mais profundo e, no caso da escola, não se trata de estimular livros politicamente corretos ou moralizantes, afastando o que seriam conteúdos inadequados nos textos infantis, pois, como mencionado por Colomer, a questão moral, do ponto de vista infantil, é mais complexa do que indicam as superfícies<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Bettelheim, na primeira parte de seu *A psicanálise nos contos de fadas*, revela magistralmente como a lógica dos contos de fadas – por extensão, das narrativas tradicionais – tem um sentido profundo para as crianças muito mais poderoso do que supõe arranhando as superfícies dos enredos.



Com esses parâmetros valorativos denunciaram-se os livros infantis clássicos, repletos de valores caducos das sociedades que o produziram, e os lobos e as princesas da antiga literatura oral foram postos novamente sob suspeita, (...). Pode-se dizer que através de todos estes debates tomou-se consciência de que a mensagem moral é mais sutil que as marcas superficiais dos textos e das imagens, de modo que saber quantas meninas aparecem ou quem veste o avental pode resultar em algo irrelevante. Também se constatou que a recepção literária por parte das crianças modifica de maneiras muito variáveis, imprevisíveis e, inclusive, desconcertantes, as mensagens ideológicas de seus livros. (COLOMER, 2007, p. 134).

A criança, vista como um ser em desenvolvimento, em formação, precisa de liberdade para se desenvolver. A educação tende (ou deveria tender) a não ser mais pautada no medo, no cerceamento da liberdade de expressão e, pelo contrário, a escola tende (ou, também, deveria), em geral, a valorizar a manifestação da opinião das crianças, pois entende que a educação deve refletir os anseios por autonomia e democracia da sociedade.

As interrogações acerca da natureza e dos objetivos da Literatura também mudaram de acordo com as épocas. Segundo Coelho (2000) “é quase impossível se chegar a uma definição clara e unívoca do que seja literatura”. Sem embargo disso, acrescenta:

A literatura (para crianças e para adultos) precisa urgentemente ser descoberta, *muito menos como mero entretenimento* (pois deste se encarregam com mais facilidade os meios de comunicação de massa), e muito mais como uma *aventura espiritual* que engaje o *eu* em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções. (COELHO, 2000, p. 32).

Como vimos, muita coisa mudou na vida das crianças com o passar dos séculos. Hoje em dia, as crianças não trabalham (pelo menos a maioria), têm a obrigação apenas de ir à escola e há limites na convivência social com os adultos. Seus contextos, no entanto, estão longe de serem homogêneos e sua formação ainda encontra diversificações devido às experiências individuais e os gostos pessoais. Sobre esta heterogeneidade e as tentativas classificatórias de livros em “infantil”, “juvenil” e “infanto-juvenil”, Azevedo (2001), observa.

Classificações usuais como “infantil” e “juvenil”, podem, naturalmente, ser úteis em determinadas situações (por exemplo, as mercadológicas), mas, convenhamos, parecem bastante imprecisas. (...). Há meninas de 11 anos que já são mães. Há filhos de pais separados. (...). Há vivências absolutamente pessoais (o gosto, os prazeres, a perspectiva do sublime). (...). Voltamos a questão (...). O que são crianças? (...) Seria esse conceito, este estágio da existência, uma coisa tão cristalina, consensual e nítida assim? (AZEVEDO, 2001, p. 6).

Desse ponto de vista, a própria conformação do que se considera literatura infantil se transforma segundo encaramos o lugar social das crianças e suas relações com os objetos de cultura:

- 1) se levada a sério, a noção de que existem dois universos líquidos e certos separando crianças e adultos irá, fatalmente, nos levar a determinado tipo de literatura infantil;
- 2) se considerarmos que adultos e crianças compartilham, em linhas gerais, um mesmo universo, com certeza teremos outra literatura infantil, a nosso ver infinitamente mais rica e complexa e humana. (AZEVEDO, 2001, p. 6).

Já para Cunha (2003), a literatura infantil não apenas tem características especiais, como não se trata de um gênero meramente transitório, pois a autora considera pouco provável a mudança de relacionamento da sociedade com a criança. Além disso, a existência de adultos que leem literatura infantil a torna ainda mais abrangente do que a literatura para adultos, visto que esta se destina somente a estes.

Há, segundo a autora, alguns pontos de contato e afastamento entre a literatura para crianças e a literatura para adultos. Por exemplo, no que se refere à essência do fenômeno literário, não haveria literatura infantil. Ela também critica a constante vinculação da literatura infantil à pedagogia e ao tom moralizador, pois encaminha o leitor para uma única interpretação, enquanto que, é papel da literatura encaminhar para a diversidade de interpretações (plurissignificação). As intenções literárias devem ser mais importantes do que as intenções pedagógicas, pois as verdadeiras possibilidades educativas da literatura residem justamente na abertura de horizontes que é proposta ao leitor.

Sobre a literatura infantil render sempre tributo à pedagogia, é claro que isso não precisa ocorrer. Muitas obras feitas para crianças e ditas de literatura infantil não se desprendem de uma peculiaridade do discurso pedagógico: a redução da criança, notadamente pela facilitação artística (puerilidade) e pelo tom moralizador. Nesses casos, temos apenas uma pretensa literatura infantil, exatamente

como, dentro da produção artística para adultos, existem também lamentáveis equívocos: há maus romances, maus poemas, maus contos. E ninguém invalida a literatura por isso. (CUNHA, 2003, p. 26-27).

A autora comenta ainda o fato de que a verdadeira literatura infantil agrada adultos e crianças, como a escritora Lygia Bojunga Nunes que faz sucessos com ambos os públicos e cita algumas obras que originalmente foram concebidas para adultos, mas que também foram bem sucedidas ao serem adaptadas para crianças.

Muitas obras literárias escritas para adultos foram adotadas pela infância. Esse é o caso, por exemplo, de *Aventuras de Robinson Crusóe*, de Daniel Defoe (1660-1731), e de *Viagens de Gulliver*, cujo autor, Swift (1667-1745), visava ao adulto, em crítica ferina à sociedade da época. Mais recentemente, foi o que aconteceu com *Platero e eu*, de Juan Ramón Jiménez (1881-1958). (...) Também existe para a classe desprivilegiada economicamente, com poucas chances de escolarização ou afastadas dos grandes centros, uma literatura oral sempre revitalizada e com formas tradicionais, sem marcas nitidamente infantis. (CUNHA, 2003, p. 27).

Como se nota, as opiniões de Cunha não são consensuais, algumas são taxativas demais – como a ideia de que a “verdadeira literatura infantil agrada a adultos e crianças” ou que a literatura infantil é mais abrangente que a dita adulta – e estão longe de dar conta do fenômeno da literatura infantil. Por outro lado, chamam atenção para o perigo do uso moralizador e monolítico dessa literatura.

Tomaremos, neste trabalho, como literatura infantil, aquela escrita especificamente para o público infantil ou, quando escrita para um público mais abrangente ou retirada da cultura popular tradicional, adequa-se aos interesses, ao universo e à capacidade de compreensão, de língua e de mundo dos leitores mais jovens. Sem esquecer, porém, que muitas obras podem ser lidas com as crianças desde que haja uma boa mediação. Como exemplo disso podemos citar Machado de Assis como um caso de Literatura inicialmente para adultos, mas que já foi e continua sendo reendereçada às crianças, é o que ocorre com o seu conto “Um apólogo” que destinado ao público infantil ganhou o título de “A linha e a agulha”.

## 1.2 O Letramento literário

Se, quando pensamos em letramento, temos em mente o uso efetivo da consciência alfabética (leitura e escrita) para a utilização social, quando se trata do conceito de letramento literário, devemos pensar na formação de “um leitor que seja capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (GIROTTO E SOUZA, 2011, p. 17).

O letramento literário possibilita a descoberta de um mundo através das palavras, mas não somente um mundo externo sobre coisas, fatos e pessoas, mas a descoberta de um mundo interno, ou seja, o autoconhecimento, a reflexão, a significação de si e do mundo potencializada pela leitura de um texto cuja linguagem, plurissignificativa e poderosa, estimula a sensibilidade, a imaginação. Isto ocorre porque o leitor não passa impunemente por um texto que lhe foi significativo, esta experiência o torna uma pessoa diferente. É uma espécie de sensação de “antes e depois de um livro” que os leitores habituais conhecem bem.

Este tipo de letramento vai além de simplesmente contribuir para a compreensão plena de textos que podem estar escritos de um modo que o aluno não está acostumado, ou seja, com uso abundante de figuras de linguagem ou uso especial de vocabulário e sintaxe. O texto poético, seja em verso ou em prosa, costuma causar estranhamento por conta do uso particular da linguagem. Aí entrariam a escola e o professor, promovendo a aproximação do estudante com o texto literário para ajudá-lo a refletir sobre os efeitos que esses recursos poéticos causam na estética e na produção de sentido.

Sobre a “estranheza” da língua no texto literário, que é ao mesmo tempo sua força e o aspecto que, inicialmente, afasta o leitor não iniciado, Eagleton comenta:

O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa. Estamos quase sempre respirando sem ter consciência disso; como a linguagem, o ar é, por excelência, o ambiente em que vivemos. Mas se de súbito ele se tornar mais denso ou poluído, somos forçados a renovar o cuidado com que respiramos, e o resultado disso pode ser a intensificação da experiência de nossa vida material. (EAGLETON, 2006, p. 6).

Nesse sentido, a experiência mais profunda da linguagem e, por extensão, da nossa própria consciência, é o trunfo que o ensino de Literatura pode promover no ambiente escolar, estendendo-se, claro, para além dele.

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006, p. 17).

A linguagem é uma característica humana e a utilizamos, principalmente, para fins comunicativos, mas, de certa forma, os discursos que utilizamos em sociedade são padronizados. O texto literário tem por característica construir modos próprios de se dizer as coisas, pois em literatura, além da importância do “o quê” se diz, também é fundamental a importância do “como” se diz, isto é, comunicamos de maneira mais poderosa o que temos a dizer. O texto literário, lembremos, ao mesmo tempo que é uma criação e apropriação particular da linguagem por parte do produtor, é também uma apropriação subjetiva e única para o leitor.

A partir dessas prerrogativas ideais do que poderia ser o ensino de Literatura, confrontamo-nos com uma realidade muito mais pobre. Cosson (2014), por exemplo, critica o modo como o texto literário é usado em sala de aula porque muitos professores apenas usam o texto como pretexto para falar sobre as características de um determinado movimento estético literário, como acontece no Ensino Médio, ou, para falar sobre as características de um determinado gênero, como é comum no Ensino Fundamental. Sabemos que estudar tais elementos é importante, mas de forma alguma deve estar em primeiro plano. Discutir gêneros e movimentos nos ajudam a encontrar significados mais amplos em um texto, mas não podem ser o único motivo da presença do texto na sala de aula, ali trazido apenas para justificar teorias estilísticas, históricas ou de gêneros. Este é o lugar do texto em si, pois, o aluno precisa lê-lo de fato e não apenas obter informações sobre ele.

Outro erro comum é enfatizar a biografia do autor e o contexto histórico em detrimento da construção de sentido do próprio texto. O contato com o texto literário

possibilita a compreensão e a reflexão em diversos níveis o que corrobora a criticidade e expressão da subjetividade do aluno e isto está diretamente relacionado à autonomia que a Pedagogia tanto almeja.

Assim, se no processo do letramento literário o texto literário deve ocupar papel central e todas as atividades decorrerem dele, há que se atentar para a seleção do repertório oferecido na escola.

### **1.3 Escolha do repertório**

No processo de letramento literário a escolha dos textos a se trabalhar na sala de aula é fundamental. Cosson (2014, p. 32) enumera alguns fatores relacionados à seleção dos textos literários na escola: 1. os ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais; 2. a legibilidade dos textos, que observa a relação entre o nível de letramento, a faixa etária e a série do aluno; 3. as condições oferecidas pela escola à leitura do texto literário, tais como as condições da biblioteca e nível de preparo dos funcionários e, por fim; 4. o cabedal de leituras do professor.

Acrescentaríamos aqui que para o autor, este último fator é o mais determinante porque nele se reflete a grande influência que o professor tem na escolha e uso que se faz da obra. Portanto, o professor deve ser crítico nesta seleção, caso contrário, pode continuar ocorrendo um dos dois extremos: ou seguem-se apenas as obras consideradas canônicas, porque acredita na força da tradição e dos nomes de autores renomados e na concepção de que o cânone possui essencialidade inquestionável; ou elegem-se obras somente a partir do critério da contemporaneidade no momento da escolha dos textos a serem utilizados em sala.

Lembramos, sobre esse último aspecto, que a atualidade de uma obra, em sentido forte, é a característica desta de ser significativa para o público, independentemente da época em que foi escrita. Isto significa que uma obra pode não ter sido escrita na mesma época do leitor, mas mesmo assim pode ser extremamente atual para ele. Esta identificação está diretamente relacionada ao significado que a obra permite inferir, não importando se ela é contemporânea ao leitor ou não. É fundamental, no processo de letramento literário, trabalhar com o atual, pois este significado e possibilidade de identificação reforçam o interesse pela obra.

Além disso, há também o critério da acessibilidade a determinadas obras, muitas vezes devido a oferta das editoras que propõem que os professores avaliem determinados livros, ou pelo material comprado pelos governos e disponibilizado nas bibliotecas escolares.

Outro fator que contribui para a escolha é a suposta facilidade de leitura de determinados textos cuja linguagem vai ao encontro do nível de letramento de seus potenciais leitores e, ao lado disso, acrescentam temáticas que seriam de interesse do público infanto-juvenil.

Diante das alternativas, a direção mais adequada a seguir parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Ela está apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola.

#### **1.4 As preferências dos alunos, novos suportes de leitura e a questão dos *best sellers***

Dentro do contexto de seleção tratado anteriormente, é desejável estar-se atento ao interesse dos alunos. Colomer (2007) acredita que a escuta é essencial no processo de escolha dos livros. Escutar o leitor sobre o que ele gosta de ler é muito importante, pois a ideia que muitos professores têm sobre o que são “bons livros” nem sempre é a mesma para os alunos e, neste caso, há que conciliar posições, encontrar pontos de contato – entre *Percy Jackson*, *Os Lusíadas*, *A Odisséia*, por exemplo.

Em muitos casos, o professor pode aproveitar a oportunidade provocada pela curiosidade do aluno para trabalhar o letramento literário a partir de assuntos que surjam naturalmente no momento da aula. Neste caso, a seleção do texto pode contemplar uma temática ou obra que circule naturalmente, efetivamente, entre o público jovem. Ou, ainda, pode atrelar a aula a um tema, prática recorrente atualmente nas escolas devido aos projetos pedagógicos destas, que utilizam um tema como norteador de todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Deste modo, a aula abrangeria uma função real, não meramente escolar, para “fazer prova”, o que é salutar para o letramento, visto que quando há um envolvimento por parte do aluno com um determinado assunto, as chances de ele querer aprofundar

seus conhecimentos através da leitura deste se ampliam, assim como continuar vivendo a experiência da leitura fora dos espaços oficiais.

É preciso investigar que tipo de texto agrada os estudantes e refletir sobre de que modo se pode fazê-los ampliar seus leques de preferências. Essa escuta também é salutar para que os alunos expressem suas opiniões de leitores (tantas vezes menosprezada e considerada ilegítima pela nossa tradição educacional) e expliquem porque gostam de um determinado tipo de texto. Também é importante reconhecer que, atualmente, a leitura não se dá somente através dos livros de papel devido aos avanços tecnológicos dos telefones celulares e *tablets* e à popularização da internet.

O homem sempre procurou mais comodidade e conforto, foi com este propósito que surgiram os e-books: para substituir os livros pesados e facilitar a portabilidade, já que, podem armazenar muitos livros sem o peso dos livros de papel. No entanto, a popularização dos *tablets* para fins de leitura não significou o desaparecimento do livro tradicional como se previa. Mesmo assim, é inegável que a leitura hoje não se realiza somente através do papel como é possível observar pelo grande número de leitores que acessam jornais e revistas virtuais e blogs na internet.

Haverá lugar para a literatura infantil (ou para a literatura em geral) nesse mundo da informática que nos invadiu com força total? Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO, 2000, p. 15).

Voltando às escolhas dos estudantes, nota-se que nas listas de *best-sellers* presentes em jornais e revistas de circulação nacional, no gênero ficção, os livros mais vendidos são livros para adolescentes. Tais livros são, na maioria das vezes, organizados em coleções, chamados atualmente de sagas. Esses dados demonstram que os nossos alunos não querem apenas ler bem para compreender os textos, gráficos e mapas para as avaliações escolares, mas também buscam a leitura como entretenimento e lazer.

Petit (2008) afirma que não devemos ser puritanos e torcer o nariz para os *best-sellers* porque é possível que haja, entre tantos títulos, alguns que, de modo geral, são positivos, como explica: “os *best-sellers* permitem *desenferrujar os olhos* e há mesmo



alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem também ser um pretexto para compartilhar, para conversar”.

Tal qual Petit, Ceia (2002) acredita que o sucesso destes livros e suas adaptações para o cinema, como nos casos de *O senhor dos anéis* e *Harry Potter*, significa a “redescoberta do valor da imaginação literária” de que todos precisamos em tempos tão materialistas. O autor afirma que tais obras não deformam os valores tradicionais do patrimônio cultural e ainda compara tais livros a outros que, no passado, também contribuíram para o leitor “sonhar com o impossível” como a *Iliada*, a *Odisséia*, *Dom Quixote* e os livros de Julio Verne. Para Ceia, sem tais obras que trouxeram o fantástico e o inventivo à literatura, se perderia o direito que o leitor possui de reinventar o mundo.

### **1.5 O livro: esse objeto nada pacífico**

É Regina Zilberman (2001) quem lembra que, diferente do que possa imaginar o senso comum, as bondades do livro não são unanimidade e esse posicionamento avesso ao livro é antigo. Platão acreditava que a criação literária era inconveniente à educação dos jovens, pois estimularia a preguiça, já que o conhecimento não seria adquirido pelo modo considerado ideal: experiência e empenho e, sim, seria adquirido externamente, isto é, seria fruto da sabedoria de outra pessoa. Para o filósofo, a escrita denotaria “preguiça e falta de esforço individual na busca da ciência e da filosofia” (ZILBERMAN, 2001, p. 25) e por conta disso não deveria ser ensinada aos jovens e as crianças.

Ainda no século XV, Sebastian Brant colocava na dianteira de sua *Nau dos insensatos*<sup>2</sup> um tolo, com óculos e orelhas de burro, cercado de livros que mal consegue entender:

Afinal, para contentar meu espírito já é suficiente que eu esteja circundado de livros. Conta-se que Ptolomeu possuía os livros do mundo inteiro e que os considerava seu maior tesouro; no entanto, nunca encontrou a verdadeira doutrina e dela não extraiu qualquer lição. Eu tenho muitos livros, assim como ele, e pouco os leio. Por que eu haveria de dar tratos à bola e esforçar-me por aprender e ganhar conhecimento? Ora, quem muito estuda torna-se lunático! (p. 27).

---

<sup>2</sup> BRANT, Sebastian. *A nau dos insensatos*. Trad. Karin Volobuef. São Paulo: Octavo, 2010, p. 26-27.



FIGURA 1. O leitor, na *Nau dos Insensatos*, de S. Brant

Nos primeiros anos do século XVII, o novelista Miguel de Cervantes parodia de forma irônica, em *D. Quixote*, sua obra mais célebre, uma crença muito em voga na época: a de que muita leitura poderia ser maléfica para a saúde mental dos leitores, afirmando, logo no início do seu livro, que o herói Alfonso Quejana “do pouco dormir e muito ler, secou-lhe o cérebro de maneira que veio a perder o juízo” (CERVANTES *apud* ZILBERMAN, 2001, p. 20), uma reprodução do “quem muito estuda fica lunático”, de Brant.

Essa força do livro, de que Cervantes tem consciência, motivou a proibição de sua obra na história recente da nossa sociedade. *Dom Quixote* aparece citado por Petit (2008), como um exemplo de livro que ameaçava o poder.

Em 1981, no Chile, *D. Quixote* foi proibido pela junta militar, pois Pinochet acreditava (...) “que o livro continha um apelo pela liberdade individual e um ataque à autoridade constituída”. (...) os últimos anos foram ricos em loucuras desse tipo, principalmente relacionadas com a ascensão dos fundamentalismos. No Egito, a circulação de *As mil e uma noites* foi controlada. Nesse mesmo país, como também no Irã,

Turquia e Argélia, alguns escritores foram perseguidos e assassinados. (PETIT, 2008, p. 112-113).

A ideia de que a leitura seria algo prejudicial acompanha toda a história e é retomada com energia nos romances realistas. Flaubert, em *Madame Bovary*, trata sua protagonista como um ser sonhador que fora iludido por ler tantos romances folhetinescos e, como Cervantes, mostra o perigo da Literatura. No caso de Emma, a consequência por ler tantas histórias de paixões arrebatadoras foi trágica. Após viver tão infeliz e decepcionada com o casamento, ela se suicida por não suportar mais a frustração de ter uma vida tão diferente das histórias que lia e que lhe povoavam a imaginação.

