

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA DO CONTO “A SOLUÇÃO”

LITERARY LITERACY:

A READING DIDACTIC SEQUENCE OF THE SHORT STORY “A SOLUÇÃO”

Jaqueline Castilho Machuca¹

Liciáuria Marques Rocha²

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade³

Resumo: Neste artigo, é apresentada uma proposta de sequência didática para realizar a leitura do conto “A solução”, de Clarice Lispector. Para isso, utilizou-se como premissa teórica para análise literária as considerações de Gancho (1997), para quem uma boa narrativa apresenta cinco elementos constitutivos das narrativas: o enredo, as personagens, o narrador, o tempo e o espaço. Em contribuição a isso, Cortázar (2006), ao teorizar sobre o conto, afirma que um bom exemplar desse gênero deve ser incisivo, mordente, sem trégua, desde as primeiras frases. Para formulação da sequência didática, partiu-se da proposta de Cosson (2018), autor que sugere etapas que propiciam o contato crítico com o texto literários, com vistas à formação de leitores literariamente letrados, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Sob o viés desse autor, uma formulação didática como essa capacita o leitor a ter contato com a linguagem literária em sua dimensão artística, construindo letramento para que o sujeito se engaje e circule em práticas sociais em que o texto literário é objeto de mediação. As atividades formuladas sugerem a análise do texto literário, comportando as dimensões do contexto de produção do conto, da produção literária da autora, dos mecanismos linguístico-enunciativos de construção dos sentidos e das possibilidades de compreensão geradas pela leitura. Um empreendimento como esse fez com que se pense que a leitura literária na escola, longe de moldes historicizantes, capacita o estudante a ter contato com o texto literário, de maneira a significá-lo de maneira crítica e como objeto de fruição e de produto cultural da sociedade.

Palavras-Chave: Letramento Literário; Clarice Lispector; A solução; Conto.

Abstract: In this paper, it is presented a didactic sequence to read the short story “A solução”, by Clarice Lispector. Thereunto, the theoretical premise for the literary analysis was based on considerations of Gancho (1997). The didactic sequence formulation was substantiated on the proposal of Cosson (2018), an author who suggests stages that provide critical contact with the literary text, intending to form literate readers. The activities formulated suggest the literary text analysis, including the production context dimensions of the shot story, the author literary production, the linguistic-enunciative mechanisms of senses construction and the possibilities to understand the reading process.

Keywords: Literary literacy; Clarice Lispector; A solução; Short story.

¹ E-mail: jaquelinecastilhomachuca@gmail.com

² E-mail: liciamarques37@gmail.com

³ E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br

1. Introdução

Em 2020, comemora-se um século do nascimento de Clarice Lispector, escritora reconhecida por obras como *A hora da estrela* (1977) e *A paixão segundo G.H.* (1964). Desde a publicação de seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem* (1943), Lispector manteve um ritmo intenso de publicações, tanto de romances quanto de narrativas curtas, estas integrando coletâneas como *Felicidade clandestina* (1971) e *Laços de família* (1960).

Este trabalho se propõe a examinar o conto “A solução”, do livro *A legião estrangeira* (LISPECTOR, 1999). A escolha do texto se dá sobretudo pela concisão visível no reduzido número de páginas, embora a extensão não signifique, necessariamente, facilidade no trato dos temas. Para a interpretação de obras com turmas da Educação Básica, a brevidade é uma característica aliada nas aulas de literatura, já que o texto pode ser lido em sala.

Nessa ancoragem, será apresentada neste texto uma proposta de sequência didática. Para isso, a metodologia se fundamenta na sequência básica de Rildo Cosson (2018), autor que elabora etapas que devem ser empreendidas na prática escolar de ensino e aprendizagem de literatura, com o fito de formar leitores capazes de (re)significar os diferentes gêneros que compõem o discurso literário.

Com esse objetivo, o trabalho está organizado da seguinte maneira: após esta introdução, apresenta-se uma análise do conto-base; depois, discute-se o conceito de letramento literário e as etapas que devem ser realizadas para a construção de leitores literários, segundo propõe Cosson (2018); num terceiro momento, será exposta a proposta de sequência didática para abordagem de “A solução” em aulas de leitura literária do Ensino Médio; por fim, são tecidas algumas considerações finais.

2. As categorias narrativas em “A solução”

Segundo Júlio Cortázar (2006), um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua, desde as primeiras frases. Para o escritor, o contista sabe que precisa trabalhar em profundidade, verticalmente, uma vez que o tempo e o espaço do texto devem estar condensados, submetidos a

uma alta pressão formal. É esse o caso de “A solução”, narrativa que apresenta todas as categorias narrativas bem demarcadas, o que facilita o trabalho com leitores na educação básica.

Para tanto, o livro *Como analisar narrativas*, de Cândida Vilares Gancho (1997), será o escopo teórico para o percurso interpretativo do conto de Lispector. A pesquisadora apresenta os cinco elementos constitutivos das narrativas: o enredo, as personagens, o narrador, o tempo e o espaço.

