UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

REGIANE BARBOSA ROCHA

# DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: uma sequência didática para o gênero conto

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
Dezembro de 2016

**REGIANE BARBOSA ROCHA**

# DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: uma sequência didática para o gênero conto

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, *Campus* de Vitória da Conquista, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Orientadora:**

Profª. Drª. Valdira Meira Cardoso de Souza.

**Coorientadora:**

Profª. Drª. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA**

**Dezembro de 2016**

*Catalogação na fonte*: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

R576d

Rocha, Regiane Barbosa.

Dialogismo e intertextualidade no texto literário em sala de aula: uma sequência didática para o gênero conto / Regiane Barbosa Rocha, 2016.

161f.

Orientador (a): Valdira Meira Cardoso de Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROPLETRA S, Vitória da Conquista, 2016.

Inclui referências. 158-161.

1. Intertextualidade. 2. Dialogo - Produção de texto. 3. Gênero literário - Clarice Lispector – Machado de Assis. I. Souza, Valdira Meira Cardoso de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROPLETRA S. III. T.

CDD: 401.41

*Catalogação na fonte*: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**REGIANE BARBOSA ROCHA**

# DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: uma sequência didática para o gênero conto

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, *Campus* de Vitória da Conquista, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Data da Aprovação: _____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Valdira Meira Cardoso de Souza (Orientadora)
(UESB/Vitória da Conquista)

_____

Profª. Drª. Maria Aparecida Pacheco Gusmão (Coorientadora)
(UESB/Vitória da Conquista)

_____

Profª. Drª. Denise Aparecida Brito Barreto
(UESB/Vitória da Conquista)
Examinadora Interna

_____

Profª. Drª. Maria das Graças Fonseca Andrade
(UESB/Vitória da Conquista)
Examinadora Interna

Dedico este trabalho à minha mãe Ridalva, ao meu pai Jesuino, luzes da minha caminhada.

Aos meus irmãos Giovano, Gilberto, Gerolino, Geisa, Angélica e Viviane, por partilharem comigo seus conhecimentos.

Aos 28 alunos do 8º ano, por aceitarem vivenciarmos esta experiência juntos.

# AGRADECIMENTOS

A DEUS, Todo Poderoso! A ti, meu Deus, que nunca me abandonou, que foste escudo e fortaleza, luz em dias escuros, que me capacitastes para assimilar os ensinamentos recebidos e com eles crescer.

À minha mãe e ao meu pai que me ensinaram a sonhar e mais do que isso, lutar para que meus sonhos se concretizassem. Muitas vezes, no silêncio, oraram e projetaram suas expectativas em minha vida e se sacrificaram por mim. A vocês, pela compreensão, paciência e amor incondicional, não bastaria um muitíssimo obrigada.

Aos meus irmãos que compartilharam seus conhecimentos comigo e, acima de tudo, torceram, acompanharam e vibraram por mais essa etapa de minha vida.

À Profª. Drª. Valdira Meira Cardoso de Souza, minha orientadora, pela competência, compreensão, apoio, e sugestões durante a realização deste trabalho.

À Profª. Drª. Maria Aparecida Pacheco Gusmão, minha coorientadora, pela dedicação, competência, mensagens de estímulos, afeto, e sugestões durante a materialização deste estudo.

À professora da turma pela aceitação da aplicação do projeto de pesquisa e, em especial, aos seus 28 alunos que viveram comigo a experiência da realização desta pesquisa.

Aos colegas do Mestrado, pela troca de experiências e saberes vivenciados em todo o curso.

Aos mestres que, independente dos seus títulos, foram mestres ao nos instigar à reflexão e à critica, convidando-nos a voar com nossas próprias asas.

À Profª. Drª. Denise Aparecida Brito Barreto e à Profª. Drª. Maria das Graças Fonseca Andrade (Banca Examinadora) pelas contribuições e sugestões tão relevantes dadas a este trabalho.

