

LETRAMENTO
LITERÁRIO:
CAMINHO
POSSÍVEL
ATRAVÉS DO
CONTO

*LITERARY
LITERACY: A
POSSIBLE PATH
THROUGH THE
STORY*

Bruna Lalinny Magalhães da Silva (UFAC)
Stefany Silva do Nascimento (UNIR)

*Conhecer novas personagens é
como encontrar novas pessoas,
com a diferença de que podemos
descobri-las interiormente de ime-
diato. Dessa forma, a literatura
pode nos aproximar dos outros
seres humanos que nos cercam e
nos fazer compreender melhor o
mundo.*

(Tzvetan Todorov, 2009)

Resumo: O trabalho significativo com texto literário em sala de aula tem se tornado cada vez mais desafiador, o que requer metodologias que despertem o interesse dos alunos

pela literatura. Isso se deve ao fato de que o ensino de literatura perdeu sua pertinência no currículo da disciplina escolar português, o que tem favorecido cada vez mais o distanciamento entre o homem e a literatura. Na busca por desmitificar e resgatar a proximidade do aluno com a literatura, conduzindo-o à compreensão do sentido do texto literário bem como à conscientização da sua importância e contribuição para o aprimoramento da capacidade crítico-reflexiva do homem, este artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta de possibilidade de leitura literária do conto “Felicidade Clandestina” (1988), da escritora brasileira Clarice Lispector, a partir da perspectiva do letramento literário de Rildo Cosson (2014). Para desenvolver esse trabalho tomamos como pressuposto teórico autores como Barthes (2007), Candido (1972), Kleiman (1997), Paulino (2014) e Zilberman (1999).

Palavras-chave: Letramento literário; Texto literário; Escola; Leitura literária.

Abstract: Meaningful work with literary texts in the classroom has become increasingly challenging, which requires methodologies that arouse students’ interest in literature. This is due to the fact that the teaching of literature has lost its pertinence in the curriculum of the Portuguese school subject, which has increasingly favored the distance between man and literature. In the quest to demystify and rescue the student’s proximity to literature, leading him to understand the meaning of the literary text as well as to raise awareness of its importance and contribution to the improvement of man’s critical-reflexive capacity, this article aims to present a proposal for the possibility of literary reading of the short story “Felicidade Clandestina” (1988), by the Brazilian writer Clarice Lispector, from the perspective of literary literacy by Rildo Cosson (2014). To develop this work, we took authors such as Barthes (2007), Candido (1972), Kleiman (1997), Paulino (2014) and Zilberman (1999).

Keywords: Literary literacy; Literary text; School; Literary reading.

Introdução

A procura por caminhos metodológicos que objetivem criar condições para que haja uma possibilidade de formar

leitores é extremamente importante e necessária, uma vez que os desafios de ensinar literatura na escola se estendem desde lutar contra as práticas escolares de não leituras literárias até o de convidar o leitor a explorar o imaginário por meio da experiência fictícia, possibilitando a identificação entre ele e o texto lido. É nesse processo de reconhecimento de si e das situações do seu cotidiano na obra literária que a literatura assume seu caráter humanizador, como bem defende o crítico brasileiro Antonio Candido (1972).

Por tratar de questões que nos dizem respeito enquanto seres humanos, a busca de identificação entre leitor e texto literário não só é possível como também é extremamente indispensável, a posto que a leitura literária mobiliza em nós sentimentos, emoções, percepções, confrontos, reflexões, inerentes à natureza humana, desenvolvendo no homem a maior de todas as funções da literatura, a função humanizadora (CANDIDO, 1972). Para Cosson (2014, p. 17) “[...] é pela literatura que 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”.

Zilberman (1999) assinala que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo os de ordem existencial (ZILBERMAN, 1999, p. 19).