A popularização do livro, depois do século XVII (...) não ajudou a mudar a imagem da leitura, considerada perigosa se aplicada em doses exageradas. Só que, com o passar do tempo, o sujeito debilitado pela leitura passa a ser definido pela marca de gênero: de leitor, ele se transforma em leitora, sendo a feminilidade, no caso, sintoma da fragilidade do indivíduo que se deixa dominar pelo mundo fictício e fantasioso transmitido pelos livros. (ZILBERMAN, 2001, p. 28).

Porém depois que o livro se tornou um objeto mais acessível, o estigma do protagonista que malograva sua vida por causa da leitura se modifica, e surgem, na literatura, exemplos de personagens tanto masculinos quanto femininos que leem em situações cotidianas. Os personagens leitores se popularizam em romances de diversos autores como Jane Austen, J. W. Goethe, e os brasileiros José de Alencar e Machado de Assis.

A leitura não apenas faz parte do cotidiano das famílias de classe média \_ conforme sugerem as cenas domésticas incorporadas ao andamento da trama, reiteradas até na ficção brasileira (...) \_ como também traduz a interioridade do sujeito que a pratica, tornando o livro um mediador não só entre pessoas diferentes, mas \_ e principalmente \_ entre a imagem externa e a interna de cada indivíduo. (ZILBERMAN, 2001, p.30).

Porém, todo esse encantamento em relação ao livro que se percebe nos romances que retratam leitores parece desaparecer quando este muda de cenário e passa a existir no contexto escolar. Zilberman (2001) cita como exemplo da dualidade entre a paixão pelos livros e a relação deles com a escola, os casos dos autores Olavo Bilac e Raul Pompéia.

Bilac, na crônica *Júlio Verne*, e Pompéia, em *O Ateneu*, tratam da experiência literária, graças ao autor francês Júlio Verne, como uma das poucas lembranças positivas das escolas rígidas e sem espaço para a aventura onde estudaram. Para os autores, a liberdade só era presenciada na ficção, nos livros do autor francês.

O avesso do livro é a escola, que sufoca ou suprime a imaginação, instaurando a rotina. Olavo Bilac e Raul Pompéia elegem Verne para escapar à opressão da sala de aula, (...). Quando não é a escola, é o cotidiano que insatisfaz, de modo que a literatura apresentar-se-á na condição de alteridade e transformação do dia-a-dia, nunca coincidindo com o habitual e imutável. (ZILBERMAN, 2001, p. 46).

Jorge Amado, que estudou num colégio interno jesuíta, também reclamava da privação de liberdade e da rigidez da disciplina escolar. E a salvação para ele também estava na literatura: “No colégio dos jesuítas, pela mão herética do padre Cabral, encontrei nas *Viagens de Gulliver* os caminhos da libertação, os livros abriram-me as portas da cadeia” (AMADO *apud* ZILBERMAN, 2001, p. 48).

Fora do contexto escolar, Lima Barreto também recorda momentos felizes de sua infância proporcionados pela obra do mesmo autor. Além deste, Érico Veríssimo, em suas memórias, relata a admiração por Verne escrevendo que, quando criança, a cada novo livro do autor que lia, sua imaginação transformava uma ameixeira que tinha no quintal em algo diferente de acordo com o enredo do livro. Assim, a árvore se tornava submarino, trem, balão e até projétil dependendo do que acontecia nos livros de aventura.

Passei a ser um admirador de Júlio Verne (...) Assim, durante todo aquele ano e no seguinte, fui *O herói de quinze anos*, passei *Cinco semanas num balão* – e a ameixeira resignava-se a fazer ora o papel de aerostato, ora o do submarino do Cap. Nemo para percorrer *Vinte mil léguas submarinas*. Foi também uma grande jangada que desceu o rio Amazonas. E quando eu me identificava com Phileas Fogg a árvore foi sucessivamente trem, balão, trenó, vapor... (...). (VERISSIMO *apud* ZILBERMAN, 2001, p. 48).

Além de toda a rigidez de que reclamam os autores, mesmo quando a escola oferecia livros que interessavam os alunos, como os livros de Verne, a leitura era praticada apenas com o objetivo prático de promover a comunicação e como um recurso para ensino da escrita. Este aspecto, que de muitas formas serviu ao estabelecimento e fortalecimento de um cânone, pouco mudou na escola contemporânea. O livro, não mais

mal visto pelas autoridades – seu lugar, de objeto demoníaco e alienante, foi tomado pela TV e, mais recentemente, a internet – sofre basicamente com categorizações de valor e, o que é pior, com a resistência de leitores em formação que, habituados às experiências multimídia, os consideram, digamos, “chatos”.

Associando-se o tédio dos livros à carência de sentido da escola atual, temos uma junção que tem tudo para dar errado – mas pode dar certo, como pretendemos discutir adiante.

## **2. LITERATURA E ESCOLA**

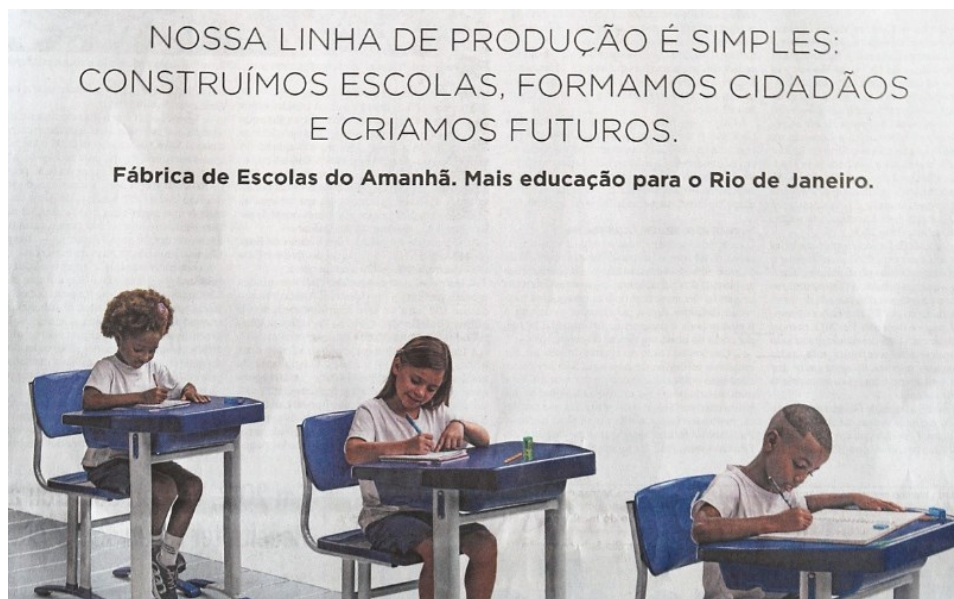
O discurso da “importância da leitura” é um fato entre professores e toda comunidade escolar. Porém, esta valorização da leitura está longe de se tornar uma prática em muitas escolas. Souza e Giroto (2011), em seu estudo sobre de que forma se dá a educação literária na escola, verificaram que ocorre de maneira ineficiente, não devido à falta de livros, pois as bibliotecas das escolas estão abarrotadas devido ao PNBE, mas pelo fato destes ou ficarem trancados nas bibliotecas e inacessíveis aos alunos ou estarem disponíveis, porém sem que haja nenhum planejamento efetivo em relação à leitura, isto é, devido à carência de equipes preparadas para pôr em prática programas de formação de leitores.

As autoras refletem também sobre qual o lugar da literatura na escola e como se dá a recepção de uma obra literária por parte dos alunos, além das nuances presentes na adesão ou na rejeição causadas por uma determinada obra proposta.

O desencontro entre discurso de valorização e prática precária em relação à leitura tem raízes em outros tempos, como veremos.

### **2.1 Literatura e educação de massa**

O primeiro ponto a abordar diz respeito ao público a quem a escola pretende “oferecer” o letramento literário e como pretende fazê-lo. A educação pública do Brasil dirige-se, predominantemente, às classes economicamente desfavorecidas e a escolarização dessas classes (mas não exclusivamente delas) se dá de maneira serial, compartimentalizada e pouco individualizada, em resumo, fabricação em massa, como ilustra bem a polêmica propaganda da prefeitura do Rio de Janeiro:



**Figura 1. Propaganda da Prefeitura do Rio de Janeiro**

Fonte: [http://imguol.com/c/noticias/2014/12/08/propaganda-da-prefeitura-do-rio-gera-polemica-ao-comparar-educacao-com-linha-de-producao-1418051812819\\_956x500.jpg](http://imguol.com/c/noticias/2014/12/08/propaganda-da-prefeitura-do-rio-gera-polemica-ao-comparar-educacao-com-linha-de-producao-1418051812819_956x500.jpg)

Neste contexto industrial, o papel do ensino de Literatura é equívoco e mal delineado, tanto quanto a sua função (servir de modelo? Exercitar a língua Fazer refletir?) como quanto ao repertório a ser adotado (canônico, não canônico) e a metodologia utilizada em atividades e avaliações.

Walter Benjamin usou o termo *aura* para falar sobre o modo sacralizado com que uma obra de arte se apresenta ao público. Como se, por exemplo, o livro fosse algo sagrado e inatingível. Zilberman (2001) afirma que a escola corrobora esta noção de *aura* de Benjamin quando apresenta a Literatura aos alunos deste modo: “impregnada de sentido religioso, separa-se do mundo e oferece-se como universo isolado e distante”. (Zilberman, 2001, p. 71).

A relação entre a leitura e a educação em geral nos contextos rurais e bairros pobres é o objeto de estudo da antropóloga francesa Michèle Petit. Em uma pesquisa realizada com moradores do campo, no interior da França e de comunidades pobres de Paris, a escritora fez uma série de constatações sobre como se dá a leitura nessas classes da sociedade que, teoricamente, estão mais afastadas da leitura devido a sua localização (no caso dos moradores de áreas rurais) ou classe social (pessoas da classe trabalhadora que priorizavam o trabalho como forma de prover a própria sobrevivência).

A autora encara a leitura de acordo com duas perspectivas ou vertentes: A primeira vertente trata do grande poder atribuído ao texto escrito, tanto por parte da sociedade, quanto pela família e o próprio Estado, poder este que é ambivalente porque

ora pode representar a valorização do conhecimento, ora pode representar um temor, uma ameaça. Assim, o conhecimento e a consciência adquiridos através da leitura podem ser vistos com desconfiança por parte de alguns componentes da sociedade.

A segunda vertente trata da liberdade do leitor, de como os livros podem contribuir para a construção do indivíduo, para a ampliação dos seus círculos de pertencimento, para a consciência das relações de poder e para a inclusão nos meios culturais letrados.

Em seus estudos, Petit (2008) constatou que, no campo, a leitura solitária e silenciosa não é tão antiga como se poderia supor. Ao falarem sobre suas trajetórias como leitores, os entrevistados narravam experiências de leitura coletiva, em voz alta, na igreja, no internato ou com a família. As leituras feitas na escola ou no catecismo funcionavam como um instrumento de dominação e de imposição de modelos de comportamento. Quer seja através de textos em que se destacava o patriotismo ou de exemplares biografias de santos.

As memórias desses camponeses franceses ilustram bem a primeira vertente da leitura de que trata a autora. O texto escrito é um instrumento de dominação e poder – instrumento ambíguo e polivalente, mas instrumento. Um exemplo disso é o caso de empresários que distribuem mensagens por suas fábricas e escritórios, dos valores que querem dos seus funcionários.

Assim, tais mensagens exaltam a disciplina, a honestidade, a união e a edificação do trabalho. Apesar de toda essa busca pelo controle, Petit afirma que não se pode subestimar o modo como o leitor vai entender uma obra, visto que o texto ganha um caráter subjetivo quando entra em contato com o leitor.

(...), não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos. Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (PETIT, 2008, p. 26).



Essa liberdade de recepção do leitor, inalienável, é mola para a segunda vertente abordada por Petit, a da leitura como promotora de liberdade, de ampliação do ser humano.

Antes de passar aos “benefícios” da leitura, Petit questiona em que elementos a leitura se difere de outras atividades de lazer e destaca alguns fatores, entre eles:

1. Acesso ao saber. É o mais conhecido benefício da leitura. O acesso ao conhecimento formal contribui para o sucesso escolar e profissional. Alguns entrevistados de Petit pontuaram que procuravam as bibliotecas e os livros para adquirir conhecimentos práticos, por exemplo, agricultura, técnicas da água, revistas que falassem sobre a educação dos filhos, decoração, remédios, leis etc.

Mas há também a leitura que excede as necessidades imediatas, práticas. A leitura é apontada como um meio do sujeito se tornar interessante, de ter assunto, de saber responder perguntas, de saber o que se passa no mundo, ou seja, de estar atualizado. Portanto, a leitura vai além das exigências profissionais e é uma forma de conhecer e participar do mundo e transpassa pela curiosidade pessoal.

2. Apropriar-se da língua. A leitura ajuda a usar a língua tanto para falar quanto para escrever de maneira mais desenvolvida. A melhoria nestes usos é valorizada para quem encara a leitura como forma de apropriar-se de uma língua que é diferente da usada com a família e no bairro para outra mais valorizada no contexto escolar, acadêmico e exigida pelo mercado de trabalho. Os entrevistados consideram que o conhecimento e, por conseguinte, o uso mais acurado da língua confere grande prestígio social para o falante.

O enriquecimento do vocabulário é apontado principalmente pelos jovens imigrantes como um elemento importante principalmente para escrever redações e dissertações. A autora destaca que esse “apropriar-se da língua” vai muito além do desempenho escolar, refere-se ao sentimento de pertencimento a algum lugar diferente do qual eles são oriundos.

3. Construir-se a si próprio. A leitura pode contribuir para a formação da identidade dos jovens. Entende-se aqui, identidade não como um fechado conjunto de referências, mas como um conjunto em construção. A identidade não apenas relacionada ao conceito de origem, mas também com o próprio indivíduo.

Mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas. (PETIT, 2008, p. 36)

A leitura contribui, ainda, para a ampliação do olhar do jovem, ou seja, ao entrar em contato com diferentes culturas, autores, histórias e perspectivas, ele adquire uma noção mais complexa sobre o outro e sobre a sociedade.

(...), conhecer-se um pouco melhor, poder pensar em sua subjetividade, manter um sentimento de individualidade, adquire uma importância ainda maior, acredito, pelo fato de se ficar menos exposto a uma relação totalizadora com um grupo, uma etnia, uma igreja, uma mesquita ou um território, usada como proteção para as crises de identidade, a marginalização política e econômica. (...) a leitura e a biblioteca podem contribuir na elaboração de uma representação mais complexa, mais rica de si mesmos (...). Ao contrário de outras práticas de lazer que tendem a contribuir para que seus adeptos se fechem em suas tribos, e a confundir a identidade pessoal com o lugar onde vivem, a leitura pode ser um via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente. (PETIT, 2008, p. 73)

## **2.2 Inutilidades da Literatura, marginalização do leitor e o papel do mediador**

Apesar de focado no caso francês, o estudo de Petit aborda um contexto semelhante em muitos aspectos ao brasileiro, como quanto trata da resistência que muitos jovens pesquisados possuem em relação à leitura. Um entrave para a fruição da obra literária seria a questão da utilidade desta, que diz respeito ao fato de a leitura ser encarada por muitos como perda de tempo e simples ócio. Ler iria na contramão do trabalho, que seria uma atividade útil, de garantia de sobrevivência e, portanto, valorizada. Em uma sociedade que preza tanto pela produtividade, acredita-se que até em seu tempo livre as pessoas deveriam se ocupar de afazeres úteis como reparos na casa, trabalhos manuais, jardinagem, etc.

Outra resistência refere-se ao isolamento do leitor, pois a pessoa, ao ler, de certa forma, desertava do grupo e isso não era visto com bons olhos, principalmente no campo onde, tradicionalmente, as pessoas viviam em comunidade com crenças e valores mais homogêneos.

De fato, desde o século XIX se lê mais solitariamente, no entanto, tal isolamento é relativo porque dentre os jovens que leem literatura é grande a preocupação pelo mundo real, suas contradições e seus problemas sociais e isso faz com que eles descubram o quanto podem estar próximos de outras pessoas. Por isso, esse afastamento não caracterizaria individualismo, mas um processo em que o leitor dialoga com o texto e é trabalhado por ele.

Além do suposto ócio exigido pela leitura e do desgarrar-se da comunidade, há a questão do poder. Como já vimos anteriormente, os textos impressos foram por muito tempo propriedades de grupos privilegiados, que detinham o poder, como o Estado e a Igreja, e estes sempre temeram os perigos da leitura.

(...), os representantes do Estado e da Igreja (...) sempre quiseram fiscalizar os leitores. Obcecada pelos perigos da leitura no meio popular, a Igreja católica, em particular, condenou durante muito tempo as leituras não controladas da Bíblia ou das obras profanas e se esforçou em fazer da leitura um gesto coletivo e enquadrado. (PETIT, 2008, p. 107).

Os detentores do poder sempre quiseram manter alguns grupos subjugados. As mulheres, por exemplo, sofreram com a proibição da leitura e dos estudos em muitos casos ao longo da história. Petit cita a declaração do romancista francês Restif de la Bretonne como exemplo deste interdito. Para tal autor, a distração provocada pela leitura das mulheres significaria perder o foco no que realmente interessava: os cuidados com a casa e com a família e a proibição seria “um modo de restringir suas ideias e limitá-las aos cuidados da casa” (BRETONNE *apud* PETIT, 2008, p. 111).

Outro caso de tentativa de controle é a proibição por lei da leitura para os negros da Carolina do Sul, EUA, até meados do século XIX. Os proprietários de escravos temiam que, sabendo ler, os escravos entrassem em contato com textos de caráter revolucionário e abolicionista.

Não apenas no passado escravocrata, na sociedade contemporânea a leitura pode provocar exclusão e perigo. Sabemos, por experiência como estudante e docente, que muitos grupos de amigos tendem a excluir ou humilhar aquele garoto que é bom aluno ou que gosta de ler, assim como menosprezam alguém por não demonstrar interesse pelos assuntos de preferência da maioria, como o futebol.

Nas escolas e bibliotecas públicas brasileiras é mais comum as meninas serem consideradas mais estudiosas. Muitos meninos são considerados “maricas” ou *nerds* se

se interessam demais por livros e até simplesmente porque prestam atenção na aula e não desrespeitam o professor. Infelizmente, até a posição que se ocupa na sala de aula é motivo para julgamento. Desta forma, o garoto que senta na frente é considerado *nerd*, filhinho de papai, puxa-saco e até afeminado pelos demais.

Em muitos casos quando este interdito não é realizado pelo grupo, o próprio rapaz o faz ao questionar se a sua aproximação com o livro pode ou não representar uma traição aos seus pares ou até a perda da sua virilidade.

Para os rapazes, não é fácil aceitar que haja neles um espaço vazio em que se pode acolher a voz de um outro; e esse tipo de leitura pode ser percebida, inconscientemente, como algo que os expõe ao risco da castração. A passividade e a imobilidade que a leitura parece exigir podem também ser vividas como algo angustiante. (...) deixar-se tomar pelas palavras, pressupõe talvez, para um rapaz, ter que aceitar, que assimilar seu lado feminino. Se isso é algo relativamente fácil nas classes médias ou em um meio burguês – onde existem outros modelos de virilidade, onde a cultura letrada é reconhecida como um valor – é particularmente difícil em um meio popular, onde os rapazes se mantêm sob estreito controle mútuo. (PETIT 2008, p. 129).

Para combater esses preconceitos é fundamental o papel do mediador. A autora reitera que de nada adianta ter um excelente espaço de leitura e bibliotecas repletas se o ambiente não for acolhedor, se o jovem não se sentir à vontade dentro deste ambiente.

Como demonstrado por Souza e Giroto (2011) em seu estudo em escolas públicas brasileiras, a mera aproximação física dos livros não garante a formação de leitores. Muitos jovens se sentem deslocados nesses espaços e, para mudar isso e criar um sentimento de pertencimento, o mediador é muito importante, pois através de seu auxílio, o professor ou bibliotecário podem autorizar, legitimar o desejo e o direito do frequentador de usar a biblioteca.

Este auxílio pode se dar de várias formas. Na receptividade, na disponibilidade para propor e até ao demonstrar interesse simplesmente perguntando se o aluno gostou do livro no momento da devolução. Tendo em vista que muitos alunos tem dificuldade em reconhecer seu direito ao espaço da sala de leitura ou biblioteca, o mediador pode oferecer ajuda na difícil escolha do livro, ou o fazendo se sentir à vontade para transitar entre o acervo. Há que se ter consciência que há momentos em que o jovem quer ajuda e que, em outros momentos, quer simplesmente não ser incomodado.

Os mediadores, ao ajudar na escolha, são essenciais para que o aluno opte por títulos que o levem além, que o abram para o mundo para que ele ultrapasse a barreira

da leitura apenas como mero prazer. Para isso, os mediadores devem estar atentos à individualidade de cada jovem a fim de evitar que as salas de leitura se transformem em espaços de nivelamento, de padronização em que todo mundo faz as mesmas leituras porque, supostamente, tem interesses iguais.

