

PROPOSTA DE ENSINO COM RECONTO TEXTUAL À LUZ DO ANTAGONISMO, NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Gustavo Matheus Moreira de Gonzaga ¹

Darcielle Maria da Silva Oliveira ²

Emilaine Rose dos Santos ³

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti ⁴

RESUMO

O presente trabalho trata de uma prática de ensino, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Subprojeto Letras, do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), *Campus Maceió*, em uma das escolas campo de atuação dos/as pibidianos/as. O trabalho com práticas de ensino envolvendo textos literários, em nosso caso, o gênero conto, guarda diálogos com os pressupostos do Letramento Literário. Como o processo é descrito e analisado, com a intermediação de uma docente Supervisora e de um Coordenador de Área, o trabalho em tela se assume como qualitativo. Além do levantamento bibliográfico ligado ao ensino de Literatura, contou com um Plano de Ensino, que contempla as etapas desenvolvidas ao trabalho com contos de Clarice Lispector, direcionados a estudantes da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Especificamente, foi desenvolvida em uma turma da 3ª série do Ensino Médio e visa, precipuamente, a desenvolver uma visão crítico-reflexiva sobre os elementos constitutivos do gênero em foco. Nos objetivos específicos, foram definidos: (i) refletir sobre as características do conto como uma narrativa potencializadora do processo de letramento literário; (ii) (re)construir uma percepção analítica dos aspectos inerentes aos/às personagens na condição de agentes essenciais no texto; (iii) identificar os percursos narrativos relacionados pelos estudantes por meio do reconto do texto-base, à luz do olhar do/a antagonista. O desenvolvimento de tal prática credencia quão potente se configuram atividades com esse viés. Os resultados, a partir das autodeclarações dos/as estudantes, registradas em notas de campo, representam a necessidade de empreender atividades voltadas ao trabalho com práticas de leitura de textos literários numa perspectiva sociointeracionista de língua(gem), em especial, de literatura, possibilitando, inclusive, uma discussão a respeito da visão tradicional do ensino de literatura, que, valoriza, de forma estática, uma visão diacrônica.

Palavras-chave: Letramento Literário, Reconto de narrativa, Formação inicial docente, Relato de prática pibidiana, Antagonismo na narrativa.

¹ Graduando e pibidiano do Curso de Licenciatura em Letras/ Português do *Campus Maceió* do Instituto Federal de Alagoas - Ifal, gmmg1@aluno.ifal.edu.br;

² Graduanda e pibidiana do Curso de Licenciatura em Letras/ Português do *Campus Maceió* do Instituto Federal de Alagoas – Ifal dms@aluno.ifal.edu.br;

³ Supervisora do Pibid/Ifal. Graduada em Letras-Português com Especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica. Docente de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – Seduc, emilainec29j@gmail.com;

⁴ Docente do Curso de Licenciatura em Letras-Português, *Campus Maceió*, Instituto Federal de Alagoas - Ifal. Coordenador de Área do Pibid/ifal. Doutor e pós-doutor em Linguística, ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br.

INTRODUÇÃO

Amparado nos conhecimentos acessados na formação inicial docente a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de língua(gem), o presente artigo pretende discutir os resultados alcançados por meio de uma prática de ensino desenvolvida com textos literários no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), *Campus Maceió*, do qual fazemos parte.

A ação empreendida adotou uma metodologia fundamentada na Sequência Básica do Letramento Literário, proposta por Rildo Cosson (2018), num formato de oficina que “consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento” (COSSON, 2018, p. 48).

Em consonância com os exemplares subsidiados pelo autor, a Sequência adotou os princípios de alternância entre leitura e escrita, isto é, obtendo um registro escrito para cada atividade de leitura (COSSON, 2018), que ocorreu por meio da seguinte ordenação: a) introdução temática; b) leitura compartilhada; c) levantamento bibliográfico por meio de questionário; d) segunda leitura compartilhada e e) proposição de atividade de retextualização à luz do antagonismo presente no conto.

Entenda-se por retextualização, neste trabalho, como a passagem ou transformação de um texto de uma modalidade para outra, ou para a mesma modalidade (CAVALCANTI, 2016), como é o caso da prática em tela, que adotou a transposição da modalidade escrita-escrita, num *continuum* tipológico, conforme aponta Marcuschi (2010) para os procedimentos adotados à realização deste trabalho.