Ao destacar que a leitura literária é uma atividade sintetizadora, Zilberman (1999) destaca a importância do exercício literário de se colocar no lugar do outro (personagens) e usufruir de novas experiências sem perder de vista a si mesmo e sua subjetividade. É a partir dessa experiência enriquecedora proporcionada pelo encontro com o texto literário que o horizonte de expectativas do leitor é ampliado e ele passa a adquirir uma nova visão da realidade, do outro e dele mesmo, sendo de alguma maneira impactado pela representação do real. Assim, ao observarmos as atividades intrínsecas ao ato da leitura literária, podemos considerar que esta possui tanto um caráter individual quanto caráter coletivo, pois ao mesmo tempo em que o leitor desenvolve e amplia suas capacidades críticas e reflexivas ele se torna apto a exercer o papel de agente transformador social e cultural. Cosson (2014) afirma essa questão quando explicita que:

A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas (COSSON, 2014, p.20).

Assim, se entendemos a leitura literária indispensável para a formação de sujeitos em uma sociedade, também precisamos considerar as práticas metodológicas que estimulam a formação de leitores literários na escola, uma vez que criar caminhos para o encontro entre leitor e texto literário é atribuição indiscutível da escola, à qual desempenha papel de maior responsabilidade do que as outras instituições formadoras. *É na sala de aula que*

o processo de mediação entre o aluno leitor e texto literário *são delineados*, por isso a preocupação com o lugar que é atribuído à literatura no contexto escolar, e quais práticas metodológicas proporcionam com inteireza a fruição da arte literária.

É com base em inquietações como essas que este artigo apresenta uma proposta de trabalho com a leitura literária que tem como público alvo alunos do Ensino Fundamental 2, que corresponde entre 6º e 9º ano. Para isso debruçaremos nossa análise literária sobre o conto “Felicidade Clandestina”, da escritora brasileira Clarice Lispector, e apresentaremos uma possível abordagem metodológica com base na sequência didática básica do livro *Letramento Literário, Teoria e Prática*, de Rildo Cosson (2014).

Considerações Teóricas

Entende-se a leitura como um processo interativo para produção de sentido, do ponto de vista que se utilizam diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la. Como reforça Kleiman (1997), que aponta a leitura como um processo baseado em três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico, quando o leitor compreende e atribui significados ao texto, conhecimento textual, quando percebemos se o texto é coerente ou não, e o conhecimento prévio, é o conhecimento que o leitor tem sobre o mundo em geral. De acordo com a referida autora, esse tripé é ativado de modo simultâneo para que assim, o leitor tenha compreensão total do texto.

O teórico e filósofo francês Roland Barthes (2007) compartilha das discussões que envolvem a linguagem e a leitura no âmbito literário, ele compreende a língua, como

uma maneira de escravizar o homem, de persuadi-lo a um determinado comportamento e de aliená-lo. Em contrapartida à língua Barthes apresenta a literatura, que para ele é o escape do homem à tudo que lhe é imposto pela língua, assim, a literatura em sua condição de poder libertador tem papel indispensável na vida humana, visto que na concepção do filósofo francês, a literatura é a utilização da linguagem não submetida ao poder: “Essa trapaça, salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder eu a chamo, quanto a mim: literatura.” (BARTHES, 2007, p. 16). Deste modo, compreende-se a possibilidade de estabelecer um diálogo entre o texto literário e o leitor a partir do momento em que o leitor desempenha a liberdade de exercer sua subjetividade para compreender o literário, se identificando e interagindo com o que lê e atribuindo-lhe sentido.

No que concerne ao ensino de literatura, é incontestável que esta deve estar presente no contexto escolar, e tal premissa tem sido tradicionalmente respeitada pelas mudanças em torno do currículo, que se mostram teoricamente, cada vez mais inclinadas a compreender o verdadeiro sentido do ensino de literatura na escola. Mas compreender a importância do trabalho com o texto literário, de forma que esta possa interferir e contribuir para a formação do aluno enquanto sujeito, precisa ir além da teoria, e tal posicionamento apresenta inúmeros desafios, pois com o tempo temos presenciado uma complexidade de questionamentos sobre as abordagens aos textos literários, principalmente por parte dos professores, que indagam sua função na sala de aula e sobretudo, o que ensinar e como trabalhar literatura de forma que esta desperte o interesse do aluno.