Nas nossas escolas públicas de Ensino Fundamental, as bibliotecas ou salas de leitura, como são mais comumente chamadas, são ocupadas por professores da área de Letras, em tese, leitores habituais que deveriam transmitir sua afeição pelos livros aos alunos. Porém, em muitos casos, isso não ocorre e os alunos se sentem constrangidos ou acreditam estar incomodando ao adentrar estes espaços devido à hostilidade desses profissionais. Portanto, no que se refere a esses espaços, mais do que um bom acervo e uma sala confortável, o que faz a diferença na formação de leitores é o indivíduo, seja o professor ou o bibliotecário.

(...), não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. (PETIT, 2008, p. 166).

Colomer (2007) reforça a importância da figura do mediador, sendo este professor ou outros adultos como familiares como estimuladores da leitura. A autora também reitera a importância das práticas sociais de leitura como fator fundamental na formação do leitor literário. Crianças que participam de projetos sociais de fomento a leitura tendem a se sentir leitoras e são contagiadas pelas experiências de leituras compartilhadas realizadas em seus grupos.

Para tanto, tais atividades de leitura compartilhada não devem ter como objetivo apenas a criação de um único significado e sim incentivar a busca colaborativa deste significado ou dos plurisignificados. A aprendizagem deve se dar no sentido de “propiciar maneiras mais abstratas de pensar centradas na literatura e na linguagem”. (COLOMER, 2007, p. 145).

Neste sentido, os textos que requerem uma maior reflexão para a construção do sentido são os mais aconselháveis para as atividades de leitura compartilhada já que tiram os alunos de suas zonas de conforto dos textos mais simples com os quais estão habituados e isso faz com que eles se sintam desafiados o que não ocorre com textos menores e mais previsíveis.

Na escola, o comentário compartilhado sobre os livros se dirige prioritariamente a entender os textos. Trata-se, portanto, de assegurar a compreensão dos elementos concretos (...), oferecer a informação contextual que parece conveniente e experimentar o prazer da exploração conjunta e o intercâmbio de significados até chegar a interpretações plausíveis. Os alunos progredem a partir de uma leitura compreensiva (...) ao enriquecimento da leitura interpretativa – entendida como a leitura que utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos. (COLOMER, 2007, p. 149).

### 2.3 A Literatura como linguagem artística

Ao conversar com uma aluna que disse ter detestado *A metamorfose*, de Kafka, e desistido de ler porque logo no início o personagem se transformara em uma barata e aquilo não poderia acontecer, o professor João Alexandre Barbosa explicou que, realmente, aquilo não era possível no sentido ontológico nem da evolução biológica, pelo menos até o momento. Porém, tal evento poderia acontecer do ponto de vista da criação literária. No livro de Kafka essa transformação do homem em barata se diversifica em “várias metáforas, várias imagens e acaba agarrando a experiência do leitor de uma ou de outra maneira” (BARBOSA, 1996, p. 21-22). Portanto, teria sido muito interessante se a aluna tivesse insistido no livro apesar do estranhamento inicial.

Essa possibilidade que há na criação literária ocorre porque, na leitura de uma obra literária, há dois tipos de linguagem: “a língua em que o poeta está escrevendo e a linguagem da própria poesia”. (FRYE *apud* BARBOSA, 1996).

Northrop FRYE (...) sugere que, ao ler qualquer poema, eu tenho de ler nele um pouco da história da linguagem na qual ele se inscreve. Mas não posso chegar a isso sem passar pelo conhecimento da linguagem ou da língua em que o poema está escrito, que vai levantar determinados problemas, sobretudo os de ordem semântica, que qualquer bom dicionário ajuda a resolver. Entretanto, mesmo depois de passar por esses problemas, vou-me defrontar com outros muito graves, que são aqueles referentes à própria história daquela linguagem. (BARBOSA, 1996, p. 22).

Barbosa afirma que a apreciação da Literatura, assim como a apreciação de outras artes, não é algo fácil porque demanda um conhecimento prévio, “um estoque mínimo, um repertório mínimo” para que se possa identificar o valor ou importância de uma determinada obra artística, como um texto literário. E esta importância está diretamente relacionada à história.

Dessa perspectiva, todo escritor de literatura está “ecoando” outros textos, outras produções que outros autores criaram no passado. Isto ocorre porque, ao trabalhar a linguagem em um poema, por exemplo, existem elementos arcaicos remanescentes que permanecem independentes de qualquer inovação contemporânea.

Sobre a relação do leitor com o texto literário, Barbosa afirma que nenhum leitor é uma página em branco e que é necessário que a escola aproveite a alfabetização cultural que o aluno já possui adquirida pela convivência familiar, comunitária e, inclusive, pelos meios de comunicação como a televisão. O autor acredita que as obras de arte devem provocar a inquietação e essas obras, como *A metamorfose*, que não são tranquilas e que, pelo contrário, provocam uma tensão e até um medo são as que realmente interessam porque mexem com o leitor de alguma maneira. E isso tem a ver com o significado.

As obras que são perenes, ou seja, continuam sendo lidas muito depois da morte de seus autores são obras que sobrevivem à mudança das gerações porque são valorizadas não por causa dos seus significados e sim porque ao lermos “podemos descobrir relações de significantes que levam a outros significados”. (BARBOSA, 1996, p. 24).

As interpretações que o leitor faz de um texto se relaciona com o que o autor chama de ficcionalidade. Além da intenção do autor e também da intenção do texto (que muitas vezes são inconscientes) não se pode desprezar as elaborações e os questionamentos que o leitor faz acerca do texto. Sendo assim, a escola não deve se preocupar em “repassar” os significados do texto, pois esta, segundo o autor, é uma atividade positivista e moralista. A literatura deve ser pensada como “criação, oficina, jogo, tarefa de realização fundamental do ser humano”. (BARBOSA, 1996, p. 26).

A escola tem de ajudar na discriminação, tem de dar elementos para a avaliação, mas, mais do que isso, tem de mostrar ao aluno, passar para ele, que a arte em geral – e a literatura em particular – é um jogo, que contém elementos lúdicos fundamentais. Não é possível fazer com que, em qualquer faixa etária, o aluno leia e possa ler MACHADO DE ASSIS, quando se passa para ele apenas o pseudofilosofante MACHADO DE ASSIS, aquele autor que bancava o sério e era da Academia Brasileira de Letras. É preciso mostrar-lhe o MACHADO moleque, brincalhão o tempo todo; aquele que, ao falar de uma moça manca, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, acaba chamando-a de “A Vênus Manca”, o que é de uma crueldade, mas de uma brincadeira extraordinária. É preciso mostrar o MACHADO que brinca com as palavras, transforma os significantes – e não apenas transmite significados, muitas vezes absolutamente tediosos. (...). Este é o

escritor, aquele que trabalha com a linguagem, que estabelece níveis de significantes que serão importantes depois para se tirarem outros significados – e é isso que vai determinar a sua perenidade. (BARBOSA, 1996, p. 26).

É importante destacar que o estudo do texto realizado em sala de aula, obviamente, não é uma análise literária profissional, visto que tal análise vai além da leitura lúdica e se refere a uma leitura analítica que requer um leitor mais experiente e conhecedor de teorias que extrapolam o contexto escolar básico. Mas, ainda que seja diferente, o estudo do texto pode ser considerado uma análise, pois pressupõe leitura, releitura, interpretação, julgamento e comparação com outros textos literários. Sobre a análise literária, Massaud Moisés destaca:

Quando se fala em análise, está-se pensando necessariamente em leitura, não a leitura lúdica, de entretenimento, mas propriamente a leitura *analítica*, efetuada pelo leitor apetrechado o suficiente para extrair dela todos os elementos e relações que sustentam inferências seguras, plausíveis e convincentes. E assim retomamos o velho e fundamental princípio: a compreensão do texto literário depende, antes de tudo, da leitura, que há de ser repetida quantas vezes forem necessárias, feita com o máximo de atenção, atenção analítica, crítica, pausada, reflexiva, (...). (2014, p. 17).

Moisés também assinala que ensinar a ler significa também ensinar o educando a extrair do texto o que é mais importante, a se aprofundar, o que não significa, necessariamente julgar o texto, embora este seja um caminho natural, já que, a isenção plena em face a uma obra literária é algo utópico.

Por sua vez, Souza e Girotto (2011), a partir de teorias da metacognição, indicam que o trabalho do professor de Literatura não pode prescindir da explicitação de estratégias de leitura e que boa parte da formação do leitor se deve à aquisição de consciência dessas estratégias.

De qualquer forma, o texto literário, é composto de sua linguagem especial e desemboca em uma “multiplicidade de sentidos” (MOISÉS, 2014). A leitura deve ser realizada em profundidade, o que, segundo o mesmo autor, significa reconhecer as ambiguidades, polissemias e amplitude deste tipo de texto.

A análise constitui, precipuamente, um modo de ler, de ver o texto e de, portanto, ensinar a ler e a ver. As mais das vezes, o estudante lê mal, vê mal o texto, na medida em que apenas percorre as linhas graficamente dispostas, reconhecendo as palavras e a sintaxe que as



aglutina, mas sem saber para que núcleos de interesse dirigir sua atenção. Por quê? Porque deseja ver tudo, e depois não consegue selecionar os melhores aspectos do texto, ou porque desconhece como ver o que o texto encerra: no primeiro caso, peca por exagero, por demasia; no segundo, por apatia, indiferença ou despreparo. (MOISÉS, 2014, p. 26).

A questão que se propõe a seguir é como esse objeto ambíguo, incontrolável e polissêmico que é a Literatura encontra lugar no espaço conservador e predominantemente unívoco que é a escola atual?

## **2.4 A Literatura na Escola**

Segundo Ceia, o gosto literário é uma categoria estética de recepção, não de produção (2002, p. 9-10). O autor, dessa perspectiva, critica o fato de o gosto, tanto do professor quanto do aluno, limitar o conjunto de obras que podem ser lidas na escola e lamenta que muitas análises sobre um texto sejam feitas apenas de acordo com a individualidade do professor, que se coloca em uma posição de detentor da verdade do texto.

Se o ensino da literatura ficar reduzido ao culto do gosto individual, seja o do estudante seja o do professor, nunca sairemos de nós mesmos e a visão que teremos do mundo é aquela que o manual nos ditar segundo uma razão que aprendemos a recitar em vez de privilegiarmos o caminho dialético da dúvida criativa, aquela que nos permite dizer que uma dada obra de arte pode também não ser arte. (CEIA, 2002, p. 13).

Nota-se que, além de pela possibilidade de identificação, a riqueza literária – e da arte em geral – se faz também pela experiência da alteridade, a possibilidade de ver, sentir, ouvir, tocar realidades que estariam, sem o caráter vicário da arte, além de nossas possibilidades.

Ceia afirma, ainda, que é falaciosa a ideia de que a literatura deve ser fácil e se ajustar ao gosto do aluno. A formação literária vai além do julgamento da obra literária, ou seja, vai além de ter agradado ou não o leitor. A formação literária contribui para o desenvolvimento de uma capacidade analítica. Capacidade que ajuda o indivíduo a julgar os próprios valores.

A ideia de que em literatura tudo tem que ser muito simples e ajustado ao gosto do estudante é uma falácia estética que nem sequer devia ser discutida, (...). A formação literária ajuda a desenvolver uma capacidade analítica que ultrapassa o julgamento da obra de arte literária. Torna-nos mais aptos a julgar os nossos próprios valores, em primeiro lugar. Nenhuma religião consegue alcançar tão eficaz aprendizagem de forma tão imediata. (CEIA, 2002, p. 11).

Ceia também critica o uso do texto literário para uma finalidade de repasse de conteúdo linguístico. O autor afirma que o texto deve ser encarado como uma obra de arte e não como um “instrumento que satisfaz um objetivo de ensino”. O professor de literatura deve ser um investigador de literatura e precisa ter um profundo conhecimento dos mecanismos das línguas necessárias para que uma obra se materialize ou concretize.

O autor analisa as competências que o professor de português deveria ter, segundo determina a instituição portuguesa APP (Associação dos Professores de Português), as quais são:

1. Conhecer e dominar a língua
2. Estimular as competências comunicativas
3. Praticar metodologias activas e diversificadas
4. Regular o processo de ensino e aprendizagem
5. Gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s)
6. Envolver-se em dinâmicas de grupo
7. Promover a mudança. (APP *apud* CEIA, 2002, p. 19-20).

Para Ceia, tais atribuições são criticáveis porque não se nota espaço para as competências “literárias, culturais, sociais, filosóficas, éticas” dentre outras imprescindíveis para a formação geral do professor no documento da APP que, além disso, negligencia a literatura e acaba por legitimar a prática do uso do texto literário como um mero instrumento para alcançar um determinado objetivo linguístico, em detrimento da formação literária.

O mesmo autor afirma que o ensino da língua e o ensino de Literatura se relacionam, portanto não se deve separar, pelo menos não completamente, um do outro. Afinal, só há literatura porque há uma língua para estruturar o texto literário e, por outro lado, não há sobrevivência para uma língua sem a sua expressão literária. É o que afirma a professora de literatura Margarida Vieira Mendes:

Ora a nossa língua não é apenas a dos usos quotidianos e a dos meios de informação, e ainda bem. A dos escritores – (...) – é mais rica e sempre nos dá uma lição ou experiência de exactidão. Ler trechos

literários será sempre conhecer melhor a língua, (...). Aproximar a leitura literária dessa experiência tem que ser orientação constante do professor. Não vejo qualquer incompatibilidade entre educação literária e formação da competência linguística, (...), da leitura, da escrita e da oralidade. (MENDES *apud* CEIA, 2002, p. 48).

Por um lado, é importante matizar a afirmação de Mendes de que a língua dos escritores é “mais rica”. Mais preciso tratá-la como “diversa”, mais focada no código e afeita a alteridades específicas diante da norma, alteridades que não são as mesmas que os falantes já praticam todos os dias, tanto do ponto de vista gramatical e vocabular, quanto da estrutura narrativa e discursiva. De qualquer forma, o texto literário é, sem dúvida e como já dissemos, espaço privilegiado de experiência dessa alteridade fundamental para a formação humana. Assim, a aula de língua, materna ou não, que despreza o texto literário “é um atentado à imaginação criadora e um repúdio de qualquer impulso artístico” (CEIA, 2002, p. 51), além de sonegar ao aluno variantes importantes da cultura linguística de que trata.

No mundo das salas de aula brasileiras, como observamos todos os dias e Souza e Giroto (2011) evidenciam, o ensino de Literatura não se faz da maneira ideal porque é ensinado apenas o que rodeia a Literatura (informações biográficas, sinopses, características dos movimentos estético-literários, contextos históricos etc.) e não a Literatura propriamente dita. Ceia reconhece a importância desses elementos, principalmente do contexto histórico, pois concorda com Friedrich Schlegel em sua afirmação novecentista de que “a melhor teoria da arte é a sua história”.

Nenhum professor de literatura nascerá de um sistema que reduz o literário à sua realidade linguística e ignora a totalidade do contexto histórico. E um bom uso da didática da história literária passará sempre pelo seu entendimento como disciplina que assegura não só a compreensão da evolução da criação literária ao longo dos tempos como assegura algo que mais nenhuma disciplina poderá oferecer neste campo: o estabelecimento da relação de causalidade entre as obras de arte literárias inscritas na história. (CEIA, 2002. p. 38-39).

Colomer (2007), por sua vez, ao tratar da leitura literária nas escolas espanholas, afirma que o letramento literário se deu de forma ineficiente porque o que era estudado no século XIX, por exemplo, era a história da literatura nas línguas nacionais, com um esquema de ensino bastante delimitado composto por cronologias literárias exemplificadas com fragmentos de textos de onde os alunos deveriam comprovar juízos

de valores e identificar as características estudadas – realidade centenária e tão semelhante à da escola brasileira do século XXI.

Esse modo de abordar a leitura literária se mostrou ineficiente segundo a análise de uma compilação de 130 textos<sup>3</sup> sobre evocações escolares de alunos feitas por autores de épocas e línguas distintas. Tais textos mostraram que o aprendizado a que os estudantes se referiam nos momentos dedicados à Literatura era limitado, pois as aulas apenas se preocupavam com a decodificação da leitura e da escrita e a leitura em voz alta de textos religiosos e patrióticos.

Tais conteúdos costumam ser lembrados pelos alunos, após deixarem a escola, como difíceis, tediosos e sem relação com a vida prática. A autora também chama a atenção para o fato de as pessoas que se tornaram, posteriormente, escritoras, evocarem como fonte de estímulo para a sua dedicação à Literatura outros lugares que não a escola.

Alunos e professores constantemente tendem a ver que há dois tipos de leituras completamente “divorciadas” uma da outra. A leitura considerada normal e a escolar, sendo que a primeira, que parte dos interesses pessoais, é ilegítima e não serviria para nada, enquanto que a última é considerada a leitura “sábua”, correta e valorizada devido ao *corpus* canônico e a forma mais analítica e distanciada de ler.

Essa visão sectária da leitura, em que uma exclui a outra, precisa ser superada. Para isso, os professores devem conhecer o que os alunos leem por conta própria pra que saibam avaliar e analisar esse *corpus* a fim de ajudá-los a “descobrir prazeres que exigem maior elaboração”. (COLOMER, 2007, p. 69).

Estudos sociológicos mostram que após a saída da escola muitos alunos não mantêm os hábitos de leitura que tinham nos anos escolares. Isso se deve a diversos fatores como: “origem socioeconômica, o nível de estudos, o gênero do leitor ou os hábitos culturais familiares”. (COLOMER, 2007, p. 45).

Dentre estes, o fator que toca diretamente na responsabilidade da escola é o nível de estudos – ainda que, nos outros, a escola também interfira. Nas últimas décadas houve um grande avanço no número de alunos que chegaram à universidade. Em 1945, na França, apenas um em cada grupo de vinte alunos chegava ao nível superior. Em 1993, a média era de um aluno no ensino superior para cada dois fora das universidades. O mesmo cenário de democratização do acesso ao Ensino Superior, com números mais

---

<sup>3</sup> C. Lomas *apud* Colomer 2007, p. 17.

modestos, é claro, se reproduz no Brasil, e é um fator determinante para que os alunos continuem leitores assíduos.

Sobre os contemporâneos hábitos de leitura, Colomer cita dois tipos de linhas de avaliação do contexto: a primeira linha acredita que há uma crise da cultura da palavra escrita devido à quantidade e à força dos novos meios de entretenimento, veiculados pelas telas como a TV, o computador, o *tablet* e o celular. Já o segundo acredita que nunca se leu tanto; a diferença seria que, agora, a leitura é mais generalizada e variada. Desta perspectiva, pode-se no máximo falar em redução de leitores de obras literárias.

A tecnologia e o estilo de vida da sociedade atual, que preza pelo consumo e pelo prazer imediato, têm grande impacto na exclusão da leitura dentre as inúmeras formas de lazer e socialização dos jovens. Colomer, citando Montes<sup>4</sup> argumenta que o grande problema é a ausência de sentido da leitura no imaginário coletivo atual, é a “significativade” o que falta e não a “massividade” – esta, na verdade, nunca existiu, muito menos em países como o Brasil em que a cultura letrada nunca se democratizou plenamente e se passou, diretamente, da cultura oral para cultura audiovisual de massas (rádio, TV e, agora, internet)<sup>5</sup>.

Sobre a carência de “significativade”, Montes discorre:

Hoje não parece ser a crítica, nem a argumentação, nem o raciocínio, nem a narração (...) mas, ao contrário, o consumo, o fugaz, a acumulação ilimitada, o fragmentário, o espetáculo (...) Vem à mente porque contradiz, bastante frontalmente, o que a leitura supõe. Que é sempre demora, construção prolongada do tempo, e da persistência, os dentes da atenção bem trincados em uma história, um tema, um pensamento. Ou seja, justo o contrário da fragmentação, da fugacidade e do “surfear”. (MONTES *apud* COLOMER, 2007, p. 47-48).

No século XX houve algumas mudanças determinadas por instituições ligadas ao ensino que recomendavam, por exemplo, que as crianças deveriam ter acesso ao uso recreativo da biblioteca fora do horário de aula; a leitura direta (do e no próprio livro) e integral das obras; acesso à literatura universal através das leituras realizadas na escola, assim como estímulo à conversação e ao diálogo como método pedagógico.

---

<sup>4</sup> Graciela Montes, “Espacio social de la lectura” *apud* Colomer, 2007.

<sup>5</sup> Há que lembrar que, nos anos de 1970, mais de um terço da população brasileira era analfabeta (e isso em um conceito muito limitado de alfabetização), sendo que quase a metade dos cidadãos maiores de 50 anos o eram. Fonte: IBGE. Disponível em <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=CD101&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais> [Consulta em 01/07/2015]

A criação de bibliotecas públicas infantis, o mercado editorial de antologias infantis em colaboração com as escolas e a incorporação de mulheres instruídas para o trabalho nas bibliotecas e nas séries iniciais foram os fatores que proporcionaram uma postura escolar mais favorável à leitura infantil de livros recreativos. (COLOMER, 2007, p.18).