*A literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que deles se fazem.*

*(Marisa Lajolo)*

# RESUMO

A leitura e a produção do gênero conto em sala de aula, temas centrais deste trabalho, constituem desafios para o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Com base no exercício do magistério, elaboramos uma proposta com o objetivo de investigar o nível de conhecimento dos alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, acerca das características estruturais, dialógicas e intertextuais de contos dos escritores Machado de Assis e Clarice Lispector. Após a etapa de investigação, aplicamos uma proposta de intervenção que possibilitou o desenvolvimento dos alunos, a criticidade, o interesse pela leitura e a produção de conto. A escolha pelo gênero conto se justifica pela apreciação que se tem pelo texto literário narrativo, especialmente por se tratar de uma narrativa breve, o que permite sua leitura e discussão em sala de aula. Para execução desta proposta, aplicamos sequências didáticas com base no gênero conto, na tentativa de contribuir com o processo de leitura e produção de texto. Para realização deste trabalho foram selecionados quatro contos de Machado de Assis, a saber: "Adão e Eva", "Na Arca", "Pai contra mãe" e "O caso da vara" e quatro contos de Clarice Lispector — "O primeiro beijo", "Uma Galinha", "Felicidade Clandestina" e "A Bela e a Fera ou a ferida grande demais". Ressaltamos que não empreendemos um estudo para identificar relações intertextuais e dialógicas entre textos de Machado de Assis e Clarice Lispector. Trabalhamos separadamente os contos de cada autor, observando as peculiaridades de suas narrativas e os diálogos que eles estabeleceram com outros textos. O campo empírico deste trabalho estruturou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação. O *corpus* desta pesquisa fundamentou-se ainda nas abordagens teórico-metodológicas da teoria da enunciação-discursiva e dialógica conforme Mikhail Bakhtin (1997; 2004) e da intertextualidade segundo Julia Kristeva (2005, entre outros). Dentre os autores que tratam de questões relacionadas à linguagem, à leitura, a texto e literatura, recorremo-nos a Luiz Travaglia (2009), João Geraldi (2004), Irandé Antunes (2003; 2007; 2009), Alexandre Guimarães e Ronaldo Batista (2012), Antonio Candido (1995), Rildo Cosson (2012), Antoine Compagnon (1999), Michèle Petit (2008). Para a apresentação da teoria do gênero conto, utilizamos os estudos desenvolvidos por Nádia Battella Gotlib (1990), Julio Cortázar (1991) entre outros. Por fim, a sequência didática foi realizada segundo a proposta de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Após a aplicação desta pesquisa, constatamos que os resultados foram satisfatórios no que se refere à aprendizagem dos alunos, especialmente com relação à leitura de contos e produção de textos. Verificamos também que os alunos assimilaram o conteúdo a respeito das características estruturais, dialógicas e intertextuais dos contos selecionados para este trabalho. Evidenciamos que os alunos produziram discursos orais e escritos de forma crítica, reflexiva e questionadora. Acrescentamos, ainda, que a turma percebeu que a literatura pode proporcionar uma ampliação de vocabulário, o uso de uma linguagem rica, criativa, repleta de significados e que escrever é manter um diálogo com outros textos preexistentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Clarice Lispector. Machado de Assis. Relações dialógicas. Intertextualidade. Conto.