A trama se estrutura na alteridade das duas personagens centrais: Almira, a protagonista, e Alice, a antagonista. Aquela, uma datilógrafa de poucos amigos, tenta manter uma amizade com sua colega de escritório: “À medida que a amizade de Alice não existia, a amizade de Almira mais crescia (...). Havia no rosto de Almira uma avidez que nunca lhe ocorrera disfarçar: a mesma que tinha por comida, seu contato mais direto com o mundo” (LISPECTOR, 1999, p.65). A compulsão por comida de Almira e seu excesso de peso demonstram uma oposição física com relação a Alice (“pequena e delicada”; “rosto oval e aveludado”). Nesse sentido, ainda que o narrador pareça cruel na caracterização de Almira (“engordara demais”; “O nariz de Almira brilhava sempre”; “tinha o rosto muito largo, amarelado e brilhante”; “com ela o batom não durava nos lábios, ela era das que comem o batom sem querer”), é em sua proposição enquanto personagem caricaturada que todo o enredo se alicerça.

Para Jolles (1976), essa modalidade de personagem é aquela que designa, habitualmente, um retrato que ataca um caráter mediante uma reprodução jocosa, sublinhando e exagerando certos traços para tentar deslindar a compleição física e mental do visado. Assim, Almira representa o ridículo e o marginal por ser gorda em contraposição a sua colega. Outros personagens de Lispector também podem ser considerados marginais, como é o caso de Macabéa, protagonista de *A hora da estrela* (1977), ou o assassino de *A maçã no escuro* (1961), como bem caracteriza Suzi Frankl Sperber:

O modo de Clarice é lidar com personagens vulgares ou abomináveis (...) são personagens metidas no miúdo quotidiano inglório, sem um papel quer na história das classes dominantes, quer na história das lutas de classes. São os “diferentes”, os contraditórios e incoerentes. (...) O mundo que lida com a ordem e desordem é o da burguesia. O diferente, o marginal à sociedade, mulher, animal ou artista (escritor), na maior parte das narrativas de Clarice, precisa desaprender os valores do mundo burguês e urbano. É um desaprendizado feito pela via da memória, e, pois, da organização do tempo da narrativa. (...) Clarice Lispector apresenta a estrutura interna do ser humano massacrado. Com este

processo, aparentemente de pura introspecção e de pura fabulação filosófica, ela questiona o mundo organizado e a cultura dominante, resgatando do preconceito os ofendidos e humilhados. Esta é uma forma de resistência dos considerados idiotas, imprestáveis, feios, inúteis, e que não o são. (SPERBER, 1983, p. 160)

Esse resgate do preconceito empreendido pelo narrador — em terceira pessoa — faz com que Almira subverta as leis de convivência social e aja com violência, como se verá mais adiante. Ao longo do conto, esse narrador caracteriza as personagens e os demais elementos de maneira onisciente e onipresente, ou seja, sabe tudo sobre a história e seus sujeitos, estando em todos os lugares da história. Ele se vale da observação para revelar, pouco a pouco, os contornos da protagonista e da antagonista, dando voz a uma delas no único discurso direto do conto: os insultos que Alice profere a Almira.

— Sua gorda! disse Alice de repente, branca de raiva. Você não pode me deixar em paz?! Almira engasgou-se com a comida, quis falar, começou a gaguejar. Dos lábios macios de Alice haviam saído palavras que não conseguiam descer com a comida pela garganta de Almira G. de Almeida.

— Você é uma chata e uma intrometida, rebentou de novo Alice. Quer saber o que houve, não é? Pois vou lhe contar, sua chata: é que Zequinha foi embora para Porto Alegre e não vai mais voltar! Agora está contente, sua gorda? (LISPECTOR, 1999, p. 66)

Almira ganha sobrenome “G. de Almeida” e a partir de então é que começa a despertar, em um processo que os críticos chamam de epifania. Gotlib (1988, p. 51) afirma que o termo, tal qual concebido por James Joyce, é identificado como uma manifestação espiritual súbita, em que um objeto se desvenda ao sujeito. Muito comum nas obras de Lispector, esse recurso normalmente culmina no clímax do enredo, ou seja, o momento de maior tensão narrativa.

Em “A solução”, os insultos de Alice avivam a ira da colega que, em um acesso de cólera, desfere um golpe na rival, encerrando/solucionando todo o desprezo anterior: “Foi então que Almira começou a despertar. E, como se fosse uma magra, pegou o garfo e enfiou-o no pescoço de Alice.” (LISPECTOR, 1999, p. 66). A partir daí, a estória se encaminha para o desfecho: presa em flagrante, Almira é encarcerada e encontra companheiras de verdade, para quem faz graças, recebendo recompensas, como um elefante no circo, metáfora que associa a protagonista ao animal, extremamente sensível, com boa memória e tamanho avantajado.

A cadeia, espaço de claustrofobia e privação, ao contrário, representa para Almira alegria, ainda que melancólica. Ali, ela era vista, aplaudida, deixava de ser invisível como era no escritório, espaço igualmente claustrofóbico. O mínimo necessário e suficiente para Almira é um pouco de atenção, o reconhecimento e aceitação de seu apetite, a vida em grupo (MACHUCA, 2010, p. 526). A subversão da lei representa para Almira a saída da prisão afetiva para a vivência da liberdade, por mais paradoxal que pareça ser essa liberdade experienciada na cadeia.

Apesar de o narrador traçar a transformação do comportamento de Almira, que passa de sujeito passivo para ativo, resultando em seu encarceramento, não há leituras psicológicas densas, tampouco espaço para monólogos interiores, apesar de essa ser uma frequente nos enredos de Lispector. Assim, o tempo da narrativa é predominantemente cronológico e linear.