Apesar deste avanço, essa tendência se manteve restrita devido a alguns fatores como: a formação deficiente dos professores do ponto de vista do ensino de Literatura e as prioridades e os métodos escolares, que não se modificaram. Portanto, as leituras realizadas na escola não significaram a formação de leitores propriamente ditos.

A formação de professores continuou sendo muito deficiente (...). Tampouco diminuiu a distância entre este tipo de leituras – breves, oralizadas e apoiadas no professor – que se realizavam nas aulas de uma escola obrigatória, em expansão, e as obras literárias, muito mais difíceis de ler, que os alunos podiam encontrar no mundo exterior. O modelo humanista de acesso a uma “biblioteca ideal” terminava, pois, por responder unicamente às possibilidades do escasso número de crianças que prosseguiam os estudos secundários. Isto é, correspondia às expectativas dos filhos da burguesia ilustrada ou com o resgate escolar dos melhores alunos provenientes das zonas rurais ou das classes populares urbanas. (COLOMER, 2007, p. 19).

Esta situação durou até a os anos 70 quando houve profundas mudanças no modelo escolar que ocasionou também “mudanças substanciais nos livros utilizados”. (COLOMER, 2007, p.19). Apesar dessas mudanças significarem uma maior variedade dos tipos de textos utilizados, grande parte dos professores ainda preferem os textos de caráter informativo por serem considerados mais fáceis de compreender e de controlar ante as “sutilezas das leituras literárias”. Além disso, os textos informativos possuem um caráter prático muito apreciado pelos pais que veem a leitura e o sucesso escolar dos filhos como uma forma de ascensão social.

Os estudos sobre história educativa demonstram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, (...). Sua crença era compartilhada pelos pais de amplos setores sociais, que pensavam que seus filhos não podiam perder tempo em divagações. Então, (...), a leitura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que devia aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida. (COLOMER, 2007, p. 35).

Como mencionado anteriormente, é na formação humana (por extensão, profissional, na medida em que o profissional não deixa de ser humano) que a experiência da alteridade, linguística e de sentido, promovida pela Literatura mais importa. Isso, claro, deve ser democratizado e não limitado a determinadas castas ou elites.

Por isso a escola tem papel importante na formação do leitor de Literatura. Em sua tarefa, além de estimular a leitura livre, deve ajudar o aluno a entender que o prazer da literatura está em descobrir um sentido que não é óbvio e nem e que se trata de uma construção e, em muitos casos, é necessária insistência com o texto. Por isso, a escola pode e deve agregar possibilidades de escolha das leituras além daquelas do mercado ou da moda, ou do gosto pessoal dos alunos.

Pois bem, (...) limitar o papel da escola ao do simples estímulo não parece uma boa saída, (...). Talvez avance em determinados aspectos, já que a simples imersão na ficção oferece gratificações imediatas através da identificação projetiva, a invenção imaginativa de mundos ou a vivência de realidades diferentes, (...). Mas, se pensarmos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, (...) ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas. (COLOMER, 2007, p. 44).

Em resumo, como em todas as áreas do conhecimento, o objetivo da educação literária na escola é ampliar horizontes, provocar experiências além dos limites confortáveis, enfim, permitir que os envolvidos no processo, estudantes e professores, saiam dele maiores do que entraram.

### 3 METODOLOGIA DO ENSINO DE LITERATURA

Tratadas as dificuldades históricas e contemporâneas do ensino de Literatura nas escolas, cabe-nos pensar nos caminhos para melhorar nossas práticas. Para tanto, tomamos como base a as metodologias indicadas por Souza e Girotto (2011) e, principalmente, por Cosson (2014).

Antes de passar especificamente para a metodologia, cabe algo de reflexão sobre o que, dentro dela, entenderemos por “leitura”.

#### 3.1 Sobre a leitura

O fenômeno da leitura é, mais do que nunca, reconhecido como um complexo. Cosson (2014) chama a atenção para o fato de, hoje, a leitura não ser mais objeto de estudo apenas de linguistas, pedagogos e estudiosos da linguagem. Atualmente há outras ciências interessadas no fenômeno da leitura como história, sociologia e antropologia da leitura.

Esses grupos de estudiosos poderiam se subdividir, de acordo com a síntese feita por Leffa (1999), entre os que se preocupam mais com o texto; os que se dedicam ao estudo do leitor; e os que veem a leitura de acordo com a perspectiva de interação social.

O primeiro grupo centra-se no texto e acredita que “ler é um processo de extração do sentido que está no texto” (COSSON, 2014). A leitura é vista como um processo de decodificação e os problemas de leitura são causados por ausência de habilidade do leitor em decifrar o código escrito.

O segundo grupo coloca o leitor na posição de destaque do processo de leitura. Nessa perspectiva, o leitor funciona como um atribuidor de sentido ao texto, a leitura depende daquilo que ele está interessado em buscar no texto.

O grupo que considera o ato de leitura como uma forma de interação social acredita que tanto o texto quanto o leitor são importantes e a leitura é o resultado da interação entre os dois:

Trata-se (...), de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor



e ao texto para ser controlado pela sociedade. (...). Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (COSSON, 2014, p. 40).

Para o prosseguimento deste trabalho, filiaremos-nos a esta última perspectiva, que entende a leitura como interação de autor, texto, leitor e contexto para construção de significado.

Cosson defende que, neste processo complexo que é a leitura, podem-se observar pelo menos três etapas: a antecipação, que consiste nas várias operações que o leitor faz antes de ler o texto e que abrange desde a postura do leitor diante da obra, por exemplo, as diferenças que há entre começar a ler um texto literário, um poema ou outro não literário, como um manual ou uma receita, até a análise dos componentes materiais do texto, como a capa, a orelha, o título, etc.

A segunda etapa, decifração, diz respeito à familiaridade que o leitor tem com o código escrito e a competência que possui em decodificar este código. Os leitores plenamente alfabetizados nem se dão conta deste processo no momento da leitura porque já o fazem com bastante habilidade; porém, para leitores iniciantes, esta fase se revela um grande desafio.

Por fim, a terceira etapa de compreensão da leitura seria a interpretação, que consiste nas relações estabelecidas pelo leitor ao decifrar o texto. É o “diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”.

Além dessas três etapas do processo de leitura em geral (a antecipação, a decifração e a interpretação), Halliday aponta especificidades necessárias à leitura do texto literário e, logo, à sua aprendizagem:

A literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre literatura, que envolve o conhecimento de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essa duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola. (COSSON, 2014, p. 47).

Do ponto de vista de Cosson, então, a grande carência do ensino de Literatura, atualmente, é a falta de trato direto com o texto, de um trato cujo objetivo central seja “experienciar o mundo através da palavra”.

Colomer (2007) acrescenta que é preciso reservar, na sala de aula, momentos para a leitura individual e silenciosa. Isso garantiria que todos teriam este tempo a sós com a obra e não somente os alunos que já possuem o hábito de frequentar a biblioteca ou de ler em casa, como forma de lazer.

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não os têm; (...). A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras; (...) para que o próprio texto “ensine” a ler; (...) para que os alunos formem sua auto-imagem como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará? (COLOMER, 2007, p. 125).

A autora cita a Grã-Bretanha e a França como exemplos de países que adotam à dedicação à leitura dentro da escola, ao contrário dos países latino-americanos, que escasseiam progressivamente o tempo destinado à leitura livre dos alunos. No caso brasileiro, extremamente focado em quantidade de conteúdo e cumprimento de currículos – para não falar da obsessão cada vez mais precoce pelo ENEM –, a leitura livre, encarada como perda de tempo, “enrolação”, foi praticamente abolida. Como possibilidade de trabalho que enfrente essa realidade, Cosson sugere o uso de sequências básicas, como veremos a seguir.

### **3.2 A Sequência básica**

Por sequência básica, Cosson entende um processo composto por quatro etapas: motivação, introdução, leitura propriamente dita e interpretação. A motivação consiste em preparar o leitor para entrar no texto. São atividades propostas com o objetivo de instigar o aluno ao texto que será lido. Quanto mais lúdico e dinâmico for este momento de preparação melhor, pois o objetivo é despertar a curiosidade e o interesse pelo que será lido. As atividades de motivação devem ser variadas e diferentes para cada texto.

Porém, Lajolo (1993) alerta que o conceito de motivação e todas as atividades que são realizadas em nome deste como palavras-cruzadas, dramatizações, etc. não devem desfigurar a obra literária, ou seja, nenhuma dessas atividades periféricas devem eclipsar o ato de leitura propriamente dito que é o que realmente importa.

Na motivação deve se incluir uma atividade prévia à leitura de cada texto. Tais atividades devem estar conectadas com o assunto do texto que será lido. Alguns exemplos de atividades prévias podem ser: 1. A exibição de um vídeo; 2. A leitura de uma notícia de jornal; 3. A escuta de uma música; 4. Apreciação de uma imagem ou 5. A realização de uma brincadeira ou jogo como cruzadinhas etc.

A introdução, por sua vez, consiste na breve apresentação do autor e da obra. Esta apresentação deve ser breve, não deve pormenorizar demais aspectos biográficos e não deve divagar sobre a intencionalidade do autor ao escrever tais obras. A biografia deve constar apenas de informações básicas sobre o autor e, de preferência, relacionadas ao texto em questão. No momento da introdução é importante mostrar a obra física, ou seja, o livro de onde foi tirado o texto que será lido.

O terceiro elemento da sequência básica é a leitura. Em relação a esta, Souza e Giroto (2011) indicam que a recepção de um texto está relacionada à ocorrência de certos horizontes de expectativas e se uma obra é estudada com base no seu caráter comunicativo esta adesão é ainda maior, além disso, o professor deve promover a discussão sobre o que está sendo lido, pois esta conversa é muito valorizada pelos alunos que, de certa forma, materializam, através do diálogo, o que acabaram de ler. De acordo com Pressley (2002), a leitura se realiza através de sete estratégias, a saber:

**1. O conhecimento prévio (...):** momento em que o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido (...); **2. Conexão [...]:** permite ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo (...); **3. Inferência (...):** uma suposição, ou uma oferta de informação que não está explícita no texto algo como “ler nas entrelinhas” (...); **4. A estratégia de visualização (...):** quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa (...); **5. Perguntas ao texto (...):** essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio. (...); **6. Sumarização:** (...) é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe. (...); **7. Por fim, a estratégia da síntese (...):** ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. (...). (PRESSLEY *apud* SOUZA; GIROTO, 2011: 14-15, grifos nossos).

Estas estratégias mostram que a leitura é um fenômeno complexo e que seu aprendizado depende da incorporação, de preferência de forma explícita, de estratégias, as quais se utilizam de forma mais consistentes segundo se vai experimentando e

praticando. Cabe ao professor auxiliar na compreensão das estratégias e propor roteiros de conversa sobre um texto a fim de provocar a atribuição de sentidos e interação.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura. (COSSON, 2014, p. 62).

Medidas como estas, de trabalho com a leitura em sala de aula, de acompanhamento do professor, servem para desmistificar uma concepção elitista de que os textos literários são difíceis e até inacessíveis. Segundo Eagleton (2006) “o que há de verdadeiramente elitista nos estudos literários é a ideia de que as obras literárias só podem ser apreciadas por aqueles que possuem um tipo específico de formação cultural”.

Muitos professores ajudam a repassar a ideia de que a literatura é difícil e de que os alunos são rasos para uma determinada leitura. A escola não deve distanciar o texto literário do aluno sob a justificativa de que este não está preparado para ele, pois isso é reforçar esta concepção elitista de que trata Eagleton.

Neste processo, também, é muito importante ler o texto na íntegra:

Diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social. (SOUZA e GIROTTO, 2011, p. 16).

As etapas anteriores (motivação, introdução e leitura) são “os elementos de interferência da escola no letramento literário” (COSSON, 2014, p. 65) e a etapa que vem a seguir, a interpretação, é a etapa mais individual deste processo. Porém, não se deve perder de vista que a interpretação do aluno leva em consideração toda a sua história como leitor: sua experiência, suas relações familiares e todo um contexto social, o que faz desta etapa uma fase comunitária também.

A interpretação é o momento em que, através de uma discussão com toda a turma, se observa os diálogos que os alunos fizeram com o texto. A socialização da

leitura em grupo é muito importante, pois ao compartilhar suas impressões sobre o que leem com seus colegas de classe e ao ouvir as diversas interpretações deles, os alunos tomam consciência de que fazem parte de uma coletividade e que, por se tratar de uma classe heterogênea, a diversidade de opiniões pode ampliar seus horizontes de leitura e enriquecer a experiência literária e de vida de cada um.

O compartilhamento da interpretação é fundamental no processo de letramento literário porque colabora para a construção de uma comunidade de leitores. Nesse processo de interpretação, uma prática interessante para ir além do simples comentário compartilhado é estimular novas práticas que, como aponta Colomer, se baseiem nos seguintes direcionamentos:

- na possibilidade de que o leitor expresse e amplie sua resposta, já que experimenta os limites e as variações da interpretação subjetiva;
- na construção do sentido através de forma de diálogo e debate;
- na inter-relação rigorosa das atividades de leitura e escrita ou de ligação com os conhecimentos ficcionais e literários presentes no entorno dos alunos. (COLOMER, 2007, p. 182).

As atividades de exploração da interpretação de um texto literário devem ser centradas no significado do texto “que não se confunde com *o que o texto diz*, mas reside no *modo como o texto diz*”. (LAJOLO, 1993, p. 50). Neste sentido, o aluno precisa ser instado, também, a refletir sobre os processos relevantes para a interpretação do texto.

Ainda segundo Lajolo, as fichas de leitura usadas como instrumentos de verificação da interpretação devem ser usadas de modo crítico pelo professor, porque podem delimitar e uniformizar a compreensão do texto literário. Apesar disso, tais fichas são bastante apreciadas por muitos professores porque servem como um recurso para fazer os alunos lerem e serve para “fazer alguma coisa com o que os alunos leram!”.

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e – lição maior! – a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. (LAJOLO, 1993, p. 51).

Este apreço, muitas vezes excessivo, que muitos professores têm pelas fichas de leitura fazem, inclusive, com que eles as solicitem quando elas não vem com o livro. Lajolo (1993) cita o exemplo do livro *Gênio do crime*, de João Carlos Marinho, destinado ao público infantil. Marinho recebeu diversas solicitações de professores para que o livro acompanhasse uma ficha de leitura, o que o próprio autor achou desnecessário visto que, segundo ele, as atividades feitas a partir do livro deveriam ser elaboradas pelo próprio professor que com base no conhecimento que tem da turma poderia elaborar atividades mais exclusivas e personalizadas – prática tão desejável como distante da realidade pedagógica e do mercado.

É verdade que as fichas de leitura, usadas como recurso para a compreensão textual, podem servir de algum modo ao ensino. Porém, não devem retirar do professor sua responsabilidade pelo planejamento das atividades de leitura e estas devem sempre estar em diálogo com a classe.

No fim do trabalho com a leitura, em especial de textos literários, cuja especificidade está no empoderamento e multiplicidade dos significados, mediados pela linguagem, a realização de uma síntese, no sentido que dá Pressley, de articulação e incorporação do lido à nossa percepção do mundo, à nossa sensibilidade, é o resultado desejado. Isso só acontece, no entanto, se o processo de leitura é rico a ponto de fazer perceber que os textos lidos não são matéria curricular e de prova, mas feitos da matéria da vida. Para isso, todos os esforços e estratégias devem se dirigir.

## 4 PEQUENAS DESCOBERTAS DE CLARICE

Nunca é tarde lembrar, com Massaud Moisés, que “o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada da análise literária” (MOISÉS, 2014, p. 41). Reconhecendo isso, ratificando-o, não podemos tampouco negligenciar o contexto extraliterário, como a biografia do autor e o contexto cultural em que escreveu já que, segundo o mesmo Moisés, “uma análise literária que se pretenda completa e profunda acaba apelando para aspectos externos” Desta forma, é inegável que nenhuma obra se desliga completamente do seu ambiente histórico, mesmo quando tenta isolar-se dele ou negá-lo.

No caso de Clarice Lispector, por mais que se queira enfatizar somente os seus textos, é difícil ocultar a figura da célebre escritora.

### 4.1 Clarice

Clarice Lispector nasceu em uma pequena vila chamada Tchetchelnik na Ucrânia, em 10 de dezembro de 1920, enquanto sua família fugia a fim de estabelecer-se nos Estados unidos ou no Brasil com o intuito de escapar da perseguição aos judeus (pogroms), da guerra civil e da fome. (GOTLIB, 2009, p. 29).

Esse período de turbulência deveu-se a queda do último *tsar* absolutista da Rússia e a tomada do poder pelos bolcheviques liderados por Lênin e Trótski. Ainda bebê veio para o Brasil com a família e por conta disso Clarice se ressentia quando era considerada uma escritora estrangeira, pois como, literalmente, não havia colocado os pés na terra em que nasceu, a autora se considerava uma escritora legitimamente brasileira.

Em março de 1922 a família desembarca em Maceió (Alagoas) a convite de Zina, irmã da mãe de Clarice, que enviou uma carta à família viabilizando assim a vinda deles ao Brasil. Logo que chegam, o pai de Clarice percorre as ruas de Maceió vendendo mercadorias fornecidas pelo cunhado e posteriormente trabalha em uma fábrica de sabão também do cunhado José Rabin marido de Zina.

A partir de 1925 a família se muda para Recife onde o pai trabalha como comerciante. O bairro que a família reside em Recife também abriga várias outras famílias de procedência judaica, entre elas, muitos parentes da família Lispector. A primeira sinagoga da América latina foi instalada em Recife em 1953.

Aos 10 anos, em 1930, Clarice perde a mãe vítima de doença degenerativa neurológica que lhe causava paralisia progressiva. Em 1935, aos 15 anos, Clarice, o pai e as irmãs mudam-se para o Rio de Janeiro onde ela termina o curso ginásial e inicia aos 19 anos o curso de direito na Universidade do Brasil. Começa a escrever e tem seu primeiro conto *O Triunfo* publicado no periódico *Pan* no Rio de Janeiro.

Nos anos 40, Clarice trabalha como jornalista no DIP (Departamento de imprensa e Propaganda) e publica alguns contos. Em 1943, Clarice publica seu primeiro romance *Perto do coração selvagem*. Acompanhando o marido diplomata Maury Gurgel Valente, em 1944, muda-se para Nápoles na Itália onde mora até o ano seguinte durante a 2ª guerra mundial. Neste período Clarice trabalha na Cruz Vermelha como enfermeira voluntária cuidando dos soldados brasileiros da FEB feridos em confronto.

Com o fim da 2ª guerra mundial, Clarice volta ao Brasil onde passa férias e publica seu 2º romance: *O lustre*. De 1946 a 1949 Clarice mora em Berna na Suíça e em 1948 dá a luz ao seu primeiro filho, Pedro.

Em 1949, volta ao Brasil com a família e publica *A cidade sitiada*. Em seguida, mora seis meses em Torquay, no sul da Inglaterra e em 1951 retorna ao Brasil e lança, em 52, um livro de contos. No mesmo ano, Clarice volta a colaborar com a imprensa onde escreve, sob o pseudônimo de Tereza Quadros, a página de nome *Entre mulheres* no jornal *Comício*.

Mais uma vez acompanhando o marido, Clarice muda-se para Washington nos Estados Unidos onde passa sete anos e onde nasce seu segundo filho, Paulo. Neste período teve seu romance *Perto do coração selvagem* traduzido para o francês e alguns contos traduzidos para o inglês e colabora com a revista *Senhor* publicando alguns contos.

Em 1959, já divorciada, volta definitivamente com os filhos para o Brasil e retoma seu trabalho como jornalista. Sob o pseudônimo de Helen Palmer, Clarice assina, por dois anos, a coluna *Correio feminino* em que volta a escrever matérias para as mulheres.

Em 1960, lança o livro de contos *Laços de família* e trabalha como *ghost writer* da modelo Ilka Soares na página intitulada *Só para mulheres* no jornal *Diário da noite*. Em 1961 publica o romance *A maçã no escuro*. Agora divorciada, Clarice recebe pensão do marido e complementa sua renda com a colaboração para revistas e jornais, porém reclama do preço tão barato de cada publicação e até quando é premiada o preço é irrisório: “Aí eu fui lá e recebi exatamente da mão do Jânio Quadros, depois de um



discurso enorme dele (...). Recebi um envelope e dentro tinha vinte cruzeiros... (...) Eu fiquei boba”. (LISPECTOR *in* GOTLIB, 2009, p. 354).

Para aumentar a renda, em 1963, Clarice começa a trabalhar como tradutora. No ano seguinte, lança o romance *A paixão segundo G.H.* e o livro de contos *A legião estrangeira*. Em ocasião da terceira edição do livros de contos *Laços de família*, Rubem Braga publica crônica sobre Clarice em que diz:

Clarice, cujo interêsse maior reside na intensa vibração interna de seus sêres, e na maestria de estilo e composição em que ninguém a supera no Brasil. Mas a todos nós, que vivemos no Rio, e ficamos pela primeira vez vagamente patriotas cariocas depois da mudança da capital, é doce sentir a cidade arfar e tremer sobre as cabeças dessas criaturas, como se quisesse prendê-las e condicioná-las. (BRAGA *in* GOTLIB, 2009, p. 365).

