



PROFLETRAS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DIANA KARLA HERNANDES

**A LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA
CONSTRUÇÃO DESCRITIVA NO CONTO SARNENTO, PULGUENTO,
MAGRINHO, UMA GRAÇA!**

**MARINGÁ
2015**

DIANA KARLA HERNANDES

**A LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA
CONSTRUÇÃO DESCRITIVA NO CONTO SARNENTO, PULGUENTO,
MAGRINHO, UMA GRAÇA!**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em parceria com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Carmen Rodrigues de Lima

**MARINGÁ
2015**

DIANA KARLA HERNANDES

**A LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA CONSTRUÇÃO
DESCRITIVA NO CONTO SARNENTO, PULGUENTO, MAGRINHO, UMA
GRAÇA!**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em parceria com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a Carmen Rodrigues de Lima

Aprovado em: ___/___/___

Prof^a. Dr^a. Alba Krishna Topan Feldman
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Dr^a. Margarida da Silveira Corsi
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Carmen Rodrigues de Lima
Universidade Estadual de Maringá – UEM

[...] É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. [...] (COSSON, 2014, p. 17).

Dedico este trabalho

Com muita gratidão e afeto a Deus, senhor da minha história.

Aos meus pais, José e Roselia, que sempre incentivaram e apoiaram meus estudos.

Ao meu esposo, Marcos Aurélio, compreensivo companheiro.

Aos meus filhos Adriel e Vinícius e à minha filha Ana Alice, meus amores que demonstraram compreensão e apoio nos momentos em que precisei estar ausente.

AGRADECIMENTOS

À professora Carmen Rodrigues de Lima, que muito admiro pela competência e dedicação, que com paciência e seriedade ajudou a superar as dificuldades dessa caminhada.

À professora Alba Krishna Topan Feldman pelos apontamentos.

À professora Margarida da Silveira Corsi pelas colaborações, pelo incentivo e confiança.

Aos meus familiares, pelo apoio de sempre.

Aos meus colegas de turma, dos quais tenho muito orgulho e com os quais trilhei essa caminhada.

À Universidade Estadual de Maringá, que possibilitou por meio da oferta desse curso, o meu aperfeiçoamento profissional e crescimento pessoal.

A todos os professores que integraram o corpo docente, da primeira turma do Profletras, da Universidade Estadual de Maringá, com os quais tive o privilégio de estudar.

Aos amigos queridos, pelo carinho e pelas palavras de incentivo nos momentos de turbulência.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a leitura literária. Em virtude da amplitude dessa temática, fizemos o recorte teórico privilegiando a abordagem da construção descritiva. O objetivo principal desse trabalho é, assim, apresentar uma proposta de abordagem para a prática da leitura do texto literário, em sala de aula, a partir do conto “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!”, de Adriana Falcão (2002). Pretendemos, por intermédio desse trabalho, incentivar a prática da leitura do texto literário em sala de aula, ampliando as possibilidades de análise e de interpretação desse tipo de linguagem. Para a realização dessa tarefa, nosso trabalho implica o estudo particularizado da sequência descritiva no texto literário. Considerada como um exercício de fácil reprodução, na realidade, a elaboração de uma sequência descritiva demanda um trabalho, em que sejam percebidas certas habilidades na utilização de mecanismos da língua, próprios desse tipo de escrita. Desta forma, o objetivo de propormos um estudo voltado para a análise da sequência descritiva não visa o estudo da linguagem literária por meio da observação de fundamentos linguísticos, mas o exame dos recursos que a língua dispõe e que são empregados por esse modo particular de construção textual. Isso porque acreditamos que um trabalho voltado para a apreensão desses mecanismos certamente é importante para o aprendizado tanto da língua quanto da literatura, uma vez que o universo das narrativas, assim como o universo de outros gêneros textuais, é permeado por esse tipo de construção textual. Para o desenvolvimento do nosso trabalho, utilizamos os estudos de Bordini e Aguiar (1993), Micheletti (2006), Marcuschi (2010), Cosson (2014), Zilberman (2009), Adam e Revaz (1997), Tisset (2000), entre outros. Além desses autores, nos pautamos, ainda, nos pressupostos da perspectiva dialógica do discurso de Bakhtin (2003), que explicita a importância do contexto de produção, da observação do estilo, da estrutura composicional e do tema que constituem um determinado gênero –nesse caso particular: o conto– para a apreensão do sentido do texto. O *corpus* do trabalho é formado pelo conto “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!”. Com base nele, realizamos a análise e elaboramos uma proposta de intervenção didática sob o modelo de sequência didática expandida sugerida por Cosson (2014). Como contribuições, a pesquisa aponta a necessidade de se redimensionar o trabalho com literatura no Ensino Fundamental, de modo a contribuir de maneira relevante para o desenvolvimento dos educandos. A pesquisa sugere que a prática da leitura literária, por meio da observação dos recursos utilizados na construção descritiva, é uma possibilidade –dentre tantas outras– de auxiliar na formação de leitores proficientes, capazes de compreender os textos que leem, de realizar inferências e de apreender os sentidos que eles veiculam.

Palavras-chave: Leitura Literária. Conto. Descrição. Unidade Didática. Ensino Fundamental.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a comme thème la lecture littéraire. En raison de l'ampleur de ce thème, on a fait une coupure théorique en privilégiant l'approche de la construction descriptive. L'objectif principal de ce travail est présenter une approche pour la pratique de lecture du texte littéraire, en salle de classe, à partir du conte "Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!," d'Adriana Falcão (2002). Notre intention est encourager la pratique de la lecture du texte littéraire en salle de classe, en élargissant les possibilités d'analyse et d'interprétation de ce type de langage. Pour accomplir cette tâche, on doit étudier particulièrement la séquence descriptive dans le texte littéraire. Considérée comme un exercice facile à reproduire, en réalité l'élaboration d'une séquence descriptive demande un travail de perception minutieuse de quelques habilités dans l'utilisation de mécanismes de la langue propres de ce type d'écriture. De cette façon, l'objectif de proposer une étude autour de l'analyse de la séquence descriptive n'a pas comme but l'étude du langage littéraire par moyen de l'observation des fondements de la linguistique, mais l'examen des ressources que la langue dispose et qui sont employées par ce mode particulier de construction textuelle. On croit qu'un travail autour de la compréhension de ces mécanismes est tout à fait important pour l'apprentissage aussi de la langue que de la littérature puisque l'univers du récit comme l'univers d'autres genres textuels est pénétré pour ce type de construction textuelle. Pour le développement de ce travail, on a utilisé les études de Bordini et Aguiar (1993), Micheletti (2006), Marcuschi (2010), Cosson (2014), Zilberman (2009), Adam et Revaz (1997), Tisset (2000), parmi d'autres. Au delà de ces auteurs, on s'est conduit dans la perspective du dialogisme du discours de Bakhtine (2003), qui explicite l'importance du contexte de production, de l'observation du style, de la structure compositionnelle et du thème qui constituent un genre déterminé -dans ce cas particulier, le conte- pour la compréhension du sens du texte. Le *corpus* de ce travail est formé par le conte "Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!," et en le tenant comme base, on a réalisé une analyse et on a élaboré une proposition d'intervention didactique sous le modèle de séquence didactique étendue suggérée par Cosson (2014). Comme contribution, cette recherche envisage la nécessité de proportionner le travail avec la littérature dans l'Enseignement Fondamental, de façon à contribuer pour le développement des enseignants. La recherche suggère que la pratique de la lecture littéraire, au moyen de l'observation des ressources utilisées dans la construction descriptive, c'est une possibilité d'auxilier la formation de lecteurs plus habiles, capables de comprendre les textes lus, de réaliser analogies et d'appréhender les sens qu'ils véhiculent.

Mots-clés. Lecture Littéraire. Conte. Description. Unité Didactique. Enseignement Fondamental.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Quadro 1	Surperestrutura descritiva da personagem.....	79
Imagem 1	Cartaz com imagem de um filhote de um cão preto.....	104
Imagem 2	Foto de um cão adulto, marrom e preto.....	105
Imagem 3	Foto de um cão marrom, acomodado em uma bacia plástica	105
Imagem 4	Foto de um cão adulto, preto e de porte pequeno.....	106
Imagem 5	Foto de cão adulto, porte grande, pelagem marrom clara e dentes à mostra.	113
Imagem 6	Foto de um cão da raça fila, aparentemente muito debilitado e maltratado..	113

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PR	Paraná
ONGs	Organizações não governamentais
SRD	Sem Raça Definida
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TEORIAS DE REFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS	17
2.1	A LEITURA LITERÁRIA: OLHARES DIVERSOS SOBRE O TEMA.....	17
2.1.1	Literatura e vida social	27
2.1.2	Literatura na escola	29
2.2	GÊNEROS TEXTUAIS E LITERATURA.....	37
2.2.1	O conto: um gênero da esfera literária	47
2.2.2	O gênero conto: uma análise dialógica do texto descritivo literário	64
2.2.2.1	Conteúdo temático.....	67
2.2.2.2	Estrutura composicional.....	68
2.2.2.3	Estilo.....	70
2.3	O PAPEL DA DESCRIÇÃO NO TEXTO LITERÁRIO.....	73
2.3.1	Definição e história	73
2.3.2	As sequências descritivas na composição do gênero literário	76
2.3.3	Isotopia e focalização	80
3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO	83
3.1	MOTIVAÇÃO: PRIMEIRO CONTATO COM O TEMA.....	86
3.2	INTRODUÇÃO: CONHECENDO O AUTOR E A OBRA.....	88
3.3	LEITURA: O CONTATO COM A OBRA.....	89
3.4	PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO: HORA DE EXPOR AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	91
3.5	CONTEXTUALIZAÇÃO: CONSTRUINDO RELAÇÕES.....	93
3.6	SEGUNDA INTERPRETAÇÃO: APROFUNDANDO OS CONHECIMENTOS.....	96
3.7	EXPANSÃO: PRONTOS PARA NOVAS LEITURAS.....	97
4	PLANO DE TRABALHO	98
4.1	UNIDADE DIDÁTICA.....	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	123
	ANEXO	127

1 INTRODUÇÃO

Em nossa prática diária como docente da rede pública municipal de ensino, temos nos deparado com uma realidade cada vez mais preocupante: a dificuldade dos alunos em relação ao processo de aprendizagem da leitura literária. Essa situação, infelizmente, pode ser verificada em todos os níveis de escolarização do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Para alguns estudiosos do assunto como Cosson (2014), Zilberman (1989, 2003, 2009), entre outros, este fato decorre, principalmente, da falta de interesse pela leitura e, ainda, pelo fato dos alunos estarem inseridos em uma sociedade, cuja hegemonia midiática e as novas tecnologias estão cada vez mais presentes.

Diante dessa realidade, em que o interesse pela leitura e, conseqüentemente, pelos livros é cada vez menor, somos levados a pensar que a necessidade de mudanças é premente e deve partir de uma reflexão mais aprofundada sobre como estimular a leitura literária na escola, dentro de um contexto pouco favorável.

A busca por encaminhamentos que visam minimizar a problemática que envolve o assunto tem sido uma tarefa difícil, mas constante. Além do compromisso de estimular a leitura literária, o professor também se depara com outras questões importantes como, por exemplo, como formar leitores competentes, capazes de compreender o que leem?

A questão expressa é uma das preocupações que tem norteado nossa prática em sala de aula, visto que a realidade vivenciada por grande parte dos nossos alunos demonstra que o ato da leitura, muitas vezes, representa um sacrifício, pois de um lado as dificuldades que eles apresentam em relação à construção do sentido do texto são significativas e, de outro, a tarefa de ler é vista como uma obrigação –que eles devem cumprir para atender aos critérios de avaliação postos pela escola ou, mais especificamente, pelos professores.

Essas constatações acentuaram o nosso interesse em desenvolver uma pesquisa que pudesse, de alguma forma, ajudar os alunos a resolver ou, ao menos, minimizar as dificuldades relativas à leitura do texto literário e, também, despertar o gosto pela leitura. Delineamos, então, a partir dessas constatações, o problema de pesquisa de nosso interesse: é possível ensinar a leitura literária mediante a construção descritiva, no gênero conto?

A nosso ver, torna-se necessária a escolha de uma abordagem específica, adequada à utilização de textos dessa natureza, que possa atender aos objetivos propostos para o ensino de Língua e Literatura, contribuindo, assim, com a formação de leitores autônomos e críticos.

Logo, pressupomos que um tratamento mais adequado para a aplicação do texto literário em sala de aula, partindo de atividades que considerem as especificidades que constituem esse tipo de linguagem, pode colaborar, significativamente, para a transformação do contexto descrito anteriormente e, ainda, propiciar o desenvolvimento humano em seus múltiplos aspectos: afetivo, social, intelectual, entre outros.

Para que tais mudanças ocorram, entendemos ser fundamental, que tanto os professores quanto a escola estejam engajados na tarefa de desenvolver o hábito de ler, visto que o contexto contemporâneo exige uma nova postura de todas as partes envolvidas nesse processo.

Nesse sentido, defendemos que proporcionar aos alunos situações prazerosas e significativas de leitura pode contribuir, de fato, para a formação de leitores proficientes e críticos, capazes de ler, de aprender e de se divertir, de forma consciente, por meio de suas próprias escolhas e, inferências adequadas a cada leitura.

O desenvolvimento do nosso trabalho será possível por intermédio de estudos apresentados por alguns pesquisadores tanto do campo linguístico, quanto do campo literário. Entre eles, destacamos: Jean-Michel Adam e Françoise Revaz (1997), Luiz Antônio Marcuschi (2010), Guaraciaba Micheletti (2006), Rildo Cosson (2014), Regina Zilberman (2009), Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993), Carole Tisset (2000), entre outros. Fundamentalmente, recorreremos às orientações para o ensino de Língua Portuguesa do governo do Paraná, expressas nas Diretrizes Curriculares em volume específico para essa disciplina.

Com a ajuda das pesquisas citadas, será possível ampliar a discussão sobre os aspectos que atuam diretamente na composição de uma sequência descritiva, o papel da descrição no interior das narrativas, os limites entre narração e descrição, alguns conceitos como, por exemplo: as ideias de focalização e isotopia, que interferem na construção da descrição; os fatores que atestam a importância do texto literário tanto na formação humana, quanto linguística do educando, entre outros aspectos.

Cosson (2014) pesquisa o letramento literário e nos auxilia a compreender as adversidades que circundam a presença da literatura na escola. Para ele, há de se considerar que, além das dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da leitura literária em sala de aula, existem outros obstáculos enfrentados pelos professores em relação à importância do ensino da literatura, no contexto escolar.

Segundo o autor, é perceptível que o ensino da literatura, há algum tempo, tem enfrentado as mais variadas formas de adversidades para o seu desenvolvimento, tais como: espaço reduzido no currículo escolar, falta de professores capacitados para desenvolver um trabalho satisfatório junto aos alunos, falta de material (exemplares de livros) para consulta nas bibliotecas das instituições escolares, dentre outras.

Tal realidade tem levado professores, escola e até mesmo os próprios alunos a se questionarem sobre a necessidade efetiva de continuar reservando um espaço para o trabalho com a leitura literária, em sala de aula e, conseqüentemente, sobre a importância da literatura.

Tendo em vista que o ensino de Língua Portuguesa tem como um de seus principais objetivos capacitar os indivíduos na tarefa de utilizar de modo satisfatório as habilidades de leitura, de escrita e de oralidade, nas mais diversas situações sociais, propomos discutir, nesta pesquisa, estratégias de leitura do texto literário que possam contribuir para o desenvolvimento dos educandos sem, contudo, deixar à margem os aspectos literários que constituem esse gênero textual.

Neste sentido, a perspectiva que pretendemos adotar visa à aplicação de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, buscando a formação de sujeitos capazes de se expressar e de compreender os mais diversos textos que circulam socialmente.

No que concerne ao texto literário especificamente, uma atuação docente coerente não pode ser pensada de forma unilateral, ou seja, devem ser consideradas, na sala de aula, as especificidades dos gêneros literários e também o papel exercido pelo leitor, entre outros aspectos importantes que estão envolvidos diretamente nesse processo.

Consideramos importante a observação dessas questões para que a apropriação dos conhecimentos possa refletir, principalmente, a harmonia entre a proposta de leitura do texto literário e a relação entre leitor e texto.

A reflexão deste contexto nos fez pensar em estratégias que pudessem enriquecer, de alguma forma, a prática pedagógica dos professores da Educação Básica no que concerne à abordagem do texto literário. Optamos por apresentar uma proposta de trabalho que visa motivar o aluno a ler textos de natureza literária, ampliando as possibilidades de análise e interpretação desse tipo de linguagem, no contexto escolar.

O interesse pelo estudo da descrição se justifica, principalmente, pelo fato de que as sequências descritivas têm um caráter fundamental no texto literário, pois, por meio delas, é possível conhecer, entre tantos outros aspectos, os ambientes e as personagens que participam de uma história. A subjetividade proveniente do ato de descrever permite ainda reconhecer o

que podemos chamar de “estilo do autor”, haja vista que o escritor deixa suas marcas e manifesta suas impressões mais particulares, no texto.

Entendemos com Cortázar (2013) e Moisés (2006), estudiosos da literatura, que o ponto de vista de quem observa pode variar de acordo com a sua percepção. As experiências vivenciadas pelo descritor possivelmente influenciarão sua percepção no momento de transmitir a impressão obtida ante o elemento que compõe a cena descrita: uma pessoa, um objeto, um animal, uma emoção, um ambiente, um sentimento etc.

Em relação à escolha do *corpus* que constitui o trabalho, ela se deu a partir de algumas observações importantes como, por exemplo: a faixa etária do público com o qual estamos acostumados a desenvolver nosso trabalho, ou seja, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que têm em média onze anos; a temática que está próxima do universo desses alunos e, ainda, outros aspectos como o nível de conhecimento escolar e os conteúdos propostos pelos documentos oficiais.

É importante destacar que o conto –objeto de análise– faz parte de uma coleção distribuída pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. A coleção integra uma seleção de obras que foram propostas com o objetivo de compor o projeto “Literatura em minha casa”. A princípio, essa coleção deveria ser disponibilizada para os alunos de forma individualizada. Entretanto, muitos exemplares dela não foram distribuídos aos alunos e podem ser encontrados nas bibliotecas das escolas municipais e estaduais do Município de Sarandi.

No que diz respeito à realidade para a qual foi pensada a nossa proposta, constatamos, a partir de nossa experiência como docentes da rede pública, que grande parte do alunado chega às instituições de ensino carentes em muitos aspectos, mas, principalmente, no aspecto econômico e afetivo e têm na escola um ambiente quase exclusivo para a aprendizagem de valores, de conceitos, de conhecimentos científicos e até para a aquisição de informações e acesso à internet.

No trabalho, apresentamos um estudo particularizado sobre o papel e o funcionamento da descrição no texto literário. Nesse sentido, o caminho que trilhamos versa sobre a possibilidade de discutir e apresentar uma proposta de abordagem do texto literário sob duas perspectivas: uma linguística e a outra literária. Em um primeiro momento, o trabalho discorrerá sobre importantes pesquisas que foram discutidas e apresentadas sobre a importância da leitura literária no contexto do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Na sequência da pesquisa, faremos algumas considerações sobre a distinção entre gênero textual e tipologia textual. Nessa etapa do trabalho, também apresentaremos um estudo

dos mecanismos que permitem a elaboração de uma sequência descritiva, por meio da análise do conto: “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, da escritora Adriana Falcão, de 2002.

Realizada a tarefa, apresentaremos na última etapa do trabalho uma proposta de abordagem para a leitura literária do conto, tendo como perspectiva a observação da construção da sequência descritiva nesse gênero textual.

É importante enfatizar que a realização da proposta de abordagem do texto literário tem como modelo a metodologia apresentada por Cosson (2014) para a leitura literária, em sala de aula.

A pesquisa é relevante pelo fato de a descrição estar presente no nosso cotidiano, em diferentes gêneros discursivos. Ao contrário do que muitos possam pensar, a observação da construção de uma sequência descritiva não é tão simples, uma vez que exige o domínio de certas habilidades e a ativação de mecanismos da língua, próprios para esse tipo de construção.

2 TEORIAS DE REFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS E LITERÁRIAS

Neste capítulo, apresentaremos algumas considerações a respeito da leitura literária e da importância da literatura no contexto escolar, com base nos estudos realizados por Micheletti (2006), Cosson (2014), Zilberman (2009), Bordini e Aguiar (1993), entre outros. O intuito de recorrer a esses estudos é aprofundar a compreensão das questões que estão intrinsecamente ligadas à escolarização da literatura. Essas considerações contribuirão para o desenvolvimento da proposta de abordagem para o texto de natureza literária, com o qual nos propusemos a trabalhar.

2.1 A LEITURA LITERÁRIA: OLHARES DIVERSOS SOBRE O TEMA

O contexto contemporâneo, permeado por instrumentos de acesso rápido à informação, exige cada vez mais a formação de um leitor capaz de discutir, inferir, analisar e interpretar de forma adequada os textos com os quais entra em contato. No que concerne ao trabalho com o texto literário, ele implica em uma abordagem que não se limite apenas aos aspectos puramente formais e estruturais do texto, ao contrário disso, deve considerar as especificidades linguísticas, das significações que o texto literário deixa entrever (PARANÁ, 2008).

Na escola, muitos professores, possivelmente, pela pouca familiaridade com o texto dessa natureza, acabam por desenvolver um trabalho pouco significativo para a aprendizagem da literatura. O resultado dessa experiência pouco produtiva acaba se tornando negativo tanto para os professores quanto para os alunos, pois pode desmotivar ambas as partes.

No documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* (BRASIL, 1998), elaborado pelo MEC –que trata das instruções para o plano de ensino a ser implementado tanto no nível Fundamental quanto no Médio, nas escolas públicas e particulares–, podemos constatar que existe um estudo fundamentado em teorias que deve ser observado e desenvolvido de acordo com as disciplinas, bem como as etapas em que os alunos se encontram.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs¹* têm o objetivo de orientar o trabalho docente nas instituições de ensino do país e está organizado em volumes específicos para as séries iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e para as séries finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano).

No tocante ao nosso trabalho, trataremos apenas do volume proposto para o ensino da Língua Portuguesa, das séries finais do Ensino Fundamental, tendo como foco principal o tratamento dispensado à abordagem dos textos literários.

É possível observar que nos PCNs (BRASIL, 1998) há uma valorização da linguagem enquanto prática social e uma crítica ao ensino conteudístico. Considera-se que o ensino da Língua Portuguesa deve garantir aos alunos a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, como vias de acesso para o exercício da cidadania, tornando-os capazes de atuar nas mais diversas esferas da sociedade.

Nesse contexto, o ensino da língua deve ser voltado, principalmente, para a leitura e a compreensão de textos com os quais todo indivíduo convive. Além disso, os PCNs defendem a valorização do aluno como sujeito participativo no contexto de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, ao final do Ensino Fundamental, espera-se que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p. 6).

Ao propor o trabalho com gêneros discursivos, ressaltando as suas condições de produção, os PCNs apontam os fundamentos da teoria proposta por Bakhtin (2003). Assim, o conceito de gênero é o foco para o qual convergem as propostas de aplicação do texto em sala de aula. No caso do ensino de língua portuguesa, os critérios considerados para a caracterização de um determinado gênero são: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Conforme apontamos anteriormente, o ensino da língua, segundo as propostas contidas nos PCNs (BRASIL, 1998), visa as atividades de compreensão e produção escrita. Considerando essa perspectiva de abordagem, os gêneros a serem estudados na atividade de compreensão são divididos em quatro grupos: literário (cordel, conto, novela, romance, crônica, poema, texto dramático), de imprensa (comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento, notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista), de divulgação científica (exposição, seminário, debate, palestra; verbete enciclopédico, enunciados de questões, artigo) e, de publicidade (propaganda).

¹Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume 2: Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries.

No caso dos gêneros a serem estudados na atividade de produção, podemos citar: o literário (conto e poema), o de imprensa (entrevista, debate, depoimento, notícia, editorial, carta do leitor, entrevistas) e o de divulgação científica (exposição, seminário, debate, relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia).

É possível verificar que a escolha dos gêneros apresentada nos PCNs está pautada, sobretudo, na necessidade de se trabalhar com a grande diversidade de gêneros discursivos que circulam socialmente. Isso implica, portanto, na ampliação do leque de variantes dos gêneros que se apresentam.

Nesse contexto, observamos que o trabalho com o gênero literário, ao menos nas séries finais do Ensino Fundamental, não ocupa um lugar de destaque nos processos de ensino e de aprendizagem da língua.

Embora, em um subtítulo à parte sejam apresentadas algumas considerações sobre o texto literário, a abordagem sugerida nos PCNs para o trabalho com esse gênero não contempla, a nosso ver, as características próprias desse tipo de linguagem.

Inferimos que todas as possibilidades de uma abordagem que privilegie a linguagem literária como detentora de significados singulares são pouco exploradas. Parece-nos que o texto literário tem sido utilizado pela escola de forma restrita, limitando-se, especialmente, ao aprendizado da leitura e da escrita, com vistas ao plano, simplesmente, da reflexão sobre o uso da língua.

No caso das Diretrizes Curriculares da Educação Básica –DCEs² (PARANÁ, 2008) percebemos a existência de uma discussão –ainda que tímida– acerca da importância do trabalho com literatura para a formação do alunado atendido pela educação básica, da rede pública de ensino, do nosso Estado. Nela, fica claro que a escola deve estar preparada para o convívio com todos os tipos de indivíduos, visto que ela foi instituída para acolher sujeitos de todas as classes sociais.

Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p. 50).

²As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (DCE) constituem o documento orientador teórico-metodológico do trabalho docente com a língua portuguesa nas escolas públicas do Estado do Paraná.

Como sistematizadora do conhecimento historicamente acumulado, a escola constitui-se em um espaço importantíssimo, uma vez que contribui diretamente para o crescimento de cada indivíduo, determinando, por vezes, o tipo de participação que esses indivíduos terão na sociedade. Portanto, além de assegurar um espaço na sociedade para todos, a escola deve garantir o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que são veiculados pelos conteúdos das disciplinas escolares. Juntos, os PCNs (BRASIL, 1998) e as DCEs (PARANÁ, 2008) balizam os conteúdos de Língua Portuguesa e a forma como deverão ser aplicados, ao ensino.

Se por um lado, os documentos oriundos de diretrizes federais, os PCNs, são partidários de um pensamento mais neo-liberal que defende uma capacitação que para alguns pode parecer mais técnica e, por esse motivo, assume aspectos da pedagogia tecnicista, por outro, os documentos elaborados pelo Estado do Paraná, as DCEs, são embasados em uma reflexão histórico-crítica que, de acordo com os que partilham da mesmas ideias, apresenta contornos do pensamento marxista. Essas vertentes representam, na realidade, um acentuado caráter político.

Nesse sentido, a proposta de ensino presente nas DCEs é voltada para a formação de sujeitos que possam: a) construir sentidos para o mundo, b) compreender criticamente o contexto social e histórico em que estão inseridos e c) estar capacitados para uma inserção cidadã que transforma a realidade a sua volta, por meio do acesso ao conhecimento.

A literatura, no documento elaborado pelo Estado, recebe uma reflexão à parte, uma vez que foi destituída da sua hegemonia na escola por ocasião da apresentação dos PCNs. Assim, as DCEs, visando uma espécie de reabilitação do texto literário no ensino da língua, consideram principalmente as funções da literatura para justificar uma abordagem diferenciada para os textos dessa natureza. A proposta para o trabalho com literatura, apresentada nas DCEs, além de considerar os estudos de Antônio Candido, ainda está embasada nos estudos sobre a Estética da Recepção e na Teoria do Efeito³.

Os estudos nesta linha observam que o leitor dialoga com a obra a ser lida e que o saber apreendido por ele, nessa empreitada, o ajuda a determinar a leitura que faz. Nesse sentido, a recepção deve ser utilizada para classificar a obra. A teoria indicada para esse trabalho: a da Estética da Recepção propõe cinco etapas para o trabalho com os textos

³Estética da recepção: teoria elaborada por Hans Robert Jauss, na década de 1960, a partir de questionamentos relativos à história da literatura e à função do leitor no momento da recepção. Teoria do Efeito, cujo principal autor é Wolfgang Iser, contemporâneo de Jauss, propõe uma reflexão sobre o resultado estético da obra literária no leitor durante a recepção.

literários: a) a determinação do horizonte de expectativas do aluno; b) o atendimento desse horizonte de expectativas; c) a ruptura desse horizonte; d) o questionamento do horizonte de expectativas; e) a ampliação do horizonte de expectativas.

Os principais objetivos propostos pelo estudo da Estética da Recepção e pela Teoria do Efeito são: levar o aluno a efetuar leituras críticas, tornar o aluno mais receptivo à leitura de outrem, questionar as leituras efetuadas e transformar os próprios horizontes de expectativas. O trabalho se inicia a partir de um recorte sincrônico, em que renunciamos à periodização literária, ou seja, aos estudos de literatura por meio das escolas literárias e trabalhamos, fundamentalmente, com o texto selecionado para a leitura e a sua relação com outros textos (PARANÁ, 2008).

Se considerarmos a proposta apresentada pelos PCNs em relação à proposta contida nas DCEs, podemos afirmar que, no primeiro caso houve uma grande desvalorização do ensino da leitura literária, visto que a literatura recebeu pouca atenção e foi tratada da mesma maneira que os demais gêneros textuais. Isso acaba, a nosso ver, negligenciando a observação dos aspectos ligados à estética, à produção e à circulação de um texto, elementos que são próprios do gênero de literário. O tratamento dispensado à literatura, nas DCEs, porém, ressalta o caráter formador da literatura, enquanto produção humana e histórica.

Apesar de existirem alguns esforços em favor da manutenção e do aprimoramento do trabalho com a literatura em sala de aula por parte dos estudiosos da questão, verificamos que eles ainda não são suficientes para um resultado mais efetivo do trabalho com os textos dessa natureza. Todavia, acreditamos que isso se deve principalmente às questões que estão mais ligadas à política educacional.