Dessa maneira, o conto possibilita a análise dos cinco elementos que constituem as narrativas, com enfoque na construção das personagens e no progresso do enredo. Além disso, o texto introduz questões importantes do universo de Lispector, com destaque à epifania. Ainda, ele propicia o debate de diversas temáticas: amizade, violência, encarceramento, padrões estéticos, entre outras. Obviamente, se consideramos o tratamento escolar do conto, é necessária uma sequência de atividades que possa didatizar sua leitura e promover uma análise crítica do texto. A seguir, apresenta-se uma possibilidade didático-pedagógica para concretização disso.

3. Letramento Literário e o ensino de literatura

Andrade (2019), embasado em Street (2014), considera que o letramento é um fenômeno dêitico. Isso significa dizer que, ao invés de ser uma prática social una, que exige habilidades singulares, o letramento emerge sob a égide de uma pluralidade de práticas. Nessa orientação, há de se perceber as especificidades concernentes às diferentes esferas sociais para que os sujeitos possam se engajar e serem reconhecidos no âmbito das instituições de que participam.

Amparado nessa lente, Cosson (2018) infere que, como o letramento é fenômeno plural, cujas singularidades se apresentam no âmbito de cada manifestação sócio-discursiva, há um letramento literário, concernente às esferas de uso artístico da língua, as quais exigem a construção

de habilidades e competências que permitam a formação de leitores capazes de significar os textos literários a partir das características subjacentes ao discurso de que são decorrentes.

Para que haja a formação de leitores literários, Cosson (2018) propõe uma sequência didática que, segundo sua abordagem, possibilita o engajamento dos estudantes em práticas de leitura literária, levando-lhes a considerar o contexto de produção e de leitura do texto, a responsividade ativa do leitor e sua capacidade de perceber a pluralidade de sentidos emergentes da escrita literária.

Segundo a proposta de Cosson (2018), há quatro etapas que compõem a proposta básica para abordagem do texto literário numa sequência didática.

a) Motivação: neste momento, o professor deve apresentar o tema de partida que emerge através da leitura do texto literário que será lido. Sem apontar uma direção interpretativa, o tema escolhido deve ser transversal. A partir disso, o professor deve selecionar outros textos, como notícias, artigos de lei, vídeos em geral etc. para introduzir e debater com os alunos a temática. Para isso, é necessário elaborar questões e/ou apontamentos que possam direcionar o posicionamento dos educandos acerca da temática.

b) Introdução: nesta etapa, o aluno deve ser apresentado ao autor do texto literário que será lido e ao gênero textual. Para isso, o professor pode pedir para que os alunos pesquisem informações acerca disso ou pode fazer apontamentos em sala de aula da maneira como preferir. É importante ressaltar que a apresentação do autor não deve ser feita à moda de uma biografia, mas sim salientando traços representativos de sua produção e, porventura, aqueles importantes para a leitura do texto literário escolhido. É importante ressaltar que essas duas primeiras etapas existem para que ocorra a construção de predições e objetivos de leitura, de maneira que os estudantes desenvolvam conhecimentos prévios e estabeleçam expectativas para o texto que será lido.

c) Leitura: nesta fase, ocorre a leitura do texto literário. Também o professor deve escolher a maneira como ela será feita, se coletiva ou silenciosamente, se em grupos ou não, se fragmentada ou não etc. De qualquer forma, é importante que o docente tenha a perspicácia de escolher a metodologia de leitura que amplifique a produção de sentidos do texto.

d) Interpretação: neste momento, os alunos, a partir de questionamentos do professor, devem apontar as possibilidades interpretativas do texto lido, considerando, claro, a produção e a

negociação de sentidos. Assim, as direções do professor devem ser múltiplas, graduais e, portanto, considerarem diferentes competências e habilidades: confrontação e confirmação de hipóteses/predições; análise linguística; análise do gênero; análise das condições de produção do texto e do construto sócio-histórico de leitura; análise dos personagens, do enredo, das rimas etc. Dessa forma, é necessário ter a sensibilidade de perceber que habilidades e competências podem ser requeridas pelo texto e devem ser analisadas em sala pelos alunos, com o fito de formar leitores críticos.

Andrade e Lima (2019, p. 13) consideram que a “sequência básica possibilita uma metodologia planejada, gradual e eficaz para a formação de leitores letrados literariamente e capazes de produzir e significar os textos literários como patrimônio sociocultural e objeto de fruição leitora”. A importância da formação de um leitor crítico capaz de significar os textos literários se dá em função de a literatura ser “a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2018, p. 17). Isso significa dizer que, através do texto literário, o leitor é capaz de se imergir em realidades outras, convivendo com outras pessoas, ultrapassando limites espaciais e temporais, compreendendo a si mesmo. Em corroboração a isso, Kato (1990, p. 57) afirma que, “[...] ao ler, [...] entendemos o texto imaginando-nos como seus produtores”, de maneira que, na leitura, o que ocorre é uma espécie de solilóquio do leitor.