Em 1966, Clarice sofre por conta de um incêndio em seu apartamento. A escritora tem as pernas e os braços queimados, passa três dias em coma e fica dois meses internada. Já recuperada, em 1967, publica seu primeiro livro infantil *O mistério do coelho pensante*. Esta história foi escrita por Clarice em inglês quando estava nos Estados Unidos a pedido de Paulo, seu filho mais novo.

De 1967 a 1973, Clarice escreve uma coluna semanal no *Jornal do Brasil*, regularmente aos sábados e assinada por seu próprio nome; colabora também com a sessão *Diálogos possíveis com Clarice Lispector* realizando entrevistas com personalidades como Chico Buarque e Ivo Pitanguy. Em 1968 participa das manifestações contra a ditadura militar juntamente com outros escritores, intelectuais e artistas.

Ainda em 1969, publica o romance *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* e lança seu segundo livro de literatura infantil *A mulher que matou os peixes* que a biógrafa Nádía Gotlib explica tratar-se de fato verídico: “um dos seus filhos lhe pede para alimentar os peixes na sua ausência, mas a mãe se esquece e os peixes morrem”. (GOTLIB, 2009, p. 379). Sobre o livro, Clarice fala em entrevista:

As coisas acontecem porque devem acontecer. Nunca pensei escrever livros para crianças. O primeiro surgiu de um pedido de meu filho Pauluca, há muitos anos, e o outro, de uma sensação de culpa da qual queria me redimir. (LISPECTOR *in* GOTLIB, 2009, p. 379).

Clarice concilia a carreira de escritora com as atividades profissionais no funcionalismo público trabalhando no Instituto nacional do livro e posteriormente na secretaria de administração de Estado da Guanabara. Em 1971, publica o livro de contos *Felicidade clandestina* que contém, além de alguns contos já publicados em livros anteriores, alguns contos de memórias de sua infância em Recife como: *Felicidade clandestina*, *Restos do carnaval* e *Cem anos de perdão*.

Em 1973, publica o romance *Água viva* e mais um livro de contos: *A imitação da rosa* composto por contos já publicados anteriormente e em 1974 publica *A vida de Laura* destinado ao público infantil; Ainda em 1974, publica *Onde estivestes de noite* e *A via crucis do corpo*.

Durante a década de setenta, Clarice traduz diversos autores como *Agatha Christie*, *Oscar Wilde*, *Edgar Allan Poe*, etc. Em 1975, publica mais dois livros: *Visão do esplendor* e *De corpo inteiro* que é uma compilação de trinta e cinco entrevistas feitas por Clarice com personalidades.

Em 1977 é lançado *A hora da estrela* e em 10 de dezembro deste ano Clarice falece em decorrência de um câncer aos 57 anos de idade. Postumamente são publicados *Quase de verdade*, *A bela e a fera* e *Um sopro de vida* e posteriormente inúmeras reedições, compilações, transcrições de entrevistas e traduções de suas obras para diversas partes do mundo.

Toda esta produção não é apenas rica no tamanho, a ficção de Clarice atrai pequenos e adultos pelo modo particular em que ela registrava as virtudes e as vicissitudes da condição humana. Nos diversos tipos de texto, desde páginas femininas como dicas domésticas para as esposas como em *Correio feminino*, até textos mais complexos como em *A paixão segundo G.H.* a autora, sutilmente questiona padrões de comportamentos e posturas sociais.

Descrevendo-se como tímida e ousada, Clarice dizia que escrever era a salvação para a sua vida. Considerava os períodos em que ficava sem escrever entre um livro e outro “hiatos insuportáveis” como declarou em célebre entrevista que concedeu alguns meses antes de falecer. Dizia ser mais fácil escrever para as crianças porque estas possuem a fantasia e o sonho, ao contrário dos adultos que eram mais tristes e solitários.

O fato é que independentemente do público, seus textos fizeram e fazem sucesso devido a capacidade ímpar da escritora de falar de sentimentos que o leitor não consegue nomear e nem sequer elaborar. Os textos da autora são repletos de intimidade com o leitor e essa escrita é muitas vezes bastante abstrata.

Talvez por isso a autora seja considerada uma escritora difícil e hermética, fato que ela própria discordava, como revela na mesma entrevista, em que considera a sua escrita simples e compreensível – mas não com a inteligência e sim com a sensibilidade: “Ou toca ou não toca, suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato” (LISPECTOR *in* [youtube.com](http://youtube.com) “entrevista com Clarice Lispector” - 1977).

#### 4.2 Benedito Nunes e a crítica literária sobre Clarice Lispector

O filósofo e crítico literário paraense Benedito Nunes, que era advogado por formação e autodidata em filosofia e literatura, já era um respeitado crítico literário dedicado aos autores modernistas como Fernando Pessoa, Oswald de Andrade, Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto quando começou a dedicar, em seus ensaios sobre literatura, especial atenção à Clarice Lispector devido a obra da autora ser um material importante para as suas reflexões sobre filosofia e crítica literária. (NASCIMENTO, 2012, p. 227).

A partir de 24 de julho de 1965, Nunes começa a publicar no jornal *O Estado de São Paulo* artigos sobre a obra de Clarice Lispector, autora que, citando Nascimento, (2012) “em suas criações literárias (...) vai tratar de dramas eternos da existência humana, como sofrimento/ paixão, ódio/ amor, infelicidade/ felicidade, dor, prazer, angústia e morte”.

Em 1966, Benedito Nunes publica *O mundo de Clarice Lispector* que reúne ensaios sobre a obra de Clarice que haviam saído em periódicos.

A publicação em foco é constituída de cinco ensaios: “A náusea”, “A experiência mística de G. H”, “A estrutura dos personagens”, “A existência absurda” e “Linguagem e silêncio”, em que Benedito Nunes faz uma análise das quatro narrativas de Clarice Lispector acima citadas, tomando a filosofia da existência para suas reflexões, com base principalmente em Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Martin Heidegger (1889-1976), não deixando de citar Pascal e Kierkegaard, filósofos que ele vem estudando desde a década de 1940. (NASCIMENTO, 2012, p. 196).

Além de artigos publicados em periódicos em Belém e São Paulo, Nunes publicou quatro livros sobre a autora: *O mundo de Clarice Lispector* (1966), *O dorso do*

*tigre* (1969), *Leitura de Clarice Lispector* (1973) e *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector* (1989).

Nascimento verifica que apesar de Nunes não ter sido o primeiro crítico a analisar a obra de Clarice, ele foi o primeiro a analisá-la valorizando-a e conferindo à obra da autora o destaque tal qual a conhecemos hoje em dia, ou seja, encaixando-a dentre os mais importantes nomes da literatura nacional.

Assim como Nádia Gotlib<sup>6</sup> afirma que Clarice parte de fatos aparentemente banais da rotina para construir sua literatura, literatura esta que vai além do raciocínio e da reflexão para ser sensível ao que a vida possui em termos de percepção, Nunes também relaciona Clarice às questões mais profundas e existenciais como explica Nascimento:

Nunes utiliza a filosofia da existência para interpretar a obra de Clarice Lispector. Além desse suporte teórico, compara na época a obra dela com *A náusea* (1938), de Sartre, mostrando que Lispector é importante não só por trazer novas perspectivas para a literatura brasileira, mas também por todas as questões imbricadas em seus romances e contos, que descortinam problemas filosóficos sobre a existência, importantes para o pensamento do crítico brasileiro. (NASCIMENTO, 2012, p. 199).

Em entrevista à professora doutora Maria de Fátima do Nascimento, para sua tese de doutorado intitulada *Benedito Nunes e a moderna crítica literária brasileira* (2012), Nunes conta que Clarice não gostou de ter sua obra comparada ao existencialismo de Sartre em um de seus artigos:

Primeiro, publiquei *Leitura de Clarice Lispector*. Quem me convidou foi uma Prof<sup>a</sup>. da USP para participar da coleção *Escritores de hoje*. Depois, essa Prof<sup>a</sup>. foi falar com a Clarice sobre o meu livro. Então Clarice disse, meio chateada: \_ Ele vai dizer que a minha obra tem o existencialismo do Sartre? (Risos). É que nos primeiros artigos que publiquei sobre *A paixão segundo G. H* dizia mais ou menos... Depois, mudei e disse que era uma mística, não era existencialismo. (NUNES *apud* NASCIMENTO, 2012, p. 229).

Benedito Nunes, como vimos, já descreveu a prosa de Clarice como uma ficção pautada na filosofia da existência. O autor afirma que ao tratar de “problemas como a angústia, o nada, o fracasso, a linguagem, a comunicação das consciências” não significa que Clarice vá buscar os conflitos para a sua literatura e para os seus

---

<sup>6</sup> Em entrevista ao programa Diverso do dia 03/07/15 TV Brasil.

personagens na filosofia existencial e nem que seja este elemento marcante de sua obra o que mais a “justifica e anima” (NUNES, 1969, p. 94).

Para ilustrar a concepção-do-mundo da autora, com visíveis afinidades com a filosofia da existência, Nunes escreve sobre a experiência da *náusea* presente na ficção de Clarice.

A *náusea*, que Sartre descreve em *A Náusea*, é a forma emocional violenta da *angústia*, que arrebatava o corpo, manifestando-se por uma reação orgânica definida. Quando nos sentimos existindo, em confronto solitário com a nossa própria existência, sem a familiaridade do cotidiano e a proteção das formas habituais da linguagem, quando percebemos ainda a irremediável contingência, ameaçada pelo Nada, dessa existência, é que estamos sob o domínio da angústia, sentimento específico e raro, que nos dá uma compreensão preliminar do Ser. (NUNES, 1969, p. 94).

Nunes, citando Heidegger, em *Ser e Tempo*, diferencia a angústia do medo da seguinte forma: o medo é algo que sentimos por um objeto definido, por um ser em particular e a angústia é uma sensação que se tem sem saber exatamente do quê. Isto ocorre porque o objeto da angústia é uma espécie de consciência da existência como em um *insight*. A náusea é a expressão física da angústia.

É através desta angústia que o homem se depara com a realidade de “ser existente”, porém para fugir desta angústia ele evade para onde possa encontrar proteção. Tal proteção capaz de lhe desviar a atenção desta súbita compreensão é encontrada nos afazeres e nos interesses cotidianos. O cotidiano é o refúgio que pode desviar a atenção da tomada de consciência do sentido que há na existência.

Diferente do medo, o mal estar da angústia provém da insegurança de nossa condição, que é, como possibilidade originária, puro *estar-aí* (Dasein). Abandonado, entregue a si mesmo, livre, o homem que se angustia vê diluir-se a firmeza do mundo. O que era familiar torna-se-lhe estranho, inóspito. Sua personalidade social recua. O círculo protetor da linguagem esvazia-se, deixando lugar para o silêncio. (NUNES, 1969, p. 95)

Na prosa de Clarice ocorrem momentos de “descortínio”<sup>7</sup>, termo da própria autora, que são momentos-clímax em que um personagem compreende profundamente “sem entendimento explícito e sem palavra” (NUNES, 1969) a conexão que estabelece

---

<sup>7</sup> De acordo com o dicionário Houaiss a forma descortínio deve ser evitada por descortino.

com o universo, a liberdade que possui e a fragilidade das coisas diante da contingência dos eventos.

Outra característica marcante da autora era a minúcia na descrição dos personagens. Em uma de suas anotações de revisão, a autora demonstrou o cuidado que tinha em caracterizar cada personagem para que se tornassem verossímeis. Não apenas os protagonistas deveriam ser “vivos”, e sim todos eles. Nesta anotação ela escreve: “não fazer dos outros personagens uns bonecos: surgem pouco mas dão impressão de vida e profundidade”. (CLARICE *apud* GOTLIB, 2009, p. 205).

Clarice afirmava que sua obra era resultado de inspiração o que não anulava o cuidado e o perfeccionismo que tinha com o seu fazer literário. Em anotações para a entrevista que realizaria com Ivo Pitanguy, ao perguntar o que ele gostaria de ser se não fosse cirurgião, a escritora afirma que quanto a ela só se imaginava escrevendo, mas escrevendo melhor. Em outra anotação, desta vez em um roteiro de medidas a tomar sobre o romance *Água viva*, escreveu “abolir a crítica que seca tudo”.

Nunes define os personagens da autora como esquemáticos e tipificados. De acordo com sua análise, os personagens de Clarice são representações das “inquietações que os consomem” (NUNES, 1969) e as particularidades individuais de cada um apenas servem de “moldura” para essas inquietações. Inquietações estas que tornam os personagens de Clarice essencialmente humanos e “movidos pelo desejo de ser”. (NUNES, 1969).

O filósofo também chama a atenção para o fato de o ambiente na prosa da autora ser, em geral, abstrato e não definido. Assim quando em *Perto do coração selvagem* se fala de uma rua pode ser qualquer rua de qualquer cidade. Este meio geográfico, social e histórico indefinido contribui para situar os personagens em uma situação esquemática.

No universo da romancista, o ambiente é Espaço, e o Espaço meio de inserção da existência. As paisagens naturais e urbanas, que não adquirem importância por si mesmas, mas pela maior ou menor carga de coisas que encerram, são situações equivalentes. Traduzem aspectos parciais de uma só situação global. Exteriorizam-se, integralmente, em cada caso, o *ser-no-mundo* da existência humana. Daí a inevitável abstração de particularidades locais, de dados sociais, e, por fim, dos elementos objetivos da realidade. (NUNES, 1969, p. 114).

Nunes analisa a relação entre linguagem e silêncio em três obras de Clarice: *A maçã no escuro*, *perto do coração selvagem* e *A paixão segundo G. H.* Citando Schiller,

o crítico afirma que o jogo estético ou o jogo da linguagem é a união entre a sensibilidade e a inteligência. Este jogo estético é produto da liberdade criadora e a moderna filosofia acrescentou à essa concepção um aspecto ontológico. A linguagem enquanto criação literária propicia o diálogo com o que há de mais profundo e humano em cada um de nós.

Não empregamos aqui a palavra jogo, e a expressão *jogo da linguagem* no sentido comum, em geral depreciativo, que é o que prevalece quando nos referimos a “jogo de palavras”, “jogo verbal” etc. A literatura, e de modo especial a poesia, comportam uma qualidade lúdica. São atividades criadoras, desinteressadas, cujos produtos gozam de existência estética, aparente, dentro do mundo imaginário projetado na expressão verbal. (NUNES, 1969, p. 129).

Nas referidas obra de Clarice a linguagem aparece constantemente como um problema de expressão e de comunicação dos seus personagens. Tais problemas não se referem às “formas da língua que falamos, às palavras-chave, aos clichês verbais utilizados para o entendimento cotidiano e nem à satisfação das necessidades práticas”. (NUNES, 1969, p. 131). Os problemas de comunicação de que sofrem os personagens de Clarice são aqueles que experimentam quando são “premidos por uma grande inquietação”. É quando tentam iniciar uma busca de si mesmos que a comunicação se torna um problema.

Nádia Gotlib, biógrafa de Clarice, levanta uma questão interessante a respeito da aproximação da escritora com a experiência biográfica. Gotlib questiona qual o melhor jeito de ler Clarice, como ler Clarice e se o leitor deve procurá-la em seus textos, ou seja, até que ponto se justifica essa mistura da autora com seus personagens. Gotlib afirma que o melhor jeito de ler Clarice é “segundo você mesmo”, sem tentar enquadrar ou delimitar sob qual ponto de vista se analisará sua obra.

Benjamin Moser, jornalista e crítico norte-americano biógrafo de Clarice, diz que cada página da escritora entra pelo coração, pelo estômago, não pela cabeça ou pelo raciocínio. A afirmação de Moser ilustra bem o efeito que a densidade, a sutileza e a sensibilidade presentes no estilo de escrever da autora provoca em seus leitores.

Affonso Romano de Sant’Anna, em entrevista<sup>8</sup> sobre Clarice declarou que o aspecto social na obra da autora é um aspecto existente, porém secundário porque

---

<sup>8</sup> Programa *Diverso*, do dia 03/07/15, TV Brasil.

Clarice é uma escritora da angústia humana, dos questionamentos humanos, de questões essenciais, ou seja, é uma escritora voltada para dentro.

### 4.3 Pequena descoberta de um mundo

O livro *Pequenas descobertas de mundo*, de Clarice Lispector, possui 31 pequenos textos, entre contos e crônicas e até um glossário bem subjetivo em que a autora denomina as flores de acordo com suas próprias impressões. Neste texto, chamado “dicionário”, percebe-se a sensibilidade e subjetividade peculiar da escrita de Clarice capaz de refletir e denominar com singularidade e poesia cada tipo de flor.

Violeta – É introvertida, sua introspecção é profunda. Ela não se esconde, como dizem, por modéstia. Ela se esconde para poder entender o próprio segredo. O seu perfume é uma glória mas que exige da pessoa uma busca: seu perfume diz o que não se pode dizer. Um ramo de violetas equivale a “ama os outros como a ti mesmo”. (LISPECTOR, 2003, p. 40).

A temática é bastante variada, há algumas histórias em que a autora rememora seus tempos de criança, *Restos do carnaval*, *Banhos de mar* e *Tortura e glória* possuem em comum além do eu-lírico ser uma criança, a localização bem definida: Pernambuco. O carnaval da capital, as águas do mar de Olinda e as ruas de Recife compõem o cenário dos três contos e, segundo Nádia Gotlib, biógrafa da escritora, retratam memórias importantes da infância de Clarice.

É o que ocorre no texto *Restos do carnaval*, que fala de um carnaval inesquecível que ela passou aos 8 anos, em Recife. Inesquecível porque foi o primeiro em que se fantasiou. A fantasia de rosa de papel crepom foi presente da mãe de uma amiga que, ao perceber que a pequena Clarice estava maravilhada pela fantasia que estava confeccionando para sua filha, resolveu fazer-lhe uma igual porque havia sobrado papel crepom.

Apesar da temática festiva, não se trata de um texto de todo alegre visto que a mãe de Clarice que já estava doente piorou muito justamente enquanto ela estava fantasiada e curtindo o carnaval.

O texto *Banhos de mar* também é uma memória de infância da escritora e fala dos passeios que ela fazia com a família para Olinda para tomar banhos de mar ainda de madrugada por causa da crença de seu pai de que tais banhos eram purificadores.



O lugar – Olinda – ainda que devidamente localizado no texto, não é o que há de mais essencial nele. O principal é descrever o laço familiar proporcionado pela tradição do passeio diário; a admiração da filha pelo pai e a força do que ele dizia e acreditava. A história não seria menos expressiva se tivesse outra praia como cenário. No caso deste texto de Clarice, cabe bem o que Massaud Moisés escreve sobre a questão do espaço na poesia:

A poesia não remete para lugar algum, nem se situa em espaço algum: é a-geográfica. E a própria natureza que nela pode aparecer obedece ao processo de evocação ou de sugestão metafórica, o que corresponde a dizer que constitui sempre um espaço ideal, meramente referencial, cuja presença não se torna, via de regra, imprescindível para que a poesia se realize como tal. (2014, p. 51).

A descrição que Clarice faz da natureza neste conto é bastante instigante. Segundo Nunes, Clarice descreve a natureza sob uma perspectiva ontológica. Nos textos dela, a natureza “não é grave nem luxuriante” e reflete a própria existência dos personagens. Ao descrever a natureza, a escritora vai além das superficialidades e a observação aguda que faz dos elementos naturais propicia a experiência do *descortínio* do qual já falamos.

As qualidades do mundo, vivas, diversificadas, contém um sentido ontológico. É que as coisas, com os aspectos sensíveis que as constituem, assinalam, em conjunto, a glória da Natureza. E dessa glória participam mesmo aquelas marcas penumbrosas, sórdidas, desagradáveis, violentas do ser, cuja percepção provoca a náusea ou apenas a atitude contemplativa extática. (NUNES, 1969, p. 124).

Em *Banhos de mar*, a autora relata que apesar de ter “uma infância muito infeliz” esse ritual familiar diário de contato com a natureza lhe transformava em “uma criança completa de alegria”.

O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas, e trazia um pouco do mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele. (LISPECTOR, 2003, p. 31).

No livro, há marcantes personagens infantis, mas as crianças de Clarice não são puras e ingênuas como pode acontecer em outro tipo de textos protagonizados por crianças. Em seus textos, elas possuem sentimentos como a solidão e a consciência das adversidades da vida como separações, problemas financeiros, doenças e morte.

A crueldade infantil aparece no conto *Tortura e glória*, que retrata a belíssima história de uma menina que é apaixonada por livros e sonha em ler *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Segundo Gotlib (2009), este conto foi inspirado por conta de uma livraria que havia ao lado do sobrado da Rua Imperatriz onde morava Clarice: “tal livraria tornou-se importante centro de divulgação cultural em Recife”. (GOTLIB, 2009, p. 92). A garotinha do conto se chamava Rebeca Berenstein e o livro *As reinações de Narizinho* é descrito na crônica *O primeiro livro de cada uma das minhas vidas*:

Em outra de minhas vidas, o meu livro sagrado foi emprestado porque era muito caro: *Reinações de Narizinho*. (...) Não o li de uma vez: li aos poucos, algumas páginas de cada vez para não gastar. Acho que foi o livro que me deu mais alegria naquela vida. (LISPECTOR *apud* GOTLIB, 2009, p. 95).

