

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO LITERÁRIA PARA OS PROCESSOS EDUCATIVOS E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES

Vitória Bárbara Silva das Neves¹
Renata Pimentel Teixeira²

Resumo

Este artigo pretende discutir, a partir da análise bibliográfica, a importância do letramento literário para a construção, educacional e social, dos estudantes do ensino médio brasileiro. Esta pesquisa buscou relacionar, a partir da perspectiva sociointeracionista, a importância do incentivo literário, as competências dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as diretrizes do ENEM (quanto às expectativas de formação leitora), a identificação de algumas dificuldades encontradas pelos professores de língua portuguesa para suprir as demandas exigidas em relação ao tempo e aos livros didáticos e a utilização do conto como uma perspectiva possível para o letramento literário. A construção teórica baseia-se em Mortatti (2018), Cândido (1999), Cosson (2021), Manguel (2009), Perrone-Moisés (2016) e Freire (2020). Para evidenciar as estratégias do uso do conto na sala de aula, utilizou-se o conto: A Fuga (presente no livro *Todos os contos*, 2016; originalmente publicado na coletânea *A bela e a Fera*, 1979), de Clarice Lispector, devido às possibilidades de leituras sugeridas por esta obra e que contribuem para as habilidades educacionais e auxiliam na construção de um leitor autônomo, reflexivo e indagador da sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: letramento literário; ensino médio; conto; Clarice Lispector.

Resumen

Este artículo pretende discutir, a partir del análisis bibliográfico, la importancia de la alfabetización literaria para la construcción educativa y social de los estudiantes de secundaria brasileños. Esta investigación buscó relacionar, desde una perspectiva

¹ Graduanda no curso de licenciatura em letras português e espanhol na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)-SEDE, Rua Dom Manuel de Medeiros SN, Recife-PE.

² Professora doutora do Departamento de Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)- SEDE, Rua Dom Manuel de Medeiros SN, Recife-PE.

socio-interaccionista, la importancia de los incentivos literarios, las competencias de la BNCC y las directrices de la ENEM (en términos de expectativas de educación en lectura), las dificultades encontradas por los profesores de lengua portuguesa para satisfacer las demandas requeridas en relación con el tiempo y a los libros de texto, y al uso del cuento como posible perspectiva de la alfabetización literaria. La construcción teórica se basa en Vygotsky(2009), Cândido(1999), Cosson(2006), Manguel(2009), Perrone-Moisés(2016) y Freire(2020). Para resaltar las estrategias de uso del cuento en el aula se utilizó el cuento: Una Fuga, de Clarice Lispector, por las posibilidades de lecturas que contribuyen a las competencias educativas y ayudan en la construcción de un lector autónomo, reflexivo e indagador de su realidad.

PALABRAS CLAVE: alfabetización; escuela secundaria; cuento; Clarice Lispector.

1. Introdução

Este trabalho busca, através da análise bibliográfica e da proposição didática a partir do conto “A fuga” de Clarice Lispector, refletir e incentivar o letramento literário no ensino médio, levando em consideração a sua importância para a construção educacional, social e política dos estudantes. Considerando que muitas vezes o primeiro contato com a literatura acontece no ensino médio, esse público será enfatizado no decorrer deste artigo, entretanto reconhecemos a importância de a literatura estar presente em todos os níveis da educação fomentando uma construção educacional sólida dos leitores.

Assim, iniciamos pelo conceito de letramento, que é apresentado por Magda Soares (2017) como essencial para a construção dos estudantes e deve acompanhá-los desde o processo de alfabetização, como afirma:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a

alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. (SOARES, 2017, p 44).

Vale salientar que o ensino da literatura é garantido pela Lei 13.696/18, que atribui à Política Nacional de Leitura e Escrita a universalização do direito de acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; negar o conhecimento literário, além de ser um ato infrator, retira o acesso às experiências vivenciadas e materializadas pela leitura, assim como afirma Candido:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

(CANDIDO, 2012, p.7)

Ou seja, a formação leitora promove o aprendizado da compreensão e interpretação do "universo do pensamento de outra pessoa" (SUASSUNA, 2015, p.3) provocando sensações e pensamentos que levam os sujeitos ao autoconhecimento e a transformações profundas que só poderiam ser provocados pela leitura autônoma e reflexiva.

Defendemos que, para o letramento literário ocorrer de maneira produtiva, o texto literário deve ser analisado em sua totalidade, compreendendo as questões estéticas e sua localização histórico social, um processo no qual os professores, como mediadores e facilitadores do conhecimento, devem promover na sala de aula as práticas discursivas, democráticas e horizontalizadas.