Dessa forma, a proposta de sequência didática elaborada por Cosson (2018) procura permitir que o estudante da Educação Básica se atenha ao material semiótico artisticamente trabalhado no texto, em articulação com os valores sociais que se digladiam no processo de leitura, com o fito de que sejam produzidos sentidos ao longo da interlocução mediada pelo texto literário. As ações embutidas nesse complexo ato de interação delineiam uma experiencição do leitor com a linguagem, bem como com a própria vida e com as representações sociais em que está submerso.

Esse letramento literário é importante em função de a literatura ser um dos patrimônios imateriais da humanidade, o que justifica sua abordagem em sala de aula de língua materna e, principalmente, a construção das habilidades necessárias para a interação com esse material artístico. Cosson (2018) propõe, assim, uma metodologia que ressignifica as práticas escolares de ensino de literatura, deslocando o interesse centralizado no estudo das escolas literárias para o

contato com o texto e para a imersão num processo de interação ancorado na materialidade textual-discursiva.

Longe de tentar engessar a compreensão do texto a partir de protocolos interpretativos, busca-se, na verdade, analisar a linguagem em sua artística multiplicidade de evocação de sentidos, o que só é possível quando o leitor se depara com temáticas que transversalizam o texto literário. Nesse processo, possibilita-se uma ressignificação da própria linguagem e, em consequência disso, já que esta é a principal maneira de que o homem dispõe para simbolizar a realidade, uma transformação de si.

Amparados nessa perspectiva teórica, que considera o texto literário a partir de suas especificidades textuais e discursivas, e entendendo a necessidade de tratar a literatura não somente como objeto de fruição, mas também de análise crítica de si e do mundo, percebemos a importância de se construir metodologias que engajem os estudantes em práticas letradas de leitura literária. À luz disso, a seguir, apresentamos a proposta de sequência didática para abordagem do texto “A solução” em sala de aula.

4. Proposta de sequência didática

Neste tópico, apresentamos, com base na sequência básica de Cosson (2018), a proposta didática para leitura de “A solução” em sala de aula do Ensino Médio, voltada para turmas de primeira série. As atividades que compõem a sequência se ancoram nas habilidades e competências do campo artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), envolvendo práticas de linguagem que refinem habilidades de leitura, análise linguística/semiótica e oralidade. Antes de descrever a sequenciação que viabiliza a metodologia, apresenta-se um quadro com as habilidades e competências específicas da BNCC (BRASIL, 2018) que interseccionam as atividades.

Quadro 1: Habilidades e competências específicas contempladas na consecução das atividades

HABILIDADES			COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
(EM13LP45)	Compartilhar	sentidos	1 - Compreender o funcionamento das diferentes

construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de contos literários [...] para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (EM13LP52) Analisar obras significativas da literatura brasileira, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. 3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. 6 - Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
---	---

Fonte: Adaptado de BNCC (BRASIL, 2018).

Como pode se ver, as habilidades e competências contempladas com a consecução das atividades que apresentaremos revelam a possibilidade de construir um letramento crítico para a leitura de textos literários, considerando, para isso, a mobilização de conhecimentos de mundo, a reconstrução de contextos de produção e a análise dos mecanismos linguísticos que desvelam sentidos. A seguir, apresentamos as etapas da sequência proposta.

Etapa 1 – Motivação

Como temática transversal, é interessante que o professor debata com os estudantes a questão dos padrões sociais, físicos e culturais impostos à mulher. Para isso, sugere-se que seja interpretada a tirinha exposta a seguir, da cartunista argentina Maitena Burundarena.

Figura 1: Tirinha para realização da motivação



Fonte: Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/f6/e7/57/f6e7571c5698ba87e2104d68dc1a7773.jpg>. Acesso em 28 mai. 2020.

A partir da leitura do texto, a sugestão é que o professor inicie a discussão a partir dos seguintes questionamentos, que podem ser revistos dependendo da dinâmica de cada sala:

Quadro 2: Questões norteadoras para a motivação

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) Quais papéis sociais atribuídos às mulheres podem ser percebidos na tirinha?b) De qual forma o (não) desempenho desses papéis podem trazer angústia?c) Os ideais apresentados, como “ser bem sucedida”; “ser famosa”; etc., restringem-se ao universo feminino? Como tais idealizações se apresentam no âmbito do masculino?d) Considerando a parte não verbal do texto, a mulher é vista como alguém equilibrada? Por quê?e) Os questionamentos expostos na tirinha conversam com a realidade atual? De qual forma? |
|---|

Fonte: Elaboração própria.

É importante levantar essas questões, pois, além de permitirem uma análise da tessitura social, elas também abordam temáticas muito recorrentes na literatura clariceana. O questionamento a respeito do papel social da mulher irrompe tanto de narrativas engajadas, como é o caso de *A hora da estrela*, como de textos mais introspectivos, como *A paixão segundo G.H.* Comparada à obra de Virginia Woolf, das narrativas de Lispector emergem tópicos ligados à maternidade, ao mercado de trabalho, ao casamento e à autoimagem, tal qual no quadrinho de Maitena.

Etapa 2 – Introdução

Para a apresentação da autora, sugere-se que o professor leve para a sala de aula uma caixa contendo frases de uma entrevista que prenuncia a antologia *O primeiro beijo e outros contos*, de Clarice Lispector (1993).