A protagonista do conto é maltratada pela filha do dono da livraria que promete lhe emprestar o livro, mas nunca o faz, e, de propósito, deixa a garota fazer várias viagens perdidas até a sua casa.

A garota faz tudo isso por inveja de sua aparência já que ela era gorda, baixinha e tinha “cabelos excessivamente crespos” enquanto sua colega era magra, alta e de “cabelos livres”. Ainda neste conto, a autora mostra sensibilidade ao descrever a surpresa da mãe ao descobrir as humilhações a que a filha estava submetendo a sua colega e a obriga a emprestar o livro.

No referido texto, o momento de descoberta da mãe das maldades que sua filha fazia com a colega de escola desencadeia sua perplexidade. A mãe custa a acreditar que a filha foi capaz de submeter a colega a tal humilhação.

Até que um dia, (...), apareceu sua mãe. Esta devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não entender. Até que essa mãe boa entendeu (...). E o pior para ela não era essa descoberta. Devia ser a descoberta da filha que tinha. Com certo horror nos espiava: a potência de perversidade

de sua desconhecida, e a menina em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar agora mesmo *As reinações de narizinho*. (LISPECTOR, 2003, p. 10).

A realização da garota é tão grande que ela adia o momento de ler o livro como quem posterga a própria felicidade. Como se o querer fosse tão bom quanto o próprio ter.

Outro conto, *Uma história de tanto amor*, fala sobre o amor de uma menina por suas galinhas. A imaginação infantil, o afeto da criança pelos animais, a temática da morte e do destino são alguns dos assuntos desse texto. Há também a temática da descoberta da sexualidade no conto *O primeiro beijo* em que um garoto experimenta pela primeira vez o desejo sexual e descobre as mudanças no seu corpo ao se deparar com uma estátua de uma mulher nua.

Como se nota, o que não falta na coletânea que escolhemos é variedade temática, interesse estético, enfim, material rico para o trabalho a que nos propomos com as turmas do 9º ano.

Da realização deste trabalho, trataremos a seguir.

## 5 ATIVIDADES NA SALA DE AULA DO 9 ANO

As atividades a seguir foram organizadas na forma de sequência didática básica e divididas em momentos que contemplam os passos propostos por COSSON (2006) que, como já dissemos, são: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Os momentos destinados à leitura foram fundamentados em GIROTTO & SOUZA (2011), cujas propostas se centralizam na propriedade comunicativa do texto literário e na explicitação de estratégias de leitura usadas como instrumentos para o letramento literário.

### AULA 1: TEXTO 1: TORTURA E GLÓRIA

**1º momento (motivação):** Cada aluno recebeu um pedaço de papel em branco em que deveriam escrever, tal qual num verbete de dicionário, o que viesse à cabeça relacionado às palavras “Tortura” e “Glória”. A atribuição de significado para estas duas palavras deveria ser feita de maneira subjetiva, ou seja, sem muita preocupação de defini-las e sim com o objetivo de externalizar os pensamentos provocados ao primeiro contato com tais palavras. Em seguida, cada um leu o que escreveu e ficaram livres para fazer comentários sobre o que haviam escrito. Posteriormente, foi perguntado sobre que previsões os alunos poderiam fazer sobre um texto com o título “Tortura e glória”.

**2º momento (introdução):** Como atividade prévia e com o objetivo de apresentar a escritora Clarice Lispector aos alunos, os estudantes assistiram a um trecho de uma palestra com a professora Nádia Gotlib<sup>9</sup> em que a biógrafa mostra algumas fotos de Clarice e sua família acompanhadas dos comentários da professora. Neste vídeo há ainda um momento especial: a leitura (narrada acompanhada da letra e de algumas fotos) da crônica “O poeta e os olhos da moça”, de Rubem Braga, sobre o encontro do poeta Manuel Bandeira com Clarice Lispector na primeira vez que se viram e a forte impressão que Clarice, jovem e passeando com o noivo, deixou em Manuel Bandeira:

---

<sup>9</sup> Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=uK7OsMkXhBo>

“Eu estava no Praia Bar, ali no Flamengo, sozinho, com uma tristeza danada por causa de outra mulher. Estava desesperado, mas principalmente triste, com uma tristeza sem fundo nem remédio.

Em certo momento paguei a conta e saí.

Quando vou pisando na calçada me encontro com Maria, que vem de braço dado com o noivo. Meus olhos entraram diretamente nos seus. Meus olhos com toda a minha tristeza, toda a minha alma desgraçada, entraram de repente nos seus, mergulharam completamente neles. Ela se deteve um instante – eu só via aqueles olhos verdes – e me recebeu como se fosse uma piscina. Tenho certeza de que ela recebeu a minha alma ferida, de homem desprezado, dentro da sua alma distraída e feliz de moça que passeia com o noivo. Cumprimentei os dois vagamente, segui pela rua tonto, mas apaziguado.”

Contei essa história do poeta a Maria, muitos anos depois.

Ela beliscou o beijo, tentando se lembrar: “\_ No Praia Bar? Quando foi? Não me lembro...”

E ficou me olhando admirada com seus olhos de piscina.

Foi há muito tempo que escrevi esta crônica, há quase trinta anos. Na ocasião eu não quis dizer o nome dos personagens. Hoje ambos estão mortos. O poeta era Manuel Bandeira; a moça Maria, noiva, chamava-se Clarice Lispector. (BRAGA *apud* GOTLIB, 2009, p. 508).

Um segundo texto também aparece no vídeo, “Lembrança de uma fonte, de uma cidade”, da própria Clarice descrevendo Berna, capital da Suíça, cidade que morou com o marido de 1946 a 1949, onde escreveu o romance *A cidade sitiada* e também onde nasceu seu primeiro filho, Pedro.

Na Suíça, em Berna, eu morava na Gerechtigkeitsgasse, isto é, Rua da Justiça. Diante de minha casa, na rua, estava a estátua em cores, segurando a balança. Em torno, reis esmagados pedindo talvez uma exceção. No inverno, o pequeno lago no centro do qual estava a estátua, no inverno a água gelada, às vezes quebradiça de fino gelo. Na primavera gerânios vermelhos.

As carolas debruçavam-se na água e, balança equilibrada, na água suas sombras vermelhas ressurgiam. Qual das duas imagens era em verdade o gerânio? Igual distância, perspectiva certa, silêncio da perfeição. E a rua ainda medieval: eu morava na parte antiga da cidade.

O que me salvou da monotonia de Berna foi viver na Idade Média, foi esperar que a neve parasse e os gerânios vermelhos de novo se refletissem na água, foi ter um filho que lá nasceu, foi ter escrito um de meus livros menos gostados, *A cidade sitiada*, no entanto, relendo-o, pessoas passam a gostar dele; minha gratidão a este livro é enorme: o esforço de escrevê-lo me ocupava, salvava-me daquele silêncio aterrador das ruas de Berna, e quando terminei o último capítulo, fui para o hospital dar à luz o menino.

Berna é uma cidade livre, por que então eu me sentia tão presa, tão segregada? Eu ia ao cinema todas as tardes, pouco importava o filme. E lembro-me de que às vezes, à saída do cinema,

via que já começara a nevar. Naquela hora do crepúsculo, sozinha na cidade medieval, sob flocos ainda fracos de neve – nessa hora eu me sentia pior do que uma mendiga porque nem ao menos eu sabia o que pedir. (LISPECTOR, 1970, p. 411).

Em seguida, os livros *Felicidade Clandestina* e *Pequenas descobertas do mundo* circularam pela sala para que os alunos pudessem manuseá-los e observar de perto a capa, a orelha e as ilustrações. Primeiro, foi mostrado o mais volumoso: o livro de contos *Felicidade Clandestina* e, logo depois, *Pequenas descobertas do mundo*. Esta edição, mais reduzida, foi produzida exclusivamente para as escolas públicas, há cerca de sete anos atrás.

Após isso, houve uma breve conversa sobre as diferenças entre um e outro. Os alunos observaram algumas diferenças principalmente em relação ao título e as ilustrações das capas. Em *Felicidade Clandestina*, o título se refere ao nome de um dos contos da coletânea e a ilustração de capa é de uma das cenas do conto homônimo que retrata uma garotinha, de cabelos ao vento, agarrada ao livro com as duas mãos e flutuando de felicidade.

No *Pequenas descobertas do mundo*, o título não é o nome de nenhum conto do livro e, ao serem questionados sobre o porquê do título, os alunos não quiseram especular a razão. Então foi explicado que a maioria dos contos que há no livro retratam personagens que são crianças diante de algumas situações de conflito como problemas na família, a descoberta do amor, do sofrimento etc. Além disso o título também faz alusão a um livro anterior da autora, chamado *A descoberta do mundo*, em que, principalmente, a autora escreve sobre lugares em que morou e visitou. Quanto à ilustração, em *Pequenas descobertas do mundo* no lugar de algum personagem há a fotografia de uma máquina de datilografar que era o instrumento de trabalho da autora. Por fim, foi explicado que o conto que seria lido, “Tortura e glória”, é o mesmo conto “Felicidade clandestina”.

**3º momento (leitura):** Foram realizadas duas leituras: a primeira individual e silenciosa e, neste momento, um pequeno glossário (que não precisava ser copiado pelos alunos) com as palavras mais inusuais do texto foi escrito no quadro. A segunda, realizada pela professora, em voz alta, e estabelecendo pausas para a explicitação da estratégia denominada **conhecimento prévio**:

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Passar rapidamente os olhos pela história na pré-leitura, frequentemente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a narrativa. Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados do texto e serão confirmadas durante a leitura do livro. (GIROTTI; SOUZA, 2011, p. 14).

O conhecimento prévio, neste caso, se deu não só pela ativação de experiências e memórias do passado dos alunos, mas também, ativou conhecimentos que eles haviam acabado de construir, por exemplo, na apreciação e manuseio das informações contidas nas capas e contracapas dos livros; na construção do verbete para as palavras “tortura” e “glória”; nas informações biográficas a respeito da autora etc.

As diversas referências feitas no texto como o nome do lugar onde se passa a história – Recife – e o nome do livro – As renaixões de Narizinho – também serviram para ativar uma familiaridade diante do texto.

Durante a leitura, também foi feita a análise de alguns aspectos textuais e estilísticos do texto, assim com a intenção da autora em optar por determinadas construções. Por exemplo, a proximidade que estabelece com o leitor antecipando as perguntas que este pode se fazer ao ler o texto, como ao especular por quanto tempo a garotinha ávida por ler o livro de Monteiro Lobato se manteve indo e vindo atrás do livro que nunca lhe era emprestado:

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você não veio, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se formando sob os meus olhos espantados. (LISPECTOR, 2003, p. 9).

Foi chamada a atenção para o modo particular com que Clarice fala da sensação sublime da conquista no momento que a protagonista consegue finalmente o livro e a sensação de felicidade ao possuir, de fato, o livro tão sonhado. Alguns alunos se identificaram com a reação da garota ao adiar o momento de ler o livro concordando que o esperar pode também ser prazeroso, como se percebe no trecho a seguir:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei mais comendo pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. (LISPECTOR, 2003, p. 10).

**4º momento (interpretação):** Nesta última etapa ocorreu a discussão sobre o texto. E para direcionar essa discussão foi questionado se as previsões iniciais que eles haviam feito somente com base nas informações iniciais e no título foram confirmadas; se haviam adivinhado qual era a temática do texto.

Os alunos pontuaram o que representava a tortura e a glória no texto: a tortura seria as idas e vindas da personagem principal até a casa da filha do dono da livraria na esperança de conseguir o livro emprestado; e a glória como o momento em que a garota finalmente consegue o livro e leva-o para casa com a sensação de sonho realizado.

Nesta socialização sobre o texto algumas questões foram levantadas por eles como a crueldade e a inveja entre as meninas; o *bullying* na escola com as crianças que estão acima do peso; por que razão a filha do dono da livraria submetia sua colega a esta tortura e o porquê da vontade da garota de ler o livro *As reinações de Narizinho*.

No trabalho com o texto “Tortura e glória” não foi pedida nenhuma produção textual para os alunos, mas caso houvesse esta intenção uma proposta interessante seria solicitar aos alunos que escrevessem uma pequena carta dando conselhos para a protagonista da história sobre como lidar com esta situação de ter um ou uma colega que lhe faz mal. Os alunos ficariam livres para colocar na carta um depoimento pessoal caso já tenham passado por uma situação semelhante.

## **AULA 2: TEXTO 2: RESTOS DO CARNAVAL**

**1º momento (motivação):** Os alunos foram dispostos em círculo e, para criar uma motivação antes da leitura, houve uma conversa sobre um tema que seria abordado: o carnaval. Ao serem perguntados sobre que lembranças eles tinham do carnaval os alunos se mostraram muito tímidos para responder então foi pedido para que eles respondessem em um pedaço de papel a mesma pergunta: “que lembranças você têm do carnaval?”. (ANEXO 1). As respostas dos alunos foram anotadas por eles em uma folha de papel e lidas silenciosamente somente pelo professor. Em seguida, sem citar os



nomes dos discentes, algumas respostas foram lidas e alguns alunos se identificaram como autores e comentaram o que haviam escrito.

**2º momento (introdução):** Antes da leitura do texto “Restos do carnaval”, houve a realização de uma atividade prévia que constou da leitura acompanhada da escuta do CD com o áudio de um texto retirado do livro “Transplante de menina” da autora Tatiana Belinky. A escolha deste texto se deu pelo aspecto da intertextualidade com o texto de Clarice: ambos são relatos de memórias da infância das autoras e ambos tratam das impressões que elas tinham do carnaval quando eram crianças: Belinky fala do carnaval no Rio de Janeiro e o carnaval de Recife é o pano de fundo da história de Clarice:

E quando a festa ia se aproximando, como explicar a agitação íntima que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlata. Como se as ruas e praças de Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu. (LISPECTOR, 2003, p. 12).

“Transplante de menina” trata das memórias da infância da autora que nasceu na Rússia e deixou o país aos 10 anos para vir morar no Brasil junto com a família. Transplante de menina é dividido em duas partes: 1ª parte Rússia – Brasil e 2ª parte Brasil – São Paulo.

Na primeira parte do livro a autora relembra sua terra natal e as dificuldades do período pós 1ª guerra mundial. Narra também fatos da infância como os hábitos da família durante o rigoroso inverno, uma cirurgia que fez, sem anestesia, para extrair as amígdalas e a viagem de 21 dias de navio para o Brasil. Na segunda metade do livro a autora descreve o desembarque no Rio de Janeiro, primeira parada da família que se destinava a São Paulo, e as primeiras impressões da menina sobre a cidade maravilhosa.

O fragmento lido relata a primeira experiência da autora com o carnaval do Rio de Janeiro. Através de uma viva e minuciosa descrição, Belinky faz um retrato do Rio de Janeiro no início do século XX e dessa festa popular tão diferente das festas do seu país de origem.

Após a apreciação do áudio narrando a história, acompanhada da leitura dos alunos, o texto foi relido desta vez pela professora que durante a leitura fez algumas intervenções e chamou a atenção para alguns aspectos como: 1. A descrição: como o

objetivo da autora é criar um retrato do que foi experimentar o carnaval carioca pela primeira vez, ela compõe uma imagem não só das fantasias e das alegorias, mas também das sensações que experimentava ao presenciar uma festa tão grandiosa e diferente.

Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada – tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. (BELINKY, 2008, p. 103).

2. O vocabulário: a autora usa várias palavras e expressões desconhecidas dos alunos como quando descreve o carnaval em outras partes do mundo: “eu já ouvira falar de *fashion*, *carnevale*, *mardi-gras* – vagamente.”; alguns termos que descrevem elementos típicos do carnaval e outros mais antigos como “flertar”:

E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os cordões, os ranchos, os blocos de sujos – e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando – era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época – (...). (BELINKY, 2008, p. 102).

**3º momento (leitura):** O texto “Restos do carnaval” foi distribuído aos alunos e a leitura foi realizada em dois momentos: primeiramente, foi dado um tempo para que eles fizessem uma leitura individual e silenciosa. No segundo momento, o texto foi lido em voz alta, com pausas para explicitação de estratégias de leitura como **fazer perguntas ao texto**:

Ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia a compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio. Os alunos podem aprender a perguntar ao texto, essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor. (GIROTTI; SOUZA, 2011, p. 14).

As perguntas que foram feitas foram: por que a garota gostava tanto de carnaval; por qual razão ela não via a hora de crescer e deixar de ser criança;

Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável – e pintava minha boca de batom bem forte, passando

também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice. (LISPECTOR, 2003, p. 13).

Também se questionou o porquê da garota ser considerada orgulhosa; por que ela queria tanto se fantasiar; por que ela sentia remorso toda vez que começava a ficar alegre. Outra estratégia vista neste texto foi a **sumarização** como se explica:

Já a habilidade da sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos. E, para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando, assim, a chance de compreender melhor a história lida. (GIROTTI; SOUZA, 2011, p. 14-15).

A sumarização é muito importante sobretudo quando se trata de textos maiores em que é necessário pausar a leitura. Fazer a retomada do que já foi lido, não de forma pormenorizada mas destacando o que é importante para a narrativa é essencial para que o leitor não se perca na história. No texto de Clarice, a sumarização se deu através da recapitulação dos fatos mais importantes da narrativa, na ordem em que acontecem e observando a importância deles para o entendimento do todo.

Também foram feitos comentários acerca de aspectos textuais da obra como, por exemplo, a perspectiva da narrativa. O texto é um relato de memórias contado pela própria autora por isso o texto é escrito em 1ª pessoa.

Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdoei. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um destino é irracional? É impiedoso. (LISPECTOR, 2003, p. 14).

A maioria dos alunos está mais familiarizada com o foco narrativo na 3ª pessoa (narrador-observador) por ser esse tipo de narrador mais familiar e mais presente nos textos a que tiveram acesso, como os contos populares. É interessante estimular a observação da ocorrência de outro tipo de foco narrativo sob a perspectiva do protagonista, por exemplo, porque tal leitura propõe um olhar diverso, mais profundo e também mais parcial da experiência da personagem.

**4º momento (interpretação):** Com o objetivo de chamar a atenção para a intertextualidade, os alunos assistiram a um vídeo da música “A felicidade”, de Tom

Jobim e Vinicius de Moraes, acompanhado da letra da canção que também receberam impressa e, após a apreciação do vídeo, foi feita uma leitura da letra, chamando a atenção para as imagens usadas pelo compositor para se referir a efemeridade da felicidade em contraste com a duração da tristeza, que parece ser mais duradoura, como se observa nos versos:

A felicidade do pobre parece  
 A grande ilusão do carnaval  
 A gente trabalha o ano inteiro  
 Por um momento de sonho  
 Pra fazer a fantasia  
 De rei ou de pirata ou jardineira  
 E tudo se acabar na quarta-feira  
 Tristeza não tem fim  
 Felicidade sim  
 Tristeza não tem fim  
 Felicidade sim  
 A felicidade é como a gota  
 De orvalho numa pétala de flor  
 Brilha tranquila  
 Depois de leve oscila  
 E cai como uma lágrima de amor  
 (JOBIM, Tom & MORAES, Vinicius).

Após escuta, leitura e discussão, a seguinte atividade de produção textual foi solicitada:

“Escreva um texto em que você comente o texto ‘Restos do carnaval’ e a canção ‘A felicidade’ e relacione em que aspectos eles se assemelham”. (ANEXO 2)

O objetivo de atividades como essa é proporcionar momentos de reflexão sobre a obra lida e, além disso, explorar novas possibilidades de abordar e discutir o texto de maneira mais atraente e intertextual. A escolha de atividades que explorassem mais a oralidade se deu com o propósito de tirar um pouco o foco das atividades de escrita como produção de resumos e resenhas, que são bastante priorizadas como recursos de verificação de leitura e compreensão. Além disso, fazer análise mais aprofundada das produções escritas dos alunos fugiria da proposta deste trabalho, que é a promoção de atividades de letramento literário.

Porém, atividades de escrita não devem ser completamente deixadas de lado visto que o que se critica em tais atividades é a perda do foco na leitura e atividades que somente exigem a paráfrase ao invés de explorar mais os aspectos literários do texto.

Além disso, escrever sobre literatura é uma tarefa importante porque demanda o esforço do aluno para transformar suas reflexões em um texto escrito o que demanda mais elaboração e organização de que as reflexões feitas oralmente.

Por isso, deve-se tomar cuidado para não transformar a produção textual do aluno em um mero pretexto para a correção ortográfica. Sabemos que o domínio da norma culta é imprescindível e os fenômenos gramaticais, ortográficos e de concordância devem ser observados, porém o que deve ser evitado é analisar o texto sem valorizar o que de fato foi produzido pelo educando e sem observar se o texto reflete as leituras que este aluno está fazendo e os avanços que está alcançando neste processo.