Sob uma perspectiva interacionista da Língua, ou seja, reconhecendo que esta deve promover a interação entre os sujeitos, por ser um elemento de “atuação social” (ANTUNES, 2003), e, portanto, aversa a uma prática meramente estrutural, em que se concebe a língua em sua estrutura e, em grande monta, isenta do viés analítico da língua em uso e, por extensão, na contemplação da sua rede de interações, a atividade em tela visou, precipuamente, a promover debates e reflexões acerca dos textos disponibilizados, lançando mão dos conhecimentos construídos pelos/as estudantes acerca dos gêneros textuais, em especial, do conto literário - gênero por meio do qual realizamos o nosso trabalho.

A oficina desenvolvida visou a possibilitar uma interação fluida e dialógica com textos literários narrativos, em específico os contos "Uma Galinha" e "Felicidade Clandestina", de

Clarice Lispector, a fim de fomentar o processo de Letramento Literário dos/as estudantes envolvidos/as.

Portanto, à luz dos resultados acessados por intermédio das notas de campo e registros escritos coletados dos/as participantes, este artigo pretende (i) refletir sobre as características do conto como uma narrativa potencializadora do processo de letramento literário; (ii) (re)construir uma percepção analítica dos aspectos inerentes aos/às personagens na condição de agentes essenciais no texto; (iii) identificar os percursos narrativos relacionados pelos/as estudantes por meio do reconto do texto-base, à luz do olhar do/a antagonista.

Os resultados alcançados comprovaram a importância de empreender iniciativas como esta, haja vista que possibilitaram a participação unânime dos/as estudantes envolvidos/as, bem como proporcionou saberes diversificados importantes para efetivação das propostas lançadas à turma.

METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho, o *corpus* constituído é resultante de uma prática desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico que visou à compreensão e à mensuração das práticas leitoras de estudantes, inseridos no nível médio de ensino, especificamente, na 3ª série, da escola campo de atuação do mencionado Programa, pertencente à Rede Pública Estadual de Ensino na capital alagoana.

Com base nesse preâmbulo, algumas etapas necessitaram de ser planejadas para a sua efetivação *in loco*, a saber: 1) elaboração de um Plano de Ensino voltado ao trabalho com o gênero narrativo conto, na consideração dos aspectos constitutivos desse gênero na obra de Clarice Lispector, em especial, elementos como a epifania, em diálogo com outros aspectos presentes nesse texto, tais como: tipos de personagem, enredo, tipos de narrador, tempo (cronológico ou psicológico) e o espaço.

A ação levada a efeito contou com 6 encontros, de modo que a prática pedagógica desenvolvida contemplou a rememoração de conceitos iniciais sobre narrativa, em específico, a narrativa em foco, que é o conto literário. Com o propósito de elucidar características voltadas às personagens dos textos apresentados, discutiu-se sobre as percepções que os estudantes tinham a respeito de cada uma delas, na consideração dos contos "Uma galinha" e "Felicidade Clandestina", ambos da escritora Clarice Lispector.

A discussão sobre as personagens dos textos viabilizou a análise de uma dicotomia presente em diversas produções dos mais variados gêneros, ou seja, tal dicotomia contemplou a visão da protagonista *versus* do/a antagonista, bem como os ideais a eles/as associados pelos/as estudantes envolvidos/as.

O primeiro texto escolhido para condução das mediações propostas no Plano de Ensino⁵ foi o conto “Uma Galinha”, a partir do qual foi feita uma leitura compartilhada por parte dos/as estudantes. Em seguida, empreendemos uma análise coletiva sobre a história e os/as discentes puderam relatar suas interpretações individuais.

A atividade empreendida evocou a criticidade dos/as envolvidos/as que foram direcionados pelas seguintes questões: como cada personagem se apresenta na história (protagonista, antagonista ou secundário)? O que levou o aluno a caracterizá-los como tal? Que aspectos sociais foram percebidos por eles durante a leitura? Que razões eles acreditam que levaram os personagens a tomar determinadas atitudes?

A segunda leitura realizada foi do texto “Felicidade Clandestina”, sobre o qual foi proposta uma atividade de retextualização a partir do ponto de vista da antagonista da história. Nesse momento, os resultados das produções configuraram diferentes percursos narrativos acessados pelos/as estudantes nessa etapa de ensino, pertencente à Educação Básica.