As perguntas e as respostas serão separadas por meio de um recorte, porém colocadas dentro da mesma caixa. O docente deve andar pela sala de aula e parar aleatoriamente em algumas carteiras, pedindo aos alunos contemplados que retirem apenas uma frase. Depois dessa etapa, eles devem lê-las em voz alta. Destarte, o aluno que pegar a pergunta de número 1 terá a resposta 1 dita por outro colega, o que deixará a atividade dinâmica, prendendo a atenção da turma. O professor deve coordenar a atividade recolhendo as perguntas e as respostas e devolvê-las em pares para a

caixa. Os itens e respostas que farão parte do conteúdo da caixa são apresentados a seguir e foram retirados da entrevista intitulada “Em cada livro eu renasço” (LISPECTOR, 1993).

Quadro 3: Material para realização da dinâmica de apresentação da autora

Perguntas
1. Como você se definiria como mulher? 2. Por que você escreve? 3. Como é para você esse misterioso ato de escrever? 4. Fale um pouco do seu método de trabalho. 5. Você se interessa pela reação que os seus livros provocam nos leitores? 6. Algumas pessoas consideram que a literatura deva ser comprometida com a realidade. O que você acha disso? 7. Durante muito tempo, você escreveu crônicas para jornal. Fale um pouco dessa atividade. 8. A literatura pode, de alguma forma, ajudar as pessoas? 9. E qual o papel da sua obra dentro da literatura brasileira?
Respostas
1. Sou um ser humano, sou uma intuitiva, uma sentidora. E, também, uma amadora. Só escrevo quando impulsionada pela vontade. 2. Eu acho que escrevendo a gente entende o mundo mais um pouquinho do que não escrevendo. 3. É uma lucidez meio nebulosa porque a gente não tem consciência direito dela. Assim, eu sempre começo tudo como se fosse pelo meio. Eu vou juntando as notas. E depois vejo que umas têm conexão com as outras, e aí descubro que o livro já está pelo meio... 4. Às vezes, acordo no meio da noite, anoto uma frase e volto para a cama. Sou capaz de escrever no escuro num cinema, meu caderninho sempre na bolsa... 5. Depois de publicado o livro, eu fico muito contente, quando as pessoas chegam perto de mim e dizem que me entenderam. Ainda que seja uma compreensão que não possa ser expressa por palavras. Mas que seja aquilo que eu chamo de compreensão por osmose, que passa de pele para pele. Em cada livro meu, eu conto tremendamente com a participação do leitor. 6. A gente só pode fazer bem as coisas que sente realmente. Os meus livros não se preocupam com os fatos em si, mas com a repercussão deles nos indivíduos. Isso tem muita importância para mim. É o que faço. Acho que, sob esse ponto de vista, eu também faço livros comprometidos com o homem e a realidade do homem, porque realidade não é fenômeno puramente externo. 7. Não sei fazer crônicas; o que fiz, no jornal, foram textos de impressões. Mas, como o tom era leve, ganhei uma popularidade, que considero falsa, pois muitos dos leitores das minhas pseudocrônicas não entenderam meus

livros. É a imprensa querendo me entrevistar, leitores loucos para me conhecer, estudantes me cumprimentando. O que houve? Não sei. Eu não mudei; só posso concluir que os tempos mudaram.

8. Todos os artistas vivem na sua época. Talvez a literatura possa fazer o leitor se entender a si mesmo. Mas não sei...

9. Não sei classificar a minha obra. Em cada livro eu renasço. E experimento o gosto do novo.

Fonte: Lispector (1993, p. 3-5).

Essa etapa é importante porque conhecer o autor da obra que vai ser lida, além de fornecer conhecimentos acerca das possibilidades de escrita literária com as quais os alunos podem se identificar, também é possível gerar previsões e hipóteses acerca do texto com o qual o estudante terá contato, o que auxilia na construção de uma leitura crítica acerca do que se lê e permite que o leitor traceje o contexto de produção do texto. Nesse sentido, ao conhecer um pouco da autora, o estudante poderá conjecturar que possível tema transversaliza o texto, bem como essa temática é tratada ao longo da narrativa, por exemplo. Para Kleiman (1997), essas ações se referem às estratégias metacognitivas de seleção de objetivos de leitura e, em consequência disso, de empreendimento de uma automonitoração da compreensão, que leve o leitor a selecionar as informações de que necessita, o que demonstra que o sentido só emerge na própria interação através das previsões realizadas pelo leitor.

É interessante que, ao longo desse momento, os alunos sejam informados sobre a importância de Lispector para a Literatura Brasileira, tanto no que concerne ao fato de a escritora ser uma das ativas mulheres que se destacaram nesse papel, quanto no que se refere à singularidade de sua escrita literária.

Em seguida, o professor revisará com os estudantes os traços que compõem o gênero conto. Leva-se em consideração que, ao realizar a sequência didática que aqui propomos, o docente já tenha trabalhado o referido gênero com os estudantes. Mesmo assim, também para que haja a construção de hipóteses e previsões, essa etapa é crucial, já que, sabendo que o texto se engendra através de um conto e foi escrito por uma autora literária, o leitor poderá já esperar que trata-se de uma narrativa fictícia, cuja linguagem se aproxima mais da conotação e da metáfora, por exemplo.

Realizado o momento de introdução, o professor deverá seguir para a etapa de leitura, cujas orientações apresentamos a seguir.