Compreendendo que a literatura está ligada à representação do real, esta incumbe-se de contribuir para a formação do homem. Para Candido (1972), a literatura possui duas funções nesse processo, vamos nos ater apenas a uma delas, à qual é pertinente a nossos estudos: a função formadora, uma vez que esta está atrelada ao contexto escolar e atua como contribuinte essencial não apenas no processo de construção do conhecimento, mas também, no que se refere ao desenvolvimento da leitura de mundo, de cultura e de sujeito do aluno. Para além desses benefícios, a literatura assume um papel emancipador no processo de formação do indivíduo e sua capacitação para o convívio e atuação social, política e cultural na sociedade, como afirma Candido:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (CANDIDO, 1972, p. 805).

Nas palavras do crítico brasileiro: “a literatura não

corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (CANDIDO, 1972, p.806). Deste modo, é a partir das experiências de leitura do texto literário que o leitor se encontra com o caráter humanizador da obra e se desenvolve enquanto ser humano. Nas palavras de Antonio Candido:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1989, p. 117) (...) processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, (...), o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 182).

Para Cosson (2014) o simples ato de ler não configura de fato uma leitura literária, é preciso ir além, preparando e formando o aluno leitor para uma cultura de práticas de leituras literárias. Segundo o dicionário de verbetes do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita):

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes,

embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (PAULINO, 2014, p. 177-178).

Desse modo, Cosson (2014) destaca que “no ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (COSSON, 2014, p.27). É essencial que as metodologias que apresentem o texto literário ao aluno provoquem identificação e a compreensão do texto a partir da subjetividade do aluno, convidando-o a explorar o enriquecimento do imaginário por meio da experiência fictícia, possibilitando a identificação entre ele e o texto lido, formando, portanto, alunos leitores, como bem salienta Paulino (2013):

[...] a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2013, p.19).

Para Kleiman (1995), o letramento é um “conjunto de

práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para os objetivos específicos” (p. 19). Para a autora, o letramento extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir os indivíduos no mundo da escrita. Na obra *Letramento Literário, Teoria e Prática*, Cosson (2014) nos apresenta o termo *letramento literário*, o que ele mesmo defende como uma “proposta de ensino de leitura literária na escola básica”, o que segundo ele se configura em um processo de “escolarização da literatura”, uma vez que o letramento literário é o que de fato proporciona não apenas práticas de leituras literárias significativas no âmbito da escola, mas concebe a literatura também como uma prática social para assegurar o efetivo domínio de todas as habilidades desenvolvidas a partir do encontro entre leitor e texto literário. Nas palavras de Cosson (2014):

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2014, p. 12).

Para Cosson (2014), o letramento literário acontece quando a leitura é feita literariamente, fazendo com que o leitor percorra um duplo percurso de conhecimento e compreensão tanto de si mesmo quanto do outro e do mundo. É nessa viagem

interior que o leitor se emociona, se identifica, se coloca no lugar do outro, mesmo sem sair do seu lugar. Ainda que esse seja um percurso individual, subjetivo e plurissignificativo, é função da escola mediar esse processo que instiga e produz inúmeras possibilidades. Sobre o leitor literário na escola, Cosson (2014) assegura:

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e explorando sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2014, p.120).

De acordo com Cosson (2014) ainda que seja possível estabelecer uma distinção entre leitura por fruição e letramento literário, uma depende da outra, e ambas se constroem e devem ser ensinadas pela escola:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais cega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014, p. 23).