A reescrita do conto revelou-se como prática potencializadora do Letramento Literário dos discentes, tendo em vista a necessidade de repensar a história a partir de um olhar diferente daquele apresentado pelo autor e, simultaneamente, preconizando a interação entre diversos elementos cognitivos e emocionais: criatividade, criticidade e empatia.

Todos os resultados das atividades propostas coletadas foram analisados com base nos conceitos construídos pelos/as autores/as deste trabalho, por intermédio de reflexões trazidas por obras que, neste trabalho, são adotadas como subsídio teórico-conceitual e que, em certa medida, versam sobre a *práxis* docente no que diz respeito ao desenvolvimento do Letramento Literário (COSSON, 2018).

⁵ - Convém salientar que a terminologia Plano de Ensino é uma escolha dos autores deste trabalho, uma vez que compreendemos que, embora, em muito, assemelhe-se às ideias ligadas às discussões sobre Sequência Didática, especialmente, na consideração do grupo genebrino (DOLZ; SCHNEUWLY), utilizamos elementos elencados por nós para levarmos a efeito a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Pibid/Ifal.

REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de aprofundar as discussões a serem promovidas neste trabalho, é relevante destacar o conceito de Letramento Literário ao qual nos filiamos a fim de compreender as dimensões que direcionaram a prática desenvolvida, tendo em conta os preceitos relativos a tal mote discursivo com base no professor Rildo Cosson (2018).

Cosson (2018) discute sobre o Letramento Literário como um processo de escolarização da leitura, em uma perspectiva emancipatória, enquanto recurso que fornece ao/à estudante uma maneira própria de ver e viver o mundo em que está inserido.

Nesse contexto, desenvolver uma *práxis* pedagógica que faça uso da Literatura para mediar os processos de letramento também implica compreender que os textos a serem utilizados para subsidiar as reflexões devam estabelecer pontes com as realidades dos/as discentes envolvidos/as, a fim de viabilizar uma maior interação entre o texto e o leitor.

A questão fulcral é que, durante muitos anos, o trabalho com o texto literário foi realizado de forma muito limitada, especialmente no que tange à exploração do texto em sua totalidade. Isso porque os exercícios desenvolvidos em sala consistiam, majoritariamente, na exploração superficial de fatores óbvios e que sequer estimulavam o/a discente a refletir criticamente sobre o conteúdo acessado. A partir disso, de forma abrupta e descontextualizada, iniciava-se uma investigação puramente gramatical do excerto: identificação de classe gramatical de termos presentes no texto; classificação de tempos verbais; reconhecimento de processos de formação de palavras, entre tantos outros aspectos envoltos a uma prática de ensino de Literatura numa perspectiva exclusivamente metalinguística.

O que acontece, nesses casos, é que essa superficialidade presente nessas práticas de ensino trata o texto como um pretexto, tendo em conta o que aponta Kleiman (1989), para um enfoque prioritário na escrita, invalidando todo o potencial reflexivo que esses conteúdos possuem e suscitam. Essa mesma autora chama a nossa atenção para o fato de, na prática docentes, diversos professores/as terem seguido por um outro caminho, isto é, para minimizar o trabalho com os textos literários em seus planos de aula, houve a substituição por outros gêneros, que se concentram predominantemente nas esferas jornalística e escolar, como, por exemplo, as notícias e as manchetes, além da alusão ao trabalho com filmes e outros aparatos semiótico-discursivos.

Essa escolha, por sua vez, evidencia o distanciamento entre a Literatura e a Educação, já que: “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola

por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (COSSON, 2018, p. 20).

O Letramento Literário, por sua vez, lança luz para uma nova percepção sobre a abordagem da literatura em sala de aula, promovendo um olhar analítico sobre ela, enxergando-a como instrumento pedagógico que contribui diretamente para a formação do/a estudante na condição de um sujeito crítico-reflexivo.

O trabalho com os gêneros textuais constitui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se configura como objeto de investigação da área de conhecimento Linguagens e Códigos, em todos os níveis de ensino. No âmbito do Ensino Médio, entretanto, existe uma maior preocupação em empreender ações baseadas em práticas de Letramento Literário, tendo em vista, como bem se sabe, a alusão aos períodos literários que, em grande monta, são tratados exclusivamente para fins do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

A escrita de Clarice Lispector, por sua vez, compõe o cânone literário que, atualmente, embasa o currículo dos mais diversos níveis de formação, tendo em conta larga produção realizada por essa autora. As discussões promovidas pela autora em face de suas mais variadas produções versam, em sua grande parte, sobre as condições sociais, psicológicas e de existência da mulher (ABUCHAIM; SAYEG-SIQUEIRA, 2023) em situações do cotidiano.