Etapas 3 – Leitura

Depois da introdução, ocorre o momento de leitura do conto. Para isso, o professor pode distribuir o conto em folhas copiadas ou, se possível, projetá-lo em tela. O conto “A Solução”, do livro *A legião estrangeira* (LISPECTOR, 1999), deve ser lido com a turma de forma compartilhada, ou seja, o professor inicia a leitura e vai pedindo aos alunos que, de forma espontânea, deem continuidade. É possível, também, que o professor peça que dois estudantes se manifestem e que possam fazer a leitura dos diálogos das personagens e outro para fazer as vozes do narrador, a fim de propiciar uma melhor dinâmica à leitura do texto. Quando necessário, a fim de que os estudantes possam testar e construir hipóteses acerca do enredo do conto, o professor pode pausar a leitura, fazendo questionamentos acerca do que eles inferem acerca das personagens e de suas futuras ações.

Terminada a leitura, o professor seguirá para a etapa de interpretação, que, nesta proposta, é dividida em dois roteiros, apresentados a seguir.

Etapas 4 – Interpretação

Após a leitura, o professor iniciará a etapa de interpretação, momento em que, segundo Cosson (2018), o leitor produz sentidos ao texto literário, com base nas diversas possibilidades de compreensão propiciadas pela obra. Sugerimos que haja dois momentos para esse procedimento, um em que os estudantes terão um contato mais analítico com os elementos linguístico-enunciativos do texto, e outro em que gerará um debate entre os estudantes. A primeira atividade que sugerimos é exposta no Roteiro I, a seguir.

Quadro 4: Roteiro I para a etapa de interpretação

1. Considerando a narrativa até seu quinto parágrafo, quem você imaginava ser a vilã da história? Que elementos linguísticos fizeram você inferir isso?
2. O narrador, em terceira pessoa, diz: “Por que Alice tolerava Almira, ninguém entendia.”. Em sua opinião, o que levava Alice a tolerar a colega de trabalho?

3. O narrador deixa claro, durante todo o texto, de forma bem marcada, suas impressões sobre Almira. Para isso, usa, entre outras, as seguintes construções:

“Chamava-se Almira e engordara demais. Alice era a sua maior amiga. **Pelo menos era o que dizia a todos com aflição, querendo compensar com a própria veemência a falta de amizade que a outra lhe dedicava.**” (LISPECTOR, 1999, p. 65)

- a) Diante do excerto em destaque e com base na análise do texto como um todo, o que provocou essa reação no narrador? Explique.
- b) Qual o propósito comunicativo da parte destacada no excerto?
- c) O narrador traça a transformação do comportamento de Almira, que passa de sujeito passivo para ativo, resultando em seu encarceramento. Com base no texto como um todo, pode-se afirmar que o narrador deixou visível que Almira possuía problemas psicológicos ou ela foi motivada por Alice?

4. Agora, leia o trecho a seguir.

— Sua gorda! Disse Alice de repente, branca de raiva. Você não pode me deixar em paz?! Almira engasgou-se com a comida, quis falar, começou a gaguejar. Dos lábios macios de Alice haviam saído palavras que não conseguiam descer com a comida pela garganta de Almira G. de Almeida.

— Você é uma chata e uma intrometida, rebentou de novo Alice. Quer saber o que houve, não é? Pois vou lhe contar, sua chata: é que Zequinha foi embora para Porto Alegre e não vai mais voltar! Agora está contente, sua gorda? (LISPECTOR, 1999, p. 66)

A partir da leitura desse trecho, reflita sobre as motivações que levaram Alice a tratar mal Almira. O que você acha disso?

5. Em certo momento de seu desabafo, Alice explica sua tristeza:

— Você é uma chata e uma intrometida, rebentou de novo Alice. Quer saber o que houve, não é? Pois vou lhe contar, sua chata: é que Zequinha foi embora para Porto Alegre e não vai mais voltar! Agora está contente, sua gorda? (LISPECTOR, 1999, p.66)

O motivo apresentado por Alice é suficiente para explicar seu tratamento para com Almira? O que esse motivo revela das exigências sociais demandadas à figura da mulher?

6. Considerando os papéis das mulheres discutidos anteriormente, o que você acha da personagem de Alice? E o que você acha da personagem de Almira?

7. O significado da expressão “há dente-de-coelho”, atualmente em desuso, é apresentado a seguir.

A expressão “dente de coelho”, atualmente em desuso, exprime armadilha ou artimanha oculta que exige aprendizagem para ser identificada e desarmada. [...] O dente do animal costumava ser associado ao seu espírito arguto, sagaz, matreiro. Hollywood imortalizou essa imagem com o “Coelho Pernalonga”, que infernizava os inimigos com a sua esperteza.

Adaptado de: <https://blogdacidadania.com.br/2011/08/dente-de-coelho/>. Acesso em 28 mai. 2020.

Considerando o significado dessa expressão, por que você acha que as pessoas diziam haver dente de coelho na amizade entre as protagonistas do conto?

8. Leia o trecho a seguir, que versa sobre Almira na cadeia.

Na prisão Almira comportou-se com docilidade e alegria, talvez melancólica, mas alegria mesmo. Fazia graças para as companheiras. Finalmente tinha companheiras. Ficou encarregada da roupa suja, e dava-se muito bem com as guardiãs, que vez por outra lhe arranjavam uma barra de chocolate. Exatamente como para um elefante no circo. (LISPECTOR, 1999, p.67)

Considerando essa narração, por que você acha que Almira demonstrava felicidade na cadeia? Você já julgou alguém por sua aparência, antes de conhecê-la? Você se arrependeu ou depois suas hipóteses foram confirmadas?