Não é conveniente que a produção escrita seja um mero pretexto para a correção da norma culta, mas sim um espaço de interlocução de cujas informações aluno e professor podem se apropriar para verificar a eficácia do uso da linguagem. (COSSON, 2014, p. 112).

As atividades de escrita são muito importantes como registro e devem sempre acompanhar a leitura. Atividades de escrita como questionários sobre o texto são desaconselhados por apenas exigirem a paráfrase e a localização de informações no texto e não estimularem a reflexão mais aprofundada e significativa como se constrói com a interação com o grupo de leitores.

A avaliação centrada na ‘caça aos erros’, como prova do que não conseguiu fazer, inibe a expressão do aluno e condiciona, de certa forma, o bloqueio com que, mais tarde, as pessoas encaram a prática social da escrita. Esta prática (...) faz com que o professor de português, ao longo do tempo, se especialize apenas em procurar o ‘errado’ e, sem muita reflexão, discernir sobre os erros. (ANTUNES, 2003, p.161).

### **AULA 3: TEXTO 3: O PRIMEIRO BEIJO**

**1º momento (motivação):** Foi distribuído um pedaço de papel para cada aluno e pedido para que eles escrevessem um trecho de uma música que tivesse na letra a palavra “beijo”. Eles não deveriam mencionar de quem era a música, pois o intuito era que a classe adivinhasse a quem pertencia.

Em seguida cada aluno leu o trecho que havia escrito sem cantar e a turma tentou adivinhar qual era a música e quem era o cantor, cantora ou grupo. Brevemente,

foi explicado aos alunos que as letras das canções são escritas em forma de poema, ou seja, em versos e os poemas, tradicionalmente, estão relacionados à música.

Posteriormente, os alunos assistiram a uma apresentação de slides denominada *O beijo e a arte* que continha um jogo de perguntas e respostas sobre algumas cenas de beijos famosos como o beijo do príncipe na Branca de neve; a fotografia do quadro *O beijo* de Gustav Klimt; a cena de beijo dos quadrinhos do super-herói Fantasma e Diana Palmer; A fotografia de Alfred Eisentaedt que retrata o beijo de um soldado e uma enfermeira nas celebrações pelo fim da 2ª guerra mundial dentre outros. Os alunos tinham que associar que imagens pertenciam a que linguagem: cinema, fotografia, pintura, quadrinhos ou anúncio publicitário.

No momento seguinte desta apresentação, houve a reprodução de um vídeo com a compilação de momentos famosos de beijos no cinema acompanhados da canção *Muito romântico* de Roberto Carlos e *Românticos* de Rita Ribeiro.

Logo após foi exibido um anúncio publicitário do Ministério da Saúde com a temática de combate ao preconceito e solidariedade em relação aos pacientes de HIV. Na peça publicitária o artista plástico Vik Muniz presta uma homenagem a um amigo que morreu em decorrência da doença e que como na época em que ele ficou doente pouco se sabia sobre as formas de contágio da doença o artista lamenta não ter se despedido do amigo como deveria: com um abraço e um beijo de adeus.

A homenagem é feita através da formação de um painel gigante em que dezenas de pessoas seguram partes de uma figura em que juntas formam imagens de beijos.

**2º momento (introdução):** Cada aluno recebeu uma cópia do texto “O beijo”, da autora gaúcha Martha Medeiros<sup>10</sup>. Os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto e, em seguida, comentaram sobre a temática do texto que trata de questões como a banalização do beijo; as mudanças de comportamento de geração para geração; o descompromisso das relações amorosas hoje em dia entre os jovens, principalmente, em festas como o carnaval.

Na primeira página de um site, o convite: “Você viu? Mulheres fazem fila para beijar rapaz!” Adivinha se não era o carnaval em Salvador. Estavam lá diversas fotos do garanhão beijando uma, depois a outra e a mulherada em fila aguardando a vez. Parece divertido, mas não é novidade acontece em tudo que é festa aberta, em qualquer época do

---

<sup>10</sup> O texto está presente em um guia de língua portuguesa destinado ao 1º ano do Ensino Médio financiado pelo instituto Unibanco.

ano. Todo mundo beijando todo mundo, uma delícia de descomprometimento. Nem evolução, nem involução, apenas mais uma coisa que se dessacraliza diante dos nossos olhos. (MEDEIROS, 2013, p. 27-28).

**3º momento (leitura):** A leitura foi feita apenas pela professora e em voz alta, estabelecendo, no ato de ler, algumas estratégias para propiciar o entendimento e o diálogo com o texto com base na estratégia da **inferência**:

A inferência é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Uma inferência é uma suposição, ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como “ler nas entrelinhas”. (GIROTTO; SOUZA, 2011, p. 14).

A inferência foi provocada na leitura do texto “O primeiro beijo” através de suposições que os alunos poderiam fazer no decorrer da leitura. O texto em questão é dividido em duas partes em que a primeira retrata o diálogo entre um jovem casal de namorados em que a namorada pergunta ao garoto se ele já havia beijado outra mulher antes dela; e a segunda parte em que o garoto responde esta pergunta por meio de uma história em que rememora a história do seu primeiro beijo.

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

\_ Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?

Ele foi simples:

\_ Sim, já beijei antes uma mulher.

\_ Quem era ela? Perguntou com dor. (LISPECTOR, 2003, p. 36).

Os alunos, então, no final da primeira parte, poderiam supor várias situações para a ocorrência desse primeiro beijo, além de inferir o porquê de determinadas situações como, por exemplo, o porquê da namorada fazer tal pergunta. Na narrativa do garoto para descrever o seu primeiro beijo, uma série de acontecimentos se sucedem como o fato de ele estar em viagem de ônibus com um grupo da escola e o fato de ele estar com uma sede desesperadora. Tais fatos descritos também suscitaram a antecipação dos alunos, ou seja, os alunos tentaram prever o que aconteceria a partir de

determinados momentos e também inferir o que a autora queria dizer em determinados momento como na expressão “sozinho no meio dos outros”, presente no trecho a seguir:

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil. (LISPECTOR, 2003, p. 38).

No final do texto fica evidente que o conto não descreve apenas o primeiro beijo do protagonista e sim descreve a descoberta da sexualidade por parte do garoto. A turma, timidamente, também fez inferências sobre o que a autora queria sugerir com a expressão “Ele se tornara homem...”.

Sugestão de atividade: Solicitar que os alunos acrescentassem um desfecho para o texto em que deveriam escrever dois parágrafos finais contendo a reação da namoradina do garoto ao ouvir o relato da sua experiência com a estátua. Os alunos poderiam executar esta atividade em grupos de três para que cada um pudesse expor de que forma terminaria o texto e os grupos escolheriam o final mais interessante pra passar para o papel.

Em seguida, cada grupo leria em voz alta o desfecho criado para o texto para a apreciação da turma que poderia comentar sobre os pontos que acharam mais interessantes. Neste tipo de atividade o objetivo é estimular os alunos a criarem um final alternativo, criativo e que tenha coerência com o restante do texto.

Porém se houver a intenção de propor atividades de escrita ficcional de textos maiores, tais atividades demandam um maior planejamento, pois não basta pedir o texto, deve-se auxiliar os alunos no passo a passo que constitui uma produção textual e, para tanto, o planejamento é fundamental como assinalam os especialistas em sequências didáticas Schenewly e Dolz (2004):

*Representação da situação comunicativa.* O aluno deve fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado; *elaboração dos conteúdos.* O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos; *planejamento do texto.* O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; *realização do texto.* O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado, variar os tempos verbais em função do tipo do texto,



servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

É também necessário estar atento à inexperiência dos alunos quanto à escrita de um texto ficcional. Colomer (2007) assinala que ao escrever contos de ficção, geralmente, os alunos têm dificuldades em articular os fatos, encadear cada acontecimento e caracterizar psicologicamente os personagens porque não percebem que o leitor precisa de todas essas informações. Muitos alunos acreditam que tais informações são evidentes o que reflete uma falta de consciência do seu leitor. Todas essas questões devem ser vistas em sala, assim como, valorizar a reescrita dos textos com o intuito de aperfeiçoá-los. Tal atividade, enfim, ajudaria a aumentar a consciência sobre aspectos narrativos e contribuiria para o letramento literário.

#### **AULA 4: TEXTO 4: BANHOS DE MAR**

**1º momento (motivação):** Com a intenção de dividir os grupos de forma bem heterogênea, cada aluno recebeu um pedaço de papel em que continha um nome: Clarice, Eneida, Lispector, de Moraes, Belém e Recife. Desta forma os grupos se organizaram de acordo com o nome que haviam recebido, assim, formaram-se grupos de quatro e cinco alunos que se dispuseram em pequenos círculos.

Com os grupos formados, foram distribuídos dois pequenos textos de receitas de banhos: um falava sobre as propriedades místicas dos banhos de ervas.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Fonte: [www.sagamistica.blogspot.com](http://www.sagamistica.blogspot.com). Os textos foram adaptados e modificados.

### **BANHO DE CHEIRO**

1. No chuveiro, encha uma jarra com água quente, coloque um punhado de ervas, folhas ou pétalas, secas ou frescas, tampe e deixe descansar. No final do banho, despeje o líquido do pescoço para baixo, nas costas, na frente e nas laterais do corpo e, se possível, deixe secar naturalmente.
2. A dica é relaxar, rezar qualquer oração que seja positiva e que mexa com suas emoções.
3. O banho não deve ser jogado brutalmente pelo corpo e sim suavemente, com o pensamento voltado para coisas boas e sentimentos nobres, com respiração pausada e a mente tranquila.
- 4. As folhas que caem dos banhos de ervas devem ser recolhidas e lançadas em vasos grandes de plantas, jardins, num rio ou mata, mas nunca no lixo e nem nas ruas.**

E o outro falava sobre as propriedades purificadoras dos banhos de mar:

### **BANHOS DE MAR**

***(ótimos para descarrego e para energização, principalmente sob a vibração de Yemanjá)***

Podemos ir nos molhando aos poucos à medida que vamos adentrando no mar, pedindo licença para o povo do mar e para Mãe Yemanjá. No final, podemos dar um bom mergulho de cabeça, imaginando que estamos deixando todas as impurezas espirituais e recarregando os corpos de sutis energias. Ideal se realizado em mar com ondas e sob o sol.

Cada aluno recebeu um texto e, dentro dos grupos, leram os dois textos e conversaram sobre ambos. Em seguida, para motivar uma discussão oral, foi feita a seguinte pergunta: Que banho você escolheria se quisesse atrair sorte? Um ou dois membros de cada grupo explicitaram oralmente o que prefeririam.

**2º momento (introdução):** Como introdução foi apresentado o livro *Aruanda*, da escritora paraense Eneida de Moraes. O livro circulou pela sala enquanto foi falado um pouco sobre a autora e de como ela descreve Belém em seus textos. Ao serem questionados, os alunos disseram jamais terem ouvido falar de Eneida ou conhecido nenhum de seus textos.

A justificativa para a escolha deste conto se deu pela similaridade em alguns aspectos com o texto “Banhos de mar”, de Clarice Lispector, por exemplo, ambos rememoram a infância das autoras; ambos tratam de uma tradição familiar envolvendo o banho para trazer boa sorte; ambos retratam um costume do lugar em que viviam quando eram crianças. Neste caso, Clarice relata que em Olinda outras pessoas se encontravam na praia antes do sol nascer com o mesmo objetivo: tomar banho de mar muito cedo por acreditarem em suas propriedades purificadoras:

Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva-vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras, em cada um dos braços, agarravam o banhista para lutar contra as ondas fortíssimas do mar. (LISPECTOR, 2003, p. 31).

Eneida, da mesma forma, afirma que tomar o banho de cheiro não se tratava somente de uma tradição de sua família. Nas vésperas do dia de São João, dia 23 de junho, toda vizinhança comprava os ingredientes do banho para em cada casa repetir a receita:

Manhã cedo no meu tempo de menina – perdoai se gosto tanto de ressuscitar meu passado – nas vésperas de São João, a cidade amanhecia festiva, com a correria de homens carregando à cabeça tabuleiros cheios das ervas da felicidade. Seus pregões embalavam as mangueiras que arborizavam as praças e ruas da Belém de meu tempo. \_ Cheiro cheiroso! (...). Quem deixava de comprar seu banho para aquela noite? (MORAES, 1989, p. 71).

Outra semelhança entre os dois textos é que as duas autoras afirmam manterem as tradições do tempo em que eram meninas. Clarice relata:

E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas, e trazia um pouco do mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele. (LISPECTOR, 2003, p. 31).

E Eneida mesmo depois de deixar Belém continuou tomando os banhos de cheiro. Não mais à meia-noite como era o hábito da família, mas sempre nas vésperas de São João:

\_ Sim, continuo como no passado, tomando meu banho de cheiro, não mais à meia-noite, mas sempre nas vésperas de São João. Se sou feliz? Plenamente. Nunca acreditei que o banho de cheiro desse felicidade,

mas asseguro que a possuo construída com minhas mãos, minhas ações, minha cabeça. Minhas mãos e minha cabeça, é verdade, encharcadas de banho de cheiro. (MORAES, 1989, p. 76-77).

Os pequenos grupos foram desfeitos e cada aluno recebeu uma cópia do texto *Banho de cheiro* de Eneida de Moraes para ler individual e silenciosamente. Após esse momento houve uma nova leitura desta vez feita pela professora em voz alta e com os alunos acompanhando com os seus textos.

Nesta leitura, foi chamada a atenção para alguns aspectos discursivos como a forma como a autora se dirige ao leitor, chamando sua atenção como num diálogo e, presumindo que este pode desconhecer o assunto, descrevendo e explicando muito bem cada detalhe do ritual amazônico como os nomes pitorescos das ervas usadas para o preparo do banho de cheiro:

Perdoai se os nomes dessas ervas parecerem selvagens aos vossos ouvidos habituados aos caros, raros e belos perfumes franceses, cujos rótulos lembram romances e poemas. Nossos aromas, primitivos, agrestes, são frutos da floresta e, com êles, naturalmente nossos avós índios também se perfumavam; se não recendiam aquele odor é porque – sabeis – os índios têm cheiro de terra. (MORAES, 1989, p. 70).

Chama a atenção o tom saudosista do texto e a forma sensível com que a autora trata a época de São João do tempo em que era criança e a comparação que faz com o modo como são celebradas as festas juninas na atualidade. Eneida, em seu texto, também critica o exagero dos fogos de artifício que são “bombas e morteiros trágicos, violentos, barulhentos” completamente diferentes dos líricos foguetinhos da época de menina.

Outro aspecto relevante do texto é que Eneida, conhecidamente questionadora das injustiças sociais, critica os governos que abandonaram a cidade e o povo de Belém devido às más administrações que se sucederam e deixa claro seu descontentamento ao se perguntar “São João abandonou minha cidade e sua gente por quê?”. Tal crítica fica evidente no trecho a seguir:

Não posso assegurar que o mesmo quadro do passado se reproduza hoje na cidade onde nasci. Ela mudou muito; é agora uma triste e envelhecida cidade, arrasada pela miséria e os maus governos. (MORAES, 1989, p. 76).

Em seguida a fim de provocar um diálogo sobre o texto algumas questões foram levantadas (apenas oralmente sem precisar escrever):

1. Quem conhece esta tradição descrita no texto?
2. Quem já passou parente de fogueira? (tradição de pular a fogueira com alguém e a crença de que este ritual acompanhado de uma pequena oração em forma de versos transforma as pessoas em “parentes de fogueira”).
3. Que diferenças a autora aponta no São João atual e no São João da infância?
4. Quem conhece ou já fez alguma simpatia para atrair sorte?

A participação dos alunos foi bastante tímida, somente algumas meninas participaram mais ativamente afirmando conhecer algumas simpatias. Uma aluna afirmou já ter escrito o nome de um garoto no pé e, ao ser questionada se ela fez isso por que estava apaixonada, se era algum modo de conquistá-lo, ela afirmou se tratar do contrário: a simpatia servia para fazer alguém se desapaixonar, ou seja, ela escreveu o nome de um garoto que ela gostaria que a esquecesse. A participação dos meninos se limitou aos risos e comentários entre eles mesmos sobre acharem que a tradição descrita no texto era um ritual de macumba.

**3º momento (leitura):** Neste momento foi distribuída uma cópia do texto “Banhos de mar”, de Clarice Lispector. Novamente os alunos leram individual e silenciosamente e, em seguida, o texto foi lido em voz alta, intercalado por comentários de forma a trabalhar algumas estratégias como a **conexão**:

A estratégia da conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão. (GIROTTI; SOUZA, 2011, p. 14).

A conexão que se queria provocar era a relação entre as leituras que tinham acabado de serem feitas, ou seja, os textos das autoras Clarice Lispector e Eneida de Moraes. Os alunos apontaram as semelhanças entre um e outro e as principais diferenças. Também fizeram a conexão entre estes textos e os textos das receitas de banho utilizados na motivação.

Outra estratégia usada na leitura de “Banhos de mar” foi a estratégia da **visualização**, que se explica a seguir:

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente. (...). Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa. (GIROTTTO; SOUZA, 2011, p. 14).

Por se tratar de um texto que possui uma escrita descritiva, tão envolvente, foi nítido perceber a concentração dos alunos no momento da leitura em voz alta deste texto. A leitura mais dramatizada, no sentido teatral, a entonação, e as pausas contribuem para a criação de um clima favorável a formação destas imagens proporcionadas pela visualização. Convém lembrar que a imagem, no texto literário, não necessariamente é somente visual. A imagem também diz respeito a uma experiência, pode ser sinestésica e, portanto sensorial em sentido amplo.

**4º momento (interpretação):** Na interpretação, além do habitual diálogo sobre o texto em que os alunos ficaram livres para fazer comentários e comparações entre as narrativas, também foi proposto que os alunos ativassem a estratégia da **síntese**, que consiste em:

A estratégia de síntese significa mais do que resumir um texto, pois ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto parafraseando-o. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto. (GIROTTTO; SOUZA, 2011, p. 14).

Para tanto foi proposta uma atividade de produção textual para ser feita em casa, com base no seguinte enunciado: “Escreva um texto em que você comente o texto ‘Banhos de mar’, de Clarice Lispector, comparando-o com o texto ‘Banho de cheiro’, de Eneida de Moraes”. (ANEXO 3). A intenção da atividade era fazê-los refletir sobre a intertextualidade e propiciar a elaboração da síntese sobre tudo o que já havia sido discutido oralmente em sala de aula.

As atividades, como se nota, foram variadas e despertaram o interesse dos alunos de maneira bastante satisfatória. A participação destes revelou-se, de modo geral, bem maior que nas aulas “tradicionais” de leitura e, sobretudo, notou-se que os contos e

tudo o que se tratou em sala durante esses dias parece ter se incorporado de maneira mais profunda à formação e à vida em geral dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Autoras como Colomer (2007) e Kiefer (1999) concordam que o trabalho em projetos prolongados é uma das melhores formas de se trabalhar o letramento literário. Porém o nosso tempo não foi suficiente para a realização de um projeto extenso devido à greve dos professores e servidores da educação do estado do Pará que comprometeu praticamente todo o primeiro semestre do ano letivo de 2015.

O ano letivo nas escolas estaduais começou dia 9 de março de 2015 e com apenas 2 semanas de aula os funcionários da educação pública do estado do Pará entraram em greve, no dia 25 de março, e as aulas só retornaram em 1º de junho de 2015, com isso o trabalho que inicialmente era pra ser realizado ao longo do primeiro semestre de 2015 foi comprometido e por conta disso as atividades descritas foram realizadas em apenas 1 mês, em 7 aulas de 2 horas cada.

Apesar deste contexto, acreditamos ter conseguido desenvolver nosso trabalho e alcançar o objetivo que era trabalhar o texto literário em sala de aula sob uma perspectiva de letramento, no sentido de fazer com que os alunos participassem do processo de construção dos significados do texto literário; se conscientizassem das estratégias utilizadas para tanto; entrassem em contato com textos literários e os relacionassem com outros tipos de linguagens; aumentassem seus repertórios de leituras e criassem, ainda que inicialmente, uma pequena comunidades de leitores (a própria sala de aula) em que se pudessem ler e conversar sobre o que foi lido com seus pares.

Acreditamos que neste processo, a organização das aulas em forma de sequências didáticas foi fundamental e esperamos poder continuar abordando o texto e promovendo atividades de leitura tal qual prevê os passos da sequência básica no decorrer do segundo semestre para dar continuidade ao trabalho iniciado. Vale ressaltar que a explicação das estratégias em cada texto, não significa que outras foram excluídas, significa apenas que foi a estratégia predominante escolhida para a utilização específica no texto de acordo com objetivo pretendido. Como o que se almeja é uma interação com o texto, outras estratégias foram utilizadas naturalmente durante a leitura.