Evidente que a carga horária atribuída às aulas de literatura e a dimensão das obras significativas para o seu estudo são um desafio à leitura integral e ao estudo das obras selecionadas pelos docentes, pensando nisso, uma possível estratégia proposta neste trabalho é a utilização do gênero conto como porta de entrada para o reconhecimento das estéticas, no exemplo aqui trazido, especificamente, presentes na obra de Clarice Lispector, e para o incentivo do prazer à leitura.

Clarice Lispector é uma das escritoras mais aclamadas da literatura brasileira da segunda metade do século XX. De origem ucraniana, a autora chegou ao Brasil com apenas 2 anos e viveu no Nordeste até seus 14 anos de idade; quando era criança já mostrava interesse pela literatura, e suas primeiras escritas eram do gênero conto. Tem como principal característica uma escrita intimista que quebra as barreiras presentes na tradição das narrativas devido ao seu caráter psicológico.

O conto *A fuga* está presente na obra *A bela e Fera* (1979) uma coletânea de contos que foi lançada postumamente e reúne textos que convidam os leitores a leituras introspectivas e reflexivas. O conto escolhido retrata o papel social da esposa no mundo patriarcal e como as amarras sociais podem moldar a existência dos indivíduos. A completude presente nessa obra dá margem para diversas discussões e perspectivas que acreditamos possuir potencial para contribuir na construção de leitores autônomos, reflexivos e questionadores da realidade em que estão inseridos.

2. A importância do letramento literário para a formação educacional, social e política dos estudantes do ensino médio.

A educação brasileira, por muito tempo, busca fomentar a alfabetização dos cidadãos, entretanto, percebe-se que há uma discrepância entre decodificar os elementos da língua materna e atribuir relações sintático-semânticas relacionadas às práticas sociais em que os textos estão inseridos. Sendo assim, o ensino do letramento literário busca formar leitores ativos, como Paulo Freire afirma, com exatidão nas palavras, que “de uma coisa qualquer texto necessita: que o leitor ou leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa” (FREIRE, 2020), ou seja, os processos de letramento literário buscam formar leitores ideais que recriam e refletem acerca dos textos. A compreensão e inferências realizadas no decorrer das leituras são resultados de vivências e reflexões individuais que extrapolam os conteúdos programáticos presentes nos currículos, entretanto, se esses conteúdos são abordados de maneira que incentive a análise autônoma dos estudantes, contribuem para a construção de leitores ativos.

Referente às questões do ensino da literatura, Cosson (2021) afirma que há três perspectivas problemáticas, por meio da comunidade educacional, que enxergam a literatura: pela arrogância, quando acreditam que o ensino da literatura

vislumbra a perspectiva burguesa; pela indiferença, quando atribuem ao ensino literário apenas as características de estilos de época e observação das figuras de linguagens; e por fim, aqueles que almejam estudar literatura ou quaisquer outros saberes, entretanto, esses conhecimentos lhes são negados. Não dificilmente encontraremos relatos acerca das aulas de literatura no ensino médio que têm como base a exposição das principais características das escolas literárias, nomes dos principais autores e obras, leitura dos segmentos textuais presentes nos livros didáticos e resolução de questões que solicitam a reprodução dos trechos analisados. Essas abordagens minimizam e negam os estudos que utilizam os próprios textos para construir o letramento literário, fazendo apenas análises históricas da literatura.

Para atender as competências escolares desenvolvidas nas práticas de letramento literário, deve-se buscar a leitura integral dos textos, impulsionando e construindo o prazer da leitura e a análise sistemática dos aspectos propostos nos objetivos da formação educacional. As Orientações Curriculares do Ensino Médio afirmam que as escolas que buscam o desenvolvimento estudantil não devem ignorar a importância do letramento literário e dos múltiplos letramentos, visto que

(...) a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (OCEM, 2006, p. 29)

Ou seja, a inclusão da leitura literária torna-se mais consistente e integrada quando se utiliza dos mecanismos do letramento literário, ainda no documento oficial há a menção à importância da interação dos estudantes com as obras analisadas e das reflexões acerca das produções de sentidos presentes nas leituras, proporcionando a formação humanística:

Nesse cenário, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. Sob essa orientação, ressalte-se, buscam-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade. Nessa esteira, deve-se, também, criar espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos, como experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestação da(s) linguagem(ns) para levar a efeito um discurso (CÂNDIDO apud OCEM, 2006, p.29)

Nas práticas educacionais, faz-se necessário abrir espaço para a socialização das interpretações dos estudantes, incentivando assim a reflexão dos leitores que estão locados em um tempo e espaço, assim como os textos e as trocas intrínsecas que os estudantes apresentam nesses momentos são reflexos e reflexões das condições sociais nas quais tanto aquelas/es sujeitas/os produtoras/es das obras quanto as/os leitores estão inseridos.