Além disso, existem possibilidades que extravasam essas camadas e que podem ser empreendidas em meio aos processos de letramento. O caráter enigmático e complexo da obra clariciana (ABUCHAIM; SAYEG-SIQUEIRA, 2023) possibilita outras construções mediante, especialmente, a epifania presente nos textos de sua autoria.

Nesse contexto, os/as personagens são seres essenciais ao desenvolvimento da história. São eles que praticam ações e “vivificam” todas as emoções evocadas pelos textos. “A personagem ou o personagem é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo. (GANCHO, 2006, p. 7).

Por serem responsáveis pela evolução do enredo, eles podem assumir diferentes papéis, provocando, por vezes, a dicotomia entre protagonismo *versus* antagonismo. Gancho (2006) compreende que o protagonista é caracterizado pela principalidade de seu papel. Em contrapartida, a autora reflete sobre o antagonista como aquele que “se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características, diametralmente opostas às do protagonista” (GANCHO, 2006, p. 9).

Há de se salientar que a retextualização, enquanto prática de transformação textual, difere-se da reescrita. Esta, segundo Marcuschi (2010), muito se relaciona com as modificações realizadas à luz da norma linguística. Aquela, por sua vez, seria o produto de um elenco de

“operações complexas que interferem tanto no código como no sentido”. (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

A prática de reconto à luz do antagonismo presente no texto selecionado revelou-se como instrumento potencializador dos processos de ensino-aprendizagem com contos. Os resultados a serem apontados posteriormente dialogam com tais considerações. Tal ideia se deu em meio a uma discussão com o texto "Felicidade Clandestina", numa das aulas do componente curricular "Saberes e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura", no Curso de Licenciatura em Letras-Português, modalidade presencial, no *Campus* Maceió, do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), ministrada pelo professor Doutor Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, quando, na ocasião, estava a tratar de possibilidades de atividades para o desenvolvimento do texto literário em sala de aula da Educação Básica, tomando como base os pressupostos teóricos acessados por Cosson (2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade que deu início à ação desenvolvida com os alunos da escola campo foi pensada para, inicialmente, compreender os níveis de entendimento de cada um/a deles/as a respeito do gênero em foco. Foram abordadas diversas questões sobre as discussões promovidas pela leitura do texto "Uma Galinha", de Clarice Lispector:

1. Quais seriam os papéis (protagonista, antagonista, personagem secundário) exercidos por cada personagem da história?
2. Que atitudes/ características você considerou para enquadrar os personagens em cada um dos papéis designados na questão anterior?
3. Neste fragmento: “Uma vez ou outra, sempre mais raramente, lembrava de novo a galinha que se recordara contra o ar à beira do telhado, prestes a anunciar.” torna-se explícito que a galinha lembrava de sua tentativa de fuga. Apesar disso, a personagem não tenta fugir novamente. Você acredita que há alguma razão para isso? Discuta com sua dupla e reflita sobre uma possível razão para a atitude da personagem.
4. Uma das características da escrita clariciana é o retrato da realidade com uma análise subjetiva e particular que cabe ao leitor decifrar. Você acredita que o conto em questão faz alusão a alguma realidade social? Discorra sobre suas percepções a respeito das questões trazidas pelo texto.
5. Se você pudesse se colocar no lugar de algum personagem da história, qual seria ele/ela? Você mudaria alguma atitude deste/a personagem? Se sim, qual?

Ao todo, 17 alunos participaram dessa ação. Eles se organizaram em 8 duplas e 1 trio para responder às questões que foram listadas anteriormente. Foi disponibilizado um tempo de 1 hora (60 minutos) para que pudessem fazê-lo.

Em termos de dados, os/as estudantes indicaram o seguinte enquadramento: Protagonista – A galinha/ Antagonista – O pai/ Personagens secundário – a mãe e a menina. Apenas uma dupla classificou a menina como uma protagonista. Vejamos a seguir, por meio do Quadro 1, como ficaram esses resultados.