Na mesma linha de pensamento, Bezerra (2010) no texto “Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos” demonstra que o trabalho realizado pela escola –no que se refere ao texto– fica restrito ao ensino da gramática. Em geral, as atividades envolvendo os mais variados textos de literatura têm como objetivo apenas o ensino da norma padrão. Esta abordagem tem sido recorrente na história do ensino da literatura.

Sobre o mesmo assunto, Zilberman (2003, 2009) relembra que a literatura, há muitos séculos, se faz presente nos espaços de ensino e, desde a Grécia antiga, os textos literários têm sido os modelos eleitos para o ensino de língua e de comportamento.

De acordo com Zilberman (2003, 2009), o objetivo do trabalho com os cânones literários, ao longo dos tempos, não era a formação de leitores ou apreciadores desta arte, era antes o ensino do código verbal padrão e a transmissão de regras e princípios, necessários

para uma conduta cidadã adequada. Conforme descreve a pesquisadora, a escola optava pela leitura de clássicos e isso dificultava ainda mais a leitura e a construção do sentido dos textos por parte dos leitores, visto que os textos que integravam esse universo eram completamente alheios à realidade desses sujeitos.

Todavia, o modelo de ensino de leitura descrito atravessou séculos e, apesar disso, não impediu que muitos indivíduos desenvolvessem o gosto pela leitura de textos da esfera literária, mesmo tendo como opção de leitura, obras escolhidas para atender os requisitos “de escrita e de conduta a serem reproduzidos na qualidade de condição para a inserção no sujeito [na] tradição não apenas artística, mas também ética e comportamental” (ZILBERMAN, 2009, p. 15).

A partir da década de 1970, a realidade política e social que se configurou no Brasil requisitou alterações no âmbito da educação e se revelou ainda mais prejudicial no que se refere à formação de leitores. Zilberman (2009) preconiza que o aumento populacional urbano e o desejo de modernização, além do novo contingente assalariado composto pelos grupos de baixa renda, exigiram a aceleração no processo de qualificação da população.

O resultado dessas transformações conduziu ao aumento da quantidade de estabelecimentos de ensino e à ampliação da faixa etária obrigatória de escolarização, provocando, assim, modificações na legislação. Essas medidas foram positivas se considerados os aspectos quantitativos. Entretanto, a qualidade da educação que passou a ser oferecida é discutida, considerando que, nesse contexto, o ensino de literatura:

[...] passou a aceitar autores vivos, obras atuais e materiais não necessariamente literários ou linguísticos. A adoção da denominação “Comunicação e Expressão”, vigente na década de 1970, é sintomática do alargamento da concepção de obra em circulação na sala de aula, que pode acolher desde então matérias de jornal, histórias em quadrinhos, produtos dos meios de comunicação de massa, audiovisuais e multimídias. “Produção de texto”, outra denominação que se popularizou desde então, explicita igualmente a nova situação: a disciplina aparece e configura-se como área do conhecimento, porque se dirige a um novo público, para o qual a escrita ainda não faz parte do cotidiano, precisando ser primeiro estimulada e, depois, regulamentada [...] (ZILBERMAN, 2009, p. 15).

O objetivo principal da educação escolar, deste modo, passou a ser a formação de indivíduos capazes de utilizar a língua de forma adequada diante das diversas situações de comunicação do cotidiano. Neste sentido, é possível estabelecer uma comparação entre o que era proposto ainda na antiguidade clássica e a nova realidade do ensino.

De acordo com a autora, esta nova realidade trouxe consequências improdutivas para a educação com relação à presença da literatura na escola, pois, no contexto descrito, o novo alunado ficou privado do contato com a tradição literária, sob o argumento de que ela pouco significava para esse público uma vez que, como dissemos anteriormente, ele é formado de grupos alheios a essa tradição, não sendo, portanto, capaz de identificar-se com ela.

Essa ruptura resultou na ausência da literatura no ensino das novas gerações, visto que “A lógica que chamamos retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, segundo o qual, na falta da literatura consagrada devemos ficar sem nada” (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

O resultado das mudanças sugeridas para o ensino provocou uma enorme transgressão, sobretudo, para o ensino da literatura, uma vez que, para a autora, os alunos deixaram de ter contato com a literatura, o que interferiu diretamente na formação de leitores, trazendo consequências negativas. Ainda, segundo ela, o contato com os cânones literários contribui para que os indivíduos tenham conhecimento da história o que lhes possibilita inclusive refutá-la, mas a diluição da concepção de literatura em definições imprecisas de texto ou discurso confere uma formação deficiente das classes populares (ZILBERMAN, 2009).

Ao definir o conceito de literatura, Costa (2007, p. 15) afirma que este foi o termo utilizado a partir do final do século XVIII para “distinguir e classificar textos de escrita imaginativa”, sendo comum as pessoas utilizarem este termo para se referir ao que “está em livro e que tem caráter de história inventada ou de texto para ser declamado, com sons parecidos ao final das linhas [...]”.

Entretanto, a literatura deve ser compreendida como tudo o que está diretamente relacionado à “arte da palavra, com a estética e com o imaginário”. Assim, pode-se entender como literatura infantil, “histórias ou poemas que ao longo dos séculos cativam e seduzem as crianças”, mesmo que estas histórias não tenham sido escritas especificamente para um público infantil a princípio (COSTA, 2007, p. 16).

Para Lajolo e Zilberman (1984), a literatura infantil é assim denominada por motivos específicos, mais relacionados à sua circulação que aos aspectos internos e estruturais que compõem tais obras. Faria (2006, p. 96) ensina que “os bons livros para crianças são, com frequência, bons livros também para os adultos”.

Durante muito tempo, porém, os textos destinados às crianças ficaram “segregados como um subgênero”, entretanto, estes gêneros têm se tornando alvo de atenções que nunca

receberam e “[...] o debate não se circunscribe ao exame das propriedades do gênero, mas envolve questão de educação, além da de mercado” (CADERMATORI, 1986, p. 15).

Abramovich (1997) também estuda o papel da literatura. Ela critica os equívocos cometidos pela escola quando incorporam em sua rotina os textos literários. Para a pesquisadora, o trabalho com textos literários que a escola realiza não favorece uma relação produtiva dos alunos com a literatura e, também, por ser muito limitado, não permite a apropriação de novas ideias e conhecimentos. Essa situação dificulta, sobremaneira, a ampliação do horizonte de expectativas e pode afetar o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos. Para a autora

[...] Muitas e muitas vezes esse texto selecionado se torna apenas um pretexto para estudar gramática, sublinhar substantivos concretos, indicar tempos de verbos, encontrar advérbios de modo e mil outras relevâncias do tipo... Estilhaça-se uma história, não se aprofunda uma ideia, uma interpretação, não se analisa a forma de escrever de um autor tarefa tão absorvente e que exige tanto trabalho [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 42).

Tomando como ponto de partida a problemática que gira em torno do ensino de línguas no que concerne, em especial, ao papel da leitura literária, é importante ressaltar que o que se discute, nesse trabalho, não é a relevância da presença da literatura no contexto escolar, pois, a nosso ver, ela é primordial para o ensino. Questionamos, ao contrário, a forma como ela é trabalhada em sala de aula.

Pensamos que uma perspectiva empobrecedora no tratamento do texto, possivelmente, comprometerá o trabalho docente e, pode trazer resultados pouco satisfatórios para o ensino e à aprendizagem da leitura literária.

Soares (2011) também discute o trabalho realizado com a literatura em sala de aula e menciona que é preciso corrigir:

[...] a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz na sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendido, que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua - o, falseia - o [...] (SOARES, 2011, p. 22).

Reafirmamos, com a autora, que a necessidade de um olhar diferenciado para o tratamento do texto literário em sala de aula é urgente e, requer novas posturas tanto das instituições de ensino e dos professores, bem como dos alunos.

Destacamos a importância de uma mediação docente adequada para o trabalho com os textos literários, uma vez que é por meio da intervenção direta do professor, na tarefa de selecionar os materiais e coordenar as atividades que, o aprendizado efetivo dos elementos presentes no texto, sobretudo os de natureza literária, poderão ser apreendidos pelos alunos. Isso, sem dúvida, contribuirá para a ampliação dos conhecimentos dos educandos e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

Em consonância com Soares (2011), ressaltamos que a didatização inadequada da literatura pode comprometer a qualidade do ensino. Todavia, enfatizamos a sua importância no ambiente escolar, pois o tratamento adequado do texto literário pode corroborar uma aprendizagem significativa se levarmos em consideração que, a literatura possui a função de promover a compreensão do mundo ao transformar em palavras a materialidade que o constitui, além de divulgar e discutir realidades que são disfarçadas pela classe dominante.

Nesta perspectiva, é necessário enfatizar que, a partir do momento em que propomos a realização de uma atividade, cujo enfoque é à leitura literária, essa tarefa requer um trabalho metódico. Mais do que a simples leitura de uma obra dessa esfera, os momentos de contato com os gêneros dessa natureza devem ser organizados a partir de objetivos que considerem, principalmente, o compromisso da literatura na formação humana dos indivíduos. Neste sentido, não se deve ter como propósito apenas a leitura sistemática desses textos.

Pensamos, como Soares (2011), que a atuação do professor é fundamental para a formação de leitores conscientes. Ele pode lançar mão de inúmeras maneiras para alcançar resultados positivos. Um exemplo disso é a ampliação do leque de obras sugeridas para a leitura.

A possibilidade de fazer suas próprias escolhas pode servir de motivação para o aluno. Nesse contexto, esse aluno passa a ocupar um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem da leitura literária, visto que pode opinar sobre qual leitura gostaria de realizar. Todavia, ao contrário disso, o trabalho realizado pelos professores, para Abramovich (1997) anda na contramão:

[...] a professora trabalha com um leque muito estreito de alternativas... Conhece pouco de literatura infantil, em geral aqueles livros que as editoras enviam para sua casa/escola ou aqueles cujos autores estão mais dispostos a divulgar seu trabalho... (e fica difícil achar que, por um desses dois métodos, realmente se chegue a acompanhar o que é publicado de relevante, de significativo, de bom...). O critério reinante, na maioria dos casos, não é o da qualidade do livro, mas o da pronta entrega. Muitas vezes, dá é isso: adoção de autores medíocres, menores, desimportantes, muitas vezes contando história pra lá de desinteressantes, chatas, monótonas, antigas, tantas vezes

falando de uma criança que não existe mais, de problemas que não as tocam ou sensibilizam [...] (ABRAMOVICH, 1997, p. 140-141).

A postura do professor, apresentada pela autora, é muito semelhante a que conhecemos e que, muitas vezes, presenciamos nas escolas nas quais trabalhamos. Tais constatações revelam aspectos que contribuem para que, cada vez mais, o ensino da literatura fique desacreditado e sem perspectivas de melhora.

Defendemos que tentar apontar os responsáveis por esse fracasso não contribui para que as mudanças sejam bem-sucedidas. Ao contrário disso, somos levados a crer que melhores resultados poderão aparecer se não perdermos o nosso foco: a valorização da contribuição que o aprendizado da literatura pode trazer para o ser humano.

Mas, para tal empreitada, precisamos agir rapidamente, buscando abordagens que possibilitem um trabalho sério que considere, sobretudo, as especificidades do texto literário. Um trabalho com essa preocupação poderá não apenas motivar os alunos à leitura literária, mas, acima de tudo, poderá promover mudanças que os façam despertar para a vida, enriquecendo seus conhecimentos e ampliando seus horizontes de expectativas.

Mediante as reflexões apresentadas e embasadas em Cosson (2014), consideramos importante que os problemas que dizem respeito à escolarização da literatura sejam discutidos para que possamos encontrar todos juntos encaminhamentos que nos levem a mudanças eficazes. Para entendermos um pouco mais as mudanças ocorridas, ao longo dos anos, no ensino da língua e, conseqüentemente, da literatura é necessário um olhar sobre a história.

Cosson (2014) afirma que, historicamente, a noção de literatura como pressuposto para o ensino da leitura e da escrita e para a formação cultural dos sujeitos se cristalizou com o passar dos anos.

No que se refere ao ensino fundamental, o autor enfatiza que nas escolas brasileiras a literatura tem como principal função dar base para a formação do leitor. Entretanto, no âmbito educacional, esta tarefa não se concretiza, pois existe uma carência proeminente de uma abordagem que efetivamente rompa com os costumes que desvalorizam, sobremaneira, o trabalho com a leitura literária.

Para Cosson, o trabalho será bem-sucedido no momento em que a leitura literária por um lado atentar para o prazer que advém do ato de ler e por outro não abandonar o compromisso de conhecimento que todo o saber exige.

2.1.1 Literatura e vida social

Consideramos importante discutir qual o significado que tem sido atribuído à literatura pela escola. Cosson (2014) preconiza que a preferência pela leitura de textos de outras esferas sociais tem sido justificada sob o argumento de que a linguagem dos textos literários se distancia da língua culta por ser irregular e criativa. Portanto, os textos de natureza literária não seriam os mais adequados para a utilização em sala de aula enquanto material de leitura.

Com relação ao ensino da língua, o autor demonstra que muitos educadores defendem que a formação de um leitor proficiente é possível apenas quando ele tem o contato com um diverso e amplo campo de registros escritos. De acordo com Cosson (2014, p. 20),

[...] A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual.

Para o autor, a sociedade contemporânea supervaloriza outras linguagens em detrimento da literatura.

Candido (2011, p. 176) destoa desta perspectiva ao considerar a literatura em um aspecto mais amplo: “desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Para ele, todos os indivíduos, em algum momento de seu dia, têm algum instante de entrega ao universo fabulado, o qual constitui uma necessidade universal e, como tal, um direito que deve ser satisfeito, enquanto elemento fundamental para a formação humana dos indivíduos, pois, conforme o autor, a literatura contribui para refinar nos indivíduos capacidades como, por exemplo:

[...] 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 (CANDIDO, 2011, p. 182).

Nesse sentido, pensamos que o trabalho com o texto literário propicia o enriquecimento das percepções e visões de mundo, tornando os sujeitos, mais compreensivos

e disponíveis em relação à natureza e ao seu semelhante, atuando, por conseguinte, de forma mais consciente na sociedade (CANDIDO, 2011).

Candido (2011) aponta alguns aspectos importantes da função da literatura. São eles: psicológico, formador e social. O autor afirma que a função da literatura, enquanto elemento humanizador, está relacionada à articulação das palavras, de modo que elas possibilitem, em um primeiro momento, a organização do espírito e, em seguida, a organização do mundo a nossa volta.

Para o autor, essa competência está presente em todos os textos da esfera literária, pois eles contemplam, em sua construção, formas capazes de impressionar, mesmo os gêneros mais simples como as quadrinhas, provérbios e histórias de bichos, que são amplamente utilizados nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Nessa acepção, as mensagens ou sentidos dos textos são capazes de sensibilizar os leitores por meio da ordem que se apresentam. Assim, as palavras que constituem um texto representam mais que um código para a comunicação, pois contemplam um arranjo diferenciado que propicia a apreensão dos sentidos e efeitos.

Por meio da organização singular que os gêneros da esfera literária apresentam, o conteúdo, que eles veiculam, é expresso de modo que amplia as capacidades de perceber, sentir, inferir, ou seja, “A mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito” (CANDIDO, 2011, p. 180).

De acordo com Candido (2011, p. 177), a literatura, enquanto elemento do universo fabuloso, atua, principalmente, no subconsciente e no inconsciente dos indivíduos. A sua importância para a formação dos sujeitos pode equivaler às formas intencionais de educação preconizadas no grupo familiar ou, escolar.

Entendemos como o autor que a literatura constitui um elemento necessário ao equilíbrio social, sendo um agente essencial para a formação humana. Para Candido (2011), as obras literárias são instrumentos poderosos para instruir e educar intelectual e afetivamente. O contato com os diversos gêneros da esfera literária contribui para que o homem possa se conhecer melhor.

Nesse sentido, o trabalho com a literatura deve contemplar diversos aspectos como, por exemplo: os fatores históricos, culturais e sociais que se relacionam ao contexto de construção e interpretação dos textos literários.

2.1.2 Literatura na escola

Para Cosson (2014), a realidade do trabalho com o texto literário no ensino é motivo de grande preocupação, com relação ao posicionamento dos professores diante das escolhas, pois, alguns deles acreditam que a qualidade dos textos lidos pode ser deixada em segundo plano.

As sugestões trazidas pelo livro didático são, via de regra, acatadas. Isso deixa entrever que o mais importante é que o aluno leia, independentemente do material selecionado. De acordo com o autor:

[...] No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita (COSSON, 2014, p. 22).

Segundo o autor, é recorrente a defesa de que é preciso ensinar a ler. Mas os processos interativos ficam comprometidos sob textos que, quase sempre, tornam-se pretextos para o ensino da gramática.

De acordo com Cosson (2014), as adversidades relacionadas ao ensino da literatura são inúmeras, mas podem ser superadas. Dentre elas, o autor destaca a postura de arrogância, de indiferença ou de ignorância diante do conhecimento literário, demonstrada por muitos sujeitos que integram o contexto educacional. Alguns acreditam que esse saber é desnecessário, pois, consideram que a literatura nada tem a lhes acrescentar. Para esses sujeitos, as aulas de literatura podem ser limitadas ou até mesmo suprimidas do contexto escolar, sem causar prejuízos à formação dos alunos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (COSSON, 2014).

A indiferença, a nosso ver, pode ser constatada também nos livros didáticos que, por sua vez, não exploram, em grande parte das atividades, a literariedade desse material. Percebemos, neste caso, que o texto literário é utilizado apenas como pretexto para atividades

em que se observa o uso da gramática e da ortografia, ou ainda, para a exploração da estrutura composicional desse gênero textual.

O autor ressalta ainda que o grupo que mantém uma postura de indiferença, diante da literatura, considera os textos literários como um instrumento importante apenas para reforçar o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Esses sujeitos, na realidade, consideram irrelevantes as preocupações quanto às formas de abordagem da literatura em sala de aula. Acreditam que uma dedicação mais aprofundada com essa perspectiva de trabalho não se faz necessária, uma vez que os benefícios proporcionados pela aquisição dos conhecimentos literários estariam muito aquém dos esforços empregados na sua aquisição (COSSON, 2014).

Um segundo grupo de sujeitos considera a literatura como um bem restrito a poucos, ou seja, a uma classe de privilegiados. Essa postura ocorre devido à falta de referências culturais desses indivíduos. Isso faz que o desconhecimento a respeito da arte literária se perpetue, pois ao considerá-la como um saber inatingível, tais indivíduos não empreendem esforços para conhecê-la. O resultado dessa postura reflete, muitas vezes, nas dificuldades que eles apresentam, sobretudo, no reconhecimento das diferenças entre os discursos da ficção e os discursos da realidade (COSSON, 2014).

O contexto descrito reafirma as considerações acerca da necessidade de se repensar o lugar da literatura na escola, pois, diante das observações apresentadas sobre o assunto, é possível perceber que esse domínio de conhecimento deixou de ser ensinado com o objetivo de desenvolver nos educandos a capacidade de compreender o mundo e expressar suas opiniões, seus valores, por meio das palavras.

No que diz respeito à seleção de obras, Cosson (2014) ressalta ainda que ela é realizada, no contexto escolar, a partir de critérios estabelecidos pelos atores (corpo docente, coordenadores e diretores) que juntos fazem parte da instituição.

De forma genérica, quanto à temática, o ensino da literatura é pensado de uma maneira que atenda, em primeiro lugar, os interesses da escola, dos professores e, em último plano, o interesse dos alunos. A sequência apresentada segue, como podemos constatar, uma ordem didática que não privilegia a formação dos educandos, enquanto leitores.

A literatura é indiscutivelmente uma disciplina que deveria ter seu lugar garantido no contexto escolar. Contrariando esta premissa, observamos, com o passar dos anos, que cada vez mais, ela fica ameaçada de desaparecer dos currículos das escolas.

Para Cosson (2014), a leitura literária –igualmente chamada de análise literária– realizada na escola não deveria, de modo algum, ter que lutar para assegurar um espaço

legítimo no currículo das escolas, visto que traz vários benefícios tanto para o ensino e a aprendizagem da língua quanto para o crescimento do aluno enquanto indivíduo social. Ela favorece ainda o contato entre os indivíduos e as obras, podendo, além disso, constituir-se enquanto um ato de comunicação, desde que se estabeleça uma interação entre o leitor e a obra:

[...] Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância (COSSON, 2014, p. 29).

Ainda para o autor, o trabalho com textos literários abrange uma dimensão diferenciada do uso da escrita e garante seu domínio de modo efetivo. De acordo com suas reflexões sobre o assunto, o processo de escolarização da literatura, sobretudo no ensino básico, é uma forma de assegurar que os educandos ampliem sua visão do mundo e, conseqüentemente, possam repensar na sua forma de atuação diante das situações sociais. No entanto, o fato de o texto literário ser utilizado em sala de aula, não garante o alcance deste objetivo. Sendo assim, é importante repensar na importância do uso do texto literário no contexto escolar.

Sabemos que literatura tem como veículo principal a palavra escrita (seja pelo ato de leitura ou de escrita). Então, uma prática de ensino da língua profícua –que considere a importância dessa disciplina enquanto instrumento de humanização– deve se dar a partir de uma abordagem didática que garanta, em primeiro lugar, uma exploração singular da linguagem que a literatura apresenta (COSSON, 2014).

A aprendizagem de um determinado conteúdo, de acordo com Cosson (2014), pode se efetivar, de modo mais intenso, quando o conhecimento a ser apreendido é transmitido por intermédio da poesia ou da ficção, isso porque, pela intervenção desses instrumentos, é possível realizar inúmeras experiências, através das quais os indivíduos poderão vivenciar outras realidades, sem deixar de lado sua individualidade. Porém, esse material deve ter uma aplicação apoiada em propostas de abordagem que não desvalorizem a linguagem literária, ao contrário disso, essas propostas deverão assegurar o devido reconhecimento desse campo de conhecimento.

A função de promover o encontro do aluno com o texto literário é, segundo Cosson (2014), inicialmente, do professor, que deve explorar no máximo as suas potencialidades. Portanto, uma proposta adequada para a aplicação desses textos contribui para que os educandos leiam melhor, pois, além de promover o hábito da leitura, pelo viés do prazer, ela fornece instrumentos que favorecem um conhecimento proficiente do mundo da linguagem, permitindo, conseqüentemente, uma articulação enriquecedora dos sujeitos com esse mundo.

Micheletti (2006), em consonância com as afirmações apresentadas, observa que existem caminhos que permitem alcançar os objetivos da função humanizadora da literatura. Para que isso se efetive, o trabalho docente deve considerar algumas etapas que precedem a realização da leitura. Segundo a pesquisadora,

[...] A leitura ocorre por um complexo mecanismo, em que sucessivas etapas, desde o contato inicial, vão se interpenetrando. De início se apreendem os sinais, o código, passando-se a decifrá-lo e, quase simultaneamente, se apreende uma significação de superfície. A tarefa seguinte, nessa aproximação, consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso, é o momento de análise. Depois, vem a interpretação, através de uma re-montagem e, tal como um desenho animado, as palavras vão se juntando e formando o texto, já com um novo sentido para o leitor. É nessa etapa que o diálogo do leitor com o texto se torna mais vivo, pois ele terá ativado todo um conhecimento de mundo e o terá posto em movimento (MICHELETTI, 2006, p. 16).

Defende-se que, se o aluno passar por todas estas fases, ele conseguirá empreender de fato a leitura do texto literário. Isso contribuirá para a sua formação humana e ainda, possibilitará uma melhor compreensão do mundo que está a sua volta.

Entendemos que a proposta de trabalho com o texto literário deve ser desenvolvida, considerando os aspectos particulares do texto e propiciando experiências de leitura que se constituam de fato como uma “ponte inconsútil, suspensa no ar, sustentada na razão e no sentimento, que [conduz] ao outro e a nós mesmos” (MICHELETTI, 2006, p. 16).

Tendo em vista que a leitura literária consiste em uma atividade prazerosa de aquisição do conhecimento, uma vez que retrata e recria questões humanas universais, numa linguagem esteticamente trabalhada, transgressora da rotina cotidiana, acreditamos que o seu ensino deve ser repensado desde a escolha dos textos que serão trabalhados até os objetivos que permeiam estas escolhas.

Nessa tarefa, primeiramente, devemos encarar a literatura como fenômeno artístico que, por sua riqueza de significações, é de natureza educativa –por excelência–, visto que

agrega valores, crenças, ideias, pontos de vista, contextos históricos, sociais, econômicos (MICHELETTI, 2006).

Uma proposta que visa não apenas a formação do leitor, mas também a aquisição de conhecimentos próprios da linguagem literária deve considerar os fatores históricos, culturais e sociais presentes no contexto de construção e interpretação dos textos literários.

O desenvolvimento desse trabalho ampliará as possibilidades de situações prazerosas e significativas que realmente poderão contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos, pois o contato com a literatura permite aos sujeitos conhecerem e se relacionarem com diferentes realidades.

Uma obra literária, como sabemos, possui autonomia de significação (BORDINI; AGUIAR, 1993). Esse caráter garante à linguagem apresentada na obra um uso não utilitário, visto que, durante a sua leitura, é possível vivenciar a história narrada, deixando em segundo plano a realidade.

O leitor, no entanto, vai preenchendo as lacunas deixadas pelo autor conforme suas próprias experiências, ou seja, o texto literário permite leituras diversas, devido ao seu caráter plurissignificativo, e é essa característica (a riqueza polissêmica) que propicia o encanto pela leitura e motiva de forma veemente a consciência do leitor, permitindo que ela se desprenda das amarras do cotidiano e ultrapasse as fronteiras da imaginação.

Portanto, a tarefa de realizar a leitura dos gêneros literários deve se valer de tais particularidades, buscando criar situações, nas quais seja possível considerar as peculiaridades que compõem os gêneros dessa esfera, tendo em vista que na linguagem literária:

[...] os sentidos não se esgotam no plano meramente conceitual. A fruição plena do texto literário se dá na conscientização estética dos significados. À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também, se modificam apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

Para as pesquisadoras, os fatos são narrados nos textos literários de forma particularizada e revelam a maneira como eles foram pensados, sentidos ou vividos pelo autor, propiciando a sua identificação com homens de outros tempos e lugares. Isso faz da leitura literária uma experiência única que se torna real a partir do momento em que o leitor estiver preparado para percorrer os caminhos que surgem ao longo desse universo fantástico.

[...] Todos os livros fornecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que os fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura da conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13).

Podemos perceber a grande relevância do ensino da leitura literária. Em relação aos textos de outra natureza, o texto literário permite que o leitor extrapole a realidade imediata, amplie seu universo de experiências e adquira conhecimentos pela via do prazer por meio da experiência estética.

Bordini e Aguiar (1993) também destacam que um trabalho que recorre à utilização do gênero literário alcançará resultados satisfatórios se, primeiramente, o professor atentar para a importância da tarefa da seleção de textos. Neste caso, os textos, inicialmente, selecionados devem ser significativos para o leitor, ou seja, eles deverão tratar de temas próximos da sua realidade, pois a identificação do leitor com as obras contribui para despertar o interesse pelo ato de ler.

Deve-se considerar, no entanto, que os alunos, possuem histórias e experiências diferenciadas, o que reforça ainda mais a importância de propostas diversificadas de leitura. Outra questão a ser observada é que esses interesses tendem a sofrer modificações de acordo com o amadurecimento da leitura dos indivíduos.

A proposta de trabalho com o texto de natureza literária, para as autoras, contribui significativamente para que os alunos possam ampliar seu universo cultural. Porém, o professor deve introduzir essa tarefa partindo dos interesses dos educandos, visto que trará maior satisfação e, conseqüentemente, maior envolvimento dos alunos.

O trabalho deve ser conduzido de forma cada vez mais complexa, o que implica na escolha de textos mais compatíveis com os interesses e realidades dos indivíduos em um primeiro momento, para, em seguida, propor novas obras e diferentes autores que tragam novidades ao seu universo cultural, procurando sempre estabelecer uma progressão para que, no final, se possa perceber uma ampliação dos conhecimentos.

As autoras esclarecem que esses procedimentos, inusitados para o leitor, rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito fundada na reflexão crítica. O resultado desse processo promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais.

Corroboramos com Bordini e Aguiar (1993) que a literatura, como toda arte, é uma forma de externalização do próprio homem. Como expressão humana, ela conduz ao autoconhecimento e, por sua natureza ficcional, à imaginação.

Na sociedade contemporânea, a literatura é o espaço da criação e, sobretudo, da liberdade de pensar e se expressar. Ela possibilita que o indivíduo se liberte da escravidão, da passividade própria de uma sociedade dominadora, desenvolvendo sua criatividade e levando-o a refletir sobre o papel que ocupa socialmente.

Por isso, a despeito de todo desprezo que possa sofrer nas mãos de determinadas políticas educacionais, a literatura deve ser trabalhada de forma livre e criativa, aproveitando seu permanente diálogo com outras artes, para favorecer uma crescente aproximação entre a escrita literária e o aluno.

Bordini e Aguiar (1993) defendem que o professor deve sugerir algumas situações em que os alunos se sintam provocados. Isso irá proporcionar uma amplificação de seus horizontes de expectativas, a partir dos horizontes de expectativas que eles já possuem, implicando, deste modo, em uma atitude crítica de distanciamento na revisão de suas atitudes e comportamentos.

Na visão das pesquisadoras, o professor também pode propor a leitura de obras que se oponham as experiências já vivenciadas pelos educandos. Essa atividade resulta em um processo contínuo de aprendizagem e reflexão, através de problematizações que possibilitem aos alunos: a) efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e leituras de outrem; c) questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; d) transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

Consoante os objetivos do método recepcional, para as autoras, é fundamental que o trabalho com o texto literário possibilite ao aluno que ele se torne um sujeito histórico atuante, através da leitura de textos de diferentes gêneros e de diferentes autores, pois essa atividade poderá fornecer inúmeras possibilidades de comparação entre as diferentes linguagens, épocas, abordagens temáticas, estilos dos autores, entre outros aspectos importantes a serem considerados no trabalho com os gêneros da esfera literária.