A literatura proporciona o conhecimento e a afirmação das várias camadas sociais; os textos literários, muitas vezes, tornam-se o principal acesso dos estudantes para o conhecimento das diversas culturas e vivências presentes na sociedade, sendo assim, a leitura letrada (e não apenas alfabetizada) amplia o repertório sociocultural dos leitores. Manguel (2009, p. 35) afirma que “para o leitor ideal, cada livro é lido, até certo ponto, como sua própria autobiografia”, ou seja, a partir dos textos é possível também reconhecer-se como sujeito político e social, a partir dos momentos de identificação e muitas vezes de inquietações, as/os estudantes refletem de maneira humanizada sobre o tempo e sociedade nos quais estão inseridos.

Sendo assim, a literatura não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal (ou seja, valores

éticos), humaniza em sentido profundo, porque faz viver (Cândido,1999, p.85), ou seja, o ensino literário, quando parte dos pressupostos do letramento, contribui positivamente para a formação dos estudantes da rede básica do ensino, valorizando-se enquanto ciência e construindo os saberes necessários para o desenvolvimento humano.

3. O ENEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: competências leitoras esperadas dos estudantes

O Exame Nacional do Ensino Médio tornou-se o principal meio de ingresso nas faculdades públicas do Brasil e tem como característica geral a sua extensão em relação aos textos, verbais e não verbais, presentes em todas as áreas dos conhecimentos, ou seja, as competências leitoras esperadas dos estudantes delimitam o êxito na prova. Devido às exigências estabelecidas no principal exame nacional de acesso ao ensino superior (Enem) e à necessidade da construção do Homo legens (Mortatti, 2018), faz-se necessária a democratização do ensino e parâmetros que norteiem as expectativas a serem alcançadas no ensino básico, estes estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000).

As principais competências leitoras norteadoras dos PCN's contribuem positivamente para a concepção do letramento literário que não utiliza o texto apenas como pretexto para fins gramaticais ou apenas como "preenchimento" do tempo restante das aulas, ao contrário, indaga que os profissionais da educação reflitam e construam didáticas que proporcionem o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a

natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;

- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Todas as habilidades citadas acima constituem as principais características leitoras exigidas no ENEM, levando em consideração que a avaliação aborda as diversas áreas do conhecimento como projeto da interdisciplinaridade; a leitura global, analítica e crítica, portanto, tem um papel fundamental na construção dos sentidos. Araújo e Silveira (2017, p.40) realizaram pesquisas que se baseavam na competência leitora presente nas questões do ENEM nas edições de 2009, 2010, 2015 e 2016, onde as principais capacidades e procedimentos analisados foram: decodificação, reconhecimento de informações e compreensão, mobilização de conhecimento linguístico, inferência textual, leitura comparativa, textos da mesma semiose e textos de semioses diversas; essas habilidades são esperadas na avaliação analisada, devido às competências que se espera serem trabalhadas no ensino médio. A análise de dados das autoras revelou os seguintes índices:

Tabela 1- Recorrências dos procedimentos de leitura nas provas de Linguagem

Capacidades e Procedimentos	2009	2010	2015	2016	Total	%
Decodificação						
• Reconhecimento de Informações	*	1	*	*	1	2,5%
Compreensão						
• Mobilização de Conhecimento Linguístico	4	4	4	5	17	42,5%
• Inferência textual	3	2	6	5	16	40,0%
• Leitura Comparativa						
○ Textos da mesma Semiose	2	*	*	*	2	5,0%
○ Textos de Semioses Diversas	1	2	1	*	4	10,0%
					Total de Questões	40

Fonte: Avaliação de Língua Portuguesa no Novo Enem 2017, p. 19

Os resultados das pesquisas apontam que, para uma elevação dos critérios de leitura exigidos no ENEM baseando-se nas exigências presentes nos documentos norteadores da educação brasileira, cabe às instituições e aos sujeitos presentes no contexto educacional o incentivo e a promoção de aparatos que agreguem positivamente a construção de leitores preparados para atuar na sociedade. Esse propósito poderá ser alcançado por meio da fomentação do ensino dos múltiplos letramentos, investindo-se na capacitação dos professores, ouvindo-se a comunidade escolar e buscando-se construir curadorias de leituras que excedam os trechos presentes nos livros didáticos.