É a partir dessas reflexões que tomamos como estratégia, a sequência básica do Letramento Literário proposta por Cosson (2014), pois acreditamos que tal metodologia contribui não

apenas para o envolvimento do leitor com a obra literária, mas proporciona fruição, diálogo, inferência e práticas interpretativas que extrapolam os muros da escola e produzem leitores literários em suas práticas diárias. Ler, conhecer e se identificar com a obra literária não apenas amplia a visão de mundo, de cultura e de sujeito do leitor no processo de formação escolar, mas também permite a pluralidade de seu repertório cultural, despertando o senso crítico e investigativo. Sob esse prisma consideramos a relevância de elementos de interferência do letramento literário na escola, nesse caso, a sequência básica, que é uma ferramenta de subsídio para uma abordagem significativa do texto literário, como o próprio autor declara, as etapas da sequência básica são os elementos de interferência da escola no letramento literário (Cosson, 2014). Nesse sentido:

Após a leitura da obra, o processo de leitura literária precisa ser complementado com práticas que levem a uma maior interação com o texto, uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário (COSSON, 2014, p. 126).

Sugestão Metodológica

Como sugestão metodológica para o letramento literário apresentaremos a seguir uma proposta de trabalho a partir da sequência básica para o letramento literário de Cosson (2014).

Segundo o autor o processo de letramento literário se desenvolve a partir de quatro etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

Para compor nossa proposta utilizamos como objeto a obra *Felicidade Clandestina*, da escritora brasileira Clarice Lispector. O texto do gênero conto é parte de uma coletânea composta por 25 contos denominada *Felicidade Clandestina*, publicada pela primeira vez em 1971. Colacionadas, as duas edições não apresentam modificações, já que a autora não tinha o hábito de reler seus escritos, portanto, não fazia mudanças de uma edição para outra.

O conto “*Felicidade Clandestina*”, narrado em primeira pessoa, conta a história de uma personagem apaixonada por livros. Uma pequena leitora que ansiava pelo empréstimo do livro *Reinações de Narizinho*, propriedade de uma menina má que ostentava uma biblioteca em casa e que mesmo se comprometendo repetidas vezes de emprestá-lo, nega o acesso à obra sempre que a outra chega a sua casa para buscá-lo, afirmando sempre que ela não está em suas posses. Finalmente, a agonia da leitora acaba quando a mãe da menina má põe fim a desilusão, entregando o livro desejado à ansiosa leitora. Assim com o livro nas mãos, a menina expressa um indecifrável sentimento de contentamento e alegria.

De acordo com a sequência básica de Cosson (2014, p. 56), a *Motivação* é o primeiro passo para o letramento literário, uma vez que esta estabelece os pontos de encontro entre os conhecimentos prévios, conhecimento de mundo, práticas de leituras dos alunos e as temáticas que serão abordadas nos textos literários. É a partir desse primeiro passo que os alunos são provocados a entrar no mundo do texto literário.

Para iniciar o trabalho com o conto escolhido é necessário que os alunos sejam despertados no primeiro momento da aula a

falar sobre suas lembranças mais marcantes enquanto crianças, seus hábitos mais prazerosos e seus anseios e desejos. Então, como pontapé inicial será apresentado aos alunos um portfólio composto por fotografias de crianças em diversos momentos do cotidiano, inclusive em momentos de desentendimento, brigas e variados contextos de comunicação e interação. Em seguida, os alunos farão a discussão sobre as imagens, compartilhando a compreensão dos acontecimentos da infância a partir das leituras visuais, buscando articular a leitura com as experiências deles. Durante esse primeiro momento o professor fará as intervenções necessárias, já preparando e direcionando a turma para a temática do conto.

Para Cosson (2014, p. 56), a motivação provoca expectativas, desperta a curiosidade e o interesse no leitor, mesmo que este ainda não tenha tido o contato com a obra proposta. É nesse momento que o despertar da atividade crítica e investigativa se evidencia. Considerando isso, propomos utilizar o visual como estratégia para ativar as emoções e sentimentos dos alunos nesse primeiro momento.