## ABSTRACT

Reading and short story production in the classroom, which constitutes the central themes of this work, are challenges for the teacher of Portuguese language in elementary school. Based on our teaching experience, we developed a proposal to investigate the student's level of knowledge in an 8th grade class of an elementary school, about the structural, dialogical and intertextual characteristics of short stories by the writers Machado de Assis and Clarice Lispector. After the investigation stage, we applied an intervention proposal that allowed the students' development, their criticality, interest in reading and short story production. Our choice for short stories is justified by the appreciation we have for the narrative literary text, especially short stories, and also because it is a brief narrative which allows its reading and discussion in the classroom. To implement this proposal, we applied didactic sequences based on the genre 'short story', in an attempt to contribute to the process of reading and text production. For the accomplishment of this work, we selected four short stories by Machado de Assis, namely: "Adam and Eve", "In the Ark", "Father against mother" and "The case of the stick" and four short stories by Clarice Lispector - "The first kiss", "A Chicken ", "Clandestine Happiness" and "Beauty and the beast or the deep wound". We emphasize that we did not undertake a study to identify intertextual and dialogical relations between texts by Machado de Assis and Clarice Lispector, but we worked separately on the stories of each author, observing the peculiarities of their narratives and the dialogues they established with other texts. The empirical field of this work was structured in the presuppositions of the qualitative research, in the modality of the Action Research. The corpus of this research was also based on the theoretical-methodological approaches of the theory of discursive and dialogic principles according to Mikhail Bakhtin (1997; 2004) and of intertextuality according to Julia Kristeva (2005, among others). For the approaches regarding language, reading, text and literature, we have used the theorists Luiz Travaglia (2009), João Geraldi (2004), Irandé Antunes (2003; 2007; 2009), Alexandre Guimarães and Ronaldo Batista (2012), Antonio Candido (1995), Rildo Cosson (2012), Antoine Compagnon (1999), Michèle Petit (2008) and others. For the presentation of the short story genre theory, we used the studies developed by Nádia Battella Gotlib (1990), Julio Cortázar (1991) among others. Finally, the didactic sequence was carried out according to the proposal by Joaquim Dolz, Michèle Noverraz and Bernard Schneuwly (2004). After the application of our research, we found that the results were satisfactory in terms of student learning, especially in relation to reading short stories and text production. We also verified that the students assimilated the content regarding the structural, dialogical and intertextual characteristics of the short stories selected for this work. We realized that the students produced oral and written discourses in a critical, reflexive and questioning way. We also added that the group realized that the literature provides an expansion of vocabulary, the use of a rich, creative language, full of meanings and that writing is about to maintain a dialogue with other preexisting texts.