Quadro 1: Enquadramento dos/as personagens do conto

Identificação do personagem	Tipo de Personagem		
	Protagonista	Antagonista	Personagem Secundário
Galinha	17 de 17	-	-
Pai	-	16 de 17	1 de 17
Criança	15 de 17	-	2 de 17
Mãe	-	-	17 de 17

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O critério utilizado pelos/as estudantes para atribuir o protagonismo da história à galinha foi por seu papel tão centralizado no desenvolver dos eventos, como também o foco dado às suas ações desde a sua tentativa de fuga, até sua morte.

O pai, que foi incumbido de caçar e prender a galinha novamente, foi interpretado como o antagonista do conto. A criança e a mãe entraram como secundárias, na maioria das vezes, por serem personagens pouco faladas na história.

Uma única dupla classificou a menina como uma outra protagonista, sob o argumento de que foi graças à sua ação que toda a história tomou um rumo diferente, mesmo que de forma temporária.

Quando questionados sobre a razão pela qual a galinha não tenta fugir novamente, os/as educandos trouxeram, tanto durante a discussão em sala, quanto na atividade, pontuações a respeito de um possível “instinto materno”, criado pela personagem em relação ao ovo, como também sobre a relação de conformidade da galinha.

Quadro 2: Impressões dos/as estudantes mediante o trabalho desenvolvido

Dupla A - “Acho que ela não tentou fugir pelo instinto materno e pela forma que eles a tratavam, dando a entender que não tentariam matá-la novamente.”

Dupla B - “Provavelmente a relação entre o ovo e ela fez com que ela se prendesse, porque não queria machucar o ovo ou até mesmo queria acompanhá-lo em sua trajetória.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Na quarta questão, em que foram discutidas as relações entre o texto e a realidade, os/as estudantes contribuíram com diversas percepções. Foram percebidos marcadores de gênero, por ser o pai (homem) a decidir o destino que a galinha teria.

Outro ponto levantado foi a respeito do jogo de interesses do ser humano, visto que o pai em nenhum momento se importou com a galinha quando pensou em matá-la e, mesmo após desistir de comê-la, temporariamente, talvez houvesse um objetivo: mantê-la viva para consumir seus ovos.

Dupla C - “Acho que o fato do egoísmo vem muito com isso. O fato deles acabar pensando em si, no fato da galinha chocar mais ovos”

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os/as estudantes também detectaram marcadores das relações sociais que as pessoas constroem através de sua vida, como podemos perceber no excerto abaixo:

Quadro 3: Impressões dos/as estudantes mediante o trabalho desenvolvido

Dupla D - “Ele nos faz refletir sobre a nossa vida, por exemplo: as amizades que fazemos no caminho. Não sabemos se vão durar para sempre. Às vezes acontece de sermos trocados por pessoas com características ‘melhores que a nossa’.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Na quinta questão, os/as alunos/as foram convidados/as a repensarem as atitudes dos personagens sob a proposta de modificar alguma de suas atitudes. As respostas foram bem variadas. Vejamos abaixo alguns exemplos:

Quadro 4: Impressões dos/as estudantes mediante o trabalho desenvolvido

“não tentaria fugir para não criar esperanças”

“tentaria fugir novamente”

“Eu mudaria o papel do pai e em vez de capturar a galinha e trazê-la para casa, eu teria matado logo após a captura”

“Eu me colocaria no lugar do homem e eu não correria atrás dela, pois eu ia ver ela tentando viver e ficaria com pena dela”

“Eu escolheria a criança, mas não mudaria as atitudes dela porque ela é ingênua”

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A segunda atividade proposta ensejou a retextualização do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. Como preâmbulo para a produção textual, foi feita uma leitura compartilhada pela turma e, a partir disso, estabeleceu-se um debate a respeito das abordagens do texto que duraram 2 horas. Este momento contou com a participação de 13 alunos, ao todo.

Seguidamente, os alunos receberam o direcionamento para que o reconto fosse feito à luz do ponto de vista da antagonista da história que, mediante debate feito em sala, seria a filha do dono da livraria. Os/as estudantes exploraram sua criatividade de diversas maneiras para conduzir a história de forma que a menina, filha do dono da livraria, tida como “antagonista” por toda a turma, pudesse receber um novo olhar sobre seu comportamento na história.