Entende-se que, por intermédio da comparação entre o que é familiar e o que é novo, da observação entre o que está próximo ou distante no tempo e no espaço e do contínuo debate, em suas diversas formas—oral e escrita, consigo mesmo ou com seus pares, com os professores e com os membros da comunidade—, é possível desenvolver um ambiente em que os alunos possam apreender as noções de herança e participação histórico-cultural (BORDINI; AGUIAR, 1993).

A literatura não se esgota no texto, ela se concretiza a cada novo momento de leitura. Um mesmo leitor pode, em diferentes momentos ou a partir de diferentes objetivos, realizar diversas leituras de um mesmo texto. Bordini e Aguiar (1993) demonstram que o leitor assume um comportamento ativo perante o texto e diante das lacunas apresentadas por ele, lança mão de outras experiências linguísticas e sociais que permitem um estreito diálogo com a obra.

Pensamos que embora os processos de identificação e de reflexão exijam uma atitude independente do leitor, a obra literária mantém certa autonomia, por meio de sua organização. Isso restringe, de certo modo, as possibilidades de interação entre leitor e obra, com relação aquilo que é novo e o que já foi apreendido pelo leitor, conforme as experiências por ele vivenciadas.

Entendemos com Bordini e Aguiar (1993) que, normalmente, o leitor busca no texto elementos que constituem o seu universo de valores. Mas, algumas vezes, ele pode se deparar com textos que contradizem esse universo. Isso faz que o leitor amplie seu horizonte de expectativas, acrescentando às suas experiências novas possibilidades de existência.

A escolha do texto é, certamente, muito importante, como foi dito anteriormente, em toda essa discussão. O professor deve ter o conhecimento de que o texto necessita estimular a criatividade do leitor, tanto por meio da forma como foi construído, quanto dos elementos composicionais que estão presentes nele; é preferível que o texto não ofereça aos leitores imagens acabadas.

É importante também que o material de leitura apresente um nível crescente de dificuldades: aumentando, a cada etapa, os desafios relacionados ao horizonte de expectativas dos alunos e que o professor proporcione situações de discussão em que os alunos possam perceber as mudanças advindas da apropriação de conhecimentos, da ampliação de seu universo cultural e da experiência com a leitura literária.

Desta forma, um trabalho cujo enfoque é a formação de um leitor proficiente, deve objetivar que os indivíduos sejam capazes de ler um texto com um olhar crítico, de se posicionar diante dele, percebendo a ideologia que ele veicula em suas entrelinhas e de refletir a realidade em que está inserido.

Ratificamos que um trabalho com o gênero literário, realizado de forma adequada, possibilita aos alunos a aquisição de uma atitude mais consciente em relação à literatura e à vida. O resultado dessas transformações traz benefícios ao aprendizado dos alunos, uma vez que eles serão corresponsáveis no processo de ensino e de aprendizagem daquilo que estão

aprendendo. Tal realidade possibilita um constante enriquecimento cultural, visto que os próprios alunos estarão observando a continuidade do processo do qual são sujeitos. (BORDINI; AGUIAR, 1993). Pensamos que essa interpelação deve estar fundamentada em pressupostos teóricos coerentes, em relação aos objetivos da formação desejada.

No tópico que se segue, discutiremos, de forma breve, a teoria dos gêneros do discurso, tendo em vista que a abordagem dos gêneros da esfera literária, a partir da perspectiva dialógica do discurso proposta por Mikhail Bakhtin (2003), permite uma análise mais particularizada dos aspectos envolvidos na produção de uma obra literária tais como: o contexto de produção, o estilo, a estrutura composicional e a temática abordada.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS E LITERATURA

Ao tratarmos de questões referentes à abordagem do gênero literário, enquanto um gênero do discurso, inicialmente, é necessário uma breve reflexão sobre os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2003) no que tange a esse assunto.

As pesquisas apresentadas por esse grande filósofo da linguagem foram amplamente divulgadas e discutidas no contexto educacional brasileiro, principalmente, a partir da década de 1990, quando os PCNs apresentaram uma proposta de abordagem de leitura para as aulas de Língua Portuguesa, voltada para o trabalho com gêneros discursivos.

Bakhtin (2003, p. 283) observa que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”.

Do ponto de vista do autor, “A oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante”, pois “só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade” (BAKHTIN, 2003, p. 287).

O autor enfatiza que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Entende-se por enunciado a unidade real da comunicação discursiva, ou seja, um conto, nesta perspectiva, é certamente um enunciado. Isso porque, à

luz de Bakhtin, o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes –os próprios sujeitos do discurso– e não fora desta.

Bakhtin (1992), na obra, *Marxismo e filosofia da linguagem*, contribui com nossa reflexão. Para ele, a comunicação, qualquer que seja a sua forma, oral ou escrita, estabelece uma interação entre duas ou mais pessoas, ou seja, há necessariamente alguém que produz um discurso e alguém para quem este discurso é endereçado. É nesta relação que o locutor, com seu discurso dirigido ao interlocutor, inicia o que o autor define como diálogo.

Rodrigues (2005), embasado na proposta de enunciado de Bakhtin (2003), concebe o enunciado como uma totalidade discursiva, que não se repete, porque é um evento único. O autor enfatiza que um enunciado não se confunde com uma frase ou um texto, pois ele é uma unidade mais complexa que transcende os limites do próprio texto, não podendo, portanto, ser abordado apenas do ponto de vista da língua e da sua organização textual.

Na perspectiva bakhtiniana: “o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. (...) as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles (...); elas não são neutras, mas trazem consigo sentidos (visões de mundo)” (RODRIGUES, 2005, p. 155). Bakhtin (2003) destaca ainda que “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

O autor nos auxilia a entender que a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que partem dos integrantes da atividade verbal em uma ou outra esfera de comunicação. Assim, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, por seu conteúdo temático, por seu estilo verbal e, segundo Bakhtin (2003), principalmente, por sua construção composicional. São estes três elementos, que fundidos no enunciado, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, neste caso, a esfera literária formam os gêneros do discurso.

Como mostra o autor, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que ele denomina de gêneros do discurso.

[...] A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Nesse sentido, o conto literário, por exemplo, mais do que um texto específico, com características particulares, próprias da esfera literária, é um discurso produzido em situações concretas de comunicação, definidas por Bakhtin (2003) como enunciação ou situação social imediata.

O gênero discursivo conto pode ser analisado em seu aspecto formal ao se verificar o emprego do título, a apresentação do fato, sua interpretação, objetividade e precisão, resultando numa análise textual, por colocar somente o texto em evidência. Por isso, faz-se necessário diferenciar aqui texto e discurso. Nesta tarefa, contamos com as pesquisas de Travaglia (1996).

O autor conceitua texto em oposição ao discurso. O texto deve ser entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), “em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida independentemente da sua extensão” (TRAVAGLIA, 1996, p. 67). Assim, o texto será o resultado, ou seja, o produto concreto da atividade comunicativa, que se constitui, seguindo regras e princípios discursivos, sócio-historicamente estabelecidos, que precisam ser considerados.

Podemos afirmar que o conto literário, antes de tudo, é um texto e, como tal, segue normas que permitem defini-lo assim, ou seja, é uma narrativa linear e curta, tanto no que se refere à extensão quanto ao tempo em que se passam os acontecimentos descritos, a linguagem utilizada é simples e direta e as ações são sempre direcionadas para o desfecho da história, que se desenvolve em torno de um único conflito e, por isso, envolve poucas personagens.

Por outro lado, situando-o no contexto dialógico do discurso, uma observação nesse sentido levará em conta, além do textual os aspectos sócio-discursivos que envolvem elementos extra-textuais, chamados de contexto de produção como, por exemplo: os leitores (variados, desconhecidos, com diferentes expectativas), o objeto (levantamento de um assunto ou temática), o objetivo, o suporte (tipo de livro ou coletânea), autor e a finalidade discursiva (a intenção discursiva do autor).

A afirmação feita no parágrafo anterior está respaldada em fatos observáveis, como mostramos. Mas, há de se considerar, principalmente, que a linguagem é interação, ou seja, ela é utilizada para atingir objetivos, de modo que quem lança a palavra espera uma resposta

de alguém que: “responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

O contista tem objetivos a alcançar: despertar o imaginário do leitor para um universo da literatura; propiciar reflexões acerca de uma determinada temática ou de um determinado tipo linguagem; trazer informação; recordar fatos; sensibilizar; alertar; denunciar; mostrar o lúdico; etc. Isso porque na visão bakhtiniana, toda palavra, todo discurso é socialmente dirigido, pois a língua é um fenômeno social.

A língua se constitui na interação social com a ajuda de participantes ativos no processo, que ao produzirem discursos deixam entrever neles sua história e ideologia. “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social a qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1992, p. 112).

Salientamos que todo discurso, toda palavra proferida, leva em conta: uma situação concreta e os participantes a quem tais palavras são dirigidas.

[...] Qualquer que seja a enunciação (...) ela é socialmente dirigida. Antes de mais nada, ela é determinada pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação (BAKHTIN, 1992, p. 113-114).

Por isso, o emprego da palavra, conforme essa visão, é sempre de caráter individual-contextual. Em cada contexto, o sujeito traz consigo toda a sua individualidade, manifestando, assim, a sua ideologia, suas crenças e seus valores, ou seja: a sua história de vida.

Na argumentação bakhtiniana, a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. É justamente em função dessa relação dialógica que Bakhtin (2003) define o gênero como discursivo e não como textual.

[...] A língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo. Propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico, senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem: a língua é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 270).

As tipologias textuais (argumentação, descrição, narração, explicação e injunção), sob este viés, eram consideradas fixas e imutáveis, definidas por regularidades linguísticas de forma e de conteúdo. Estavam classificadas em categorias específicas mutuamente exclusivas entre si e, também, em subcategorias.

Nascimento e Saito (2005), em seus estudos sobre o texto, o discurso e a construção do gênero, apontam que os gêneros surgem a partir das atividades desempenhadas na sociedade em cada esfera da comunicação humana, tais como: do cotidiano, da criação literária, da religião, da mídia, do direito, do comércio, do saber científico, da escola. A comunicação entre parceiros constitui interação e esta ocorre mediante práticas sociais da cultura.

As práticas sociais são consideradas como construções sociais. Toda sociedade se organiza por práticas sociais. Tomando, como exemplo, a prática social de vender um determinado objeto, percebemos que ela exige algumas atividades específicas.

Primeiramente, a atividade de “apresentação do objeto” por parte da pessoa instituída como vendedor e, num segundo momento, a atividade de “ouvir a apresentação” que se efetiva na pessoa do cliente. Essa prática social exige ainda a ação de “comprar o objeto” ou “recusar o produto” por parte do cliente.

Nas atividades e na esfera de troca verbal (a esfera das relações comerciais), o homem elabora gêneros do discurso ou gêneros textuais: cheque, nota fiscal, formulário, lista de compras, apresentação, cumprimento, telefonema, e-mail, bate-papo, garantia, carta comercial, manual de instrução, anúncio publicitário etc.

Em outras práticas sociais, por exemplo, como a de uma “reunião de condomínio”, as atividades exigidas são outras e os gêneros também são outros (convocação, edital, lista de presença, ata etc.). Portanto, cada prática exigirá, necessariamente, uma linguagem apropriada.

Além de enfatizar a grande multiplicidade de gêneros existentes que, na realidade, reflete uma ampla diversidade de atividades humanas, Bakhtin (2003) classifica os gêneros textuais em primários e secundários, salientando que as diferenças entre ambos não se restringem a sua funcionalidade.

[...] Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua

formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não na vida cotidiana (BAKHTIN, 2003, p. 263-264).

Partindo do pressuposto de que a linguagem literária faz parte do grupo de gêneros discursivos tidos como complexos, em conformidade com a definição apresentada por Bakhtin (2003), enfatizamos a importância de um estudo metucioso que possibilite uma abordagem que traga resultados positivos em sala de aula.

Reiteramos que a linguagem literária pode contemplar outros estilos –dinâmicos e complexos– de linguagem não literária. Deste modo, observamos a relevância do estudo desse gênero na escola como instrumento para o ensino da língua:

[...] Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.). Toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua nacional esta intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc.), em maior ou menor grau, também dos novos procedimentos de gênero de construção do todo discursivo, do seu acabamento, da inclusão do ouvinte ou parceiro, etc., o que acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso. Quando recorremos às respectivas camadas não literárias da língua nacional estamos recorrendo inevitavelmente também aos gêneros do discurso em que se realizam essas camadas (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Cumpramos salientar que é necessário que tenhamos sempre o cuidado, no momento de utilizar o texto literário em aula de língua, de não deixar que ele se torne um texto comum. Isso significa que devemos apresentar propostas que permitam uma valorização da linguagem apresentada nesse gênero discursivo.

Com base nos estudos realizados por Marcuschi (2010), apresentaremos uma exposição sobre os gêneros textuais. Além dessa exposição será, ainda, necessário observar questões que concernem à noção de tipologia textual, pelo fato de termos estabelecido em nosso trabalho uma abordagem que considera a construção do modo descritivo no contexto literário.

A partir dos estudos acerca dos gêneros discursivos propostos por Bakhtin (2003), Marcuschi (2010) apresenta algumas considerações sobre o tema. Elas contribuem de forma significativa para a apreensão das noções de gênero textual e, ainda, de tipologia textual, cuja compreensão é determinante para o desenvolvimento de uma proposta de abordagem de leitura do texto literário que considere o conteúdo social, cultural e histórico que está intrinsecamente ligado ao conceito de gênero textual.

Ao tratarmos os gêneros textuais como práticas sociais, devemos considerar alguns aspectos que interferem diretamente na sua concepção, pois eles são tidos como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos. Entre esses aspectos, destacamos o contexto e as atividades socioculturais em que eles se inserem.

Enfatizamos com Marcuschi (2010) que os gêneros textuais são artefatos históricos e culturais, socialmente produzidos, que contribuem para a ordem e estabilização das atividades de comunicação. Por esse motivo, para o autor, eles são considerados instrumentos determinantes em qualquer situação discursiva,

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas obtêm denominações nem sempre unívocas e assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Os gêneros textuais, como acabamos de destacar, podem ser igualmente determinados por seus aspectos formais, pelo suporte em que circulam e, principalmente, por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. Todavia, para o autor, não é possível definir ou, caracterizar um gênero textual pautado apenas, em questões estruturais ou linguísticas pelo fato de ele apresentar uma pluralidade de formas, o que reforça seu caráter heterogêneo e, ao mesmo tempo, efêmero.

Tomando a concepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, Marcuschi (2010) reafirma que a comunicação verbal é possível apenas por meio de um gênero textual. Para corroborar essa afirmação, ele apresenta as seguintes definições para tipos textuais e gêneros textuais. No primeiro caso,

[...] a expressão *tipo textual* designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

As tipologias são consideradas modelos de como bem falar ou escrever. Conforme enfatiza o autor, elas prendem-se, especialmente, aos aspectos gramaticais da língua. Para a compreensão do gênero textual (conceito difundido a partir do final da década de 1970, período em que as primeiras obras do Círculo de Bakhtin passaram a ser lidas nos meios acadêmicos), há que se destacar a infinidade de situações discursivas que surgem cotidianamente.

[...] Usamos a expressão *gênero textual* com uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características [...] os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance [...] e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24).

Em alguns contextos, muitas vezes, verificamos que a expressão tipo textual é utilizada de forma equivocada como sendo sinônimo da expressão gênero textual. No entanto, para explicar a noção de tipologia textual, é necessária, inicialmente, a identificação das sequências linguísticas típicas, presentes no texto, pois elas servirão de parâmetros para a representação do conceito. Na realidade, são os traços linguísticos predominantes em um determinado texto que irão definir sua característica tipológica.

Pautado nos estudos de Werlich, Marcuschi (2010) apresenta cinco bases temáticas que dão origem aos tipos textuais, são elas: descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa e injuntiva. A tipologia textual tem como base critérios internos –linguísticos e formais– que orientam na sua caracterização. No que concerne à noção de gênero textual, neste caso, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade.

De acordo com Marcuschi (2010), é muito comum encontrarmos, em um mesmo gênero textual, diferentes tipos textuais. Desse modo, um texto pode ser tipologicamente variado, ou seja, heterogêneo.

Nesse sentido, tomamos como exemplo os gêneros da esfera literária apresentados por Bakhtin (2003) que –devido a algumas características particulares– são tratados como gêneros complexos e, por esse motivo, frequentemente, eles apresentam sequências tipológicas diversas como, por exemplo: a exposição, argumentação, descrição, entre outras. Embora os gêneros textuais sejam considerados como eventos linguísticos, não é esse traço que melhor os caracterizam. Sua definição deve ser observada a partir da sua funcionalidade enquanto atividade sociodiscursiva.

Os gêneros textuais são caracterizados ainda como fatos linguísticos concretos, fruto das relações sociais, culturais e históricas, aperfeiçoadas em práticas comunicativas. São essas especificidades que determinam o seu surgimento ou sua extinção. Portanto, eles estão sempre fundados em critérios externos, ou seja, nas necessidades geradas nas situações sociocomunitativas e discursivas (MARCUSCHI, 2010).

Pelo fato de sua origem ser motivada pelas diversas esferas de atividade humana, conforme as necessidades instituídas social e culturalmente, não é possível estabelecer uma lista capaz de contemplar a ampla variedade de gêneros textuais. Elaborados historicamente pelos seres humanos, os gêneros textuais caracterizam-se como artefatos culturais que não podem ser definidos simplesmente a partir de critérios rígidos com base em propriedades que lhes sejam pré-determinadas.

Diante do exposto, mesmo apresentando divergências em alguns aspectos como, por exemplo: a forma, omitindo alguns de seus elementos ou utilizando uma linguagem peculiar à outra esfera social, um determinado gênero textual pode manter-se como tal apesar dessas interferências.

Sobre essa questão, Marcuschi (2010) cita o caso de poemas utilizados na confecção de anúncios ou, ainda, da omissão de uma assinatura no final de uma carta, entre outros. Segundo o autor, essas formulações não prejudicam a interpretação, pois a funcionalidade do gênero predomina sobre a forma em sua determinação.

A compreensão das relações estabelecidas entre as sequências que compõem um determinado gênero consiste, de acordo com Marcuschi (2010), em uma das maiores dificuldades apresentadas pelos educandos. Nesse sentido, o ensino dessas relações consiste em um dos grandes desafios do professor que objetiva a formação de leitores capazes de inferir, compreender e interpretar o que leem.

Em nosso dia a dia, encontramos inúmeros textos materializados, os quais apresentam, em cada situação comunicativa, características particulares que são definidas pelo conteúdo,

pelas propriedades funcionais, pelo estilo e pela composição, de acordo com a especificidade da situação. Entretanto, é preciso reiterar que mesmo havendo, nos materiais ou manuais utilizados para o ensino da língua portuguesa, uma variedade relativa de gêneros textuais, na realidade, não há um trabalho efetivo que dê conta de abranger toda essa variedade.

Dessa maneira, na maior parte das vezes, são estudados sempre os mesmos textos, de modo mais aprofundado. Os demais gêneros, na sua grande maioria, são considerados como ornamentos ou objetos de distração para os alunos (MARCUSCHI, 2010).

Reafirmamos que o estudo particularizado de textos que compõem a esfera literária contribuirá, a nosso ver, de maneira positiva para a formação de leitores proficientes, se considerarmos, cuidadosamente, os aspectos que os constituem, entre eles: os conteúdos por eles veiculados, a sua composição, as escolhas lexicais presentes em cada texto, o estilo e a variedade das sequências tipológicas que neles se apresentam. A importância de um estudo voltado à observação de questões próprias do gênero literário nos leva a crer que a literatura é um elemento imprescindível na formação acadêmica e humana dos sujeitos.

Enfatizamos que as atividades que promovem a utilização do gênero literário em sala de aula proporcionam um ambiente de aprendizagem rico em possibilidades de interação com a língua oral e escrita, ajudando a compreender o seu funcionamento nas mais diversas práticas comunicativas.

A apresentação de um estudo sobre as questões que estão relacionadas tanto à definição de gênero textual e discursivo quanto à definição de tipologia textual servirão de base para a análise do conto que iremos apresentar na sequência. Sobre esse aspecto, é importante destacar que nosso trabalho dará ênfase na construção descritiva por acreditar que ela deixa entrever aspectos importantes que merecem um olhar diferenciado, uma vez que possibilita apreender, sobretudo, experiências literárias do olhar do autor, da obra e do seu estilo.

Apresentaremos a análise do conto a partir da perspectiva literária, pautada especialmente nos estudos de Massaud Moisés (2006) e Julio Cortázar (2013), a fim de que sejam observados os elementos que conferem as características do gênero escolhido e garantem que os efeitos de sentido sejam observados.

2.2.1 O conto: um gênero da esfera literária

Inicialmente, antes de apresentarmos algumas considerações, que julgamos relevantes para a abordagem das especificidades do conto, enquanto gênero da esfera literária, gostaríamos de observar que essa apresentação será acompanhada de um “comentário analítico” sobre o conto que constitui o *corpus* do trabalho.

A apresentação e os comentários são importantes à medida que delineiam a tessitura do conto escolhido. Sobre os comentários, é necessário destacar que utilizaremos excertos do próprio conto –retirado da obra *Contos de Estimação*– que servirão para ilustrar e atestar as afirmações feitas.

O conto é, como se sabe, um dos diversos gêneros, das várias esferas de circulação, proposto para o trabalho de abordagem de leitura, pelos PCNs e pelas DCEs do Paraná em todos os anos, das séries iniciais e finais, do Ensino fundamental. No entanto, a opção para a exploração desse gênero em sala de aula é promovida por motivos alheios as suas características literárias.

Entendemos que muitas vezes a predileção pelo conto está relacionada, principalmente, à sua extensão, que, pelo fato de ser mais concisa que o romance ou a novela, atende, para alguns, de forma mais adequada, as exigências do currículo, se considerarmos critérios importantes como, por exemplo: o tempo e a quantidade de conteúdos. A nosso ver, esses elementos são importantes, mas não devem servir como parâmetros únicos no que se refere ao aprendizado da leitura literária.

No que diz respeito às especificidades dos elementos literários e linguísticos que constituem o conto, percebemos que elas são imprescindíveis para a formação de leitores proficientes, devido a sua riqueza e peculiaridades.

Nessa etapa do trabalho, considerando que o *corpus* que escolhemos para ser analisado e que servirá, posteriormente, para uma proposta de atividades, cujo objetivo visa à leitura literária, voltada para alunos do sexto ano, do Ensino Fundamental, apresentaremos alguns aspectos do conto que justificam e embasam o trabalho de leitura literária a partir dos estudos desse gênero. Para tanto, utilizaremos como base os estudos de Massaud Moisés (2006), Julio Cortázar (2013), entre outros autores.

Cortázar (2013) em seus estudos apresenta o conto como um gênero literário que abrange, de maneira única, elementos como o tema ou, a forma expressiva. De acordo com o autor,

[...] todo grande conto [...] obriga a continuar lendo, prende a atenção do leitor isolando-o da realidade e, depois de terminada a leitura, coloca-o em contato com o mundo com uma perspectiva, mais rica, mais profunda e mais bela (CORTÁZAR, 2013, p. 157).

Para o autor, o caráter peculiar dessa forma de expressão literária está relacionado, principalmente, à questão de limite, mais especificamente à extensão das narrativas dessa natureza, pois, o caráter conciso do conto exige que o tema seja tratado de forma breve e intensa.

A linguagem, por seu turno, deve ser utilizada de modo expressivo, para que a leitura do conto seja significativa para o leitor. Sobre este aspecto Bosi (1975, p. 7) afirma que:

[...] Na verdade, se comparado à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção. E mais, o mesmo modo breve de ser compele o escritor a uma luta mais intensa com as técnicas de invenção, de síntese compositiva, de elocução: daí ficarem transpostas depressa as fronteiras que no conto separam o narrativo do lírico, o narrativo do dramático.

É possível inferir que no conto as situações reais ou imaginárias são abordadas de forma condensada. Conforme explica Bosi (1975, p. 8), “se o romance é um trançado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra”.

Ao tematizar as finalidades do conto, Cortázar (2013) corrobora com as afirmações de Bosi (1975) apontando que a condensação narrativa ocorre em virtude da economia narrativa, uma das principais características desse modo de narrar. Assim, apenas os aspectos que interessam ser tratados recebem um maior destaque (CORTÁZAR, 2013). A ideia de contar um acontecimento (real ou fictício) que seja significativo, capaz de mobilizar no leitor a sua inteligência e sensibilidade, impulsionando reflexões que extrapolam os argumentos apresentados nas narrativas.

O autor afirma que alguns valores, tais como: a intensidade no tratamento do tema, a condensação do tempo e do espaço e a convergência de todos os elementos para o desenvolvimento de um efeito único, são comuns a todos os contos, sejam eles fantásticos,

realistas, dramáticos ou humorísticos. Nesse sentido, a constituição de um conto deve considerar três aspectos fundamentais: a noção de significação, de intensidade e de tensão.

Cortázar (2013) reitera que a significação não se concretiza apenas na escolha de um determinado tema, mas antes no tratamento literário dele, que está relacionado à intensidade e à tensão, que consiste na eliminação de todos os argumentos e ideias que não estão implicados no acontecimento narrado e no ajuste dos elementos expressivos e formais para efetivação do efeito único que a história contada pretende.

Sobre isso Bosi (1975, p. 8) diz:

[...] É provável, também, que o “efeito único” [...] de todo conto bem feito não resida tanto na simplicidade do trecho ou no pequeno número de atos e de seres que porventura o habitem; o sentimento de unidade dependerá, em última instância, de um movimento interno de significação, que aproxime parte com parte, e de um ritmo e de um tom singulares [...].

Entendemos que o contista entrelaça os elementos que compõem o seu texto, de forma que somente os aspectos que deseja destacar permaneçam em primeiro plano, revelando a singularidade e a significação do acontecimento descrito, “da dupla operação de transcender e reapresentar os objetos, que é própria do signo, nasce o tema” (BOSI, 1975, p. 8).

Entre outras acepções da palavra conto, destacamos a que está diretamente relacionada ao mundo literário “história, narrativa, historieta, fábula, caso”. De acordo com Moisés (2006), essa acepção tem como origem mais provável o vocábulo *comput* “cálculo”, “conta”, originário do latim. Inicialmente, na Idade Média, o termo foi utilizado para referir-se a enumeração de objetos e, mais tarde, para a descrição de acontecimentos, assumindo, a partir do século XVI, a denotação literária.

Gotlib (2006), na obra *Teoria do Conto*, trata do processo de constituição do conto. Segundo a autora, existem muitas especulações a respeito da origem do conto que, historicamente, passou por diferentes formas de constituição.

A autora destaca três momentos: primeiro o conto era criado e transmitido oralmente, depois, essas criações passaram a ser registradas por escrito e, posteriormente, a sua criação passou a ser realizada na forma escrita, assim, o narrador assumiu a “função de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário” (GOTLIB, 2006, p.13).

Moisés (2006, p.32) afirma que muitas das teorias que tratam desse assunto são incompletas ou insatisfatórias e estão sendo substituídas por uma concepção mais flexível que atribui à origem desse gênero à variadas tradições. O autor cita que, para alguns

pesquisadores, o conto teria surgido milhares de anos antes de Cristo. Eles consideram, nesse sentido, a desavença entre os irmãos Caim e Abel, relatada na *Bíblia*, como sendo o primeiro exemplar desse gênero, que alcançou o seu apogeu, enquanto forma literária, no século XX.

O autor destaca ainda que, ao se observar a história do conto, é possível verificar que, esse gênero em específico, se trata de uma das formas literárias mais flexíveis na arte de narrar. No decorrer dos séculos

[...] A matriz do conto permaneceu constante, para além das transformações operadas, uma vez que se processaram nas suas camadas epidérmicas. Por mais diferenças que possam ser apontadas entre as histórias de Boccaccio e as de Jorge Luís Borges, tratar-se-á sempre de narrativas com características estruturais comuns, que permitem rotulá-las de contos (MOISÉS, 2006, p. 36).

Em sua essência histórica, podemos considerar que o conto é a matriz da novela e do romance. Entretanto, de acordo com Moisés (2006), uma narrativa escrita em forma de conto não poderá transformar-se em novela ou romance, assim como esses não podem ser convertidos em contos, pois são estruturas irreversíveis e qualquer mudança em sua organização, pode comprometer o caráter da obra.

O pesquisador descreve que enquanto a novela e o romance são constituídos por uma pluralidade de conflitos, o conto desenvolve-se em torno de uma unidade dramática. Para o autor, o critério quantitativo (quantidade de páginas) não é o mais adequado para discernir as diferenças entre o conto, a novela e o romance.

De acordo com Moisés (2006), embora seja válido, esse critério deve ser utilizado apenas como auxiliar na classificação de uma determinada narrativa, pois, em primeiro lugar, devem ser considerados o conteúdo e a estrutura da obra. Nesse sentido,

[...] se é verdade que o conto encerra breve dimensão, também é certo que isso decorre de fatores intrínsecos: os contos não são contos porque têm poucas páginas, mas, ao contrário, têm poucas páginas porque são contos [...] (MOISÉS, 2006, p. 24).

Observamos que, apesar de os elementos como a ação, as personagens, o tempo, o espaço, a linguagem etc., serem comuns a essas formas de narração (o conto, a novela e o romance), há uma diferença marcada pela densidade e intensidade na organização desses componentes. Moisés cita o seguinte exemplo

[...] As personagens do conto discrepam das que protagonizam o romance e a novela por sua densidade, intensidade e estrutura. A simples exibição de personagens não distingue o conto das formas vizinhas, mas sim, a circunstância de serem, via de regra, personagens planas surpreendidas no momento privilegiado de sua evolução (MOISÉS, 2006, p. 25).