Depois da discussão inicial, será colocado no quadro o título do conto a ser lido, “Felicidade Clandestina”, bem como o nome da escritora Clarice Lispector. Essa é a etapa que Cosson (2014, p. 57) denomina como *Introdução*, o que segundo o autor é o item responsável por promover a familiarização do leitor com o texto literário a partir da apresentação dos títulos e autores trabalhados aos alunos, instigando as considerações sobre as possíveis temáticas tratadas e investigando o conhecimento prévio dos alunos acerca da autoria do texto literário.

Inicialmente a turma será questionada sobre a autora

Clarice Lispector. Após as manifestações o professor apresentará um breve resumo biográfico da escritora bem como suas maiores obras. É importante lembrar que a apresentação não deve se tornar uma “longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler seus textos” (COSSON, 2014, p. 60). Espera-se apenas que os alunos conheçam um pouco sobre a autora e se interessem por mais obras dela.

Posteriormente serão realizados alguns questionamentos sobre o título do conto:

1. O que vocês compreendem a partir da leitura do título?
2. O que é felicidade para vocês?
3. O que significa dizer que a felicidade é clandestina?
4. Vocês lembram de momentos felizes na infância?

Falem a respeito.

Essas perguntas servirão para provocar a discussão dos alunos em relação à temática do conto. Em seguida, a turma será organizada em grupos que receberão um envelope contendo uma sequência de quadrinhos que descreve o conto “Felicidade Clandestina” a partir de imagens. Os alunos terão alguns minutos para fazer a leitura e construir um enredo oral para a história, buscando estabelecer relações entre o título e as imagens lidas. Espera-se que mesmo sem ler o conto as equipes apresentem ideias e sequências que se aproximem do enredo original.

Finalizadas as apresentações, os alunos receberão o texto para *Leitura*, que corresponde à terceira etapa da sequência apresentada por Cosson (2014, p. 61). Esta conduzirá os alunos ao confronto e principalmente, ao diálogo entre a leitura das imagens e a leitura do conto, estabelecendo assim, outros sentidos.

A leitura será realizada iniciada de maneira individual e depois de maneira coletiva, de modo que os alunos sejam direcionados a realizarem duas leituras obtendo uma maior compreensão da narrativa.

A partir dessa leitura mais detalhada e atenta os alunos entrarão no quarto passo para o letramento literário, denominado por Cosson (2014, p.64), de *Interpretação*. Para Cosson (2014) a interpretação se configura em dois momentos: um interior e outro exterior. No *momento interior* o leitor tem o seu encontro pessoal com a obra, é o momento em que ele usufrui da fruição, da experiência de leitura literária. Nas palavras de Cosson (2014, p. 65): “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, a palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra, que realizamos logo após terminar a leitura”.

O momento exterior é a organização prática da compreensão do texto literário, é o compartilhamento do que o leitor apreendeu individualmente. Para Cosson (2014 p. 65), “O momento exterior é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.” É nessa etapa que fica visível a diferença entre leitura literária e letramento literário enquanto atribuição da escola. Enquanto a leitura literária contempla os aspectos relacionados a apreensão individual do texto, a fruição, o encontro subjetivo e poderoso que comove, desperta e transforma o olhar do leitor sobre o outro e sobre o mundo, mas de maneira pessoal (ainda que este compartilhe ou indique uma leitura. No letramento literário esses sentidos são ampliados a partir do momento em que o leitor compartilha a interpretação e os sentido por ele atribuídos ao texto literário,

fortalecendo e ampliando os horizontes coletivos de leitura. É a externalização da leitura, seu registro, os desdobramentos do encontro entre leitor e texto (COSSON, 2014).

Cosson (2014) defende que:

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2014, p. 65-66).

É a partir desse momento que os alunos serão levados a refletir e compartilhar suas percepções do texto, a fim de mostrar o que compreenderam. Para isso o professor fará uma discussão propondo aos alunos que falem sobre suas interpretações. Para conduzi-los o professor mediará a discussão direcionando os alunos a falarem sobre aspectos específicos do texto a partir de algumas questões norteadoras:

1. O que vocês compreenderam da narrativa?
2. Quem são as personagens principais na trama e qual a diferença entre elas?
3. Qual o ponto mais marcante da história?
4. Como é o desfecho da narrativa?
5. Como vocês relacionam o título do conto ao seu enredo?