Um dos obstáculos encontrados na prática docente é a carga horária atribuída às aulas de literatura e a dimensão das obras significativas para o seu estudo, tornando-se um desafio à leitura integral e ao estudo das obras selecionadas pelos docentes; pensando nisso, uma possível estratégia proposta neste trabalho é a utilização do gênero conto como porta de entrada para o reconhecimento das estéticas presentes nas obras literárias e incentivo à criação de uma comunidade leitora.

4. A escola e o prazer literário

Comumente o primeiro contato que os estudantes têm com a literatura acontece antes mesmo do ingresso ao ensino básico, quando as narrativas são contadas utilizando-se a oralidade ou leitura oralizada. Entretanto, com a ausência de tempo - problemática maximizada quando os responsáveis legais por tais crianças são indivíduos da classe trabalhadora — e a escassez da utilização de gêneros literários na alfabetização, muitos estudantes não possuem interesse ou não reconhecem as temáticas e os gêneros que os levariam a realizar leituras prazerosas.

Quando avançamos para o ensino fundamental, o estudo dos gêneros pode estar sobrecarregado de especificidades das características textuais e os textos são abordados como pretextos para o ensino da gramática, retirando-lhes o sentido estético, imagético e transformador presentes na literatura. No ensino médio, no qual se dá o primeiro contato com os textos literários, para muitos estudantes, a literatura mostra-se como uma disciplina conteudista que não apresenta fins nela mesma.

Outra problemática emergente é a perspectiva de que a literatura é uma "subdisciplina" da língua portuguesa, atribuindo-lhe uma carga horária reduzida se comparada com as disciplinas de linguística e produção textual. A divisão dos aspectos da língua acaba por interseccionar didaticamente o ensino, trazendo como consequência a não integralidade presente nas construções textuais, por exemplo, estudantes que têm professores ou disciplinas diferentes para os conteúdos de linguística, produção textual e literatura, provavelmente não reconhecem a língua como a unificação dessas três disciplinas, não há como refletir acerca dos textos literários apenas pelo viés social ou por meio da historicidade das escolas literárias, é necessário também compreender a manifestação linguística que materializa as obras estudadas, também não seria exitoso apenas deslumbrar-se com as obras literárias e não por em prática, por meio da escrita e da oralidade, a construção crítica acerca das leituras.

Culminante a isso, o livro didático apresenta-se, muitas vezes, como o protagonista do fazer docente, sendo assim, os professores atentam apenas aos trechos apresentados no material e todas as respostas que não são sinônimas daquelas presentes no "livro do professor" são assinaladas como erradas, ignorando-se a natureza dos textos literários que despertam os múltiplos sentidos dos leitores, além de se descartar a importância da leitura integral dos textos. Em

algumas instituições, o único contato que os estudantes obtêm com as narrativas na íntegra é nos livros chamados de “paradidáticos”, sendo estes presentes majoritariamente na rede particular de ensino.

Vale salientar que a Base Nacional Comum Curricular afirma que o ensino da literatura deverá trabalhar o letramento literário por meio dos estudos do próprio texto, como podemos observar nas habilidades abaixo:

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BNCC, 2017, p.525)

Uma das alternativas para a leitura dos cânones da literatura e acesso aos diferentes gêneros literários seria o acesso dos estudantes à biblioteca escolar e esse espaço é garantido pela lei 12.244 de 24 de Maio de 2010, a qual afirma que:

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Entretanto, esses ambientes apresentam-se como um “depósito de livros” em que muitas vezes o acervo dos textos literários é mínimo e falta uma estrutura adequada para a prática de projetos de formação leitora. Vale salientar que

atualmente o acesso à leitura digital está mais facilitado, entretanto não há dúvidas que o acesso a bibliotecas escolares ou públicas democratiza o acesso à informação, incluindo as camadas mais carentes; porém, como os indivíduos poderão reconhecer a importância da leitura como canal de informação e construção de pensamentos que possibilitam a visibilidade socialmente - afinal saber se posicionar é um privilégio social - se a escola não auxilia na construção de leitoras/es ideais?

No capítulo “Como Pinóquio aprendeu a ler”, presente na obra *À Mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*, de Alberto Manguel (2009), o escritor aborda os aspectos da leitura relacionando-os com a inserção do personagem de Carlo Collodi na sociedade. A discussão apresentada no capítulo reflete que Pinóquio aprendeu a ler, mas não se transforma em um leitor visto que não compreende a importância da leitura, mas certifica-se de que, para se tornar um menino, é preciso frequentar a escola, já que esta “(...) escola é o centro de treinamento para transformar-se em alguém capaz de pagar pelos cuidados da sociedade” (2009, p.40), ou seja, ir para a escola seria um cumprimento das expectativas sociais.