É possível entender que uma personagem desenvolvida para o enredo de um romance não pode ser modificada para que se adapte aos limites de um conto, bem como as personagens do conto não podem ser desdobradas para se acomodarem no enredo de um romance sem prejuízos a sua essência inicial (MOISÉS, 2006).

O conto, de acordo com Moisés (2006), possui características próprias. Ele é uma narrativa unívoca, univalente, ou seja, todos os elementos que o constituem convergem para uma unidade dramática, ou seja, o conto é engendrado em torno de apenas um conflito.

As sequências de ações dos protagonistas ou dos acontecimentos, em que eles estão envolvidos, corroboram para o desenrolar de uma ação única. Essa ação pode se constituir ainda em duas vertentes: a primeira é chamada de ação interna –quando o conflito acontece apenas na mente das personagens– e, a segunda é chamada de externa –quando as personagens se deslocam no tempo e no espaço da narração– (MOISÉS, 2006).

As características composicionais do conto foram apreendidas por nós, no conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”. O enredo está fundamentado unicamente na constante busca da personagem principal, o cão Jonas, típico vira-latas que nasceu em uma rua qualquer e sem nenhum charme especial. Ele procurava, de forma incansável, uma pessoa para ser o seu dono. No excerto que segue é possível identificar sua caracterização: “Tudo que Jonas queria, desde pequenininho, era uma pessoa só para ele. Não importava a raça. O sexo. A idade. A aparência. A cor do cabelo. A classe. O endereço. Qualquer pessoa servia” (FALCÃO, 2002, p. 39).

O conflito, nessa história, se dá sob dois aspectos: interno e externo. Em relação ao primeiro aspecto, percebe-se que o narrador insiste na ideia de que Jonas se sentia talvez preterido por não ser um cachorro com atributos especiais como raça e beleza. Isso fazia que Jonas se sentisse muito triste.

A busca incessante –devido a sua enorme carência de afeto– evidencia o um conflito interno vivido pela personagem. Ao contrário do que pensa sua mãe, conformada com a vida que possui, Jonas luta para que sua vida possa mudar. Por isso, ele decide encontrar uma pessoa que possa amá-lo como ele é, apesar das adversidades, pois:

[...] Ninguém passava a mão na sua cabeça.

Nem uma festinha de nada.
 Ninguém estalava os dedos pra Jonas.
 Sabe lá o que é viver sem saber o que é um colo?
 A vida assim é muito dura, ele constatava diariamente, quando acordava na calçada. [...] (FALCÃO, 2002, p. 40).

Em nossa opinião, há também o conflito externo nesse conto, uma vez que a personagem Jonas luta com uma força externa: a de que um cachorro sem qualquer atrativo possa ter a mínima chance de encontrar uma pessoa que tenha a intenção de adotá-lo. Nesse caso, o narrador evidencia o desejo de Jonas e a sua persistência em encontrar, entre as pessoas que passam diariamente por ele, um dono. Além desse desejo, ele ainda mostra as dificuldades encontradas por Jonas nessa empreitada:

[...] Por isso saiu pela rua procurando.
 Botou na cabeça que ia encontrar sua pessoa e não era cachorro do tipo que se deixa abater pelas dificuldades que aparecem sempre. Latas de lixo muito altas ou vazias. Gente que atira pedra. Sede. Frio. Tempestade (FALCÃO, 2002, p. 41).

Portanto, o conflito é uma condição essencial para que a história seja imaginada. Sem esse elemento, nenhuma história poderia jamais existir. Ao contrário do que muitos possam imaginar, como vimos, por meio dos exemplos retirados do conto, um conflito não tem necessariamente que ser um desacordo entre as personagens da história (MOISÉS, 2006). Denomina-se conflito a sequência de atos realizados pelas personagens principais ou a sequência de acontecimentos da qual os protagonistas participam.

O conto deve contemplar uma unidade dramática, um único conflito e todos os componentes devem estar organizados para causar no leitor uma única impressão, ou seja, nessa forma de expressão literária, os elementos que são fundamentais para a construção de uma narrativa, devem estar sintetizados. Assim, o contista revela apenas as informações mais importantes.

Nessa acepção, completa Moisés (2006, p. 41) “o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos”. Desse modo, todos os elementos presentes no conto devem ser significativos para a sua composição. Outrossim, qualquer palavra ou sentença imaginada pelo contista tem uma razão, uma finalidade, visa a economia da narrativa. Assim, as escolhas do autor mostram que todas as informações expostas não podem ser alteradas ou suprimidas sem causar prejuízos ao conjunto da obra.

Como forma de exemplificar a importância da economia narrativa, mostramos, no excerto a seguir, algumas das escolhas da autora do conto em questão. É possível observar, por meio do exemplo, que cada vocábulo que constitui, neste caso, a imagem da personagem principal, Jonas, é repleto de objetividade, o que corrobora a ideia de economia. As escolhas da autora revelam de forma contundente o perfil de Jonas.

[...] Jonas era até bem feinho, pra dizer sinceramente.
Sarnento.
Faminto.
Pulguento.
Cinzento.
Magrinho.
Sem graça (FALCÃO, 2002, p. 39-40).

A partir da leitura desses parágrafos, observamos a importância de cada palavra, tanto que, cada uma, compõe um novo parágrafo. Esse fato procura enfatizar a condição real de Jonas e realça as dificuldades que, provavelmente, ele terá em sua jornada à procura de um dono, visto que as palavras ou os adjetivos que a autora escolheu para caracterizá-lo salientam enfaticamente, a falta de atrativos, o que torna a busca de Jonas bastante embaraçosa. Além disso, os parágrafos demonstram a complexidade do drama vivenciado por Jonas, tendo em vista que, de modo geral, as pessoas escolhem os seus animais de estimação, na maioria das vezes, pela aparência agradável e saudável.

A condição de se circunscrever em torno de uma única ação limita, ainda, as características de outros elementos do conto. Como destaca Cortázar (2013, p. 152), “o tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados”. O lugar em que as ações transcorrem fica restrito. O espaço em que circulam as personagens no conto é, de certa forma, reduzido.

Em geral, as personagens circulam em um mesmo ambiente, ainda que outros cenários apareçam na trama, eles não têm importância significativa para os acontecimentos. Moisés (2006), afirma que

[...] A unidade de ação corresponde, assim, a unidade de espaço, e esta decorre da circunstância de determinado ambiente encerrar importância dramática. Da mesma forma que uma única ação, por veicular conflito, sustenta a narrativa, um único espaço serve-lhe de teatro (MOISÉS, 2006, p. 44).

O conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, de Falcão (2002) apresenta como ambiente a rua. Todo o enredo se organiza em torno desse espaço, em que Jonas nasceu e viveu até o dia em que encontrou sua dona, Luísa. A relação da personagem principal com o espaço é muito forte: “Nasceu na rua” [...], “A vida assim é muito dura, ele constatava diariamente, quando acordava na calçada” (FALCÃO, 2002, p. 40). Todavia, depois de encontrar Luísa, esse espaço ganha outro olhar: o de felicidade mútua. Nele, Jonas e Luísa se divertem passeando pelas ruas, juntinhos e felizes: “Tanto é que tem gente que até hoje não entende quando vê Luísa e Jonas passeando, juntinhos e felizes [...]” (FALCÃO, 2002, p. 43).

Devido ao fato estar condicionado a uma unidade de ação, o tratamento objetivo deve se estender à unidade de tempo. Para Moisés (2006), os fatos que antecedem o acontecimento narrado, assim como aqueles que o sucedem, não devem integrar o conto, uma vez que nesse gênero os elementos devem todos convergir para o mesmo episódio.

Na história de Jonas, observamos que os acontecimentos ficam restritos a um curto espaço de tempo. A passagem do tempo exato não fica explícita, mas podemos perceber que, no lapso temporal do nascimento até o encontro com Luísa, o narrador mantém em foco o desejo de Jonas e as dificuldades que ele encontra, ou seja, nesse período, não são descritas ações ou acontecimentos sem relação com o foco da história. Podemos inferir que do nascimento de Jonas até o seu encontro com Luísa, tenha decorrido apenas alguns meses, ou seja, pode-se acreditar que Jonas ainda era um filhote: “Então sua mãe lambia ele todinho, como quem diz ‘besteira, menino” (FALCÃO, 2002, p. 40).

Às unidades de ação, espaço e tempo, Moisés (2006) acrescenta a unidade referente ao tom –estrutura que se organiza, de maneira harmoniosa, para despertar no leitor uma única emoção, seja ela o sentimento de ternura, pavor, piedade, simpatia ou outro. Portanto, para atender ao objetivo de provocar no leitor um sentimento único e forte, o contista concentra-se na criação de um drama com vistas ao sentimento que deseja avivar.

Sobre esse fato, Cortázar (2013, p. 157) destaca:

[...] o único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe deem a forma visual a auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial. [...]

O autor ressalta que ao se reportar à intensidade, em se tratando do conto, ele está se referindo à omissão de ideias, de situações ou de outros aspectos que se distanciam do foco pretendido a partir da narrativa (CORTÁZAR, 2013).

O centro da narrativa se restringe a uma situação única e intensa. Portanto, os elementos que não estão diretamente relacionados ao momento relatado são irrelevantes para o conto e devem ser suprimidos.

Moisés (2006) afirma que a transmissão da impressão desejada será resultante das escolhas realizadas pelo contista. Estas excluem todas as outras possibilidades. O autor sintetiza da seguinte maneira essa questão: “o núcleo do conto é representado por uma situação dramaticamente carregada; tudo o mais à volta funciona com satélite, elemento de contraste, sem força dramática” (MOISÉS, 2006, p. 49).

Nesta perspectiva, a organização de um conto gira em torno dos conflitos vivenciados pelos protagonistas. Os demais elementos que integram a narrativa devem estar diretamente implicados na sua significação. No conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, podemos observar que Jonas é o centro da narrativa e, suas opiniões, seus desejos, suas dificuldades são apresentadas de forma bastante enfática: “[...] Jonas adorava gente e pronto” (FALCÃO, 2002, p. 41).

Os trechos sobre a família da personagem principal têm como função apenas ressaltar a dificuldade e a peculiaridade do conflito vivido pela personagem: [...] “Jonas tinha mais doze irmãozinhos e a sua mãe não tinha tantos peitos, coitada” (FALCÃO, 2002, p. 40).

[...] Ela sempre foi uma cachorra de muita coragem. Criou muitos cachorrinhos, teve não sei quantas ninhadas, viu seis filhotes crescerem cada um lá do seu jeito com as suas preferências, leite, osso, sobra de macarrão, arroz misturado com graxa, sapato velho, garrafa de plástico vazia, papel amassado para se fazer de bola, cachorrinhos no cio, cachorrinhos charmosos.
Mas, gente, Jonas? [...] (FALCÃO, 2002, p. 40-41).

Os excertos apresentados evidenciam que Jonas tinha muita determinação, pois até para se alimentar encontrava dificuldade. Os mesmos exemplos demonstram a complexidade na concretização dos seus objetivos, pois os itens elencados pelo narrador são descritos como mais fáceis de serem conquistados, enquanto que, encontrar um dono, parece ser quase impossível, para um cachorro como Jonas. O que pode ser inferido a partir do questionamento feito pelo narrador: “Mas, gente, Jonas?”, o qual revela que Jonas foi gostar, justamente, do que seria mais difícil de conseguir.

Outra questão que pode ser observada no conto de Falcão (2002) é que o enredo fica restrito ao espaço da rua e da calçada. O narrador observa que Luísa vê Jonas passando na frente de sua escola, mas não há referências ou detalhes sobre esse ambiente –a escola– ou sobre qualquer outro.

Com relação à estrutura do conto, Moisés (2006) descreve que ela deve se constituir em consonância com as unidades de ação, tempo, espaço e tom e, ainda, com o número de personagens.

A organização estrutural do conto determina, ainda, que a quantidade de personagens seja reduzida. Jonas e Luísa compõem o quadro de personagens principais do conto escolhido, aparecendo outras apenas como complementares: pessoas que passam indiferentes a Jonas, a mãe que o acolhe diante de suas frustrações e os irmãos que, com suas preferências mais simples, enfatizam a complexidade do conflito de Jonas. É o narrador que descreve as características, as ações e os pensamentos das personagens.

Segundo Moisés (2006), devido à característica concisa do conto, as personagens nele representadas são estáticas ou, planas. Estas personagens, conforme descreve o pesquisador, revelam algum tipo de característica marcante, permitindo que elas se destaquem. Este traço distintivo pode, por exemplo, ser uma virtude ou um vício.

No caso de Jonas, o protagonista do conto, sua principal característica é a determinação, como podemos observar nos exemplos que se seguem: “Botou na cabeça que ia encontrar sua pessoa e não era cachorro do tipo que se deixa abater pelas dificuldades que aparecem sempre” (FALCÃO, 2002, p. 41), e, ainda, “Pra conservar a esperança intacta, apesar de tantos obstáculos, só quando a determinação é muito grande. E a dele era” (FALCÃO, 2002, p. 42).

Em relação às personagens, Moisés (2006, p. 230) afirma que “personagens planas são estáticas, inalteráveis ao longo da narrativa, sempre idênticas, e não reservando surpresa ao leitor por suas características específicas, senão por sua ação”. Ao tratarmos de personagens planas, podemos falar em “tipos ou características, conforme se trate de personagens universais ou regionais” (MOISÉS, 2006, p. 230).

As personagens representam uma determinada classe social, uma determinada região, entre outras características. No caso da personagem Jonas, conforme já mencionamos, ela é um típico cão vira-latas: cão, popularmente, conhecido como SDR –Sem Raça Definida– que não tem aparência de nenhuma raça, ou seja: originário de uma mistura de raças.

Porém, Jonas revela, no decorrer da narrativa, qualidades importantes, principalmente a perseverança e determinação: “O fato é que, apesar de tão desprezado [...] Jonas adorava gente e pronto” (FALCÃO, 2002, p. 41). Destacamos ainda a inocência: “Mas Jonas não via defeitos, via só as qualidades” (FALCÃO, 2002, p. 41) e “Tão bonito gente”, era sua opinião de cachorro, “gente é realmente o máximo” (FALCÃO, 2002, p. 39).

Outras características marcantes são: a amizade e o companheirismo: “Tanto é que tem gente que até hoje não entende quando vê Luísa e Jonas passeando, juntinhos e felizes, e logo pensa: “que engraçado” (FALCÃO, 2002, p. 43). E, a simpatia: “Era só aparecer alguém e o seu rabo começava: pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, pra lá, pra cá” (FALCÃO, 2002, p. 40).

Apesar de ser um cão vira-lata, ao contrário do que muitas pessoas possam pensar, cães dessa natureza, como vimos, podem apresentar inúmeras qualidades. Mas, a autora deixa entrever também as características que, sem dúvida, estão atreladas ao senso comum: a de que um cão vira-lata tem apenas defeitos. Nesse sentido, a Jonas são atribuídos características comuns a cães dessa espécie como, por exemplo, a ausência de beleza externa:

[...] Jonas era até bem feinho, pra dizer sinceramente.
Sarnento.
Faminto.
Pulguento.
Cinzento.
Magrinho.
Sem graça [...] (FALCÃO, 2002, p. 39-40).

Outro aspecto das personagens planas se refere a sua constância, elas não surpreendem o leitor, permanecem idênticas do início do fim da narrativa: “O fato é que, apesar de tão desprezado (às vezes ele chegava a pensar que era invisível), Jonas adorava gente e pronto” (FALCÃO, 2002, p. 41). Observamos que Jonas não muda de opinião e mantém a mesma personalidade do início ao fim do conto: “Ouvii não sei quantos ‘xô!’, ‘cuidado, um cachorro!’, ‘tão sujo’, ‘que asco’, ‘dá o fora daqui, seu saco de pulgas’. Pensa que ele desistia? Que nada” (FALCÃO, 2002, p. 41).

Nos exemplos citados, podemos observar que Jonas, frequentemente, vivenciava situações que poderiam fazer que ele mudasse de ideia a respeito das pessoas, passando a evitá-las, temê-las ou até mesmo detestá-las. No entanto, o cãozinho mantém inalterável o seu sentimento com relação aos seres humanos, persistindo na sua empreitada em encontrar alguém que correspondesse aos seus anseios de afetividade.

No que concerne ao foco narrativo, o conto é, geralmente, narrado em terceira pessoa, isso não significa que ele não possa ser apresentado também em primeira pessoa. Neste gênero não são permitidas divagações ou digressões que possam comprometer seu caráter peculiar de objetividade e, por conseguinte de brevidade.

O foco narrativo como vimos é um dos fatores de maior importância na elaboração desse modo de narrar. Portanto, o enredo deve ser elaborado de forma sintética e condensada.

Cortázar (2013), no texto “Alguns aspectos do conto”, compara o trabalho do contista ao do fotógrafo. Menciona que eles consistem em:

[...] Recortar um fragmento da realidade, fixando-lhe determinados limites, mas de tal modo que esse recorte atue como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, [...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto [...] (CORTÁZAR, 2013, p. 151-152).

Sobre esse aspecto do conto Moisés (2006), consoante ao que foi exposto por Cortázar (2013), explica que a estrutura do conto se dá, a partir da concentração do contista em um núcleo. Assim como na fotografia, além do núcleo focalizado, outros elementos serão contemplados, porém, o êxito estético do conto depende da coerência e da harmonia entre esses elementos composicionais e o conteúdo escolhido para ser o centro da narrativa.

Observamos que o conto, “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!”, é estruturado pela autora, de modo que todos os argumentos e elementos presentes na narrativa convirjam para a exposição da complexidade da situação em que Jonas se encontra; suscitada de um lado por sua condição de vira-lata, sem graça e, por outro, por seu incansável desejo de encontrar um dono.

A linguagem utilizada no conto requer, em função das características intrínsecas desse modo de narrar, que ela seja objetiva e plástica. Moisés (2006) destaca que entre os componentes que integram a linguagem do conto, o diálogo é o mais importante. De acordo com o autor: “Sem diálogo, não há discórdia, desavença ou mal entendido, e, portanto, não há enredo, nem ação” (MOISÉS, 2006, p. 54).

O autor aponta ainda, em relação à linguagem, que as formas de diálogos a serem consideradas são: o diálogo direto (ou discurso direto); o diálogo indireto (ou discurso indireto); o diálogo indireto livre (ou discurso indireto livre); diálogo interior (ou monólogo).

No conto em questão, há a predominância do discurso indireto livre. Segundo a tradição linguística, essa forma de discurso pode ser percebida pela associação das características próprias dos discursos direto e indireto.

Por não ser considerado tão evidente –devido às particularidades formais, visto que não apresenta em sua estrutura formas de introdução no enunciado, como, por exemplo, o rompimento sintático, entre outras–, o discurso indireto livre se torna, por vezes, um tanto difícil de ser percebido e, principalmente, interpretado, uma vez que a fala que emerge do interior da personagem –emoções, pensamentos, opiniões– é combinada à fala do narrador. Isso provoca no leitor, muitas vezes, certa confusão no que concerne ao reconhecimento do autor da fala –personagem x narrador– o que pode dificultar, sobremaneira, a construção do sentido do texto.

Em relação à fala e aos pensamentos de Jonas, a personagem principal do conto, percebemos que eles são expostos pelo narrador. Algumas vezes, por meio de uma fusão discreta da fala da personagem e do discurso do narrador.

No exemplo que se segue, é possível perceber que há uma discordância enunciativa que deixa uma ambiguidade em relação ao suposto enunciador: “Espera. Calma. Não é possível. Será que era com ele mesmo” (FALCÃO, 2002, p. 42). Seria Jonas ou o próprio narrador que –conhecendo os mais profundos sentimentos da personagem– teria pronunciado essa fala?

Inferimos que o narrador reproduz o pensamento de Jonas, que sempre tão desprezado, duvidou por um breve instante que o olhar de Luísa fosse realmente para ele. Podemos inferir, ainda, que o narrador compartilhado mesmo pensamento de Jonas, pois o conhece intimamente, sabe das suas necessidades e decepções.

Ao contrário do discurso indireto livre, as outras formas de discurso como, por exemplo, o discurso direto e indireto, por sua natureza deixa entrever, no texto características que os tornam passíveis de reconhecimento imediato.

A utilização de recursos tipográficos como: aspas, subordinação, travessões, entre outros é uma prática bastante recorrente nesses casos. Assim, além do discurso indireto livre, outras formas de discurso também podem ser apreendidas no conto de Falcão (2002), tais como: o discurso direto e indireto.

Em várias passagens do conto verificamos que a autora, dá voz às personagens por meio dessas formas discursivas. No caso do discurso direto, como pode ser observado, no exemplo que segue, temos a utilização de um verbo dicendi ou verbo de elocução (esses

verbos se caracterizam pelo fato de introduzirem a fala de alguém): “Mas ninguém nunca parava pra dizer ‘que bonitinho’, ‘olha, mãe, um cachorrinho!’, ‘tão pequeno!’, ‘tão simpático!’ [...]” (FALCÃO, 2002, p. 40). Além desse elemento, percebemos ainda o emprego das aspas.

É importante destacar que, no caso do discurso direto, o discurso citado é reproduzido integralmente, o que não deixa dúvida quanto ao produtor da fala. No exemplo acima, o narrador descreve os pensamentos do cão, que reproduz, em sua fala, o desejo não correspondido do vira-lata de que alguém pudesse observar nele alguma característica que inspirasse afeto ou simpatia.

No conto de Falcão (2002), observamos com relação à linguagem, que a descrição tem importância preponderante para o enredo. Embora não se detenha em uma descrição prolongada do espaço ou outros elementos do ambiente, nesse conto, percebemos que a descrição desempenha um papel semelhante ao da narração para a significação do texto. São as características físicas e psicológicas de Jonas que contribuem para provocar no leitor o efeito pretendido, ou seja, sentimentos de: ternura, piedade, simpatia ou outro.

A respeito da trama, Moisés (2006) retoma a comparação com a fotografia, descrevendo que o contista expõe de modo linear um determinado momento, como se relatasse com palavras uma situação, em que um conflito se instaura.

No conto, conforme explicita Moisés (2006, p. 66), o enredo constitui-se “às claras”. Essa característica pode ser observada na história de Jonas, que é narrada desde o princípio sem muitas surpresas: a história de um filhote que tem como objetivo encontrar um dono e não desiste, mesmo diante de grandes adversidades.

A descrição é linear. O texto é iniciado com uma apresentação de Jonas, destacando sua adoração por gente, há também uma exposição das características humanas (qualidades e defeitos) que justificam o interesse de Jonas, por gente.

Em seguida, são apresentadas as condições de nascimento de Jonas e a sua trajetória incansável em busca de uma pessoa, que correspondesse aos seus sentimentos, até o encontro com Luísa.

O ponto de vista ou foco narrativo é parte integrante de toda a narrativa, uma vez que toda história é contada a partir de uma perspectiva e, por esse motivo, deve ser destacado. Moisés (2006, p. 66), com base nos críticos norte-americanos Cleanth Brooks e Robert Pen Warren, descreve quatro maneiras de narrar.

Na primeira, a personagem principal narra a sua história; na segunda, a história da personagem principal é contada por uma personagem secundária; na terceira, o narrador onisciente conta a história e, por último, na quarta forma de narrar, temos um narrador observador que conta a história.

Quando o enredo é contado por um narrador onisciente, esse

[...] Acompanha as personagens a todos os lugares, penetra-lhes na intimidade, como um agudíssimo olho secreto devassam-lhes o mundo psicológico, esquadrinha-lhes o labirinto do inconsciente, conhece-lhes, enfim, as mínimas palpitações (MOISÉS, 2006, p. 70).

Nesse âmbito, em relação à forma de narrar do conto, devido a sua organização e estrutura peculiar, a onisciência do narrador é limitada e fica restrita a personagem principal (MOISÉS, 2006). E é sob o ponto de vista de um narrador onisciente que a história de Jonas é contada.

O narrador, em terceira pessoa, deixa explícito, nessa história, que conhece bem não apenas a realidade em que Jonas vive, como também conhece os seus pensamentos e sentimentos diante das dificuldades que enfrenta:

[...] O fato é que, apesar de tão desprezado (às vezes ele chegava a pensar que era invisível), Jonas adorava gente e pronto. E um cachorro que queria tanto ter uma pessoa havia de encontrar uma pessoa que também quisesse ter um cachorro, não é verdade? [...] (FALCÃO, 2002, p. 41).

No excerto, podemos perceber que apenas um narrador, na condição de onisciência, poderia conhecer tão de perto a realidade de Jonas. Na sua fala, podemos, até mesmo, afirmar que ele sente pena de Jonas quando ele utiliza o advérbio “tão” que intensifica, sobremaneira, a condição de Jonas.

Segue outro exemplo, em que o narrador conhece profundamente os pensamentos de Jonas: “Nunca tinha visto menina mais charmosa, mais bela, mais dele, ‘é ela!’, ele pensou, e então ela disse: ‘é ele!’” (FALCÃO, 2002, p. 42). Nesse exemplo, o narrador descreve as impressões do cão sobre a menina, ao vê-la pela primeira vez.

Ainda sobre o conto, Moisés (2006) destaca que a essência desse gênero literário consiste na sua unidade. Ao escrever um conto, o autor se propõe a alcançar objetivos, tais como: despertar uma emoção ou sentimento, comunicar uma impressão ou ideia.

Para o autor, ao tratarmos dos tipos de conto passíveis de serem encontrados, devemos considerar que as diferenças entre eles estão relacionadas à organização dos elementos formais tecidos na narrativa, pois independentemente das variações que possam existir com relação aos aspectos estruturais ou dramáticos, a constituição de um conto deve sempre primar pela objetividade, registrar um acontecimento singular e significativo e ser organizado com o objetivo de despertar uma única impressão no leitor (MOISÉS, 2006).

Em se tratando dos diferentes tipos de contos, não se deve pensar na existência de narrativas puras. Nesse sentido, Moisés (2006, p.73) pontua que:

[...] toda a narrativa deve apresentar múltiplas facetas, decerto com o predomínio de uma, assim autorizando e fundamentando sua localização em determinada categoria, dentro da árvore classificatória. Caso há, até, em que se torna difícil fazê-lo, pela concorrência de traços que se mesclam com análoga relevância.

Com base nos estudos de Carl H. Grabo, Moisés (2006) oferece-nos como referência, cinco tipos de conto: histórias de ação; de personagens; de cenário ou atmosfera; de ideias e histórias de efeitos emocionais. O conto de ação, de acordo com o autor, é o mais comum. Ele o classifica como narrativa de entretenimento. Nestes textos, as ações ou aventuras têm predominância sobre outros elementos e, nelas a principal característica é a linearidade (MOISÉS, 2006).

As histórias ou contos de personagens não são tão frequentes e uma das maiores dificuldades encontradas na composição dessa narrativa é, justamente, a elaboração, em poucas páginas, do retrato da personagem protagonista. Em relação ao conto de cenário ou atmosfera, esse terceiro tipo é ainda mais raro. Nele, o foco da narrativa é o cenário ou o ambiente, de modo que no desenrolar da história, esse elemento acaba sendo vislumbrado como o protagonista da história.

O conto de ideia é mais comum do que o conto de cenário ou atmosfera. Moisés (2006) explica que não devemos confundir esse tipo de conto com as narrativas com fins educativos (pedagógicos ou morais). Em narrativas dessa natureza, o autor expõe suas ideias a partir de situações vivenciadas pelas personagens. Ao construir os contos de ideia, o principal objetivo do autor é “registrar o atrito entre os homens em sociedade, e dele inferir as ideias, visto ser essa a fonte que as produz, e não a pura abstração” (MOISÉS, 2006, p. 78-79).

Nas histórias elaboradas sob a perspectiva citada anteriormente, o enredo e o cenário ficam em segundo plano e as ideias se concretizam nas ações dos protagonistas ou nos acontecimentos que incidem sobre eles.

O último tipo de conto, apresentado por Moisés (2006), é aquele em que as histórias transmitem puramente a emoção – contos que transmitem emoção. O autor explica que em geral, nesses contos, estão presentes também, características comuns aos contos de ideias. Todos os elementos: a paisagem, as personagens, o enredo são organizados com o objetivo de despertar no leitor sentimentos como perplexidade, espanto, surpresa entre outros.

Especificamente, no caso do conto escolhido, verificamos que ele apresenta características que permitem classificá-lo como história, cujo objetivo é despertar a emoção do leitor. Os elementos de linguagem selecionados: frases curtas, períodos simples, a presença significativa de adjetivos, entre outros e, principalmente, a forma como o narrador descreve a jornada do protagonista em busca da realização do seu maior desejo: encontrar um dono.

Eles corroboram a ideia do despertar de sentimento ou emoções (simpatia, pena, piedade etc.). A descrição dos pensamentos e sentimentos de Jonas, assim como, das dificuldades enfrentadas converge para a efetivação desse objetivo:

[...] Era só aparecer alguém e o seu rabo começava: pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, pra lá, pra cá. Mas ninguém nunca parava pra dizer ‘que bonitinho!’, ‘olha, mãe, um cachorrinho!’, ‘tão pequeno!’, ‘tão simpático!’, ou essas coisas que as pessoas dizem quando o coração delas amolece por algum motivo [...] (FALCÃO, 2002, p. 40).

A descrição observada no excerto explicita a reação de Jonas diante da aproximação das pessoas. As cenas descritas, como o abanar do rabo, indicando sua alegria e a intenção de chamar a atenção de quem passava, bem como a indiferença das pessoas, diante desse gesto, contribuem para despertar, no leitor, sentimentos como pena ou piedade.

O mesmo fato pode ser verificado a partir da leitura do trecho destacado: “Ouvii não sei quantos ‘xô!’, ‘cuidado um cachorro!’, ‘tão sujo’, ‘que asco!’, ‘dá o fora daqui, seu saco de pulgas’. Pensa que ele desistia? Que nada”, (FALCÃO, 2002, p. 41), em que há a descrição da persistência de Jonas, mesmo diante do desprezo das pessoas.

Outro ponto importante que merece destaque para Moisés (2006), no que diz respeito à estrutura do conto, é a natureza do começo e do epílogo. Para o estudioso, o início tem uma importância indiscutível, visto que constitui o maior desafio para o autor.