Fonte: Elaboração própria.

Na atividade proposta, a teoria que norteia o percurso interpretativo do conto é baseada em Gancho (1997). A autora enumera as categorias narrativas em cinco grandes grupos: narrador, personagens, enredo, tempo e espaço. Para tanto, ela diferencia as diversas possibilidades de cada uma, traçando um percurso teórico repleto de exemplos. Como o foco aqui não é apresentar termos técnicos e/ou exemplos desconectados da proposta, o conto de Lispector serve como base para que esses elementos narrativos sejam estudados. Como trata-se de uma sequência didática para a primeira série do Ensino Médio, parte-se do pressuposto de que os discentes tiveram pouco ou nenhum contato com os termos durante o Ensino Fundamental.

Contudo, o texto não deve ser analisado apenas na perspectiva teórica, já que o foco do trabalho é a interpretação do conto e não a sistematização das categorias narrativas – que devem ser exploradas com o intuito de despertar o interesse pela obra e a plena compreensão de seu conteúdo. Assim, as perguntas que norteiam a leitura do texto, correlacionada à análise dos elementos narrativos, têm o propósito de desenvolver habilidades específicas, como propõe a EM13LP49 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 525): “Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de contos literários (...) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.”

Nessa conjuntura, a atividade propicia a análise de como o conto desenvolve a temática, quem são os personagens, como os elementos da narrativa se constroem no texto, como o estilo do autor se marca no romance, que efeitos de sentido se erigem a partir das seleções vocabulares, sintáticas e metafóricas. Ainda, o leitor há de mobilizar seu conhecimento de mundo, seu conhecimento linguístico, bem como analisar sua própria historicidade, os traços culturais que marcam a sociedade em que vive e o contexto de leitura em que se engaja. Todas essas ações formam um feixe complexo que se engendra no ato de ler, revelando, por isso, o emaranhado de habilidades necessárias à construção de um leitor crítico.

Após realizadas as questões de análise sugeridas, o professor deve mediar o segundo momento de interpretação, cujos norteamentos se apresentam a seguir.

Quadro 5: Roteiro II para a etapa de interpretação

Julgamento de Almira

1. O professor vai organizar a sala com a ajuda dos alunos e formará um pequeno tribunal. A partir desse momento, não existem mais alunos em sala de aula e, sim, advogados, júri e um juiz que pode ser o professor, mas sugerimos que o professor convide algum profissional docente da escola para atuar nessa posição.
2. O professor vai escrever o nome dos alunos em pequenos papéis e sortear apenas 7 alunos que farão parte do júri.
3. É preciso orientar que os alunos que fazem parte do júri devem manter a neutralidade, ou seja, não pode ajudar o grupo A nem o B.
4. Depois da escolha do júri, a turma deve ser dividida igualmente em dois grupos: A (defesa) e B (acusação).
5. À equipe de defesa, deve ser entregue o seguinte mote: Almira foi presa e precisa de uma boa defesa. Então, o grupo A, representando sua defesa, precisa defendê-la, organizando argumentos que possam convencer o júri de que Almira pode cumprir a pena em regime semiaberto.
6. Do mesmo modo, ao grupo de acusação, deve ser entregue a seguinte orientação: Alice não quer que Almira saia da cadeia, porque ela foi agredida fisicamente e não se sente segura perto dela. Então, procurem no texto traços que possam ajudá-los a defender essa ideia e, assim, convencer o júri a não conceder regime semiaberto à ré.
7. Depois que a acusação e a defesa estiverem prontas, o grupo A apresentará a defesa de Almira e o grupo B, a acusação.
8. É importante que os advogados saibam argumentar para convencer o júri. Para isso, o professor pode formular uma nova sequência didática por meio da qual os estudantes possam se sentir melhor preparados para a realização do júri simulado.
9. Depois das explanações dos dois grupos, os advogados darão licença para que o júri possa tomar sua decisão e fazer uma votação secreta na qual decidirá o futuro de Almira.
10. O juiz(a) fará a leitura do veredicto, ou seja, dará o resultado da sentença.

Fonte: Elaboração própria.

A atividade sugerida no Roteiro II, como pode-se perceber, indica o trabalho com um gênero da oralidade. Caso prefira e seja seu objetivo, o professor pode construir uma sequência didática que possibilite uma análise específica de um júri simulado, com o fito de permitir que os estudantes possam construir um texto dentro dos padrões sociorretóricos esperados para o gênero em questão. De qualquer modo, o importante é que, através dessas atividades, os estudantes possam, além de analisar os mecanismos linguístico-enunciativos que compõem o texto, entrar em um diálogo discursivamente construído de produção subjetiva de sentidos. Isso é importante para que os estudantes percebam que o texto literário, por sua natureza artística, permite uma amplificação de sentidos incomum para a linguagem rotineira, o que, certamente, promoverá nos alunos um contato prazeroso e crítico com a literatura.