2 estudantes recontaram a história em primeira pessoa e nomearam personagens, usando de elementos do cotidiano para embasar a sua “defesa” das atitudes da menina, como problemas com autoestima e bullying.

Quadro 5: Impressões dos/as estudantes mediante o trabalho desenvolvido

Certo dia, Clarisse, menina que mais me “odiava” (palavras dela), veio me pedir um livro emprestado e eu vi aquilo como uma oportunidade de me aproximar dela, pois queria ser amiga dela. Sempre fui uma menina injustiçada e sofri bullying em toda minha infância. Neste mesmo dia, quando eu estava voltando para casa, vi ela fofocando sobre mim com as amigas dela. Elas estavam mais uma vez falando sobre minha aparência e disse que estava planejando rasgar o meu livro (eu sempre estava com ele pois era uma fuga da realidade para mim).

[...] Clarisse veio a minha casa pegar o livro, mas eu dei uma desculpa pois fiquei com medo dela fazer alguma coisa com ele. Passaram-se alguns dias e ela sempre vinha buscar o livro, mas eu sempre inventava alguma coisa.

Minha mãe percebeu que ela estava vindo sempre e perguntou o porquê, mas eu enrolei para falar e ela chamou Clarisse para conversar. Ela [mãe] voltou gritando comigo e dizendo que eu estava fazendo uma coisa errada. [...] Naquele momento, eu percebi que ela estava manipulando a minha mãe e eu, infelizmente, emprestei o livro.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

7 alunos/as decidiram escrever uma carta-resposta, em primeira pessoa, apresentando argumentos variados a fim de justificar a postura da personagem. Vejamos abaixo um dos excertos produzidos:

Quadro 6: Carta-resposta mediante o trabalho desenvolvido

Defesa da Ruiva

“Eu sou a gorda, sardenta com cabelos crespos e meio ruivos. Vim contar a minha versão da história. [...] Sou filha do dono da biblioteca que seria o sonho de todas as ‘magrelas’ que por algum motivo não gostam de mim. Enfim, devem estar me apedrejando por eu ter enrolado e não ter dado o livro a ela.

A verdade é que ela nunca gostou de mim, sempre falava de mim quando passava e sempre me olhava com desprezo. Quando ela viu que teria o que queria, veio correndo em minha casa e então fiz o que queria: dei motivos para falar mal de mim e assim fui deixando-a bem do jeito que eu ficava: frustrada”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

4 alunos também decidiram modificar um pouco a estrutura do texto, optando por apresentar uma “defesa”, escrita em terceira pessoa, assumindo um outro olhar, externo ao texto. Vejamos o exemplo abaixo:

O trecho a seguir, disposto no quadro, por exemplo, foi escrito por uma estudante que se propôs a recontar a história trazendo alguns aspectos comportamentais que, em certa medida, seriam responsáveis pela postura mais austera da personagem em foco.

Quadro 7: Processos de retextualização mediante o trabalho desenvolvido

“Sempre demonstrei ser forte, que não ligava, mas quem não fica mal, né? Ao ver aquela garota que sempre estava atrás de mim só pelos meus livros, vi uma oportunidade de tentar

fazer uma amizade, só não sabia como. Quando ela veio em minha casa, eu pensei em algo que fizesse ela voltar, para nos falarmos novamente. Então no outro dia fiz a mesma coisa, até que minha mãe percebeu que ela estava indo todo dia na nossa porta e então foi questionar.

Quando descobriu que eu estava mentindo, ela não gostou e emprestou o livro. Isso me fez sair como uma pessoa ruim, sendo que eu só queria uma amiga.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Com base nos dados explanados, pode-se inferir que os/as discentes envolvidos na prática de ensino demonstraram um grau relevante de apropriação dos conceitos sobre os gêneros e tipos textuais, especialmente no trabalho voltado ao gênero Conto, como pertencente à esfera literária.

Isso pode ser comprovado tanto pelas análises dos textos que foram reescritos pelos alunos quanto nas respostas registradas no questionário discutido inicialmente. Eles se mostraram entendedores das características que estruturam e configuram o gênero em tela, bem como dos recursos discursivos utilizados pelos autores para construir a narrativa.