As primeiras linhas, para Moisés (2006), podem determinar o interesse do leitor em continuar ou desistir da leitura. O autor menciona também que a exigência de que o conto seja breve impele para que o começo e o epílogo de uma história estejam muito próximos. Logo, as informações desnecessárias ou redundantes devem ser evitadas, assim como as generalizações sob pena de comprometer o desenvolvimento da história.

No conto de Falcão (2002), observamos que todos os elementos estruturais convergem para a construção do seu sentido. Sem perder de vista o caráter peculiar do conto e a relação indissolúvel entre os elementos da linguagem e os elementos contextuais, temáticos, os composicionais e estilísticos, apresentaremos no próximo tópico, uma análise do conto em estudo sob a perspectiva dialógica do discurso.

2.2.2 O gênero conto: uma análise dialógica do texto descritivo literário

Nesse tópico do trabalho, apresentaremos uma proposta de análise para o conto “Sarnento, pulguinto, magrinho, uma graça!”. A análise considerará a leitura literária desse gênero narrativo, em específico, sob uma perspectiva dialógica do discurso.

A finalidade é observar como se processa a construção do texto descritivo literário. A análise buscará evidenciar de que modo as escolhas do autor podem interferir de forma direta na construção de sentido do texto, uma vez que, enquanto resultado de um ato discursivo, o texto tem especificidades no que concerne ao tempo, ao espaço, entre outros tantos elementos que juntos demonstram uma intenção particular, em que se estabelece uma relação complexa entre autor e leitor.

A relação de interação se concretiza apenas no momento em que o sentido do texto é apreendido pelo destinatário, ou seja, pelo leitor. Faz-se necessário que o leitor esteja preparado, sabendo dispor de instrumentos que permitam interpretar, numa determinada obra, o contexto enunciativo, visto que cada enunciado compreende um significado particularizado que pressupõe uma força ilocutória. Essa força, carregada de “intenções” revela o objetivo do locutor ao escolher uma determinada linguagem em detrimento de outra.

Partimos da premissa de que a construção de um texto descritivo, sobretudo o literário, depende, fundamentalmente, de escolhas particularizadas. Portanto, nossa análise implica

demonstrar como a encenação descritiva do texto está estruturada e ainda considerar o caráter pragmático do discurso literário.

Isso quer dizer que além de conseguir reconhecer os mecanismos linguísticos utilizados no texto descritivo, o aluno/leitor deverá reconhecer as escolhas advindas, muitas vezes do estilo do autor que, neste caso, podem não condizer exatamente com a imagem observada pelo descritor, ao contrário, elas podem revelar a forma como ele vê determinada imagem, deixando evidenciar marcas de sua subjetividade. É importante considerar que essas marcas nem sempre estão explícitas. Desta forma, elas precisam ser observadas e interpretadas para que o leitor possa compreender o texto.

A partir dos estudos realizados por Bakhtin (2003), entendemos que um trabalho de leitura literária, na perspectiva da análise dialógica do discurso, deve considerar alguns elementos importantes que compõem o gênero discursivo: o contexto de produção, a estrutura composicional, o tema e o estilo.

Para Bakhtin (2003), usar a língua significa criar enunciados concretos nos mais variados campos da atividade humana, os quais ele denominou esfera de comunicação ativa. Assim, cada enunciado se constituirá pelo tema, estilo verbal e estrutura composicional de modo a atender as especificidades de uma determinada esfera de comunicação.

Nesse sentido, a análise do conto de Falcão (2002) verificará, em primeiro lugar, o contexto de produção, que considera os seguintes aspectos: autor, destinatário, provável objetivo, local e época de publicação e de circulação etc. Outro elemento a ser observado é o conteúdo temático, que, no gênero conto, pode ser apresentado sob os mais variados aspectos: contos de terror, contos de amor, contos de amizade, contos de infância, contos de bichos – tema abordado no conto que analisamos.

A estrutura composicional é o terceiro elemento que deve fazer parte de uma análise dialógica, pautada nas considerações realizadas por Bakhtin (2003). Nesse caso, a observação deverá ater-se à superestrutura, ao arranjo textual e às características que definem o gênero. Por último, serão observadas as marcas linguísticas e enunciativas, próprias do gênero em questão e que concernem ao quarto elemento a ser evidenciado, a saber: o estilo.

No que diz respeito ao contexto de produção, o conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!” foi escrito por Adriana Falcão e ilustrado por Glenda Rubstein. Esse conto passou a integrar a coletânea Contos de Estimação, publicada e distribuída pelo MEC, órgão federal, a partir de 2002, por meio do projeto “Literatura em Minha Casa”. Essa coletânea de

textos conta com obras de vários autores: Sylvia Orthof, Rui Castro, Silvio Romero, Erico Veríssimo e Adriana Falcão.

É importante observar que a apresentação da obra foi escrita por Marisa Lajolo, nome de destaque da crítica literária brasileira. O objetivo do projeto “Literatura em Minha Casa” foi, desde o início, estimular a leitura entre crianças e jovens do Ensino Fundamental, fora do ambiente escolar.

Quanto à disponibilidade dos exemplares, as coleções que, num primeiro momento, foram pensadas para serem distribuídas aos alunos matriculados na rede pública de ensino, ainda têm muitos de seus exemplares disponíveis nas bibliotecas.

Publicado no ano de dois mil e dois (2002), o conto narra uma situação atual e recorrente nas ruas das cidades brasileiras. A história de um cãozinho vira-lata que precisa de um dono e o encantamento de uma criança por ele, apesar da sua aparência pouco atraente e das doenças que ele poderia ter.

Escrito para o público infantil, o conto retrata as dificuldades enfrentadas por Jonas –o vira-lata– até ser acolhido por Luísa, realidade que pode ser facilmente observada no cotidiano e que, na atualidade, mobiliza muitas pessoas, geralmente por meio de Organizações não Governamentais –ONGs, em prol de socorrer e encontrar um lar para os animais que estão abandonados ou nascem na rua.

No contexto de produção, o contista adota o papel social de contador de histórias, ou seja, uma pessoa que cria todo um universo contextualizado, no qual a impressão de objetividade está apoiada em uma dinâmica temporal, que, por sua vez, apresenta os acontecimentos e as transformações dos fatos de forma sucessiva.

Além de tentar seduzir o leitor, sob o uso de seus artifícios formais e linguísticos, o contista também convida o leitor, a desvendar possíveis mistérios que se encontram imersos na narrativa, o que, certamente, provoca no leitor sua curiosidade e sua fantasia.

No conto em estudo, a autora apresenta a história de um cachorro vira-latas, nascido na rua e sem nenhuma característica especial, a não ser pela completa ausência de beleza. Por esse motivo, Jonas apela para a simpatia, para atrair, na maioria das vezes sem sucesso, a atenção das pessoas que passam pela calçada.

Tendo em vista que o conto integra uma coletânea direcionada para o público infanto-juvenil, o tema escolhido assim, como à linguagem utilizada, remete ao universo da criança ou adolescente em idade escolar, que, provavelmente, se depara com animais na situação narrada. O texto, nesse sentido, busca provocar, nesse público, sentimentos como de

compaixão ou de piedade em relação aos animais de rua, humanizando, conforme assevera Candido (2011).

2.2.2.1 Conteúdo temático

Em relação ao conteúdo temático, o conto “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!” tem como tema principal o abandono e a amizade. A autora expõe a dificuldade, de um cão vira-latas, feio, sem graça, doente (sarnento) em encontrar um dono. E, enfatiza, a partir do encontro de Jonas com Luísa a possibilidade de existir uma amizade verdadeira, para além da aparência física.

O fato de que o conto deva estabelecer um objetivo, despertando no leitor um único sentimento, uma emoção: seja de pavor, piedade, ódio, ternura, indiferença entre outros, levou a autora, a nosso ver, a optar por um tema bastante comum que retrata um episódio que frequentemente faz parte do cotidiano de crianças: a história de um cão abandonado.

Questionamo-nos: Afinal, quem nunca encontrou um cãozinho na rua? E quem nunca teve o desejo de levar, ou levou, um cachorrinho perdido para casa?: “Tudo o que Jonas queria, desde pequenininho, era uma pessoa só pra ele. (...) Qualquer pessoa servia. Mas quem ia querer um vira-lata?” (FALCÃO, 2002, p. 39).

No texto, a autora aborda os laços de amizade entre dono e seu bichinho de estimação, uma temática em que o amor se faz fortemente presente. Tudo isso numa história curta, simples e objetiva: “Mas quando Luísa viu Jonas passando bem na frente da sua escola, se identificou na hora” (FALCÃO, 2002, p. 42).

A emoção toma conta do leitor cada vez que, na narrativa, o cachorro Jonas, nossa principal personagem, deixa entrever seu profundo desejo e emoção diante da possibilidade de encontrar um dono, um amigo.

A relação de amizade é retratada de forma semelhante a de quem procura um amor. Isso porque o que Jonas procurava não era uma pessoa qualquer, para viver uma história qualquer. Conforme a narrativa, ele não queria ter apenas um dono, o que seria comum talvez para a maioria dos cachorros.

O que Jonas desejava, na verdade, era ser dono de alguém. Isso significa, em termos de relacionamento, criar laços, ou seja, um vínculo afetivo e permanente, afinal, como destaca

o narrador: “Jonas era um cachorro que tinha muito pra dar e precisava urgentemente despejar em quem quisesse receber” (FALCÃO, 2002, p. 41). E “saiu pela rua procurando”, como quem sai à procura de um amor e, quando vê Luísa, o mágico acontece: amor à primeira vista: “É ela!”, ele diz. O mesmo ocorre com Luíza, “É ele!”.

E essa ideia vai sendo reforçada à medida que a narrativa se desenvolve e caminha para o final.

[...] Nem todo mundo sabe que o verbo querer fica melhor de dupla (...) E quando isso acontece – os dois quererem ao mesmo tempo – os sinos sempre badalam, os olhos piscam feito estrelas, os corações batem mais forte, razões perdem completamente o sentido, tudo vira maravilha em volta, a vida quase fica tonta e o resto não importa [...] (FALCÃO, 2002, p. 42).

E assim nasce uma paixão e, se recíproca, vira uma história de amor. O que parecia ser a intenção de Jonas, encontrar uma amizade que fosse tal como uma história de amor, sem se importar com o fato de que gente é tão complicada. Apesar de todas as características negativas elencadas, características passíveis de qualquer pessoa, quando se gosta de uma pessoa ou de alguém, os defeitos acabam passando despercebidos.

Percebe-se que Jonas estava disposto a abraçar esse sentimento, a querer, a desejar, a viver, ainda que para muitos, inclusive sua mãe, a realização desse desejo fosse uma realidade pouco provável.

E não é à toa que, em nossa opinião, a autora opta por essa temática. Ela se aproxima bastante do universo dos adolescentes, pois eles se encontram na faixa etária da consolidação de grandes amizades e também da descoberta do amor e, para muitos, do primeiro amor. Sendo assim, por que não comparar uma grande amizade com um grande amor? Afinal de contas, sua essência é semelhante.

2.2.2.2 Estrutura composicional

A estrutura composicional, outro elemento analisado por nós, permite observar que o conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!” é uma narrativa curta, característica principal deste gênero literário. Nela, o enredo deve apresentar-se de forma sucinta e concisa, apresentando um só drama, um só conflito, com espaço e tempo restritos e número de personagens reduzido (MOISÉS, 2006).

O conto em questão apresenta três personagens: Jonas, o protagonista, um cachorro de rua, que gostava muito de gente e queria muito encontrar um dono: “Jonas era um cachorro que adorava gente. [...] Tudo o que Jonas queria, desde pequenininho, era uma pessoa só pra ele. (...) Qualquer pessoa servia. Mas quem ia querer um vira-lata?” (FALCÃO, 2002, p. 39).

A mãe de Jonas, que fora uma cachorrinha com muitos filhotes, pois tivera muitas ninhadas: “Então sua mãe lambia ele todinho (...). Criou muitos cachorrinhos, teve não sei quantas ninhadas (...)” (FALCÃO, 2002, p. 40-41).

E Luísa uma menina que se encanta por Jonas apesar de sua aparência pouco atrativa: “Mas quando Luísa viu Jonas passando bem na frente da sua escola, se identificou na hora” (FALCÃO, 2002, p. 42).

A descrição do ambiente se limita a situar o espaço onde Jonas vive, o narrador destaca, ainda, que Jonas “nasceu na rua” e que foi circulando por ela que ele encontrou Luísa, acontecimento que mudou seu destino. O espaço no conto é restrito. Isso é necessário tendo em vista a especificidades desse gênero literário. Portanto, ele deve se concentrar nos acontecimentos e ações e não no cenário: “A vida assim é muito dura, ele constatava diariamente, quando acordava na calçada” (FALCÃO, 2002, p. 40).

Quanto ao tempo observado nessa narrativa, podemos dizer que ele não é definido, caracterizando-se como psicológico. Podemos verificar essa afirmação nos exemplos selecionados: “(...) ele constatava **diariamente** quando acordava na calçada” (FALCÃO, 2002, p. 40, grifo nosso). [...] “**Há tempos** Luísa procurava um cachorro só pra ela (...)” (FALCÃO, 2002, p. 42, grifo nosso). Os marcadores temporais grifados, nos exemplos, não definem um tempo exato, porém permitem perceber a passagem dos dias: [...] “(...) tem gente que **até hoje** não entende quando vê Luísa e Jonas passeando, juntinhos e felizes (...)” (FALCÃO, 2002, p. 43, grifo nosso).

A concisão do tempo é claramente perceptível na história apresentada. Essa observação corrobora a ideia de que a trama de uma história, deve se passar em dias, horas. Isso permite diferenciar o conto de outras narrativas como a novela e o romance (MOISÉS, 2006).

O conto, enquanto gênero da esfera literária, cumpre sua função no que diz respeito à relação com o leitor. Podemos verificar esse fato, ao observarmos o universo da fantasia que se apresenta nessa história, por meio de um enredo que trata da história de um cão vira-latas que, mesmo desprezado, adora gente e deseja profundamente encontrar um dono, um amigo. Essa busca desperta emoções como compaixão e ternura.

Nesse sentido, são as escolhas do autor –no que se refere à composição do texto e, conseqüentemente, na forma de apresentar o espaço; de narrar a esperança de Jonas diante da possibilidade de encontrar um dono e de descrever as personagens a partir do ponto de vista de um narrador que conhece tão bem os sentimentos da personagem protagonista, bem como os seus percalços– que possibilitam ao leitor estabelecer uma sintonia com o texto. Isso, porque, segundo Bakhtin (2003), a linguagem é uma interação, usada para atingir objetivos. Assim, quem pronuncia uma palavra espera uma resposta de alguém.

Dessa forma, o conto em questão, enquanto enunciado concreto atinge o foco da comunicação estabelecida entre autor – texto – leitor, a partir de uma narrativa concisa, com espaço e tempo reduzidos, com o relato de um acontecimento significativo na vida da personagem principal que é retratado em um momento expressivo de sua existência (MOISÉS, 2006). Tudo isso, buscando despertar no leitor um único sentimento, uma única emoção e propiciar aos sujeitos outras formas de ver e conceber a realidade que os cercam.

2.2.2.3 Estilo

A análise do estilo utilizado por Falcão (2002) nos permite apreender a intencionalidade discursiva dele, característica marcante e própria do conto (CORTÁZAR, 2013). Diferentemente de textos de outras naturezas, o texto literário procura despertar no leitor sentimentos e emoções, oferecendo uma multiplicidade de interpretações, que atestam seu caráter subjetivo.

No conto escolhido, se nota que a presença de marcas linguísticas próprias de uma seqüência descritiva é bastante recorrente. Esse fato contribui como fator determinante para a abordagem da temática do desejo e do despertar de uma possível amizade, que pressupõe um sentimento que vai além das aparências ou condição financeira ou social.

A exaustiva descrição feita pela autora, enaltecendo as características do ser humano (seus afazeres, suas ações, sentimentos, importância, defeitos, qualidades, peculiaridades) em relação às características de um cachorro vira-latas que, do ponto de vista apresentado, ambas destacam pontos negativos como a falta de beleza (bem feinho, magrinho, cinzento, sem graça) e a falta de saúde (sarnento e pulgüento).

Tudo isso não é fortuito, antes tem por finalidade enfatizar a admiração de Jonas pelo ser humano, verificada a partir da narração de gestos ou ações corriqueiras: “Gente fala. Gente canta. Gente come de garfo e faca. (...) Gente estuda, trabalha, faz redação, equação (...)” (FALCÃO, 2002, p. 39).

Observamos a predominância de sequências descritivas, com utilização constante de substantivos adjetivados que, na perspectiva do conto tem a função de supervalorizar os homens em relação aos animais. Há também o uso constante de adjetivos, uma classe de palavras importante em uma representação descritiva: “Homem, mulher, velho, menino, menina, adolescente, tanto fazia.” (...) “Mas quem ia querer um vira-lata?” (FALCÃO, 2002, p. 39).

A autora, em geral, utiliza características positivas para dizer o que Jonas não é: peludo, fofo, engraçadinho. E características pejorativas para descrevê-lo, efetivamente: sarnento, pulguento, magrinho etc. Verificamos que a descrição é um componente fundamental para a construção da narrativa, implicando diretamente nos efeitos de sentido apresentados no conto.

[...] Se ele ainda fosse um cachorro peludo, fofo e engraçadinho (...) Mas não.
Jonas era até bem feinho, pra dizer sinceramente.
Sarnento.
Faminto.
Pulguento.
Cinzento.
Magrinho.
Sem graça [...] (FALCÃO, 2002. p. 39-40).

Além disso, percebe-se também o uso de frases curtas, objetivas, coordenadas, que caracterizam o gênero discursivo literário conto, no que diz respeito à construção de um texto preciso. Esse estilo, em nosso entendimento, favorece também na compreensão do texto pelo público alvo (infanto-juvenil): “Não importava a raça. O sexo. A idade. A aparência. A cor do cabelo. A classe. O endereço. Qualquer pessoa servia” (FALCÃO, 2002, p. 39).

A opção recorrente pela utilização de um vocabulário simples e acessível revela o estilo da autora e atinge seu objetivo principal que, neste caso, é, certamente, se aproximar mais do universo dos leitores afim de que suas emoções se misturem àquelas vivenciadas pela personagem a ponto de provocar-lhes sentimentos verdadeiros de compaixão pelo animalzinho em situação de profundo abandono.

Observamos anteriormente que o uso dos indicadores temporais, nesse conto tem, objetivo de reforçar a brevidade do tempo e a sua imprecisão. Além desses marcadores, percebemos ainda a presença de um operador lógico argumentativo: o “Mas”. No conto, ele apresenta um valor opositivo, relacionado ao modo como a questão da amizade é retratada.

Falcão (2002) estabelece um jogo de oposição entre os fatos. Talvez, se fosse um cachorro de raça, bonito, limpinho, saudável, mas não era. E nisso consiste a adversidade: “Se ele ainda fosse um cachorro peludo, fofo e engraçadinho (...) Mas não” (FALCÃO, 2002, p. 39).

Era um cachorro sarnento, pulguento, cinzento, magrinho. Características repugnantes para muitos que o olhassem. No entanto, são essas mesmas características que são ignoradas por Luísa. Ela foi além do aspecto exterior, pois viu em Jonas o grande desejo e a alegria diante da possibilidade de ter encontrado nela uma dona, comprovando a ideia de que a amizade tem outros valores bem mais profundos.

Outros operadores argumentativos estão presentes no conto analisado. O uso do operador “pois”, por exemplo, é importante à medida que ele explica, reforça aspectos de um enunciado. Geralmente, o operador “pois” tem a função de introduzir uma explicação ou uma conclusão relativa a argumentos apresentados anteriormente. Nesse contexto, ele reforça a ideia proposta pelo enunciado. No exemplo que segue, o operador argumentativo em questão, provoca outro efeito: “Ela também era sozinha, magrinha, sem graça (pelo menos era isso que ela achava). Pois ele achou justamente o contrário” (FALCÃO, 2002, p. 42).

O operador “pois”, no exemplo citado, busca no leitor não apenas uma adesão às palavras de Jonas, mas, sobretudo, uma adesão aos sentimentos que ele experimenta diante da possibilidade de ter encontrado aquilo que tanto almejava: uma dona, uma companheira.

Na história apresentada sobre a vida de Jonas, Falcão (2002) trabalhou com tempos verbais distintos. Na introdução e na conclusão, a autora utiliza o presente, conforme podemos ver nos exemplos: “Tem pessoa que gosta de cachorro, tem pessoa que não gosta (...)” (FALCÃO, 2002, p. 39), “(...) tem gente que até hoje não entende quando vê Luísa e Jonas passeando, juntinhos e felizes (...)” (FALCÃO, 2002, p. 43). Em outro momento, Jonas é descrito sob os verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito: (...) “Nasceu na rua. Mamou na marra (...). Cresceu pouquinho” (FALCÃO, 2002, p. 40), (...) “A vida assim é muito dura, ele constatava diariamente, quando acordava na calçada” (FALCÃO, 2002, p. 40).

As caracterizações são feitas com o tempo verbal no passado. Observamos que a utilização desses tempos verbais, na descrição de Jonas e no relato de sua jornada, enfatiza a

desafortunada sorte dele, desde seu nascimento, e, ainda, a situação difícil e perene vivenciada por ele (constatava, acordava) que são descritas no decorrer da narrativa e que serão alteradas apenas no seu desfecho.

Nesse sentido, verificamos que os elementos linguísticos que tecem um gênero da esfera literária, nesse caso particular o conto, são escolhidos e organizados para imprimir os efeitos de sentido desejados pelo autor. O conteúdo veiculado, assim como a organização formal propiciam que o leitor possa sentir, inferir, enfim mobilizar as emoções pretendidas com a sua escritura (CANDIDO, 2011).

Percebemos, portanto, que os elementos analisados, especialmente as passagens descritivas são utilizados para enfatizar aspectos relacionados às emoções. As imagens suscitadas, a partir dessas sequências, favorecem a reflexão sobre a condição de Jonas, despertam sentimentos de afeição, pena e compaixão por ele. Enfim, elas produzem os efeitos de sentidos que a autora deseja suscitar por meio de suas escolhas.

A partir dessa breve análise, pautada nos pressupostos da perspectiva dialógica do discurso, enfatizamos a importância, das escolhas dos elementos da linguagem, para os efeitos de sentido objetivados na composição de um texto literário. Destacamos ainda que a predominância das sequências descritivas é crucial na composição desse conto.

No próximo tópico, abordaremos algumas questões referentes à definição e à história do conceito da descrição. Com base nos estudos de Adam e Revaz (1997), discorreremos sobre a importância da descrição nos textos literários e, especificamente, no conto em estudo. Em relação à textualização da descrição, utilizaremos os estudos de Adam, apresentados por Tisset (2000) e Lima (2011).

2.3 O PAPEL DA DESCRIÇÃO NO TEXTO LITERÁRIO

2.3.1 Definição e história

Lima (2011), Adam e Revaz (1997) e Tisset (2000) pesquisaram a descrição. Etimologicamente, o termo “descrição” apresenta como significados: narrar; expor, contar minuciosamente; fazer a descrição de. Assim, a apresentação de uma definição para a

descrição pode parecer desnecessária, considerando que a significação do termo *lhe* é inerente (LIMA, 2011). Ao longo dos tempos, foram realizadas diversas tentativas de conceber uma definição mais objetiva para expressar todas as dimensões dessa forma de composição textual.

De acordo com Lima (2011, p. 24), no que concerne à busca de uma definição para a descrição “A maioria delas, como mostra a literatura a respeito, apresenta uma definição imperfeita e pouco exata e acabaram sendo rejeitadas com o passar do tempo”.

Para a autora, os estudos revelam que perdura uma concepção ampla do que significa o ato de descrever, a qual é assimilada e incorporada de forma singular, conforme o estilo de cada autor. Lima (2011, p. 35) enfatiza que um determinado texto pode não reunir todos os tipos de sequências, ou ainda, dependendo da intenção do autor, pode dar mais ênfase a uma ou a outra forma.

Tisset (2000), ao apresentar a historicidade do termo descrição, destaca que não existem textos puros, ao contrário, uma ampla variedade de sequências pode ser utilizada na tessitura de uma história, entre elas, menciona: as sequências narrativas, argumentativas e descritivas.

Embora a tarefa de estabelecer um limite entre as sequências narrativas e as sequências descritivas imponha certo grau de dificuldade, existem alguns aspectos que, ao serem observados, contribuem para a identificação dessas sequências.

Adam e Revaz (1997, p. 43) explicitam que: “Quando a descrição se desenvolve numa sequência, ela interrompe o curso da narrativa. Isto resulta da diferença entre as naturezas profundamente estáticas da descrição de estado e dinâmica da narrativa.”

Dessa forma, conforme descreve os autores, enquanto a narração é caracterizada por fatos passageiros e também, sucessivos, ou seja, tem uma característica evolutiva, a descrição, por sua vez, é caracterizada principalmente, por constituir uma pausa na narrativa, ou seja, a apresentação de uma sequência descritiva determina uma ruptura no decorrer da ação (LIMA, 2011).

Com o intuito de evitar que a inserção das sequências descritivas implicasse em uma estagnação prejudicial para o desenvolvimento da história, foram elaboradas algumas estratégias para conferir a essas passagens uma impressão de movimento, tornando-as mais dinâmicas (LIMA, 2011).

Na mesma perspectiva, Tisset (2000) relaciona algumas dificuldades para o descritor: a sequência descrita deve ser relevante para justificar a pausa que ela impõe à história; essas passagens devem ser significativas para o desenrolar dos acontecimentos, evitando-se,

portanto, que elas contenham apenas um amontoado de informações irrelevantes. Outro desafio é superar a estaticidade, aspecto convidativo desse tipo de sequência.

Lima (2011, p. 25) destaca que a reconstrução da trajetória das fases da história literária, feita por especialistas da área, reafirmou a importância da descrição como um modo de organização textual elementar para a composição do gênero narrativo.

A partir do século XIII, pode se observar, de acordo com Lima (2011, p. 28), “que a trajetória da descrição começa a ser modificada e ganha outros contornos, em virtude das mudanças de horizontes advindas das descobertas de territórios ainda totalmente inexplorados”. Nesse período, a descrição passa a ter valor expressivo.

Adam e Revaz (1997) acrescentam que as sequências descritivas são comumente observadas em outros tipos de discurso como, por exemplo, o político, o jurídico, o publicitário, entre outros.

Tisset (2000) aponta que, no decorrer da história, a descrição foi abordada de diferentes formas e com diferentes objetivos. Durante a Idade Média, as passagens descritivas tinham valor ornamental, ou seja, elas eram empregadas com o intuito de tornar a narrativa mais bela.

O final do século XVIII tem como característica uma reverência a individualidade, nesse contexto, as passagens descritivas passam a ser utilizadas sem a pretensão da representação da realidade, prevalecendo a expressão da subjetividade, o ponto de vista do focalizador (TISSET, 2000).

Com os romances da escola realista, há uma mudança na visão da descrição a partir do século XIX, ela adquire valor representativo. Para Tisset (2000), as passagens descritivas, naquele momento, têm como objetivo demonstrar as relações simbólicas que permeiam o enredo, as motivações psicológicas das personagens ou o estudo dos costumes a partir do contexto sociológico. Nos romances realistas, a subjetividade do autor não deve aparecer, a descrição do objeto observado deve ser feita de forma objetiva, procurando produzir um efeito real.

A partir do século XX, passa a ser atribuído um valor produtivo à descrição, pressupondo um retorno à valorização do olhar do focalizador, assim as descrições são subjetivas e predomina a visão de um indivíduo particular. A caracterização do objeto não é exata, pois está submetida às impressões particulares do descritor.

Com o movimento do *Nouveau Roman*⁴, ao contrário do que acontecia na Idade Média, em que a descrição revelava a habilidade do escritor com as palavras, as sequências descritivas passaram a ser apresentadas de tal forma que a presença dos objetos figuraram, no decorrer da história, como uma imposição advinda deles próprios e não como uma necessidade observada pelo descritor.

2.3.2 As sequências descritivas na composição do gênero literário

Entre os inúmeros aspectos que poderíamos elencar para descrever a relevância da escrita literária para a aprendizagem da língua, optamos pelo trabalho com a descrição, pois além de ser uma tipologia textual presente em uma ampla variedade de gêneros de diversas esferas sociais, ela representa, também, um aspecto de grande importância para a análise da composição do gênero literário.

A contribuição das sequências descritivas para a construção do universo narrado e para a caracterização das personagens é notória, uma vez que todos os detalhes apreendidos concorrem para a compreensão das ações e dos acontecimentos que possibilitam ao leitor a inferência, a antecipação e a resolução dos fatos observados. Essas observações, a nosso ver, contribuem, sobremaneira, para que o leitor possa ascender à construção do sentido do texto.

Adam e Revaz (1997), ao tratar do mundo construído nas narrativas, utilizam o termo *diegese*⁵, ao invés de *mimese*⁶, termo proposto por Platão e desenvolvido por Aristóteles. De acordo com os autores, o mundo representado na *diegese* é construído pelo leitor a partir do que está exposto de forma explícita no texto e, também, a partir daquilo que se pode pressupor por meio da leitura.

Nesse contexto, a descrição é importante para o conjunto da significação do texto, uma vez que deixa entrever, por exemplo, as escolhas realizadas pelo autor, por ocasião da

⁴*Nouveau Roman*: Novo Romance. Movimento literário francês (1950) que se define como a negação dos componentes tradicionais do romance: o decorrer cronológico da história e a psicologia das personagens. Seus principais representantes são Robert Grillet, Claude Simon, Butor, Nathalie Sarraute.

⁵*Diegese*: conforme definem Adam e Revaz (1997), em consonância com Aristóteles, termo que se refere aos fatos relatados por intermédio de um narrador ainda que, por meio da fala das personagens, em outras palavras significa o mundo representado pelo (e no) texto.