Nessa orientação, a proposta do julgamento empreende uma situação didática que propicia a interpretação e a compreensão, ações que, para Leffa (2012), mesmo imbricadas, são diferentes. A primeira preocupa-se com a coleta das informações fornecidas pelo texto, ou seja, interpretar, na teorização de Leffa (2012), significa entender o que, por meio das construções linguísticas de um texto, quis dizer seu produtor. Dessa maneira, o leitor apegase, de forma imanente, ao material fornecido pelo texto, a fim de poder construir seu entendimento. Nessa perspectiva, cabe ao interpretante colher o significado contido no objeto, uma vez que o leitor “[...] não inventa e nem cria, ele apenas reproduz o que supostamente preexiste na sua frente. Em suma, [...] o significado emerge do próprio objeto em direção ao leitor” (Leffa, 2012, p. 260). Significa dizer, portanto, que, colocando-se como intérprete, o leitor “[...] faz uma leitura de mão única, recebendo passivamente as informações, sem voz para interagir ou dialogar com o texto. É alimentado diretamente pelo que lê” (LEFFA, 2012, p. 260). Se somente ancorado nessa perspectiva, o ato de ler seria infrutífero. Porém, a interpretação, na medida proposta por Leffa (2012), permite que o leitor analise criticamente a materialidade enunciativa do texto com o qual interage.

De maneira diferente, mas dependente da interpretação, a compreensão, segundo Leffa (2012), é o ato de dar sentido ao texto, ou seja, compreender é uma maneira de o leitor significar o texto a partir de sua história de vida e de suas representações sociais, respeitando, obviamente, a interpretação do texto. Tal ideia de compreensão se filia ao entendimento de que tanto textos quanto leitores passam por um processo de confrontação ou, nos termos postos por Cavalcante (2019), de negociação de sentidos. Esse processo se inicia na interpretação, mas somente se concretiza na confrontação do texto com a realidade do leitor, etapa que ocorre na compreensão textual, ou seja, no momento em que ocorre uma transformação recíproca entre texto e leitor. A atividade proposta através do julgamento, nessa visada, permite que os estudantes, apegados no enredo da narrativa, possam estabelecer esse confronto necessário entre a vida e a leitura, com vistas a concretizar um projeto de compreensão.

5 Considerações finais

Tal como diagnosticaram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (1998), o ensino de literatura no Ensino Médio ficou fadado, muitas vezes, à historicização dos períodos literários, marginalizando, nesse contexto, a interação com o texto literário, sendo ele tão somente comprovação de características dos estilos de época, e não um objeto de fruição e produção de sentido.

De encontro a isso, neste trabalho, propõe-se uma sequência didática que permite aos estudantes perceber o texto literário como possibilidade de leitura, patrimônio cultural e, principalmente, objeto que (res)significa a experiência com o mundo. Para isso, inicialmente, analisou-se as categorias narrativas que singularizam o conto “A solução”, de Clarice Lispector. Depois, fez-se uma revisão teórica de uma proposta didática para o tratamento de textos literários em sala de aula do Ensino Médio. Por fim, à luz dessas considerações, apresenta-se a sequência didática, que tem como temática transversal a questão da mulher na sociedade e as expectativas que sobre ela são colocadas. Para pensar sobre esse tema, propõem-se dois roteiros de análise do referido conto, os quais permitem a reflexão crítica sobre os mecanismos linguístico-enunciativos de produção de sentido do texto, bem como um processo de compreensão ancorado nas experiências subjetivas dos estudantes. A sequência proposta é voltada para a primeira série do Ensino Médio e considera as habilidades e competências requeridas pela BNCC (BRASIL, 2018) para essa faixa de ensino.

Além disso, a atividade proposta não apresenta tão somente descritores de refinamento da leitura literária, mas também tem o potencial de permitir o trabalho com a análise de gêneros, a análise linguística/semiótica e a produção de textos orais, o que possibilita a oportunidade de construir situações pedagógicas que permitem a reflexão sobre a linguagem no que se refere às suas diferentes maneiras de manifestação e aos seus mecanismos interacionais, enunciativos e linguísticos de produção de sentidos.

Referências

ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. **Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores**. 2019. 192 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.

ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva; LIMA, Priscila Sandra Ramos de. Leitura de obras de autoria indígena no eixo de alfabetização: uma sequência didática a partir da lenda *Txopai e Itohã*. In: ALDROVANDI, Makeli et al. (Orgs.) **Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos**. Lajeado: Ed. da Univates, 2019. pp. 10-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Entrevista com Mônica Cavalcante**. Entrevistadora: Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN. Entrevistada: Mônica Magalhães Cavalcante. Campinas: ABRALIN, 01 mar. 2019. Podcast. Disponível em: <https://goo.gl/CDDe9u>. Acesso em: 04 mar. 2019.

CORTAZAR, Júlio. **Valise do cronótipo**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1988.

JOLLES, André. **Formas simples**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

LEFFA, Vilson. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Vilson. J.; ERNST, A. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. Em cada livro eu renasço. In: LISPECTOR, Clarice. **O primeiro beijo & outros contos**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993, p. 3-5.

MACHUCA, Jaqueline Castilho. “Clarice Lispector para além de uma literatura introspectiva”. In: **Anais XV Seminário de teses em andamento** (SETA, UNICAMP), v. 4, 2010, pp. 521-530.

SPERBER, Suzi Frankl. “Jovem com ferrugem”. In: SCHWARZ, Roberto (Org.). **Os pobres na literatura brasileira**. São Paulo: Editora brasiliense, 1983, p. 154-165.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.