Como afirma Cosson, (2014) há, para o professor, inúmeras possibilidades de propostas didáticas de leitura e como atividades de interpretação o autor sugere algumas: a exposição e a crítica oral do texto lido; debates sobre o tema da obra; dramatização de trechos; júri simulado de personagens ou entrevistas com um ou mais personagens, etc.. Tais atividades mais práticas são importantes porque demandam a



ação dos alunos e são formas de desenvolver vínculos do aluno com o texto e com seus pares. Mas, sobretudo a finalidade da aula que visa a promoção da leitura do texto literário, como a que realizamos, é, continuamente buscar formar leitores conscientes e autônomos que através da diversidade dos textos e do entendimento pleno deles passem a encarar os livros e a leitura como uma forma de ampliação de seus horizontes, um meio de se tornarem sujeitos maiores após cada experiência enriquecedora provocada pelo contato com a Literatura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*. Presença pedagógica. Belo Horizonte, nº 27.

BARBOSA, João Alexandre. “Leitura, ensino e crítica da Literatura” In: \_\_\_\_\_. *A Biblioteca Imaginária*. São Paulo: Ed. Do Autor, 2007.

BETTELHEIN, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : *Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

CEIA, Carlos. *O que é ser professor de Literatura*. Lisboa: Colibri, 2002.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *DVD Português Linguagens*. Saraiva: 2014.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário teoria e prática*. São Paulo: Editora contexto, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: história e situação atual*. In: *literatura infantil: teoria e prática*, CIDADE: 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e Escritos na escola*. Apud ROXO. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura uma introdução*. São Paulo: Martins fontes, 2006.

GOTLIB, Nádia Batella. *Clarice fotobiografia*. São Paulo: Edusp, 2009.

\_\_\_\_\_. *A paixão, segundo Clarice*. Carta na escola, São Paulo, nº 44, p. 39 - 42.

GIROTTI, Cyntia & SOUZA, Renata. *Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária*. Álabe, nº4, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LISPECTOR, Clarice. *Pequenas descobertas de mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

\_\_\_\_\_. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MEDEIROS, Martha. In *Entre Jovens 1ª série do Ensino Médio: guia do aluno língua portuguesa*. São Paulo: Instituto Unibanco/ CAEd, 2013. p. 27-28.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix, 2014.

MORAES, Eneida de. *Aruanda*. Belém: SECULT; FCPTN, 1989.

NASCIMENTO, Maria de Fátima do, *Benedito Nunes e a moderna crítica literária brasileira (1946-1969)*. Campinas - SP, 2012.

NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. Editora Perspectiva. São Paulo, 1969.

PAVAM, Roseane. *No coração selvagem*. Carta na escola, São Paulo, nº 44, p. 36 – 38, 2010.

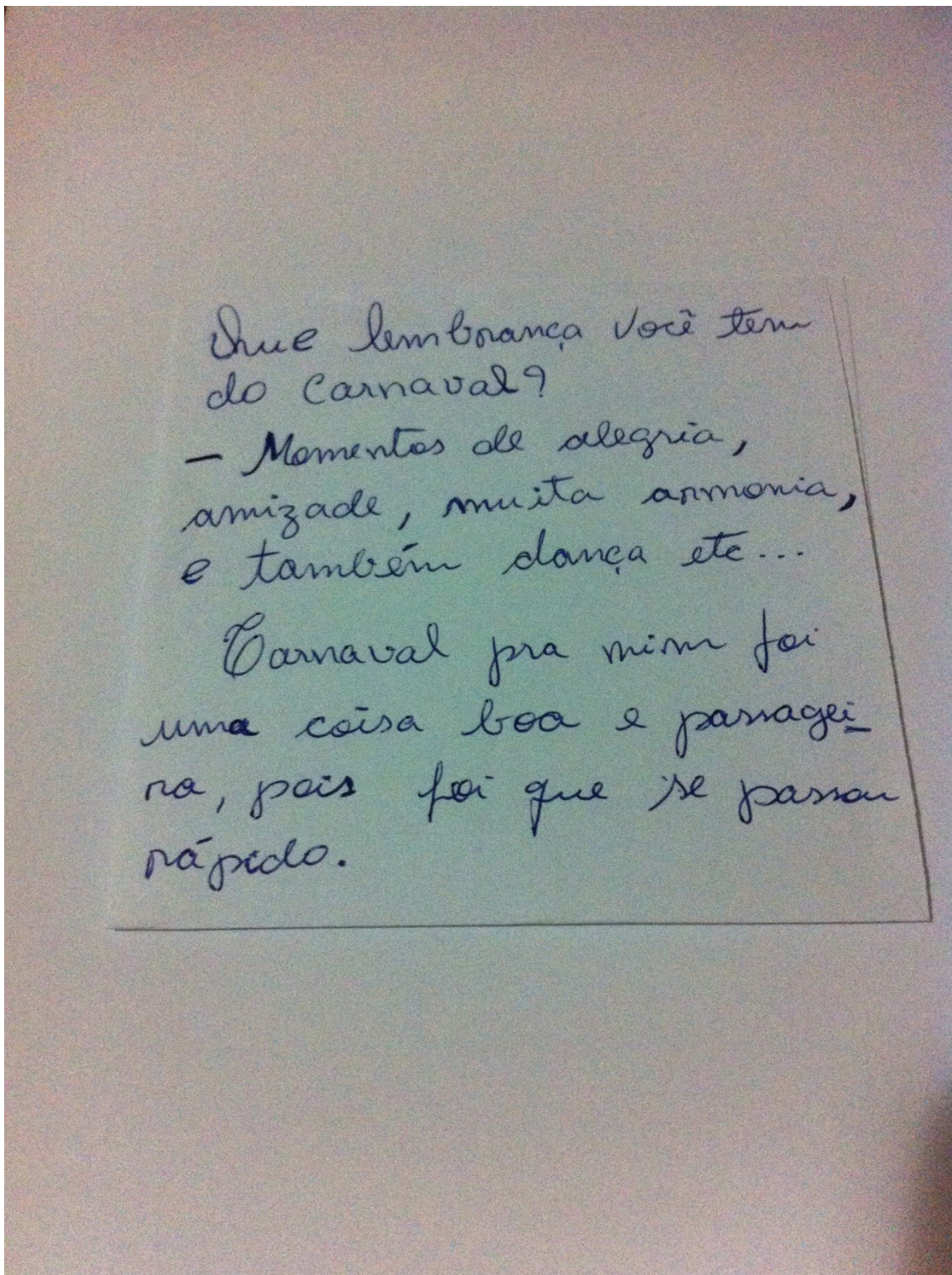
PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: editora 34, 2008.

SOUZA, Manuela Cunha de. *Protocolos de leitura na escola: perspectivas, representações e formação*. Interletras, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

## ANEXOS

ANEXO 1: "Que lembranças você têm do carnaval?"

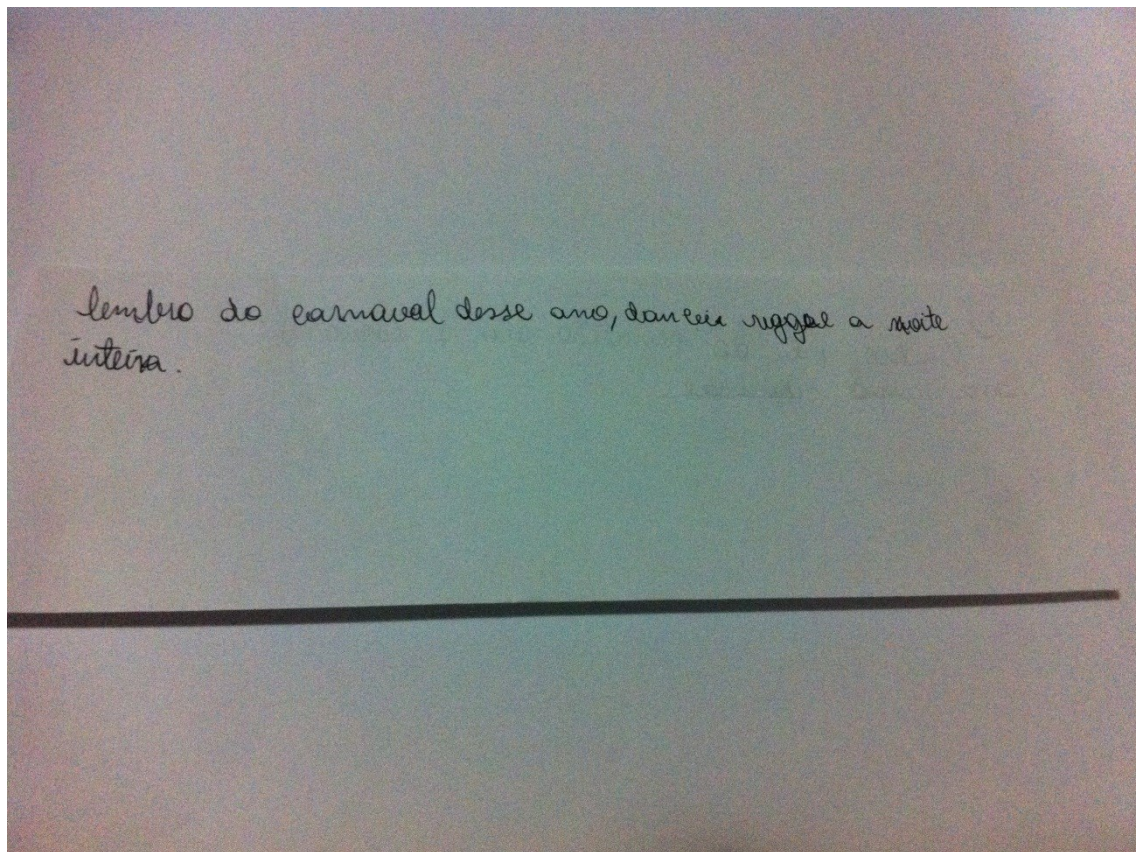


(M. N. B. S.)

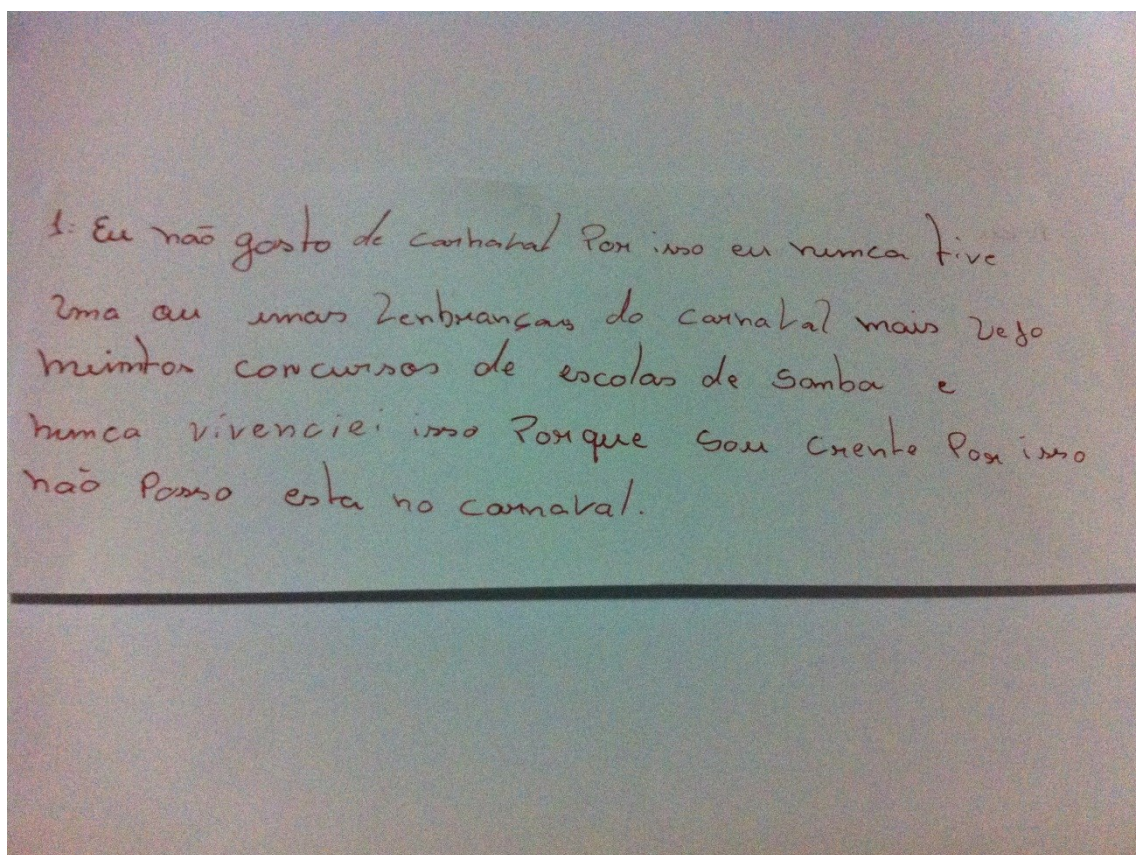
no carnaval acabou, morto, brigas, uso de drogas, etc...  
na verdade eu não gosto muito de carnaval  
só de carnaval com Cristo. porque isso sim é  
Carnaval de verdade.

---

(M. O. S.)



(A.S.)



(F.B.)

O Que Eu Lembro do Carnaval  
 1... não Lembro muita coisa  
 Por Que nunca fui...  
 e nem Pretendo ir!  
 Ache uma comemoração  
 muito, sem graça.  
 Todo "mundo" dançando Prata,  
 Pra Lá,  
 Bebendo etc.  
 usando Santosias e Tal.  
 senão pra mim isso é o  
 Carnaval!

(I. S. C)

**ANEXO 2:** “Escreva um texto em que você comente o texto ‘Restos do carnaval’ e a canção ‘A felicidade’ e relacione em que aspectos eles se assemelham”.

Em Restos do carnaval, clarice  
 lentes de um carnaval especial, que  
 se transportou direto para sua  
 infância, de como se sentir quando  
 a festa se aproximava, e de como  
 adoeceu em meio ao mon de Recife  
 e, finalmente para que tinham sido  
 feitos.

Digir que o carnaval era dela  
 né dela, mas pente participou  
 que nunca se fantasiava, ficou  
 horas no portão olhando os grupos  
 se divertirem.

Por enfim acontecer um carnaval  
 diferente, a mãe de uma amiga  
 resolveu fazer uma fantasia para  
 ela também, queria se sentir outra  
 que não ela mesma, se preparava  
 para enfim a felicidade de um  
 carnaval.

Só que sua mãe piorou de saúde  
 e aquela tão felicidade se perdeu  
 que até a alegria dos outros a seu  
 naquele momento a espantava.

(A. S.)



A música "A felicidade" de Tom Jobim fala de felicidade e tristeza, donde a tristeza não tem fim ea felicidade sim. Que a felicidade é como a pluma que o vento vai levando, a alegria do pobre parece mais uma grande ilusão do carnaval que em momentos acaba.

No texto "Festas do carnaval" de Clarice Lispector, conta a história de uma garotinha que com a chegada do carnaval fica tão feliz que não consegue explicar a agitação íntima que tomava o seu coração, que as praças de Recife explicam para que foram feitas, como se o mundo se abrisse como um botão de rosa escarlate, mais que quase já se torna uma menina infeliz.

Os dois textos falam da grande ilusão do carnaval, da alegria que sentem com sua chegada, de suas fantasias, de momentos que logo acaba com a ida do carnaval e a volta da tristeza em suas vidas.

(S. T. C. S.)

ANEXO 3: "Escreva um texto em que você comente o texto 'Banhos de mar', de Clarice Lispector, comparando-o com o texto 'Banho de cheiro', de Eneida de Moraes".

O texto "Banhos de mar" e o texto "Banho de cheiro" tem vários fatos em comuns, os dois são ligados, por que contam como eram os rituais de duas famílias e como eles tem em comum no Banhos de mar a autora Clarice Lispector, talava como era o ritual.

De sua família ou acorda de madrugada antes do sol nasce, eles pegavam um bonde para chegarem a praia de Olinda no Recife para que a mãe remanfa fizesse principalmente o desarego e a energização era tão importante que eles ou chegar em casa ele não poderia tomar banho, pois sua pele tinha que absorver tudo.

O "banho de cheiro" conta História da autora Eneida de Moraes e das crenças de sua cidade de Belém era mais conhecido como o banho de cheiro pois acreditavam que dava sorte no amor, sorte no trabalho e sorte na saúde exemplo se você se banhasse com o banho latita vai e volta qualquer ~~namorado~~ namorado ou namorada terminasse com você, você tomando esse banho ele ou ela voltava correndo.

(K. M.)

Escreva um texto em que você compare o texto "Banho de chieiro" de Elvira de Moraes comparando-o com o "Banho de mar" de Clarice Lispector.

Banho de chieiro e banho de mar de Clarice, tem em comum as tradições familiares, família reunida.

Clarice ficava na expectativa pelo tão esperado banho de mar e Elvira pelo amado São João e seus encontros, pelos foguetinhos e foguetinhos, pelo banho de chieiro.

Assim como pra Clarice o banho de mar era de tão importância o banho de chieiro era pra Elvira, a felicidade de que sentiam quando ia se aproximando a época de cada tradição.

Além disso que um banho de mar e um banho de chieiro traziam coisas boas positivas, felicidade.

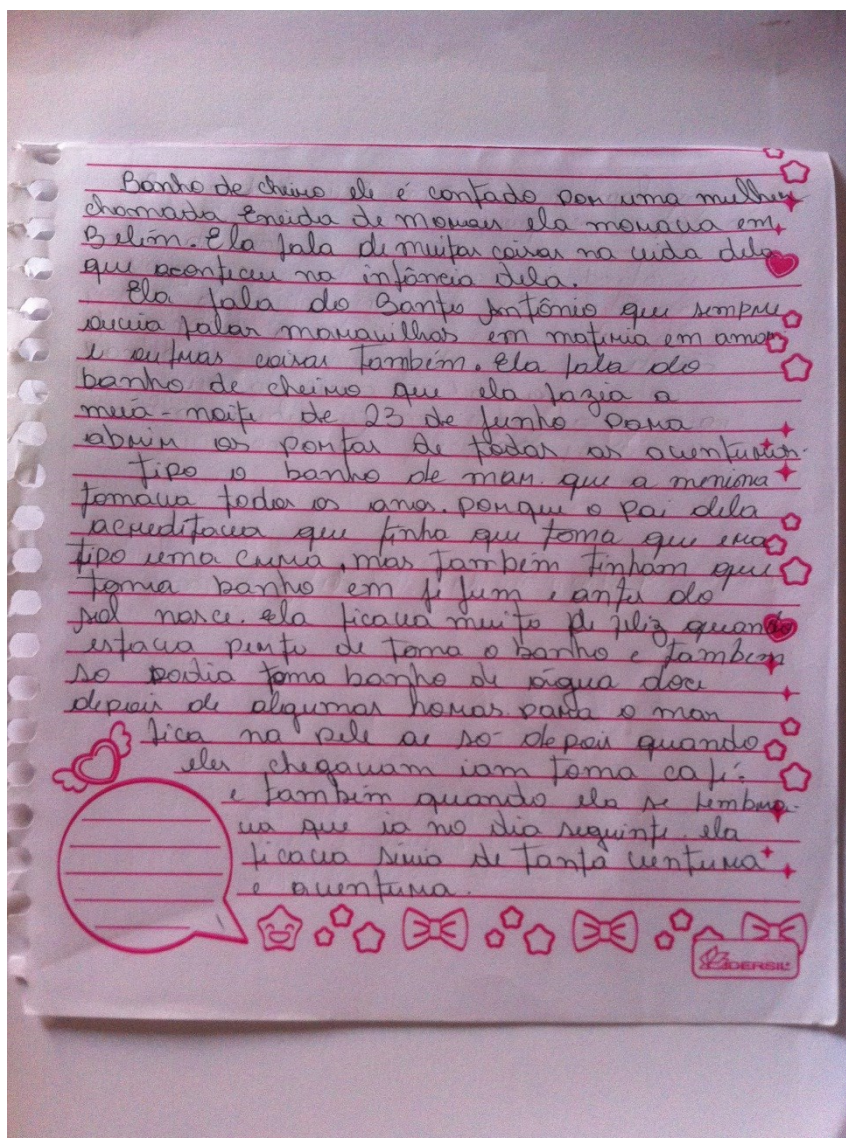
Viajavam para a sua infância e aos momentos de alegria.



ANGRY BIRDS

© Rovio 2009

(A. S.)



(I. A.)

### Texto Banho de mar e Banho de chero.

Os dois textos falam da infância. no texto da Clarice fala que ela acordava de madrugada para pegar o Bonde para ir pra escola. Tomar Banho de mar. Irmã em gêmeo a Clarice fala no texto que ela juntava as mãos em forma de concha para beber a água do mar. Para se junta a ele.

Já no texto Banho de chero a autora fala que ela comprava algumas ervas para fazer uma pessoa se apaixonar por ela. Tem Bem tinha uma erva que tirava emega e olho gordo e a onde ela morava tinha festa que tinha que Pular a fogueira pra fazer primo, irmão. se que ela não queria fazer irmão porque ela fala que ela ja tem o dela e tinha fogos que o Barulho parecia de Bomba e depois da guerra o pais dela ficou sem dinheiro ela procura a mulher que vendia as ervas para ela. So que ela tinha falado só que ela quando a mulher morreu. So que a autora Eneida ainda cultiva a cultura das ervas.

(V. B. M.)