⁶*Mimese*: Adam e Revaz (1997) conceituam *mimese* de acordo com a definição de Aristóteles na sua obra *Poética*, conforme os autores o conceito de *mimese* é abrangente referindo-se a um modo particular de representação, em que as personagens representam uma ação e ao próprio objeto representado.

composição de uma personagem, de um ambiente e mesmo de um objeto. Essa afirmação mostra que a descrição está diretamente condicionada à impressão desejada pelo descritor.

A função semântica da descrição, na construção do universo diegético, de acordo com Adam e Revaz (1997), se estabelece a partir da relação entre as funções: representativa –que retrata a imagem exata do objeto descrito–, expressiva –que revela a perspectiva de um sujeito, podendo ser o narrador ou a personagem– e narrativa –que sinaliza os próximos acontecimentos e contribui para a progressão da história.

Uma observação mais minuciosa desse aspecto leva a uma discussão importante que trata da oposição entre o caráter dinâmico da narrativa e, o caráter estático da descrição. O fato de, muitas vezes, esta última interromper o curso da primeira, resulta em um desafio para o escritor, em especial, quando se elaboram sequências descritivas mais longas pois, nestes casos, para alguns leitores, as descrições tendem a causar tédio, podendo interferir no ritmo da narrativa.

Portanto, o autor deve observar esses aspectos no momento de elaborar uma descrição. De acordo com os autores, é possível conferir movimento às sequências descritivas por meio de recursos como, por exemplo: a representação de personagens a partir de suas ações e, a descrição de um objeto inanimado através de metáforas e comparações que o aproximam do humano ou, ainda, a partir da explicação do seu processo de construção (ADAM; REVAZ, 1997).

Diante das considerações expostas, percebemos que a sequência descritiva ocupa um espaço significativo na construção do universo proposto pela narrativa. Adam e Revaz (1997) destacam que a elaboração de uma sequência descritiva pode se dar por meio da utilização de operações descritivas estabelecidas segundo a opção do próprio descritor. O autor, ao realizar suas escolhas, obedece a certos critérios que juntos colaboram para a construção da descrição.

Para Adam e Revaz (1997), a sequência descritiva obedece a uma planificação, ou seja, ela está sujeita a uma organização implícita que se apresenta da seguinte forma: um tema-título e quatro macrooperações. Essas operações descritivas de base, apresentadas pelos autores, estão organizadas em quatro operações.

A primeira delas é chamada de operação de localização ou referenciação. Essa operação se refere à denominação do objeto da descrição. A segunda operação é chamada de operação de listagem ou aspectualização. Nela, percebemos a fragmentação do todo em partes, ou seja, o destaque de qualidades ou propriedades do objeto descrito ou, de partes desse objeto. A terceira é a operação de estabelecimento de relações. Ela se refere à

localização temporal –situação específica de um tempo histórico ou individual– e à localização espacial em que ocorrem relações de contiguidade entre os indivíduos que, por sua vez, podem se tornar objeto de um processo descritivo.

Por meio da operação de estabelecimento de relações, pode ocorrer também o processo de assimilação comparativa ou metafórica, que permite descrever o todo ou as suas partes mediante o estabelecimento de uma relação analógica com outros objetos ou indivíduos.

Por fim, a última operação é a de subtematização ou reformulação, em que o todo ou as suas partes podem ser reidentificadas no decurso ou no final da descrição (ADAM; REVAZ, 1997).

Para explicitar melhor as operações que podem ser encontradas em uma sequência descritiva, utilizaremos excertos do conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, de Falcão (2002), que selecionamos para análise e, posteriormente, para a elaboração de propostas de aplicação do texto literário em sala de aula.

Representamos a **operação de localização ou referenciação**, por meio do exemplo 1: “Jonas era até bem feinho” (FALCÃO, 2002, p. 39), a **operação de listagem ou aspectualização**, por meio dos exemplos 2 e 3: “Era só aparecer alguém e o seu rabo começava: pra cá, pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, pra lá” (FALCÃO, 2002, p. 40) e, “Não tinha jeito, choro, latido, lambida, pulinho, ganido, não tinha rabo abanando que comovesse qualquer um que fosse” (FALCÃO, 2002, p. 40).

Em: “Tudo o que Jonas queria, desde pequenininho, era uma pessoa só pra ele” (FALCÃO, 2002, p. 39) e “A vida é assim muito dura, ele constatava diariamente, quando acordava na calçada” (FALCÃO, 2002, p. 40), exemplos 4 e 5, identificamos a **operação de estabelecimento de relações**. No exemplo 6, logo abaixo, podemos observar a exemplificação da **operação de subtematização ou reformulação**,

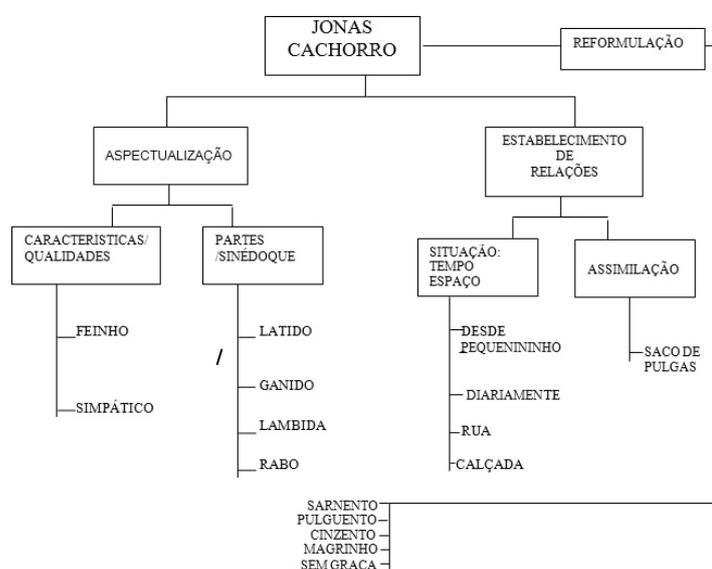
[...] Sarnento.
Faminto.
Cinzento.
Magrinho.
Sem graça [...] (FALCÃO, 2002, p. 39-40).

Por meio desses exemplos, podemos constatar como se efetiva as operações da sequência descritiva. No primeiro deles, percebemos a operação de referenciação, por meio da apresentação da personagem principal da história, o cachorro Jonas.

Os excertos que apareceram logo na sequência (2 e 3) representam a operação de listagem ou aspectualização. Neles, é possível verificar que o autor destaca partes do todo (a personagem Jonas) e ainda características dessas partes. O rabo do cachorro demonstra a sua felicidade em relação à possibilidade de encontrar um dono. O terceiro exemplo não explicita as partes do todo, mas elas estão, certamente, representadas nas ações descritas: o latido diz respeito à boca, a lambida à língua, o choro diz respeito aos olhos e assim por diante. Os exemplos 4 e 5 concernem à operação de estabelecimento de relações. Por intermédio deles, podemos verificar que existe uma relação estreita entre o ser descrito, no caso, o cachorro e os outros objetos.

Destacamos que no quarto e quinto exemplos: “Tudo o que Jonas queria, desde pequenininho, era uma pessoa só pra ele” (FALCÃO, 2002, p. 39) e “A vida é assim muito dura, ele constatava diariamente, quando acordava na calçada” (FALCÃO, 2002, p. 40) as expressões (desde pequenininho e a calçada) situam o objeto descrito (o cachorro) em um determinado tempo e revelam o espaço ou ambiente, em que a personagem vive, mostrando também suas condições de vida. Finalmente, percebemos, no exemplo 6, a operação de reformulação que propicia uma ampliação descritiva do objeto representado. No caso de Jonas, o herói de nosso conto, suas características são sistematizadas a partir da referência aos seus comportamentos, seus sentimentos e suas emoções. A retomada do todo ou de suas partes pode ser reidentificada no decurso ou no final da descrição.

Assim, podemos dispor o esquema descritivo da personagem Jonas, conforme a superestrutura elaborada por J. M. Adam (1989, apud TISSET, 2000, p. 112), da seguinte maneira:



Quadro 1- Superestrutura da personagem

Adam e Revaz (1997) postulam que a escolha das características sempre é intencional, pois, além de construir a imagem do objeto a ser descrito, ela tem como objetivo despertar emoções, mobilizar sentimentos ou atitudes com relação à determinada personagem.

Nesse âmbito, com base em Adam e Revaz (1997), acreditamos que as atividades de leitura literária realizadas, por meio da exploração das sequências descritivas, contribuirão para que os educandos percebam que, na escrita dos textos literários, os elementos são todos organizados de forma intencional, e têm como finalidade envolver o leitor a partir do ponto de vista exposto pelo descritor.

Nesse sentido, é importante abordar, ainda que brevemente, os conceitos de isotopia e retomar, sob uma perspectiva linguística a focalização, que entre outros aspectos, desempenham funções que interferem de forma direta na composição do texto descritivo.

2.3.3 Isotopia e focalização

A isotopia, de acordo com Tisset (2000), garante, por meio da repetição dos semas, a coesão do texto e assegura a sua legibilidade, promovendo a continuidade discursiva e a progressão do tema.

Tisset (2000) define os semas em: genéricos e contextuais. No conto “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!”, podemos tomar como exemplos de semas genéricos (palavras que designam um mesmo referente) os substantivos: cachorro, cachorrinho, vira-lata, referindo-se ao tema Jonas –um cachorro que nasceu e vive na rua, conforme os exemplos a seguir:

“Tão bonito gente”, era sua opinião de cachorro (...)” (FALCÃO, 2002, p. 39), “(...) olha, mãe, um cachorrinho!” (FALCÃO, 2002, p. 40), “Mas quem ia querer um vira-lata?” (FALCÃO, 2002, p. 39),

Com relação aos semas contextuais, a autora afirma que eles correspondem à recorrência da expressão ou do conteúdo. No conto escolhido, observamos a existência de adjetivos como feinho, feio, sujo, desprezado, que qualificam a personagem Jonas e intensificam a sua condição de cachorro de rua: “Jonas era até bem feinho, pra dizer sinceramente” (FALCÃO, 2002. p. 39-40), “O fato é que, apesar de tão desprezado (às vezes

ele chegava a pensar que era invisível), Jonas adorava gente e pronto” (FALCÃO, 2002. p. 39), “Como é que essa menina foi querer logo o mais feio?” (FALCÃO, 2002. p. 42).

A isotopia desempenha, primordialmente, a função de possibilitar uma leitura uniformizada do texto e a sua compreensão pelo leitor (LIMA, 2011).

De acordo com Lima (2011), a isotopia permite que o leitor perceba a existência de uma sequência discursiva, auxiliando para que ele não crie hipóteses equivocadas que o distancie da construção do sentido do texto.

Podemos afirmar que a tarefa primordial da isotopia, no texto, é guiar o leitor, organizando os significantes para que ele possa ler e, sobretudo, compreender o que está sendo lido.

Tisset (2000) afirma que a focalização é uma técnica que possibilita observar a objetividade (em maior ou menor grau) na sequência narrativa e consiste, ainda, em um exercício de mimetização.

Lima (2011, p. 53) também estuda a focalização e aponta que este termo é utilizado para designar a relação existente entre o narrador e o universo por ele representado. Dessa forma, para a abordagem das sequências descritivas, essa é uma noção fundamental, uma vez que a análise da focalização permite verificar de que modo os acontecimentos da narrativa são apresentados ou descritos pelo narrador.

Entretanto, a dificuldade para se distinguir quem fala (narrador) de quem vê (focalizador) é muito significativa. Segundo Lima (2011), é preciso que o leitor esteja atento, pois, uma determinada passagem pode revelar a perspectiva de uma personagem e esta pode não corresponder à perspectiva do narrador.

Da mesma forma, em determinadas sequências pode aparecer a perspectiva do narrador, a qual pode divergir da perspectiva das personagens. Portanto, nem sempre a impressão de quem vê é a mesma de quem descreve.

Lima (2011), pautada nos estudos de Genette, datados de 1972, apresenta três tipos de focalização: a focalização interna, a externa e a narrativa não focalizada, ou seja, que não apresenta nenhuma forma de focalização –focalização zero.

Para a pesquisadora, a focalização zero é marcada pela presença de um narrador onisciente, que conhece intimamente as personagens. Há o ponto de vista do narrador e podemos perceber a subjetividade do narrador que, muitas vezes, de modo explícito ou implícito, deixa transparecer suas opiniões ou, juízos de valor.

Neste sentido, quando o narrador expõe os fatos a partir do olhar das personagens, temos o modelo de focalização interna, que pode ser:

- a) Focalização interna fixa: quando está explícito o olhar de uma única personagem, em geral, a protagonista;
- b) Focalização interna variável: nela é apresentado, sucessivamente, o olhar de várias personagens;
- c) Focalização interna múltipla: quando um mesmo acontecimento é descrito sob a perspectiva de personagens diferentes.

Ainda segundo Lima (2011), na focalização externa, a representação das ações acontece a partir das percepções, especialmente, a visual. O narrador descreve os fatos de forma objetiva e não tem conhecimento sobre os pensamentos ou sentimentos das personagens.

No conto “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!” observamos o modelo de focalização zero em que um narrador onisciente conta fatos que conhece intimamente descrevendo também as impressões do protagonista: “[...] O fato é que, apesar de tão desprezado (às vezes ele chegava a pensar que era invisível)” (FALCÃO, 2002, p. 41), “Nunca tinha visto menina mais charmosa, mais bela, mais dele, “é ela!”, ele pensou (...)” (FALCÃO, 2002, p. 42).

É importante ressaltar que uma mesma narrativa pode conter diferentes estratégias de focalização e que esta mantém uma estreita e significativa relação com as sequências descritivas, haja vista que a descrição implica diretamente em um ponto de vista e, conseqüentemente, um observador. Assim, a compreensão das passagens descritivas de uma história pressupõe o conhecimento de noções sobre a focalização.

A partir dessas considerações, defendemos que o estudo das operações descritivas, presentes nas obras literárias podem conferir ao leitor a capacidade de observar de modo crítico os discursos presentes nos textos que circulam socialmente, tornando-os capazes de perceber que as escolhas constatadas na sua composição não são aleatórias. Ao contrário, elas são realizadas para configurar os efeitos de sentido desejados no texto, conferindo-lhe um caráter peculiar.

No capítulo que se segue, esboçamos uma proposta de trabalho, em formato de unidade didática, com o gênero literário que considera, entre os aspectos abordados, especialmente, a relevância das sequências descritivas para a significação do conto “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!” (FALCÃO, 2002).

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO

Entendemos língua e literatura como sistemas interligados e indissociáveis, a língua é o elemento por meio do qual a literatura existe e a literatura sistematiza e perpetua a língua. Dessa relação, obtemos a justificativa para que o ensino da língua se efetive, também, através da leitura dos textos literários.

Tomando essas considerações como ponto de partida, nosso trabalho visa promover uma aproximação entre esses dois campos: o linguístico e o literário, por acreditar que eles compartilham de um mesmo instrumento que possibilita a transmissão de seus conteúdos: a língua.

Reiteramos que a proposta de abordagem do texto literário que pretendemos apresentar tem como foco principal a observação da construção da sequência descritiva. O objetivo dessa proposta não visa o estudo da linguagem literária por meio da observação de fundamentos linguísticos, mas o exame dos recursos da língua empregados na construção do conto com características descritivas.

Para a realização da sugestão de estudo que apresentaremos na sequência da pesquisa, que tem o gênero literário “conto” como foco principal, tomamos por base a proposta metodológica apresentada por Cosson, na obra, *Letramento Literário: teoria e prática* (2014). Nessa obra, o autor discute algumas questões importantes que estão diretamente relacionadas ao ensino da leitura literária em sala de aula.

Cosson (2014) trata dos problemas e desafios diários enfrentados pelos professores e também pelos alunos no aprendizado da literatura. Na tentativa de subsidiar o ensino da leitura literária, o autor apresenta propostas para promover o letramento literário, no que tange ao desenvolvimento da escolarização da literatura. As sugestões estão embasadas nas discussões promovidas sobre o processo de leitura à luz de várias teorias apresentadas sobre esse assunto.

Nesta perspectiva, o autor considera a importância do valor social da literatura e da didatização desse saber na escola. Deste modo, Cosson apresenta duas possibilidades de práticas do letramento literário. A primeira é denominada sequência básica e a segunda sequência expandida. Cada uma delas apresenta uma ordem específica. Contudo, ele ressalva que elas podem ser modificadas e ampliadas a qualquer tempo.

Para nossa proposta de abordagem da leitura literária, utilizaremos a sequência expandida que está organizada em sete etapas: a motivação, a introdução, a leitura, a primeira interpretação, a contextualização, a segunda interpretação e a expansão. Observamos que as quatro primeiras compõem as etapas, que constituem a sequência básica.

A sequência expandida, a princípio, foi elaborada por Cosson (2014) para atender a demanda dos professores do Ensino Médio, no que se referia a aprendizagem sobre a literatura e também para contribuir com a sistematização da aprendizagem através da literatura. Estes fatores evidenciam a importância da relação entre experiência, saber e educação literária na concretização de um conhecimento significativo da literatura, no contexto escolar.

Cosson (2014) observa em seus estudos que a atividade de leitura demanda um planejamento que possa orientar tanto o aluno quanto o professor, na realização dessa tarefa. Torna-se necessária, inicialmente, uma predisposição de modo que o aluno seja preparado para o contato com o texto. Esse momento de preparação é denominado de motivação.

Para o autor, a motivação é muito importante, pois interfere significativamente na qualidade do encontro do leitor com o texto a ser lido. A motivação, primeiro passo da sequência proposta, tem como objetivo entusiasmar os indivíduos para a leitura.

Para a realização dessa etapa, os professores deverão propor atividades que possibilitem o contato dos alunos com escrita literária por meio da criatividade. Na tentativa de alcançar resultados positivos, o processo de motivação deve instigar a imaginação e envolver os sujeitos por meio da busca de soluções para uma determinada questão ou do prognóstico de ações.

A introdução refere-se ao segundo passo da sequência expandida. Nesse momento, temos a apresentação do autor e da obra. Segundo Cosson (2014), na introdução devem ser expostas informações básicas sobre o autor, pois uma exposição extensa pode tornar a atividade cansativa.

Quanto ao texto a ser trabalhado, é importante que os alunos conheçam: a) os fatores que motivaram essa escolha, b) o suporte original da obra (nos casos em que, optamos por trabalhar com reproduções) e c) os elementos paratextuais que podem trazer informações relevantes para a interpretação da obra. As atividades da introdução devem favorecer uma recepção positiva do texto. Reiteramos que a escolha dos elementos que serão trabalhados, nesse momento, deve ser cautelosa.

Cosson (2014) propõe que a atividade de leitura, terceiro passo, seja acompanhada pelo professor. Nessa etapa, ele deve observar as diversas questões ligadas ao ensino-aprendizagem como, por exemplo: a interação com o texto, as expectativas, o ritmo de leitura. Segundo o autor, a observação poderá revelar quais as dificuldades apresentadas, bem como, apontar as intervenções mais adequadas para a sua superação.

A primeira interpretação deve ser destinada a apreensão global da obra e considerada em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro é aquele que chamamos de encontro do leitor com a obra que, por sua vez, é permeado por fatores relacionados à história do aluno, às relações vivenciadas por ele e, ainda, por outros fatores presentes no contexto da leitura.

O momento exterior está associado à formação de uma comunidade de leitores. É o instante em que as interpretações são compartilhadas e os sentidos construídos, individualmente, são ampliados. Cosson (2014) afirma que a interpretação consiste na externalização da leitura, podendo se concretizar de variadas formas, de acordo com a faixa etária e o perfil dos educandos, entre outros aspectos.

É interessante que os alunos socializem suas leituras, sendo responsabilidade do professor recorrer a estratégias que favoreçam a troca de experiências. Para que essa tarefa aconteça de modo satisfatório, o professor deve considerar que os sentidos do texto são construídos através de uma série de inferências –resultantes do diálogo estabelecido entre o texto, o leitor e a comunidade– e, da apreensão da relação existente entre enunciados. Esses fatores, certamente, possibilitarão a interpretação do texto (COSSON, 2014).

Após a etapa referente à primeira interpretação, o autor propõe a contextualização. Esse momento deve ter como norteadora a noção de que a obra deve ser contextualizada a partir dos elementos que lhes são inerentes. De acordo com Cosson (2014), a obra e o seu contexto não podem ser separados, ou seja, ler uma obra é também ler o seu contexto.

Nesse sentido, em sala de aula, os aspectos contextuais que permeiam um texto devem ser trabalhados como forma de expandir a sua compreensão, no entanto as proposições devem ser limitadas aos elementos que compõem o texto.

A segunda interpretação tem como objetivo o aprofundamento na leitura de um dos aspectos da obra. Pode estar relacionada a uma personagem, ao tema, ao estilo, à contemporaneidade ou à historicidade entre outros aspectos (COSSON, 2014). Esta etapa mantém uma estreita relação com a contextualização.

A etapa referente à expansão consiste na extrapolação dos limites do texto em estudo. Assim, a leitura, com foco nos aspectos da obra, termina com o encerramento da interpretação. E, na sequência, com a etapa da expansão, inicia-se a fase de observação dos diálogos que um determinado texto pode estabelecer com outras obras, que podem lhe ser anteriores, contemporâneas ou posteriores (COSSON, 2014).

Para o autor, o movimento de expansão dos limites do texto é visto como uma extrapolação quando se considera o processo de leitura. Entretanto, quando esse movimento toma como referência o campo literário, ele é considerado como um processo de intertextualidade.

A partir das considerações feitas, verificaremos de que modo as sequências descritivas que integram o texto “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!” de Falcão (2002) contribuem para a construção do seu sentido. Utilizaremos, como modelo de aplicação, a sequência expandida, proposta por Cosson (2014) para a leitura literária.

Pretendemos, por meio da apresentação das sequências descritivas, no conto selecionado, discutir com os educandos os aspectos que estão diretamente envolvidos na escolha lexical: a implicação dessas escolhas para a construção da imagem desejada, as marcas de subjetividade explícitas ou implícitas e o ponto de vista (a focalização).

A observação e análise dos aspectos levantados, a nosso ver, concorrem para uma melhor apreensão da leitura literária, podendo enriquecer os conhecimentos do aluno no que diz respeito aos conteúdos, próprios da escrita literária. Pensamos que essa experiência poderá promover a ampliação do seu universo cultural.

3.1 MOTIVAÇÃO: PRIMEIRO CONTATO COM O TEMA

Em relação à etapa da motivação, Cosson (2014) explicita que as atividades mais adequadas para esse instante são aquelas que conduzem o leitor a uma interação criativa com as palavras. Ele cita que o princípio do faz de conta dá bons resultados, ou seja, as atividades que permitem ao aluno um maior envolvimento, na busca de uma solução para determinada questão, propiciam uma conexão entre ele e, o mundo da ficção e da poesia.

Para o autor, a função da motivação é preparar os educandos para a leitura, criando condições favoráveis para a experiência literária. Isto posto, devemos considerar que alguns

cuidados devem ser tomados para que a motivação seja apropriada. Um deles está relacionado ao tempo de duração dessa atividade.

Para Cosson (2014), o ideal é que ela não ultrapasse uma hora/aula. Ele considera que, em geral, a motivação contempla a leitura, a escrita e a oralidade. Subscrevemos que as atividades que abarcam apenas a oralidade ou a escrita também são produtivas. De fato, o autor aconselha que as atividades devam ser organizadas de forma harmônica e breve.

Outro aspecto tratado por Cosson (2014) se reporta ao questionamento feito em relação às influências que as atividades de leitura podem exercer sobre a compreensão dos alunos, uma vez que elas contêm, ainda que de forma implícita, a interpretação do professor. Sobre isso, o autor esclarece que em todo processo de leitura existem influências que são inerentes ao processo de ensino e aprendizado.

As condições de realização das atividades voltadas para a etapa da motivação devem ser elaboradas de forma que, as influências previstas incidam sobre as expectativas do leitor, não interferindo, desse modo, na sua compreensão. Nesse sentido, a motivação, desde que seja realizada de forma adequada, longe de empobrecer ou cercear a leitura, contribui para o aprofundamento e enriquecimento, desta.

Em defesa do estreitamento entre o aprendizado da língua e da literatura, Cosson (2014) afirma que não há sentido em ensinar esses dois campos de conhecimento como se eles constituíssem ensinamentos ou aprendizagens distanciadas, isoladas entre si. Para o autor, na prática, existe uma forte relação de reciprocidade entre eles.

Nesta perspectiva, elaboramos, seguindo o modelo de leitura literária proposto por Cosson (2014), algumas atividades para a motivação. Elas envolvem a temática do texto e a descrição, com o objetivo de, por meio do estudo de aspectos da língua intrínsecos à construção do conto em estudo, realizar a mediação, proporcionando aos educandos o conhecimento da língua e da literatura, que advêm da experiência com a leitura literária.

Ressaltamos que a realização das atividades deverá ser precedida de uma breve explicação sobre o valor semântico das palavras, uma vez que selecionamos um material, em que podem ser observadas fotos de cachorros que precisam de um lar e de cuidados. Assim, se a intenção, em um primeiro momento, é sensibilizar, os termos utilizados para a implementação das tarefas devem motivar inferências que vão além das qualidades físicas que podem ser observadas.

A motivação consistirá em com uma conversa sobre o que os alunos já conhecem e pensam sobre os animais que são abandonados ou que nascem na rua. Em seguida, será

apresentado um cartaz com a foto de uma cachorrinha com uma frase que descreve suas qualidades. Os alunos deverão observá-la, e depois, discutir as impressões causadas pela caracterização apresentada.

Em seguida, após chamar a atenção dos alunos para a importância da sequência descritiva que o cartaz apresenta, em relação ao objetivo para o qual ele foi produzido, apresentaremos algumas imagens de cachorros sem raça definida.

A partir da observação das fotos, eles deverão elaborar um cartaz, expondo detalhes das condições, em que os animais se encontram. Ainda, nessa mesma atividade, os alunos deverão formular argumentos para convencer o leitor do cartaz a adotá-los.

Os alunos deverão ainda tomar a descrição como suporte para elaboração dos argumentos que serão enumerados, em favor da adoção de animais, sobretudo, àqueles que não possuem qualidades consideradas positivas ou desejáveis, se comparados aos cães de raça. Esperamos que essa atividade possa sensibilizá-los com relação ao enredo do conto, que trabalharemos posteriormente.

3.2 INTRODUÇÃO: CONHECENDO O AUTOR E A OBRA

A apresentação do autor e da obra constitui o segundo momento da proposta apresentada por Cosson (2014), que ele denomina introdução. Essa etapa, embora simples, requer, conforme explica o autor, alguns cuidados para que não se torne uma atividade muito extensa e para que seu desenvolvimento contribua para a leitura e compreensão da obra a ser lida.

Cosson (2014) destaca que a apresentação física da obra é importante e, que na ausência de exemplares da obra em seu suporte original para todos os alunos, o professor deve dispor de, ao menos, um exemplar para ser manuseado em sala de aula.

A coletânea de contos, na qual está contemplado o conto selecionado para a atividade, encerra uma apresentação escrita por Marisa Lajolo, que vale a pena ser lida em sala de aula no momento da introdução. Pensando nesse momento –o da introdução– como uma atividade em que alguns aspectos da obra serão descritos e apresentados aos educandos, principalmente sob a perspectiva do professor, sugerimos que os alunos realizem uma pesquisa sobre a autora

e produzam um acróstico, a partir do nome dela com as principais informações sobre a escritora.

A aula seguinte será iniciada com a exposição dos trabalhos, dos alunos. Depois, será apresentado à turma, o título do conto a ser lido “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”. O livro será distribuído aos educandos para que eles possam explorá-lo, brevemente.

Na sequência, o professor direcionará o trabalho de leitura do conto. Destacaremos primeiramente o nome da autora e, na sequência, o título do conto. Os alunos deverão explorá-lo, levantando as hipóteses sobre o tema apresentado e relacionando-as à atividade realizada na motivação.

Sobre o trabalho com a biografia do autor, Cosson (2014) aponta que, embora seja importante a sua apresentação, muitos detalhes, são relevantes apenas para pesquisadores. Segundo ele, é suficiente para os alunos uma exposição básica e, preferencialmente, relacionada ao texto em estudo. Além disso, no contexto escolar, é necessário que o professor direcione o trabalho. Assim, no momento da introdução o professor deve expor aos alunos a relevância da leitura da obra, destacando elementos que contribuíram para a seleção do texto.

Ao se referir aos alunos mais jovens, o autor alerta que as primeiras impressões, a partir do contato com a obra, influenciam significativamente o trabalho com leitura. Segundo Cosson (2014), nesse momento, devem ser discutidas as diversas possibilidades que contribuirão para o desenrolar da história e que, posteriormente, podem ser comprovadas ou não.

Para o pesquisador, muitos livros trazem informações que colaboram para enriquecer o momento da introdução. Estas podem estar presentes nas orelhas, na contracapa ou no prefácio. Sobre o momento da introdução, é importante ressaltar que as atividades a serem desenvolvidas devem ter como objetivo propiciar uma boa recepção da obra. Por isso, devem ser, criteriosamente, selecionadas.

3.3 LEITURA: O CONTATO COM A OBRA

Na etapa de leitura, terceiro momento da sequência expandida proposta por Cosson (2014), o papel do professor é o acompanhamento da leitura. O autor enfatiza que a atividade de acompanhamento não deve ser entendida apenas como sinônimo de fiscalizar. O

acompanhamento da leitura pressupõe a observação das dificuldades que os alunos podem apresentar, possibilitando que as intervenções do professor alcancem o efeito desejado em relação, aos conhecimentos que deverão ser adquiridos a partir da leitura do texto. Portanto, a atividade de leitura deve ter intervenções diferentes, conforme os objetivos do professor e também com relação à extensão do texto e ao gênero a ser lido.