No universo de Collodi, Gepeto é um homem pobre que utiliza dos seus recursos escassos para promover o básico para Pinóquio ir à escola, essa narrativa reflete os esforços realizados por aqueles que compreendem que para o reconhecimento do indivíduo na sociedade é necessário o acesso à educação, entretanto, quando as necessidades básicas, como alimentação, saúde, lazer, segurança pública e sanitária, não são atendidas, os projetos de incentivo à literatura tornam os livros “(...) um alimento pobre; mal utilizados, podem ser mortais(...)” (Manguel, 2009, 42).

Quanto ao papel dos professores em sala de aula: “O professor está sempre preso a esse duplo cego: ensinar os estudantes a pensar por conta própria, mas ensinar de acordo com a estrutura social que impõe um freio ao pensamento” (Manguel, 2009, p.47), ou seja, há uma grande dicotomia presente no fazer docente dos profissionais do ensino de literatura: mediar o conhecimento por meio de práticas que incentivem o pensamento autônomo e seguir os conteúdos programáticos projetados pelas instituições que acabam por moldar as formas de pensamentos “corretos”, deixando clara a relação hierárquica e vertical entre professor e alunos. Entretanto, esse modelo de educação bancária não está alinhado com as vertentes presentes no letramento literário, visto que:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, p.39, 1987).

Cotidianamente, os professores precisam “disputar” com redes sociais e todo o entretenimento que estudantes compreendem como lazer; mas, não incentivar o prazer literário é aceitar passivamente a formação de cidadãos “fantoques” daqueles que compreendem e temem a importância da educação de qualidade.

Por vezes, quando um docente busca ir na contramão e solucionar as problemáticas de maneira inovadora, encontra dificuldades em pôr em prática as teorias e discussões vivenciadas na sua formação, seja pelos “princípios” tradicionais das instituições ou por resistências de pais/ mães e responsáveis que foram educados em sistemas tradicionais e entendem esses como o único possível: os/as professores/as tornam-se um/a “rebelde” que busca “doutrinação ideológica”.

Essa sistematização problemática da literatura afasta as/os estudantes do prazer literário e do reconhecimento da sua importância. As/os poucas/os estudantes que são cativadas/os pelo prazer de ler fazem isso de maneira silenciosa e individual, devido à falta de espaço presente para as discussões literárias. Projetos que não incentivam o letramento literário são posições políticas que visam manter as desigualdades sociais e alienação da população, como Manguel (2009, p. 41) afirma:

A leitura é uma atividade pela qual os governantes sempre manifestaram um limitado entusiasmo. Não por acaso, nos séculos XVIII e XIX aprovaram-se leis proibindo que se ensinassem os escravos a ler, até mesmo a Bíblia, posto que (segundo se argumentava, com razão) qualquer um que pudesse ler a Bíblia poderia ler também um panfleto abolicionista. Os esforços e os estratégias que os escravos idealizaram para aprender a ler são prova suficiente da relação entre a liberdade civil e o poder do leitor, e do medo que essa liberdade e esse poder infundiram em todo tipo de governante.

Um leitor ideal está respaldado por diversos questionamentos, torna-se perigoso para aqueles que se beneficiam das mazelas sociais; afinal, refletir e questionar o lugar do indivíduo no mundo é capaz de mudar realidades extremas e de construir sujeitos "indomáveis" às amarras sociais e políticas.

5. O lugar do conto na sala de aula

Levando em consideração que tanto as escolhas docentes quanto as suas práticas refletem suas posições políticas e compreensão epistemológica dos saberes que trabalham em sala de aula, a seleção dos textos trabalhados também deve ser feita de maneira consciente. Geraldi (2011) no livro *O texto em sala de aula* afirma que no ensino de língua portuguesa as concepções de linguagem e a reflexão sobre a importância da educação são fatores intrinsecamente presentes na identidade docente, como podemos observar no trecho abaixo:

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia -para que ensinamos o que ensinamos? (Geraldi p. 34, 2011)

Como citado, ministrar aulas de literatura é possibilitar às/aos sujeitas/os a humanização e estímulos ao desenvolvimento intelectual; quando pensamos em ensinar literatura por meio das práticas do letramento literário, a seleção do texto é de extrema importância para o processo, não apenas por ser o principal objeto de estudo, mas também por servir de base para suprir as demandas apresentadas no contexto escolar e ser parâmetro das discussões pertinentes ao grupo.