Vale destacar também que, além de dominar esses conceitos, foram também capazes de aplicá-los durante suas produções textuais, criando narrativas que, além de atenderem à proposta, mostraram-se coesas e coerentes. Para além disso, esses/as estudantes também conseguiram imprimir em suas produções recortes da realidade social em que estão inseridos, revelando também o caráter denunciador e dialógico dos textos.

Esses resultados indicam, portanto, que a prática desenvolvida dialogou com as discussões que versam sobre o Letramento Literário como um processo de aquisição da literatura como forma de linguagem, como também contribuiu para o desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita, especialmente, observando-se aspectos circunscritos à especificidade do texto literário, como é o caso do Conto.

Os resultados obtidos também representam a necessidade de desenvolver atividades voltadas ao trabalho com a leitura de textos literários por meio de uma perspectiva interacionista de língua(gem), especialmente de literatura, possibilitando, inclusive, uma discussão a respeito da visão tradicional do ensino de literatura, que, valoriza, de forma estática, uma visão diacrônica.

A prática revelou-se, ainda, como ferramenta importante e de relevância para os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Literatura na escola, haja vista que evocou

a criatividade, cognição, conhecimentos linguísticos e a empatia dos/as envolvidos/as em sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Letramento Literário tem sido debatido com muita veemência nos últimos anos, recebendo cada vez mais destaque por sua perspectiva de trabalho com a literatura como forma de trabalho, por meio de textos clássicos, de caráter ficcional, mas também os autênticos, voltada à compreensão dos fenômenos envoltos à língua(gem), em especial, no que diz respeito à estética do texto literário, compreendendo, assim, a sua elaboração e as condições sócio-históricas e discursivas para a composição de gêneros ligados a esse campo do conhecimento/esfera de atuação humana.

Nesse sentido, desenvolver ações que visem a promover a imersão dos/as estudantes em um processo de aquisição dessa linguagem pressupõe, também, reconhecer o texto literário para além do apêndice que se tem atribuído a ele em muitos contextos educacionais, ou seja, como artefato-linguístico e discursivo para o tratamento de aspectos meramente linguístico-gramatical.

Os processos envoltos às práticas de retextualização e, nesse caso, à luz do antagonismo como fruto de uma ação desenvolvida com estudantes da Rede Pública de Ensino de Alagoas provaram-se como uma estratégia eficaz no fomento à compreensão e ao diálogo mútuo com os contos trabalhados, dadas as possibilidades acessadas mediante os diversos pontos de vista levantados em sala.

Pôde-se perceber que a Sequência Básica de Letramento Literário, estabelecida por Cosson (2018), a saber: a) motivação; b) introdução; c) leitura; d) interpretação, foi seguida e atingiu resultados satisfatórios, reafirmando a importância de empreender ações como esta em contextos diversificados da Educação Básica e para além deste.

O trabalho empreendido comprovou-se relevante no desenvolvimento do Letramento em foco, pois evocou interação, diálogo, reflexão e debates por parte dos/as estudantes, ao tempo que mediou o contato deles com o texto literário. Ademais, a prática direcionada em sala de aula, na presença de uma professora supervisora e orientada pelo docente Coordenador de Área, fez-nos pensar a respeito de saberes mobilizados à nossa formação inicial docente, que tem se mostrado num viés crítico-emancipatório e reflexivo.

Além disso, o reconto produzido também proporcionou que os/as estudantes assumissem um maior compromisso com a leitura, visto que precisaram mobilizar-se para visualizar outras perspectivas, exigindo uma mudança de postura por parte deles/as.

Trata-se, a bem da verdade, de reconhecer o texto literário como artefato essencial, que deve ser explorado em todas as suas nuances, a fim de atender às demandas educativas que lhes são atribuídas nas aulas de Língua Portuguesa e, para além disso, contribuir para a formação integral dos/as educandos/as, inclusive, em suas práticas sociais diversificadas.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Cláudia Borragini; SIQUEIRA-SAYEG, João Hilton Sayeg de. **Conscientização e epifania por Clarice Lispector**. VERBUM (ISSN 2316-3267), v. 12, n. 1, p.73-89, mai. 2023. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/62009/42241>>. Acesso em: 03 set. 2023.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília:MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Análise textual-argumentativa de processos de retextualização: um cotejo entre a produção oral e escrita de alunos do curso médio técnico e alunos do proeja ensino médio**. 2016. 320 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguísticas, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1361>>. Acesso em 07 set. 2023
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática. 1991.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.