Cosson (2014) afirma que para a leitura de obras mais extensas, possivelmente, o tempo disponibilizado para as aulas, no ambiente escolar, não será suficiente, sendo necessário que as leituras aconteçam também em outros espaços como a casa do educando, a biblioteca ou outro local. Além disso, o professor poderá, em aulas predeterminadas discutir, com a turma, as impressões resultantes da leitura ou propor ainda atividades específicas, denominadas, por Cosson (2014), de intervalos.

As atividades realizadas nos intervalos podem ser as mais variadas, como, por exemplo: a leitura de outro texto que tenha alguma relação com a obra em estudo, a leitura coletiva de uma determinada parte da obra para ser analisada ou discutida de forma mais detalhada, entre outras, conforme critérios e objetivos do professor. Para Cosson (2014), o ideal é que os intervalos sejam breves e que, no máximo, três intervenções dessa natureza sejam realizadas.

Embora o texto escolhido não seja muito longo, propomos um intervalo para o momento da leitura, considerando que os alunos do sexto ano estão em processo de formação, e poderão apresentar dificuldades, no que se refere à decodificação, à compreensão do vocabulário e ao ritmo da leitura devido a pouca experiência como leitores.

Corroboramos com o pesquisador que os intervalos são imprescindíveis para que as intervenções docentes contribuam significativamente para a formação dos educandos. Especialmente, se considerarmos que, por meio dessas atividades, o professor poderá diagnosticar e solucionar problemas que podem interferir na compreensão do texto e no interesse dos alunos pela leitura, conseqüentemente.

O texto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, pode ser dividido, para fins pedagógicos, em duas partes. Na primeira, o narrador faz uma ampla descrição de Jonas não apenas no que se refere à sua aparência, como também de aspectos de sua realidade que, de certa forma, influenciaram a trajetória da personagem. Num segundo momento, o narrador descreve, brevemente, as características de Luísa e, finalmente, relata o encontro entre eles.

Para a sequência do trabalho, sugerimos que a leitura seja realizada coletivamente, no primeiro momento, devendo ser interrompida ao término do 44º parágrafo. Os livros serão,

então, recolhidos e o professor dará início a uma discussão sobre os possíveis desfechos para a história de Jonas. Após os comentários, os educandos deverão escrever o final que imaginaram para o conto. Eles poderão também ser afixados em um mural na sala ou no corredor da escola. Se for possível, as atividades, da leitura e do intervalo, devem ser realizadas em aulas geminadas e finalizadas em um mesmo dia, pois ambas são complementares.

Na aula seguinte, os alunos receberão novamente o livro para que façam a leitura da parte final do conto. A discussão iniciada no intervalo, contrapondo as expectativas dos alunos com relação ao final, apresentado pela autora, deverá ser retomada.

3.4 PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO: HORA DE EXPOR AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES

A primeira interpretação, quarta etapa da sequência expandida, preconizada por Cosson (2014), consiste em uma resposta a obra lida. Nesse momento, o professor deve respeitar a leitura realizada pelo aluno e, quando necessário, fazer as intervenções pertinentes para a superação das leituras superficiais ou inconsistentes, a fim de colaborar com a apropriação de uma compreensão mais aprofundada.

Cosson (2014) afirma que devemos considerar dois momentos distintos para a interpretação. Um momento interior e outro exterior. O primeiro está relacionado ao que costumamos denominar de encontro do leitor com a obra. Para o autor, esse momento ocorre a partir da decifração do texto, palavra por palavra, página por página e ele não deve ser substituído por artifícios como, por exemplo: a leitura de resumos ou a visualização de filmes, baseados nas obras literárias propostas.

O segundo momento da primeira interpretação refere-se à exteriorização da leitura. Cosson (2014) enfatiza que, no ambiente escolar, essa atividade deve ir além dos comentários, a respeito da leitura realizada, ou da sua indicação para um colega, que, geralmente, acontecem de modo informal. De acordo com o autor, por se tratar do ensino de leitura literária, esse momento deve refletir a interpretação realizada a partir da interação e da mediação docente e, deve ter como objetivo o compartilhamento e a ampliação dos sentidos

apreendidos através da leitura do texto literário. No contexto escolar, essas impressões precisam ser discutidas e, também, devem ser registradas pelos alunos.

Cosson (2014) observa que, no planejamento das atividades que compõem o momento da interpretação, devem ser considerados aspectos como: o tipo de texto, a idade e a série escolar dos alunos e também características de personalidade, pois, em uma determinada turma, pode haver alunos, cuja timidez não permitiria a dramatização de uma cena, por exemplo. Para o autor, existem inúmeras possibilidades de registro da interpretação e é função do professor buscar a mais adequada para atender os objetivos propostos.

De acordo com Cosson (2014), o ato de compartilhamento da interpretação –realizada no contexto escolar– deve ser organizado e deve propiciar que os leitores construam a consciência de que estão inseridos em uma coletividade, que influencia a ampliação e o fortalecimento de seus horizontes de leitura.

O autor reafirma que devem ser evitados alguns equívocos, entre os quais ele menciona: o pensamento de que existe apenas uma possibilidade de interpretação para uma obra literária, o pensamento de que vale qualquer interpretação para não interferir nas ideias dos alunos ou, o pensamento de que o posicionamento deve ser individualizado (COSSON, 2014).

A construção de uma comunidade de leitores, conforme enfatiza Cosson (2014), tem grande relevância na formação de sujeitos capazes de ler de modo competente o mundo e de compreender melhor a sua sociedade e a si próprios. Entretanto, para ele, não é possível estabelecer essa comunidade sem antes nos livrarmos dos velhos preconceitos que permeiam a prática da leitura literária, na escola.

A reflexão sobre a obra lida e a externalização destas é fundamental para que se estabeleça um diálogo eficiente para a formação de leitores competentes. Sugerimos que sejam realizadas diferentes atividades de interpretação, considerando que além do contato do indivíduo com a obra, em seu universo literário, objetivamos que os alunos sejam capazes de compreender a importância da escolha e da organização dos elementos linguísticos, dispostos nos textos. No estudo das sequências descritivas, esperamos que os alunos relacionem os aspectos composicionais aos efeitos produzidos, que construam o sentido do texto e ampliem a compreensão dele.

Como se trata de uma turma de sexto ano, inserimos, nesse momento, atividades de reflexão sobre a obra a partir das sequências descritivas que ela encerra. Para iniciar a interpretação, sugerimos que sejam disponibilizadas, para os alunos, revistas para recorte. Em

seguida, eles deverão montar um painel, no qual possam colar imagens de possíveis donos para a personagem Jonas. Após finalizar a colagem, a professora discutirá com os alunos qual a passagem do texto influenciou a sua escolha. Questionando se alguma das imagens expostas seria mais adequada.

É importante que os alunos percebam, pautados na leitura do nono parágrafo, que não seria possível realizar a escolha de um dono para a personagem, com base apenas em sua aparência ou provável condição social: “Tudo o que Jonas queria, desde pequenininho, era uma pessoa só pra ele. Não importava a raça. O sexo. A idade. A aparência. A cor do cabelo. A classe. O endereço. Qualquer pessoa servia” (FALCÃO, 2002, p. 39). Deste modo, os alunos precisarão expor os motivos que suscitaram a sua escolha.

Na sequência do trabalho, iremos solicitar que os alunos releiam o décimo parágrafo do texto e o reescrevam, de modo que fiquem explícitas as características de Jonas. Ressaltamos que o narrador não descreve como Jonas é e sim, como ele não é. Espera-se que os alunos percebam que é por meio da negação que se inicia a construção de uma imagem física de Jonas.

Como forma de promover a reflexão sobre a condição na qual Jonas vive e o seu interesse pelas pessoas, propomos que os alunos assinalem, em uma lista de opções, os desejos de Jonas. Entre os itens descritos pelo narrador, no décimo parágrafo, os educandos poderão marcar os itens amor, amizade e carinho. Em seguida, eles deverão justificar sua escolha. O professor deverá retomar com os alunos a leitura do nono parágrafo, no qual está implícito que Jonas não está interessado em coisas que podem ser compradas ou pagas, pois ele não se importa com a classe social ou, com o local em que as pessoas moram.

3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO: CONSTRUINDO RELAÇÕES

Sobre a etapa de contextualização, Cosson (2014) destaca que os contextos que podem ser explorados, a partir da leitura de uma obra literária são ilimitados. Ele sugere ainda sete possibilidades de contextualização para exemplificar essas possibilidades: a contextualização teórica, a temática, a histórica, a estilística, a poética, a crítica, a presentificadora e a temática. Contudo, ele afirma que elas “podem ser ampliadas, divididas e reconfiguradas”, conforme os objetivos elencados pelo professor (COSSON, 2014, p. 90).

O autor destaca outras questões que merecem atenção ao se planejar as atividades de contextualização, enfatizando que o contexto não pode ser tratado como algo externo ao texto. Ele explica ainda, que nessa etapa, as propostas de trabalho individual devem ser evitadas, pois o principal objetivo é o aprofundamento e o compartilhamento da leitura realizada.

Outra questão abordada pelo autor, com relação a essa etapa, se refere ao tipo de atividade mais adequada para o momento da contextualização. Cosson (2014) afirma que a realização de pesquisas, feitas pelo próprio aluno, consiste em uma das possibilidades mais proveitosas para este momento. O autor explicita a necessidade do registro da atividade realizada, por meio da exposição de imagens, projeção de sequências de slides, encenações, debates, dentre outras formas.

Ressaltamos a importância de se estabelecer uma relação entre as atividades da sequência proposta por Cosson (2014), visto que as escolhas das atividades para o momento da contextualização poderão ser realizadas, a partir da observação dos interesses dos alunos, no momento da primeira interpretação. Além disso, o registro do resultado das pesquisas realizadas, nessa fase, também poderá compor a segunda interpretação.

Sem perder de vista que a formação de um leitor proficiente em leitura literária não se faz sem o conhecimento dos aspectos linguísticos que compõem o texto literário, tampouco sem o reconhecimento de que as escolhas desses elementos contribuem de forma direta para a sua significação, pensamos que a etapa da contextualização deve contemplar ambos os aspectos constituintes do texto: o literário e o linguístico.

Para a leitura do conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, optamos, entre as sugestões propostas por Cosson (2014), pela contextualização poética e temática.

Retomamos a premissa de que a sequência expandida foi, a princípio, elaborada por Cosson (2014) para atender a demanda dos professores do Ensino Médio, especialmente no que se refere à aprendizagem sobre a literatura. Entretanto, conforme propõe o próprio estudioso, não há delimitações que impeçam a adaptação da proposta para o trabalho com a sequência básica ou expandida, de modo a atender aos objetivos estabelecidos pelo professor para promover a aprendizagem dos alunos.

Justificamos a opção pela contextualização poética, considerando a possibilidade de explorarmos, a partir da perspectiva proposta, os princípios envolvidos na organização e estruturação da obra e, também a contribuição da linguagem descritiva na configuração das categorias narrativas que constituem o texto.

Priorizaremos o estudo do tema, um dos conteúdos propostos, nas DCEs, para os sextos anos. Com base no que postula Cosson (2014), abordaremos os elementos como: personagens, tempo, espaço e narrador. Porém, não temos o intuito de fazer uma listagem desses elementos, ao contrário, gostaríamos de verificar como a observação desses itens concorre para a compreensão e, significação da obra lida. E, também, proporemos atividades que explorem a contribuição das sequências descritivas para o desenvolvimento do tema.

Em um primeiro momento, após a leitura de um breve comentário sobre o que é “descrever”, os alunos deverão realizar atividades em que serão exploradas a descrição das características físicas e psicológicas das personagens do conto.

De acordo com Cosson (2014), nessa etapa, é conveniente a proposição de uma pesquisa que deve ser realizada com a mediação ativa do professor, desde o planejamento até realização das atividades. Para essa fase, propomos que os alunos realizem uma pesquisa sobre as categorias: narrador e personagens.

Os alunos, em equipe, deverão apresentar a especificação do narrador do conto e, em seguida, deverão reelaborar uma das passagens descritivas do texto com o foco narrativo em primeira pessoa, destacando as diferenças entre a perspectiva descrita, em terceira pessoa e o foco narrativo, em primeira pessoa. Na sequência, após uma breve explicação sobre a importância do espaço na composição da história, os alunos farão a descrição do espaço em que Jonas vivia, mostrando de que forma as influências desse espaço interferem na sua trajetória.

Em seguida, os alunos deverão elaborar uma descrição de Luísa sob a perspectiva de Jonas. E, ainda, com o intuito de explorar a importância das passagens descritivas, os alunos a partir da observação de imagens de cachorros em condições diferentes irão descrever a sensação que cada imagem lhe suscitou.

Com relação à opção pela contextualização temática, acreditamos que a discussão do tema, com foco na abordagem que a obra apresenta, propiciará a aprendizagem dos educandos, apontando novas possibilidades de leitura dos gêneros literários. Para ampliar as discussões referentes ao tema, propomos a leitura (e o áudio) da música “História de uma gata”, de Chico Buarque de Holanda (2015), a partir da qual será possível a realização de atividades, que permitem a comparação entre diferentes formas de abordagem do tema. Além disso, elas possibilitarão o contato com outro gênero textual e proporcionando a comparação entre as sequências descritivas que compõem os textos.

3.6 SEGUNDA INTERPRETAÇÃO: APROFUNDANDO OS CONHECIMENTOS

Cosson (2014) ressalta que a segunda interpretação deve constituir um momento de compartilhamento da leitura, etapa em que o grupo de alunos vislumbra um saber coletivo por meio da apreensão da essência do texto, do aprofundamento da leitura. Nela, evidencia-se a capacidade de renovação de um texto literário que não se esgota, ao contrário, se amplia e diversifica, a partir das inferências que ele possibilita.

O autor reitera que dependendo das propostas de desenvolvimento das atividades, a ligação entre as etapas referentes à contextualização e à segunda interpretação pode se concretizar de forma direta ou indireta.

Cosson (2014) descreve que a segunda interpretação pode integrar a contextualização dando continuidade a ela (ligação direta) ou podem ser realizadas duas atividades distintas (ligação indireta). Nesse caso, as propostas de atividades a serem realizadas na contextualização e na segunda interpretação serão desenvolvidas separadamente, pois fizemos a opção de atividades, que embora estejam relacionadas, não mantêm uma relação imediata entre si.

A etapa denominada por Cosson (2014) como segunda interpretação constitui um momento de compartilhamento, da leitura realizada. Considerando a série (sexto ano das séries finais do Ensino Fundamental) e faixa etária dos educandos para os quais a proposta se destina, sugerimos que a contextualização e a segunda interpretação não integrem uma única atividade, mesmo sendo intimamente relacionadas.

A partir da pesquisa realizada, no momento da contextualização, sobre os tipos de narrador –ratificando a importância de um registro que explicita o aprofundamento da leitura e possibilite o seu compartilhamento–, enfatizamos que a segunda interpretação oportunizará ao aluno trabalhar com elaboração de uma entrevista com alguém que tenha adotado um cachorro de rua. As perguntas deverão ser elaboradas pelos alunos, com auxílio do professor, e deverão propiciar que o entrevistado exponha seu ponto de vista sobre a adoção e a compra de animais de estimação e, também, descreva as dificuldades e recompensas que esse gesto pode trazer. Os resultados das entrevistas produzidas pelos alunos serão discutidos em uma roda de conversas.

3.7 EXPANSÃO: PRONTOS PARA NOVAS LEITURAS

Cosson (2014) esclarece que a etapa da expansão, última etapa da sequência expandida, pode ter diferentes abordagens e resultar de uma possibilidade já explícita na obra –como, por exemplo, citações diretas ou indiretas de obras que compõem o seu contexto de produção ou contexto de leitura do autor–, como, também, do diálogo estabelecido entre duas ou mais obras, a partir das leituras realizadas pelo leitor.

A expansão, de acordo com Cosson (2014, p. 95) é essencialmente comparativa. Nessa etapa, os textos em estudo devem ser colocados em “contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação”. Muitas vezes, entretanto, as relações esperadas podem não ser percebidas pelos alunos (COSSON, 2014).

Independentemente da proposta dos procedimentos para a etapa da expansão, é necessário que os resultados sejam registrados pelos alunos. Outra questão a ser considerada é o fato de que os textos da esfera literária sejam priorizados. Embora não existam restrições com relação a textos de outros gêneros de outras esferas de circulação, é importante que, na realização da sequência expandida, as obras literárias tenham destaque nas intervenções de leitura.

Para a etapa da expansão, propomos a leitura da crônica “Dorme bem, dorme bastante, dorme quentinha” da autora Libanori (2014). A partir dessa leitura, os alunos deverão responder algumas questões referentes ao tema abordado na crônica e a sua relação com o tema tratado no conto. Além disso, por meio das atividades propostas, eles terão a oportunidade de: observar a importância significativa das sequências descritivas presentes no texto, perceber a contribuição dessas sequências para a compreensão do texto e se sensibilizar com o tema apresentado.

Após os estudos realizados, por meio das etapas que constituem a sequência didática expandida que propomos, os alunos deverão, primeiramente, produzir um conto, abordando o tema explorado em “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!” (FALCÃO, 2002) e na crônica “Dorme, bem, dorme bastante, dorme quentinha” (LIBANORI, 2014) e, em seguida, eles deverão ilustrá-lo. As produções dos alunos farão parte de um livreto que será disponibilizado na biblioteca da escola.

Na próxima etapa da pesquisa, apresentaremos o plano de trabalho para a sequência didática.

4 PLANO DE TRABALHO

Neste momento, apresentamos a construção da unidade didática. Inicialmente, explicitamos o planejamento pensado para o sexto ano. Reiteramos que ele está embasado nos conteúdos e objetivos propostos, nas DCEs, para a educação básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008).

PLANO DE TRABALHO

I. Identificação

Estabelecimento: Colégio Estadual Jardim Panorama

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Diana Karla Hernandes

Série: 6º ano do Ensino Fundamental- séries finais

Turno: matutino/vespertino

Data: 2º semestre/2015

10horas/aula (50 minutos)

II. Tema

A sequência descritiva na significação do texto literário.

III. Objetivo geral

- Aprofundar a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, por meio da leitura de textos literários, em específico, o conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!” (FALCÃO, 2002).

IV. Objetivos específicos

- Analisar o conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”;

- Refletir sobre o enredo e o contexto do conto;
- Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso dos recursos linguísticos, nas sequências descritivas;
- Aprimorar os conhecimentos linguísticos;
- Propiciar acesso às ferramentas de expressão e de compreensão de processos discursivos;
- Reconhecer a função das sequências descritivas na construção do significado do texto.

V. Conteúdos

- Tema do texto;
- Elementos composicionais do gênero literário: conto;
- Marcas linguísticas: a função das sequências descritivas, na composição do conto “Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!”;
- Finalidade do texto.

VI. Procedimentos de ensino

O conto será trabalhado, segundo os pressupostos da perspectiva dialógica do discurso (BAKHTIN, 1992, 2003). Deverão ser considerados: o contexto de produção, a estrutura composicional, a temática e o estilo, a fim de observar a importância das sequências descritivas para a constituição dos efeitos de sentido.

As atividades serão realizadas, a partir da proposta de leitura literária apresentada por Cosson (2013), denominada de sequência expandida. Ela é organizada em sete etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão.

A motivação, primeira etapa, consiste na preparação dos alunos para a recepção do tema, no levantamento dos conhecimentos prévios e na realização de atividades que possam remeter ao conteúdo temático, da obra escolhida.

A segunda etapa ou introdução envolve atividades relacionadas à apresentação da obra, bem como do contexto de produção, da esfera e suporte de circulação.

No momento da leitura, terceira etapa da sequência didática, se concretiza a leitura do

texto literário. Esse momento será acompanhado pela professora com o intuito de diminuir as dificuldades que possam comprometer a leitura.

A primeira interpretação ou quarta etapa constitui o momento em que as impressões resultantes da obra lida serão aprofundadas pelos alunos. Nessa etapa, serão realizadas as intervenções necessárias para a superação das leituras superficiais ou inconsistentes.

Para a quinta etapa, a da contextualização fizemos a opção pelas interpretações: poética e temática. As atividades propostas para esse momento abrangem elementos como personagem, tempo, espaço, foco narrativo e tema. Elas objetivam verificar de que forma esses elementos estão entrelaçados e organizados, contribuindo para a significação do texto.

A sexta etapa ou segunda interpretação é o momento do compartilhamento da leitura. Os alunos deverão realizar uma entrevista com uma pessoa que tenha adotado um animal que tenha vivido na rua. As perguntas deverão ser elaboradas pelos próprios educandos e as entrevistas serão apresentadas e discutidas em uma roda de conversa.

A sétima etapa, a expansão, constitui a última etapa da sequência expandida. Nela, será explorado outro gênero literário, a crônica, com temática semelhante ao conto, a fim de promover uma discussão sobre os pontos de vista presentes em cada um dos textos. Ao final das discussões, os educandos deverão elaborar uma sequência descritiva, explorando as características das personagens e as características das adversidades enfrentadas por elas.

Motivação

Duração da atividade: 1h/a

Objetivo: Sensibilizar os alunos com relação ao enredo do conto que será lido.

Desenvolvimento: Roda de conversa; elaboração de cartazes.

Introdução

Duração da atividade: 1h/a

Objetivo:

- Apresentar a autora do conto, bem como explorar alguns aspectos da obra.

Desenvolvimento: Pesquisa sobre a autora, produção de texto (acróstico), exploração do título e levantamento de hipóteses sobre o tema apresentado.

Leitura da apresentação da coletânea de Marisa Lajolo.

Leitura

Duração da atividade: 2h/a

Objetivo:

- Acompanhar a leitura dos alunos, observando as dificuldades que eles possam apresentar;
- Realizar as intervenções necessárias para a compreensão do conto.

Desenvolvimento: Leitura coletiva do texto até o 44º parágrafo, discussão sobre possíveis desfechos para a história de Jonas, produção escrita de um final para o conto. Finalização da leitura.

Primeira interpretação

Duração da atividade: 2h/a

Objetivos:

- Compartilhar e ampliar os sentidos apreendidos na leitura do texto literário;
- Refletir sobre a obra a partir das sequências descritivas que ela apresenta.

Desenvolvimento: Confeção de painel, a partir de recortes de imagens de revistas, jornais ou outros materiais impressos.

Releitura e reescrita do décimo parágrafo do texto, explicitando as características de Jonas.

Resolução de questões objetivas.

Contextualização

Duração da atividade: 2h/a

Objetivos:

- Explorar os princípios envolvidos na organização e estruturação da obra e também a contribuição da linguagem descritiva, na configuração das categorias narrativas que constituem o texto;
- Observar como são apresentados as personagens, o tempo, o espaço, o narrador e a relação da abordagem desses elementos, para a compreensão/significação do conto.

Desenvolvimento: a) Pesquisa sobre narrador e personagens; b) Reelaboração de uma das

passagens descritivas do texto com o foco narrativo em primeira pessoa.

Segunda Interpretação

Duração da atividade: 2h/a

Objetivo:

- Compartilhar a leitura realizada: impressões, opiniões, ponto de vista.

Desenvolvimento: Elaboração de uma entrevista.

Expansão

Duração da atividade: 2h/a

Objetivo:

- Observar a importância significativa das sequências descritivas presentes nos textos;
- Perceber a contribuição dessas sequências para a compreensão do enredo.

Desenvolvimento: Os alunos deverão responder, por escrito, algumas questões referentes ao tema abordado na crônica e a sua relação com o tema tratado no conto.

VII. Recursos

Serão utilizados materiais para recortes (revistas, jornais ou outros materiais impressos), tesoura, cola, papel craft, vídeo, computadores para pesquisa na internet, livro etc.

VIII. Avaliação

A avaliação será realizada tanto por meio da observação da participação dos alunos nas atividades e discussões propostas quanto pela observação do seu desempenho na elaboração dos trabalhos solicitados: cartazes, pesquisas, produções de textos escritos ou outros.

Referências:

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL ESCOLA. **A crônica**. Disponível em <<http://www.brasile scola.com/redacao/cronica.htm>> Acesso em outubro de 2015.

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

FALCÃO, A. Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça! In: CASTRO, R. et al. **Contos de Estimação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. Adriana Falcão: Disponível em: <<http://www.agenciariiff.com.br/site/AutorCliente/Autor/12>> Acesso em: 15/05/2015.

HOLANDA, Chico B. de. **História de uma gata**. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/historia-de-uma-gata.html>> Acesso em agosto de 2015.

LIBANORI, Evely. **Nós animais**. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2014.

MARINGÁ **Animais para adoção**. Disponível em <<https://www.facebook.com/AnimaisParaAdocaoMaringaERegiao>> Acesso em setembro de 2015.

PANTALEONI, Nilva. **O homem que só tinha certezas**. Disponível em: <http://www.releituras.com/adrifalcao_menu.asp> Acesso em: 15/05/2015.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O ESPAÇO DA NARRATIVA**. Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigs>> Acesso em outubro de 2015.

SOCPAM. Sociedade Protetora dos animais. Disponível em: <<https://www.facebook.com/socpam.maringa>>. Acesso em setembro de 2015.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: 2008.

4.1 UNIDADE DIDÁTICA

Neste momento, apresentamos a unidade didática, elaborada para o trabalho com a leitura literária do conto: “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!”, de Falcão (2002).

Motivação

Iniciando a conversa...

Você gosta de animais?

Você tem ou gostaria de ter um bicho de estimação? Qual?

Como você cuida ou cuidaria de seu animal?

Cuidar de um animal exige tempo e dedicação. Por quê?

Onde você mora, existem muitos animais vivendo na rua? Como eles são?

Que sentimento você tem ao se deparar com animais sem dono? Nojo? Pena?



Imagem 1: Cartaz com imagem de um filhote de um cão preto
Fonte: arquivo pessoal (2015)

- 1) Observe com atenção o cartaz acima. Leia as informações que ele traz, verifique quais são os elementos utilizados para convencer os leitores e quais as características são destacadas.

2) Observe as fotos, a seguir, e elabore um cartaz com argumentos para a adoção de um desses animais. Não se esqueçam de descrever as condições, em que cada um se encontra e, expor detalhes que possam ajudar a convencer os leitores.



Imagem 2: Foto de um cão adulto, marrom e preto
Fonte: arquivo pessoal (2015)



Imagem 3: Foto de um cão marrom, acomodado em uma bacia plástica
Fonte: arquivo pessoal (2015)



Imagem 4: Foto de um cão adulto, preto e de porte pequeno
 Fonte: arquivo pessoal (2015)

Introdução

1) Você já ouviu falar sobre Adriana Falcão? Faça uma pesquisa sobre a autora e, para a próxima aula, produza um acróstico, a partir do nome dela. Utilize elementos sobre a vida, a obra ou outros aspectos que você considerar importante sobre ela.

Adriana Falcão nasceu no Rio de Janeiro. E estreou no mundo da literatura infanto-juvenil com o livro *Mania de Explicação*, em 2001. Foi indicada para o Prêmio Jabuti, em 2001, e recebeu o Prêmio Ofélia Fontes — O Melhor para a Criança, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, nesse mesmo ano. Em 2002, publicou seu primeiro romance para o público juvenil *Luna Clara & Apolo Onze*. Na televisão, ela colaborou na criação de vários episódios de *A Comédia da Vida Privada*, *Brasil Legal* e *A grande família*, da Rede Globo. E, ainda, adaptou, com Guel Arraes, para a televisão, a obra *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. A autora possui várias obras, dentre elas: *Pequeno dicionário de palavras ao vento* (2003); *A tampa do céu* (2005) que possui ilustrações de Ivan Zigg. Em conjunto com outros autores escreveu: *Histórias dos tempos de escola: Memória e aprendizado* (2002); *Contos de estimação* (2003); *A comédia dos anjos* (2004); *PS Beijei* (2004); *Contos de escola* (2005); *O Zodíaco – Doze signos, doze histórias* (2005); *Tarja preta* (2005); *Sonho de uma noite de verão* (2007) e *Sete histórias para contar* (2008). No livro *Contos de estimação*, a autora, escreveu o conto “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!” que narra a história, urbana e original, de um cachorrinho vira-lata chamado Jonas, que vive à procura de um amigo.

Referências:

O homem que só tinha certezas. Disponível em: <http://www.releituras.com/adrifalcao_menu.asp> Acesso em: 15/05/2015.

Contos de estimação – Sinopse. Disponível em: <<http://www.livrariaresposta.com.br/>> Acesso em: 15/05/2015.

Adriana Falcão: Disponível em: <<http://www.agenciariff.com.br/site/AutorCliente/Autor/12>> Acesso em: 15/05/2015.

Acróstico é um gênero de composição poética, em que, geralmente, há predominância de características descritivas. Ele deve formar uma palavra vertical com as letras iniciais ou finais de cada verso, gerando um nome próprio ou uma sequência significativa. Exemplo:

INFANTO-JUVENIL
ADRIANA
LUNA CLARA
CRIANÇA
AUTORA
JONAS

- 2) Agora, que já conhecemos a autora do conto, vamos realizar a leitura da apresentação escrita por Marisa Lajolo da Coletânea de contos em que este foi apresentado.
- 3) Entre outras histórias, Adriana Falcão escreveu o conto: “Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!” que vamos ler a seguir. O que você imagina sobre a história que será contada?

As hipóteses, levantadas pelos alunos, serão anotadas e discutidas brevemente. Ao final das discussões, os alunos receberão o livro para que possam manuseá-lo.

Leitura

- 4) Vamos iniciar a leitura do conto,

A leitura será realizada em duas etapas, sendo interrompida no parágrafo 44, no qual se encerra a primeira parte. Nesse momento, será iniciada uma discussão sobre possíveis desfechos da história.

5) A partir da leitura realizada e das discussões em sala, escreva o final, que você imagina, para a história de Jonas.

Primeira interpretação

1- Além de Luiza, Jonas poderia ser adotado por outros indivíduos. Pesquise em jornais e/ou revistas fotos de outros possíveis donos para Jonas, justificando, com base em passagens do texto, a escolha das imagens.

2- Releia o décimo parágrafo do conto. Observe que o narrador destaca características que Jonas não possui. Reescreva esse parágrafo de modo que fiquem explícitas as características de Jonas.