Silva (1986, p. 69) afirma que “nosso trabalho enquanto professores de língua é estarmos atentos e sensíveis às produções dos alunos, aquilo que elas nos mostram e nos escondem do seu conhecimento e da sua capacidade linguística”. Essa percepção é pertinente para as/os docentes de toda e qualquer disciplina, uma vez que as/os estudantes, de forma geral, trazem consigo conhecimentos de mundo

que, ao serem observados, conduzem as/os docentes à compreensão da melhor maneira de oferecer situações de aprendizagem.

O olhar atento do/a professor/a ao meio em que está inserido/a, a sensibilidade de ouvir as/os estudantes e perceber quais os assuntos que mais apetece ao grupo tornam-se mecanismo de importante valia para a curadoria dos textos que são trabalhados no ano letivo. Para o uso dos contos como gênero suporte para as leituras, cabe aqui fazer algumas ressalvas referentes ao conceito do gênero. Segundo Nascimento, Silva e Botelho (2018, p. 204) “no conto, tudo conta. Todas as palavras, expressões, cada vírgula ou ponto, cada verbo selecionado para ali estar, têm um motivo para ter sido escolhido; nada é por acaso”, ou seja, o conto permite análises profundas e construtivas, além de representar um gênero bastante utilizado na literatura brasileira.

Quanto à sequência didática abordada para o uso do gênero na perspectiva do letramento, baseamo-nos no conceito de sequência básica apresentado por Cosson (2006), no qual os principais momentos dessa prática são: motivação, introdução, leitura e interpretação. Discorreremos também acerca da sequência expandida, porém esta estará presente no tópico *O conto A fuga: uma possível perspectiva*.

Sobre a motivação, ela deve existir primeiramente nos professores, tanto pelo potencial da seleção dos textos quanto pelo reconhecimento da importância transformadora dos conteúdos trabalhados nas classes. Quanto à motivação das/os alunas/os, a/o docente pode lançar uma temática e fazer com que as/os alunas/os problematizem as questões levantadas, vale salientar que essa motivação não deve delimitar o foco da leitura.

A Introdução tem como principal função trazer a contextualização da obra, como tratar dos aspectos históricos e sociais, além de apresentar os componentes biográficos das/os autoras/es. Vale salientar que não há necessidade de aprofundamento extremo acerca das informações citadas, mas é importante abrir espaço também para a análise dos elementos físicos que são apresentados nos livros. A próxima etapa da leitura precisa ser natural e não policiada, entretanto é de suma importância criar “intervalos” para a intervenção das/os professores realizando leitura de outros textos que produzam efeitos intertextuais que ampliem a interpretação das/os estudantes. As interpretações “são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor” (Cosson, 2006, p.69), ou seja, é de extrema importância que o/a professor/a tenha seus objetivos claros

quanto à leitura e promova a mobilização da turma para que ela ocorra de maneira significativa.

6. O conto *A fuga*: uma possível perspectiva

Há inúmeras representações da figura feminina na literatura, entretanto Lispector aborda essa temática de maneira singular, narrando sobre as situações sociais (e a estrutura patriarcal), sobretudo, a partir dos pensamentos das personagens diante dessas situações. Clarice Lispector, em relação a outras escritoras, representa um lugar privilegiado na literatura brasileira, devido a suas narrativas psicológicas, às construções linguísticas e estilísticas, aos tratamentos temáticos que propôs e ao reconhecimento e alcance nacional e internacional que obteve.

Bosi (2017, p. 452) afirma que Clarice apresenta uma maneira singular de escrita, na qual: “há na gênese dos seus contos e romances tal exacerbação do momento interior que, a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividade entra em crise. O espírito, perdido no labirinto da memória e da autoanálise, reclama um novo equilíbrio”, ou seja, as esferas das narrativas intimistas e introspectivas são caracterizadas nas suas narrativas.

A autora possui uma trajetória estrangeira e traz nos seus textos personagens que apresentam uma sensação de “deslocamento” no mundo, como por exemplo a personagem Macabéa da obra *A hora da estrela* (1977), (uma das mais notórias narrativas de Lispector e última que publicou em vida) que tinha como principal traço de personalidade a angustiante sensação de não pertencimento e o desamparo daqueles que buscam a sobrevivência em uma sociedade de realidades antagônicas.

O conto *A fuga* (1940) está presente no livro *A bela e a Fera* (1979) que foi publicado postumamente; a narrativa retrata a fuga de Elvira e a sua percepção do mundo no seu rápido momento de “liberdade”: casada há 12 anos, Elvira apresenta-se infeliz com sua rotina de dona de casa, esposa e mãe. No momento de fuga, a felicidade de três horas de Elvira estende-se no monólogo interior que transmite alegria e medo relativo ao “peso” presente nos doze anos de casamento: “não havia, porém, somente alegria e alívio dentro dela. Também um pouco de medo e doze anos” (p. 89).