Espera-se que a partir da discussão os alunos consigam articular suas ideias de maneira lógica, fazendo um percurso do momento interior para o momento exterior da sequência, elaborando compreensões da relação entre as fotografias lidas no primeiro momento, até o comportamento das personagens do texto.

Nosso intuito é proporcionar a partir da leitura e da

interpretação desta obra, a inferências dos alunos sobre a presença marcante dos aspectos sociais, históricos e culturais do texto, a partir da própria narrativa, como, por exemplo, a diferença entre as classes sociais descritas por meio da caracterização das personagens do conto. Neste, vemos, a menina gorda e feia, que personifica a antagonista, e a menina magra, protagonista, que é apaixonada pela leitura. Apesar de não serem nominadas pela autora, fica claro, à medida que a autora desenvolve o enredo, que há uma discrepância de classe social entre as duas garotas: “Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa.” (LISPECTOR, 1988). É perceptível tanto no nível da ironia quanto na descrição da condição de suas personagens, que são dotadas de uma realidade mais densa e complexa do que se fossem meros arquétipos dos tipos sociais inerentes àquela sociedade. A escrita do conto apresenta sutilmente, por trás de uma aparente neutralidade, os conflitos subjetivos das personagens envolvidas nos valores sociais apresentados no enredo o que permite identificar as injustiças sociais presentes na sociedade.

O momento de interpretação será prolongado com uma proposta de produção da reescrita do conto “Felicidade Clandestina”, que sugere a mistura de novos elementos aos do texto original e o uso da criatividade para o desfecho da narrativa. Após a produção os alunos podem compartilhar oralmente suas histórias, como uma estratégia de compreensão de que não há imposições ou suposições de que há uma única interpretação, mas que os únicos limites impostos ao letramento literário se restringem aos aspectos que garantem a coerência da leitura literária e o caráter do registro do que foi lido.

Considerações Finais

Esse trabalho foi construído com o intuito de contribuir para um processo de avanço e crescimento nos níveis de compreensão e abstração de obras literárias cada vez maiores e mais complexas, em consonância com suas experiências de vida e/ou de mundo. Consideramos que, ao partir do acesso à leitura significativa através dos mais variados gêneros os alunos estarão mais receptivos a novas aventuras literárias e artísticas, e seguirão um passo a mais na sua formação. Acreditamos que cada experiência de leitura contribuirá para que os alunos trilhem um caminho em direção a si mesmos e ao mundo, já que o leitor usa de sua subjetividade e de suas pluralidades, e ao mesmo tempo transforma-se por meio das vivências que o texto possibilita.

Salienta-se que a sequência descrita se apresenta apenas como uma dentre tantas possibilidades de trabalho com o texto literário para fins de letramento literário, e que buscam sobretudo, contribuir com a prática de professores que anseiam construir caminhos para proporcionar leituras significativas a partir da sala de aula.

Para concluir, cabe ressaltar a importância da escola no processo de letramento literário, pois ainda que as interpretações sejam plurissignificativas, elas precisam acontecer dentro da escola, na sala de aula, com metodologias que se efetivem na formação de um leitor que ao final do seu percurso escolar esteja apto para construir e compartilhar com o outro variados sentidos para si e para o mundo.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. 13.ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. 1 ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p. 171-193.

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

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In:

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61

LISPECTOR, C. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: A questão dos cânones literários. In GAMA-KHALIL, Marisa Martins, ANDRADE, Paulo Fonseca (Org). *As literaturas infantil e juvenil... Ainda uma vez*. GpEA: CAPES, 2013, p 11-25.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP:

Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebimento: 07/11/2022

Aceite: 01/02/2023