“Se ele ainda fosse um cachorro peludo, fofo e engraçadinho como esses que as pessoas comprar com não sei quantas notas de dinheiro, e dão vacina, ração, prato com o nome escrito, coleira, medalha, lacinho, carinho. Mas não.”

3- Leia o trecho a seguir:

“Homem, mulher, velho, menino, menina, adolescente, tanto fazia. Tudo o que Jonas queria, desde pequenininho, era uma pessoa só pra ele. Não importava a raça. O sexo. A

idade. A aparência. A cor do cabelo. A classe. O endereço. Qualquer pessoa servia. Mas quem ia querer um vira-lata?”

Note, no excerto acima, que Jonas deseja coisas que não podem ser compradas. Com base na releitura do 9º e do 10º parágrafos, assinale na listagem a seguir o maior desejo de Jonas e justifique a sua resposta.

<input type="checkbox"/> Vacina	<input type="checkbox"/> Lacinho
<input type="checkbox"/> Ração	<input type="checkbox"/> Coleira
<input type="checkbox"/> Prato com nome escrito	<input type="checkbox"/> Carinho
<input type="checkbox"/> Dinheiro	<input type="checkbox"/> Medalha
<input type="checkbox"/> Amizade	<input type="checkbox"/> Amor

Contextualização

Contextualização poética

1- Leia com atenção:

Descrever é traduzir com palavras aquilo que se viu e observou. É representar, por meio das palavras, um ser, um objeto ou uma imagem. Para contar uma história, muitas vezes é necessário descrever uma pessoa, um ser, um objeto, uma cena ou até um lugar. Na descrição podem ser enfatizados aspectos físicos ou psicológicos dos personagens.

Descrição Física: Quando são descritas características exteriores, ligadas aos traços físicos da personagem: altura, cor dos olhos, tamanho, cor da pele, entre outras.

Exemplo: Dalila era uma cachorra pequena, de cor branca, com algumas manchas pretas, tinha orelhas compridas, o rabo curto e seu pelo era longo e bem escovado.

Descrição psicológica: Quando são apresentados os modos de ser das personagens, seus gostos, seus hábitos, sua personalidade etc.

Exemplo: Dalila era um pouco estressada, não gostava de estranhos e muito menos de crianças, era preguiçosa, dormia muito e não gostava de ser incomodada.

No conto “Sarnento, pulguinto, magrinho, uma graça!”, podemos observar a descrição das características de Jonas e de Luísa. Releia o texto e escreva, na tabela abaixo, como o narrador descreve as características físicas dessas personagens:

JONAS	LUÍSA

2- Escreva, a seguir, no mínimo duas características psicológicas de cada uma das personagens do texto:

Jonas

Luísa

Mãe de Jonas

3- Existem diferentes perspectivas de narrativa. Faça uma breve pesquisa sobre os diferentes tipos de narrador.

Um conto pode ser narrado sob diferentes pontos de vista, conforme a posição que o narrador ocupa na história contada. Assim, o narrador pode assumir três pontos de vista na narrativa.

Narrador participante ou personagem

Uma das personagens, principal ou secundária, assume a condição de narrador protagonista ou narrador coadjuvante e conta a história. Nesse caso, temos o foco narrativo na primeira pessoa.

Narrador observador

O narrador observador relata os fatos, registrando as ações e as falas das personagens; ele conta, como mero espectador, uma história vivida por terceiros. Ele não conhece toda a história, apenas se limita a narrar os fatos à medida que eles acontecem.

Narrador onisciente

O narrador conta a história como observador. Nesse caso foco narrativo é em terceira pessoa. O narrador é uma espécie de testemunha dos acontecimentos e está em todos os lugares e em todos os momentos. Ele relata não apenas o que as personagens fazem ou falam, mas também revela o que pensam e sentem. Portanto, dessa forma, ele procura passar para o leitor as emoções, os pensamentos e os sentimentos das personagens.

4- Indique qual o tipo de narrador está presente no conto: “Sarnento, pulguinto, magrinho, uma graça!”.

Copie uma passagem que comprove sua resposta.

5- Reescreva uma das passagens descritivas do texto, em que são apresentadas ou destacadas características das personagens, do espaço no qual a história acontece, utilizando o narrador em primeira pessoa.

6- Leia o trecho a seguir:

“Ela também era sozinha, magrinha, sem graça. (Pelo menos era isso que ela achava.)

Pois ele achou justamente o contrário.

Nunca tinha visto menina mais charmosa, mais bela, mais dele (...)”

A partir do trecho acima, continue a descrição de Luísa, sob a perspectiva do olhar de Jonas. Acrescente detalhes referentes às suas características físicas como: a cor dos olhos, por exemplo, e não deixe de mencionar características que demonstrem a personalidade de Luísa. Enfatize quais qualidades Jonas pode ter percebido na menina.

7- Leia com atenção:

Uma história sempre acontece em um lugar específico. O espaço na narrativa é o lugar físico, em que as personagens circulam e onde as ações se realizam. O espaço pode ser classificado como interno (quando as ações acontecem dentro de um lugar fechado –casa, quarto, igreja, hospital etc.) ou externo (quando as personagens circulam em ambientes abertos –praia, rua, quintal etc.).

O espaço onde se desenrolam as ações tem grande importância para o desenvolvimento da história. Às vezes, ele tem papel fundamental dentro da trama e se torna um elemento essencial, pois está intimamente ligado ao tema abordado. Há casos, em que ele pode até mesmo se tornar uma personagem da história.

O ambiente pode apresentar, além do lugar, em que se desenrola a ação, algumas características sociais da época –representada na história– e as características psicológicas das personagens. O ambiente não serve apenas para situar a personagem no espaço físico e temporal, ele pode ser um elemento útil à continuidade do conflito, constituindo informações reveladoras de acontecimentos futuros, contribuindo, assim, para acentuar a atmosfera dramática.

O espaço da narrativa. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos>
Acesso em outubro de 2015

Jonas havia nascido e vivido na rua até o momento em que encontrou Luísa. Descreva, com base nas sequências do conto, como era a vida de Jonas e quais as dificuldades que ele encontrava no ambiente em que vivia.

8- Observe as imagens e registre as impressões que elas lhe transmitiram. Descreva os detalhes que mais chamaram a sua atenção.



Imagem 5: Foto de cão adulto, porte grande, pelagem marrom clara e dentes à mostra.
Fonte: arquivo pessoal (2015)



Imagem 6: Foto de um cão da raça fila, aparentemente muito debilitado e maltratado
Fonte: arquivo pessoal (2015)

Contextualização temática

1- Leia com atenção a letra da música que iremos ouvir a seguir:

Considerando a importância dos alunos conhecerem o texto em sua esfera e suporte originais, além da letra, levaremos para a sala de aula o vídeo com a música para que os alunos possam ouvi-la.



Os Saltimbancos Trapalhões. **História de uma gata**. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=3rIp1ge_CQ8&list=RD3rIp1ge_CQ8#t=29 Acesso em agosto de 2015.

História de uma gata

Chico Buarque de Holanda

Me alimentaram
 Me acariciaram
 Me aliciaram
 Me acostumaram
 O meu mundo era o apartamento
 Detefon, almofada e trato
 Todo dia filé-mignon
 Ou mesmo um bom filé de gato
 Me diziam, todo momento
 Fique em casa, não tome vento
 Mas é duro ficar na sua
 Quando à luz da lua
 Tantos gatos pela rua
 Toda a noite vão cantando assim
 Nós, gatos, já nascemos pobres
 Porém, já nascemos livres
 Senhor, senhora ou senhorio
 Felino, não reconhecerás
 De manhã eu voltei pra casa
 Fui barrada na portaria
 Sem filé e sem almofada
 Por causa da cantoria
 Mas agora o meu dia-a-dia
 É no meio da gatária
 Pela rua virando lata

Eu sou mais eu, mais gata
Numa louca serenata
Que de noite sai cantando assim
Nós, gatos, já nascemos pobres
Porém, já nascemos livres
Senhor, senhora ou senhorio
Felino, não reconhecerás.

HOLANDA, Chico B. de. **História de uma gata**. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/historia-de-uma-gata.html> Acesso em agosto de 2015.

2- Observe a estrofe a seguir:

**O meu mundo era o apartamento
Detefon, almofada e trato
Todo dia filé-mignon
Ou mesmo um bom filé... de gato
Me diziam, todo momento
Fique em casa, não tome vento**

a) Descreva como você imagina a vida da personagem da música:

b) Em comparação com a história de Jonas, descreva as diferenças entre a vida de cada uma das personagens: do conto e da música.

c) Na música “História de uma gata” de Chico Buarque de Holanda, o compositor utiliza alguns elementos que caracterizam a boa vida da gata. Quais são eles?

d) Quais os elementos que o compositor apresenta que demonstram a satisfação da gata com a vida que ela tem na rua?

3- Leia o trecho a seguir:

**De manhã eu voltei pra casa
Fui barrada na portaria
Sem filé e sem almofada
Por causa da cantoria
Mas agora o meu dia-a-dia
É no meio da gataria
Pela rua virando lata
Eu sou mais eu, mais gata
(...)**

a) Observamos que a gata foi impedida de voltar para casa, escreva como ela se sentiu diante desse fato.

b) Note que as personagens do conto e da música têm pontos de vista diferentes sobre a vida na rua. Escreva, a partir dos textos lidos, como cada personagem, Jonas e a gata, descreveria a vida na rua:

Jonas

Gata

Segunda Interpretação

1- Você conhece alguém que adotou um animal? Elabore uma entrevista para ser realizada com uma pessoa que tenha adotado um animal que vivia na rua. As perguntas deverão possibilitar que o entrevistado, ou entrevistada, exponha seu ponto de vista sobre adoção de animais e, também, sobre as dificuldades e/ou recompensas desse gesto. A pessoa entrevistada deverá explicar porque optou pela adoção e não, pela compra de um animal.

Se você não conhece alguém pessoalmente, procure nas redes sociais ou sites da internet. Existem, em nossa região algumas, ONGs que divulgam a importância da adoção consciente de animais abandonados. Elas poderão indicar pessoas ou mesmo responder as perguntas elaboradas por você. Abaixo, você encontrará o endereço de duas dessas entidades.

MARINGÁ. Animais para adoção. Disponível: em <<https://www.facebook.com/AnimaisParaAdocaoMaringaERegiao>> Acesso em setembro de 2015.

<https://www.facebook.com/socpam.maringa>

Os resultados das entrevistas serão apresentados e discutidos em uma roda de conversas.

Expansão

A crônica

A crônica é um gênero textual, de estilo de narrativo, que tem por base fatos que acontecem no cotidiano. Por este motivo, é uma leitura agradável, pois o leitor interage com os acontecimentos e, por muitas vezes, se identifica com as ações tomadas pelas personagens.

Você já deve ter lido algumas crônicas, pois são de fácil acesso. Elas estão presentes em jornais, revistas e livros. Além do mais, é uma leitura que nos envolve, uma vez que utiliza a primeira pessoa e aproxima o autor de quem lê. Como se estivessem em uma conversa informal, o cronista tende a dialogar sobre fatos até mesmo íntimos com o leitor.

O texto é curto e de linguagem simples, o que o torna ainda mais próximo de todo tipo de leitor e de praticamente todas as faixas etárias. A sátira, a ironia, o uso da linguagem coloquial demonstrada na fala das personagens, a exposição dos sentimentos e a reflexão sobre o que se passa estão presentes nas crônicas.

A crônica. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/redacao/cronica.htm>> Acesso em outubro de 2015

- 1- Leia a crônica escrita pela professora Evely Libanori e observe se o tema abordado, nesse caso, é semelhante ao tema do conto de Adriana Falcão.

Dorme bem, dorme bastante, dorme quentinha

E como é que eu faço para viajar e sair de perto de você, pequeno pedaço de mim, que te crio desde que te jogaram, gatinha recém-nascida, na lata de lixo? Como sair de perto de você, que me chegou pequena, chorona, magrinha... E as noites que não dormi e todo o trabalho que você me deu... Agora, criança, você dorme, o corpo crescido e forte. Vai ser uma gata amarela e grande. Dorme, confia e isso é tudo que precisa fazer. Que gatinha de sorte! E como eu faço para viajar e te deixar, eu sem você todas essas noites, você sem mim? De noite, eu longe sem saber o que está acontecendo com a minha menina amarela...

Corresponder a tanta entrega é uma responsabilidade que assusta. Eu tenho que ir, Paulinha, tenho que ir, família felina, porque viajar de férias é parte do plano humano de não enlouquecer. Lá, de longe, perto do mar e de mim, eu vou te abençoar e te falar como tenho te falado, e quando eu voltar, a vida vai ser feliz de novo. E então, em todas as noites, Paulinha, enquanto estiver longe de mim, dorme bem, dorme bastante, dorme quentinha.

LIBANORI, Evely. **Nós animais**. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2014.

a) Descreva quais os sentimentos do narrador, diante da necessidade de viajar e deixar a sua gatinha.

b) Como você imagina que Paulinha está se sentindo diante do fato de que sua dona irá viajar?

c) Podemos perceber que nessa crônica, assim como no conto estudado, os animais encontraram não apenas donos, mas pessoas capazes de dedicar-lhes muito amor. Que sentimentos podemos observar na relação de Jonas e Luísa e de Paulinha com sua dona?

d) Qual o tipo de sentimento a dona de Paulinha demonstra ter por ela?

2) Relembrando:

As pessoas sempre contaram histórias, reais ou imaginadas, oralmente ou através da escrita. Muitas dessas histórias são denominadas contos. Hoje em dia, ao escrever um conto deve-se, além de utilizar uma linguagem simples, direta, acessível e dinâmica contar um fato inusitado, mas possível, que pode ocorrer na vida das pessoas, mesmo não sendo tão comum. O conto é uma narrativa linear e curta, tanto em relação a sua extensão quanto ao tempo decorrido na história. A linguagem, além de simples é direta. Todos os acontecimentos estão direcionados para o desfecho da história. O conto se desenvolve em torno de uma única ação, por isso, deve envolver poucas personagens. A história se passa em um só espaço e constitui um só eixo temático e um só conflito.

Agora você é o contista. Escreva uma história, real ou imaginária, contando sobre um animal que conheceu, ou imaginou. Não se esqueça de descrever as características das personagens, o lugar onde a história acontece e o tempo envolvido na trama. A seguir faça uma ilustração ou cole uma imagem que represente o tema tratado por você no conto.

Os contos escritos pelos alunos irão compor um livreto de contos que ficará disponibilizado na biblioteca da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essa dissertação, nos propusemos a buscar novas perspectivas para o tratamento do texto literário que pudessem ajudar, de alguma forma, na tarefa de incentivar a prática da leitura literária junto aos nossos alunos e minimizar os problemas que eles enfrentam em relação à construção do sentido do texto.

Como destacamos, inicialmente, existem vários fatores que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem da leitura literária, impedindo muitas vezes que essa prática alcance resultados satisfatórios tanto para os professores quanto para os alunos. Diante das dificuldades enfrentadas, em nosso dia a dia, enquanto professora de uma escola pública, –entre as quais destacamos: o número elevado de alunos em sala de aula; a defasagem na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, ou seja: o descompasso referente à idade e à série; a falta de recursos e, sobretudo, os problemas em relação à leitura– percebemos que não podemos mais, enquanto formadores, ficar alheios a essa realidade, cruzando os braços e aceitando de forma passível essa situação, sem nada fazer. Ao contrário disso, essa situação adversa nos mostrou que a necessidade de mudanças é premente e, nesse sentido, algo deve ser feito para que nossos alunos possam ter acesso a um crescimento tanto no que diz respeito ao plano pessoal quanto ao plano intelectual.

Concebemos, portanto, que o trabalho com o texto literário é fundamental para a ampliação dos conhecimentos do mundo e da língua dos educandos. Entretanto, é necessário que haja a mediação do professor, no sentido de evidenciar, como foco principal, as particularidades que os gêneros da esfera literária encerram. Logo, o professor deverá priorizar, em nossa opinião, o aprofundamento da interpretação e a observação das escolhas dos elementos constitutivos da língua que se fazem presentes em cada texto e que, por sua vez, contribuem, sobremaneira, para a sua significação. Além desse aspecto, por meio dessa observação particular é possível conhecer mais sobre o autor, visto que as suas escolhas revelam indubitavelmente seu estilo.

Assim, considerando o direito à literatura, enquanto bem cultural, de todos os indivíduos e o poder humanizador que dela emana, conforme preconiza Candido (2011), formulamos uma proposta de intervenção, observando de que forma os elementos da língua são organizados na composição de um texto, em específico, o literário.

Como ressaltamos anteriormente, não concordamos com uma abordagem que compreenda o texto literário apenas como pretexto para o ensino de normas da língua. Ao contrário disso, defendemos um processo de ensino que possibilite aos alunos, além da apreciação estética do texto, a oportunidade de conhecer de que forma os elementos que constituem a linguagem escrita são organizados para produzir os diferentes efeitos de sentidos e que podem ser, certamente, resgatados por meio de uma leitura mais detalhada, sobretudo, nos textos da esfera literária.

Portanto, levando-se em conta os aspectos levantados, procuramos responder a pergunta formulada inicialmente nesse trabalho: é possível ensinar a leitura literária mediante a construção descritiva, no gênero conto?

A análise do texto “Sarnento, pulguinto, magrinho, uma graça!”, de Adriana Falcão, à luz das teorias literárias e linguísticas, permitiu-nos responder a essa pergunta e o resultado desse trabalho refletiu na elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica a partir do conto selecionado.

Para concretizar a elaboração da proposta, optamos, então, pelo estudo das sequências descritivas, que –como é notório– tem grande importância na composição dos textos, principalmente, os de natureza literária. As passagens descritivas são utilizadas nos textos com objetivos específicos e contribuem de forma significativa para a construção dos sentidos neles expressos. Além disso, a descrição é um recurso presente nos mais variados gêneros textuais com os quais os educandos têm contato em seu cotidiano.

Considerando a faixa etária, a série e os contextos: social e cultural dos educandos, nossa proposta de intervenção pedagógica procurou evidenciar de que modo os aspectos literários podem estar intimamente atrelados às escolhas linguísticas realizadas pelo autor e como ambos aspectos contribuem na organização e na estruturação do texto. Perceber a construção descritiva em meio a essas escolhas, na realidade, colabora para a apreensão dos efeitos e dos sentidos que o conto contempla.

Tendo em vista a construção das sequências descritivas, presentes no conto “Sarnento, pulguinto, magrinho, uma graça!”, desenvolvemos as atividades, visando promover a aprendizagem dos elementos que compõem esse gênero literário, tais como: as personagens, o espaço, o ponto de vista, entre outros aspectos. Procuramos ainda destacar a forma como esses elementos são apresentados (descritos), com o intuito de promover os efeitos de sentido, por um lado desejados pelo autor e, por outro, apreendidos pelo leitor.

Acreditamos que as discussões realizadas podem favorecer uma reflexão, mais aprofundada, sobre a importância do trabalho com o texto literário em sala de aula e que as sugestões e estratégias apresentadas possam contribuir para minimizar as problemáticas relacionadas à leitura literária no contexto escolar. Além disso, esperamos que o estudo mais particularizado sobre a função das passagens descritivas, em textos dessa natureza, sob as perspectivas linguística e literária, reforce a relação entre língua e literatura, permitindo a observação do texto literário como material indispensável para a aprendizagem de aspectos da linguagem.

Desta forma, somos levados a acreditar que a literatura deve ser trabalhada de forma livre e criativa, favorecendo, assim, uma maior e mais eficaz aproximação entre o texto literário e o aluno. Em nossa opinião, as atividades propostas devem ser interessantes e desafiadoras a fim de possibilitar o surgimento de novas necessidades, motivando ações e posicionamentos diante de situações do cotidiano, por meio da interação com os textos, sobretudo, os de caráter literário.

A partir das considerações apresentadas, pensamos o ensino da leitura literária como elemento fundamental que constitui o ambiente escolar. Entendemos que ele pode contribuir para inserção cultural dos educandos e também, para a percepção da leitura como instrumento de conhecimento e de prazer. O fato de propiciar situações reais de aprendizagem –que ultrapassam as atividades de decodificação– pode incidir de forma positiva na formação de leitores proficientes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no Magistério)

ADAM, J. M.; REVAZ, F. **A análise da narrativa**. Tradução, Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

BEZERRA, Maria. Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 39-49.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo. **O conto contemporâneo brasileiro**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **O conto contemporâneo brasileiro**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998(PCN's 1ª a 4ª Séries) 144 p.

BRASIL ESCOLA. **A crônica**. Disponível em<<http://www.brasile scola.com/redacao/cronica.htm>> Acesso em outubro de 2015.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. [Coleção Primeiros Passos, 163.]

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: _____. **Literatura e sociedade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 27- 49.

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

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola – 2. In: MICHELETTI, Guaraciaba (coord). **Leitura e construção do real: o lugar da ficção**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. [Coleção: Aprender a ensinar com textos, v. 4. Coordenação geral: Ligia Chiappini]

- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. **Valise de Cronópio**. Tradução Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 147-163.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. São Paulo: IBEPEx, 2007.
- DINORAH, Maria. **O Livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.
- FALCÃO, Adriana. Sarnento, pulguinto, magrinho, uma graça! In: CASTRO, R. et al. **Contos de Estimação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção como usar na sala de aula).
- _____. Adriana Falcão: Disponível em:
<<http://www.agenciarriff.com.br/site/AutorCliente/Autor/12>> Acesso em: 15/05/2015.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- GOTLIB, Nadia. Battela. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- HOLANDA, Chico B. de. **História de uma gata**. Disponível em:
<<http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/historia-de-uma-gata.html>> Acesso em agosto de 2015.
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da Recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado da Letras, 2012.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. **Contos de estimação – Sinopse**. Disponível em:
<<http://www.livrariaresposta.com.br/>>
Acesso em: 15/05/2015.
- LEFFA, Vilson José. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- LIBANORI, Evely. **Dorme bem, dorme bastante, dorme quentinha**. Disponível em:<
www.anda.jor.br> Acesso em outubro de 2015.

____ **Nós animais**. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2014.

LIMA, C. R. de. A descrição literária e suas construções em torno do adjetivo em francês. São Paulo, 2011. 250 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós graduação em Língua e Literatura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. O discurso relatado. In: **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: M. Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p.19-38

MARINGÁ **Animais para adoção**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AnimaisParaAdocaoMaringaERegiao>> Acesso em setembro de 2015.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção: Aprender e ensinar com textos, v. 4. Coordenação geral: Ligia Chiappni.)

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária**: prosa I. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NASCIMENTO, Elvira. Lopes; SAITO, Cláudia. Lopes N. Texto, discurso e gênero. In: **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. (Formação de professores EAD, n. 20) ed. 372.62. Maringá: EDUEM, 2005. p. 11-41.

Os Saltimbancos Trapalhões. **História de uma gata**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3rIp1ge_CQ8&list=RD3rIp1ge_CQ8#t=29> Acesso em agosto de 2015.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: 2008.

PANTALEONI, Nilva. **O homem que só tinha certezas**. Disponível em: <http://www.releituras.com/adrifalcao_menu.asp> Acesso em: 15/05/2015.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O ESPAÇO DA NARRATIVA**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigs>> Acesso em outubro de 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: Evangelista, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOCPAM. Sociedade Protetora dos animais. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/socpam.maringa>.> Acesso em setembro de 2015.

TISSSET, Carole. **Analyse linguistique de La narration**. Collection Campos Linguistique. Paris: Sedes/HER, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para escola? Que escola para literatura? In: **Desenredo. Revista de Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo. v. 5, n. 1 (2009). In: <<http://www.upf.br/seer/index>> Acesso em mar. 2014.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Estética da recepção e da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO – O conto

Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!

Adriana Falcão

Tem pessoa que gosta de cachorro, tem pessoa que não gosta, tem cachorro que gosta de pessoa, tem cachorro que detesta.

Jonas era um cachorro que adorava gente.

Gente fala. Gente canta. Gente come de garfo e faca. Gente anda em pé, dirige carro, caminhão, ônibus, navio, avião. Gente paga passagem. Gente é muito importante. (Tem gente até que é presidente.) Gente estuda, trabalha, faz redação, equação, reunião, gente toma decisão, pinta quadro, escreve poema, compõe canção. Gente ama. Briga. Vai embora. Volta. Se arrepende. Gente sente. Gente pensa cada coisa, ele pensava.

Quem disse que cachorro não pensa?

Todo mundo?

Então duvide.

Gente muitas vezes se engana. Mas Jonas não via os defeitos, via só as qualidades.

“Tão bonito gente”, era sua opinião de cachorro, “gente é realmente o máximo.”

Homem, mulher, velho, menino, menina, adolescente, tanto fazia. Tudo o que Jonas queria, desde pequenininho, era uma pessoa só pra ele. Não importava a raça. O sexo. A idade. A aparência. A cor do cabelo. A classe. O endereço. Qualquer pessoa servia. Mas quem ia querer um vira-lata?

Se ele ainda fosse um cachorro peludo, fofo e engraçadinho como esses que as pessoas compram com não sei quantas notas de dinheiro, e dão vacina, ração, prato com o nome escrito, coleira, medalha, lacinho, carinho. Mas não.

Jonas era até bem feinho, pra dizer sinceramente.

Sarnento.

Faminto.

Pulguento.

Cinzento.

Magrinho.

Sem graça.

Nasceu na rua. Mamou na marra. (Jonas tinha mais doze irmãozinhos e a sua mãe não tinha tantos peitos, coitada.) Cresceu pouquinho. Muito precocemente aprendeu a abanar o rabo.

Era só aparecer alguém e o seu rabo começava: pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, pra lá, pra cá. Mas ninguém nunca parava pra dizer “que bonitinho!”, “olha, mãe, um cachorrinho!”, “tão pequeno!”, “tão simpático!”, ou essas coisas que as pessoas dizem quando o coração delas amolece por algum motivo.

Mesmo que seja passageiro.

Mesmo que seja piedade.

Mesmo que seja bem pouco.

Mesmo que seja um cachorro sarnento, faminto, pulguento, cinzento, magrinho, sem graça.

Mesmo sem nenhum motivo, apenas porque a pessoa acordou bem-humorada.

Não tinha jeito, choro, latido, lambida, pulinho, ganido, não tinha rabo abanando que comovesse qualquer um que fosse.

Ninguém passava a mão na sua cabeça.

Nem uma festinha de nada.

Ninguém estalava os dedos pra Jonas.

Sabe lá o que é viver sem saber o que é um colo?

A vida assim é muito dura, ele constatava diariamente, quando acordava na calçada.

Então sua mãe lambia ele todinho, como quem diz “besteira menino”. (Ela sempre foi uma cachorra de muita coragem. Criou muitos cachorrinhos, teve não sei quantas ninhadas, viu seus filhos crescerem cada um lá do seu jeito com as suas preferências, leite, osso, sobra de macarrão, arroz misturado com graxa, sapato velho, garrafa de plástico vazia, papel amassado pra se fazer de bola, cachorrinhas no cio, cachorrinhos charmosos.)

Mas, gente, Jonas?

Por que será que esse cachorro não resolveu gostar de alguma coisa mais fácil?

Sei lá porque, ora.

Nem tudo no mundo é explicável.

O fato é que, apesar de tão desprezado (às vezes ele chegava a pensar que era invisível), Jonas adorava gente e pronto. E um cachorro que queria tanto ter uma pessoa havia de encontrar uma pessoa que também quisesse ter um cachorro, não é verdade?

– É louco – pensavam os outros cachorros. – Quem vai querer ser dono dele?

Mas ele não queria um dono.

Não era isso. O que ele queria era ser dono de alguém. Será que não dava pra entender algo tão óbvio?

Jonas era um cachorro que tinha muito pra dar e precisava urgentemente despejar em quem quisesse receber. Por isso saiu pela rua procurando.

Ouviu não sei quantos “xô!”, “cuidado, um cachorro!”, “tão sujo”, “que asco!”, “dá o fora daqui, seu saco de pulgas”. Pensa que ele desistia? Que nada.

Botou na cabeça que ia encontrar sua pessoa e não era cachorro do tipo que se deixa abater pelas dificuldades que aparecem sempre. Latas de lixo muito altas ou vazias. Gente que atira pedra. Sede. Frio. Tempestade.

Pra conservar a esperança intacta, apesar de tantos obstáculos, só quando a determinação é muito grande. E a dele era.

Será que foi sua insistência? Foi aquela perseverança toda? Será que foi coincidência? Quem sabe? Mas quando Luísa viu Jonas passando bem na frente da sua escola, se identificou na hora.

Ela também era sozinha, magrinha, sem graça. (Pelo menos era isso que ela achava.)

Pois ele achou justamente o contrário.

Nunca tinha visto menina mais charmosa, mais bela, mais dele, “é ela!”, ele pensou, e então ela disse: “é ele!”. Espera. Calma. Não é possível. Será que era com ele mesmo?

Era.

Há tempos Luísa procurava um cachorro só pra ela em todos os *petshops* da cidade: Yorkshires, Poodles, Lulus da Pomerânia, Fox Terriers, mas nenhum tinha aquela cara que dizia “eu quero” e nem um rabo que abanava assim, com tanta vontade.

– É louca – comentavam. – Como é que essa menina foi querer logo o mais feio?

Nem todo mundo sabe que o verbo querer fica muito melhor de dupla.

Um querendo de lá e outro querendo de cá viram dois que se completam.

E quando isso acontece – dois quererem ao mesmo tempo – os sinos sempre badalam, os olhos piscam feito estrelas, os corações batem mais forte, razões perdem completamente o sentido, tudo vira maravilha em volta, a vida quase fica tonta e o resto não importa.

Pena que gente é bicho tão complicado. Procura explicação pra tudo, justificativa, motivo nobre, benefício, julgamento. Perde muito tempo analisando. Dá importância além da conta a coisa menos importante do que o momento.

Gente pensa demais de vez em quando.

Tanto é que tem gente que até hoje não entende quando vê Luísa e Jonas passeando, juntinhos e felizes, e logo pensa: “que engraçado.”