O medo representava em Elvira o temor da sociedade que vê no casamento normativo a figura do homem como a principal coluna que sustenta o “templo” da família, reduzindo a mulher aos estereótipos de esposa e mãe, ignorando as singularidades e a existência anterior à vida a dois. Essa perspectiva que busca moldar as mulheres é vivenciada por Elvira, quando ela afirma que: “porque seu marido tinha uma propriedade singular: bastava sua presença para que os menores movimentos de seu pensamento ficassem tolhidos. A princípio, isso lhe trouxera certa tranquilidade, pois costumava cansar-se pensando em coisas inúteis, apesar de divertidas” (p. 89), esse pensamento retrata a não importância atribuída aos seus pensamentos e essa afirmação pode estar relacionada a amarras sociais que antecedem e preparam as mulheres à necessidade de um casamento.

A ausência de si mesma, dentro daquela relação, retira de Elvira percepções básicas: “eu comia caindo, dormia caindo, vivia caindo. Vou procurar um lugar onde pôr os pés” (p.89); a ausência de reconhecimento e prazer faz com que a personagem sinta-se caindo em uma rotina que não se sustenta de maneira saudável.

Elvira vai para um hotel onde pretende passar a noite e pegar o primeiro navio da manhã, entretanto ela não possui dinheiro para se hospedar e para comprar sua passagem. Percebendo que as pessoas estranhavam sua presença sozinha, ela resolve voltar para casa. A falta de recursos e as expectativas sociais acabam por ser a representação da prisão imagética de muitas mulheres contemporaneamente e a “volta para casa” acaba por ser a única alternativa.

Quando chega em casa, seu marido não percebe sua ausência, e toda a “normalidade” volta:

Entra em casa. É tarde e seu marido está lendo na cama. Toma um copo de leite quente porque não tem fome. Veste um pijama de flanela azul, de pintinhas brancas, muito macio mesmo. Pede ao marido que apague a luz. Ele beija-a no rosto e diz que o acorde às sete horas em ponto.

(LISPECTOR, 2016, p.92)

Enquanto está deitada, chora e percebe que o navio (no qual embarcaria) está cada vez mais longe, ou seja, a personificação da liberdade se afastou de Elvira e maximiza a cada dia o cansaço de uma vida desabada.

Uma mesma frase presente no conto analisado pode trazer a seu/sua leitor/a diversas sensações: estranheza e reconhecimento podem ser as principais; entretanto, há diversas camadas que podem ser pautadas em sala de aula, como por exemplo: o lugar da mulher na sociedade, o papel social do casamento, a relação de aprisionamento social e as correntes imagéticas, dentro outros.

Para realização da proposta didática utilizando o conto “A fuga”, baseamo-nos na perspectiva da sequência didática expandida, idealizada por Cosson (2021), que possui sete etapas, as quais podem ser adaptadas de acordo com os objetivos idealizados por cada professor/a, são elas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão (conforme já mencionado).

A motivação poderá ser contemplada com uma dinâmica interativa, onde cada estudante irá receber uma folha com a impressão de uma “grade” e nela as/os estudantes deverão escrever tudo o que as/os faz se sentirem presas/os na sociedade, seja pelas regras da escola ou até mesmo as obrigações em casa; no final cada estudante irá colar sua folha como um “quebra-cabeça”, formando assim uma figura que represente uma cela. Cabe aqui ouvir as/os estudantes e discutir o porquê daquelas palavras, também há espaço para analisar letras musicais que tenham relação com a temática, por exemplo: Apesar de Você (Chico Buarque), Inútil (Ultraje a Rigor), Ensino Errado (Gabriel Pensador) e O Teatro de Vampiros (Legião Urbana).

Na introdução, a/o docente poderá apresentar às/aos estudantes uma breve análise da biografia de Clarice Lispector e como a leitura esteve sempre presente na sua vida. Cabe também apresentar o contexto em que a obra *A bela e a Fera* foi escrita e incentivar as primeiras inferências sobre o conto e a sua relação com a narrativa que inspira o nome do livro, por exemplo, a questão da prisão em que a bela vive e a romantização acerca dessa perspectiva e os significados semânticos presentes na palavra “fuga”.

A leitura deverá ser natural e não policiada, entretanto o/a professor/a pode realizar a leitura de outros textos presentes no livro, como *História interrompida* e *Obsessão*: o primeiro relata a narrativa de uma mulher que passa por um momento de epifania e retrata o fim do seu relacionamento com W. devido ao seu suicídio; o segundo narra uma relação abusiva entre Cristina e Daniel, na qual a personagem mulher sofre com todas as etapas do afastamento de uma relação doentia. A leitura

dos três contos acaba por produzir efeitos intertextuais que ampliem a percepção das mulheres clariceanas e como os seus relacionamentos impactam nas suas vivências, também pode servir para se refletir sobre como se promove a reunião de contos em uma obra, ou seja, que relações de unidade podem existir para um/a autor/a ou editor/a-organizador/a reunir narrativas curtas identificadas como pertencentes ao gênero conto em um livro.

Na primeira interpretação, as/os alunos devem apresentar as percepções globais que compreenderam dos textos lidos, podendo ser solicitado que as/os estudantes escrevam análises críticas acerca da compreensão que obtiveram, lembrando que esse gênero textual precisará ser apresentado e estudado anteriormente.

Quanto à contextualização, Cosson apresenta sete tipos, são elas: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Cada professor/a poderá utilizar quaisquer que sejam as contextualizações citadas, apenas precisando haver coerência com os objetivos pedagógicos. Para essa proposição, escolhemos a contextualização temática, onde as/os estudantes podem realizar pesquisas, em equipes, sobre os papéis sociais e as posições ocupadas pelas mulheres na ordem social. Há espaço também para que a discussão seja ampliada por meio da interdisciplinaridade com os/as professores/as de história, geografia, sociologia e filosofia, por exemplo. Também pode ser utilizada a perspectiva da contextualização estilística, identificando-se nos textos analisados a presença de traços estilísticos que compõem a obra clariceana, como por exemplo a epifania e a percepção singular da vida cotidiana por meio da ótica pessoal das personagens.

Na segunda interpretação, as/os alunas/os irão compartilhar a reescrita da crítica, agora com os aparatos da contextualização e discussões. Esse momento é de suma importância, pois as/os estudantes irão compartilhar os resultados promovidos pelo letramento literário, pois como afirma Cosson esse momento:

Deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. (2021, p.94)

No momento da expansão, o/a professor/a poderá apresentar uma proposta de leitura de um romance de Clarice Lispector ou de outro/a autor/a que apresente uma perspectiva diferente sobre o papel social feminino, como por exemplo, a autora Conceição Evaristo que apresenta nas suas obras a dificuldade vivenciada pelas mulheres negras.

Reforçamos que essa é apenas uma possibilidade para trabalhar o letramento literário por meio do uso dos contos de Clarice Lispector e cabe aos/às professores/as adaptar e criar novas possibilidades de aprendizagem de acordo com as peculiaridades presentes na sala de aula e o conhecimento que se vai tendo sobre aquele grupo de discentes, sua realidade sociocultural, o entorno da escola, entre outros fatores.

7. Algumas considerações a título de conclusão

Pimenta (1999) afirma que se faz necessária a renovação dos saberes pedagógicos a partir da prática social, visto que a prática dos educadores deve ser considerada material para produção de teorias que acompanhem os processos sociais atuais; ou seja, considerando o amplo público estudantil e suas diversidades, as questões propostas neste artigo revelam preocupação em incentivar e formar leitores/as ideais. Partindo do pressuposto de que as/os educadoras/es não devem ser apenas sujeitas/os passivas/os do livro didático e compreendendo a importância do letramento literário para a formação humanizada, espera-se que as/os educadoras/es da língua portuguesa elaborem didáticas que extrapolem as já sugeridas, ampliando os conhecimentos e incentivando a leitura de mundo autônoma e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária**, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DE ARAÚJO, Denise Lino; DE FÁTIMA SILVEIRA, Maria. A COMPETÊNCIA LEITORA NAS PROVAS DE LINGUAGENS DO ENEM. **AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO NOVO ENEM**, p. 19-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1921-1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1921-1997.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. Ática: São Paulo, 2011.

KRUG, Flávia Susana. **A importância da leitura na formação do leitor**. Revista de Educação do IDEAU, v. 10, n. 22, p. 2-14, 2015.

MANGUEL, A. Como Pinóquio aprendeu a ler. In: **À mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas**. Tradução Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, p.38-50, 2009.

MORTATTI, M. R. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor** [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2018, 232 p. ISBN: 978-85-95462-85-4. <https://doi.org/10.7476/9788595462854>.

NASCIMENTO, K. S. do; SILVA BARBOSA, M. do R. da; BOTELHO, A. C. B. da S. **O CONTO NA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**. Linguagem: Estudos e Pesquisas, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018. DOI:10.5216/lep.v22i1.54472. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54472>. Acesso em: 13 fev. 2023.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, p.56-66, 2016.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente* São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, L. L. e outros. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau.** São Paulo, Atual, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book.*