**KEY WORDS**: Clarice Lispector. Machado de Assis. Dialogical relations. Intertextuality. Short stories.

# LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Texto “A vingança medicinal” 140

**Figura 2 –** Texto “Superando o medo” 141

**Figura 3 –** Texto 142

**Figura 4** – Texto “O roubo em uma livraria” 149

**Figura 5** – Texto “O roubo em uma livraria” 149

**Figura 6** – Texto “Um dia de caçador e outro da caça” 150

**Figura 7** – Texto “Os malvados” 151

**Figura 8** – Texto “Os malvados” 152

# LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Gêneros literários – Preferência do aluno 124

**Tabela 2** – Leitura dos alunos 126

**Tabela 3** – Participação nas atividades literárias 126

# LISTA DE QUADROS

**Quadro 1 -** Respostas dos alunos quanto ao gosto e propósito de leituras (questão 1) 122

**Quadro 2** - Respostas dos alunos que não gostam de ler e motivos alegados (questão 1) 124

**Quadro 3** - Justificativas dos alunos quanto à preferência dos gêneros 125

**Quadro 4 -** Participação dos alunos nas atividades literárias realizadas pela professora 127

**Quadro 5 -** Contribuição da Literatura 127

**Quadro 6 -** Leitura e Produção de conto indicadas pela professora 129

**Quadro 7** - Trabalho com o gênero conto 130

**Quadro 8** - Justificativas quanto ao trabalho específico com leitura de conto e autores de estilos diferentes 131

**Quadro 9 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Inicial (A) – Estudo dos contos 136

**Quadro 10** - Resposta dos alunos sobre a Produção Inicial (A) – Estudo dos contos 138

**Quadro 11 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Inicial (B) – Produção de contos 139

**Quadro 12 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Final (A) – Estudo dos contos 143

**Quadro 13 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Final (A) – Estudo dos contos 145

**Quadro 14 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Final (B) – Produção de contos 147

# LISTA DE APÊNDICES

**Apêndice A** - Questionário do Aluno 163

**Apêndice B** - Questionário da Professora 168

**Apêndice C** - Produção Inicial (A) - Estudos dos contos 170

**Apêndice D** - Produção Inicial (A) - Estudos dos contos 172

**Apêndice E** - Produção Final (A) – Estudos dos contos 173

**Apêndice F** - Produção Final (A) – Estudos dos contos 175

**Apêndice G** - Questionário de avaliação do projeto de pesquisa 176

**Apêndice H** - Fotos da Produção Inicial (A e B) e Produção Final (A e B) 178

# LISTA DE ANEXOS

**Anexo A** - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido 181

**Anexo B** - Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos 184

**Anexo C** - Termo de Assentimento 187

**Anexo D** - Produção Inicial (B) e Produção Final (B) – Contos produzidos pelos alunos 188

**Anexo E** - Contos produzidos pelos alunos nos módulos II e III da pesquisa 212

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO** ..... 18

**1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DOS CONCEITOS DE TEXTO, LEITURA E DE LITERATURA CONFORME AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**..... 23

**1.1 Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de língua** ..... 23

1.1.1 Bakhtin e a linguagem como interação ..... 27

**1.2 Concepções de texto** ..... 29

1.2.1 O texto: objeto de ensino, espaço de diálogo, de criação, de efeitos e sentido ..... 31

**1.3 Leitura: um processo interativo** ..... 33

1.3.1 Leitura de acordo as concepções de linguagem ..... 35

1.3.2 Leitura literária ..... 36

**1.4 O que é literatura?** ..... 38

1.4.1 Literatura e ensino ..... 40

**2 AS MIL E UMA HISTÓRIAS: O CONTO** ..... 43

**2.1 Gêneros discursivos** ..... 43

2.1.1 O conto: um gênero ..... 46

**2.2 Um olhar sobre Machado de Assis e Clarice Lispector** ..... 52

**2.2.1 Biografia de Machado de Assis** ..... 53

2.2.2 **Biografia de Clarice Lispector** ..... 59

**3 DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE EM TORNO DE BAKHTIN E KRISTEVA** ..... 66

**3.1 Bakhtin e o dialogismo** ..... 66

**3.2 Intertextualidade em questão** ..... 70

**3.3 Kristeva e a Intertextualidade** ..... 71

**3.4 Relações dialógicas e intertextuais em contos de Machado de Assis e Clarice Lispector** ..... 73

3.4.1 Relações dialógicas e intertextuais em contos de Machado de Assis..... 74

3.4.2 Relações dialógicas e intertextuais em contos de Clarice Lispector ..... 81

**4 DELINEAMENTO DA PESQUISA** ..... 89

**4.1 A abordagem qualitativa** ..... 89

4.1.1 A escolha pela pesquisa-ação ..... 91

**4.2 O cenário** ..... 92

4.2.1 Piripá: "terra da cachaça e do povo hospitaleiro" ..... 93

4.2.2 Contextualizando o Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães – CMDLEM ..... 94

**4.3 Profletras: prática da sala de aula** ..... 96

**4.4 Dados da pesquisa** ..... 97

4.4.1 Questionários ..... 97

4.4.2 Sequência didática ..... 98

**5 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO** ..... 122

**5.1 Análise dos questionários dos alunos** ..... 122

**5.2 Análise do questionário da Professora** ..... 132

**5.3 Análise documental: textos dos alunos** ..... 135

5.3.1 Etapa II – Produção Inicial (A) ..... 135

5.3.2 Etapa II – Produção Inicial (B) ..... 139

5.3.3 Etapa IV – Produção Final (A) ..... 142

5.3.4 Etapa IV – Produção Final (B) ..... 147

**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 154

**7 REFERÊNCIAS** ..... 158

**APÊNDICES** ..... 162

**ANEXOS** ..... 180

# INTRODUÇÃO

> Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive.
>
> Marisa Lajolo

A formação de leitores constitui um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa. Isso não foge à regra no que tange aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, classe na qual exercemos o magistério. Quando o professor propõe a leitura e análise de uma obra literária, independentemente do gênero, os alunos não se mostram interessados, consideram o texto longo e a leitura enfadonha. Na maioria das vezes, os alunos não percebem os múltiplos sentidos plausíveis do texto, não fazem inferências e não estabelecem relações dialógicas com outros discursos. Dessa forma, não ocorre diálogo, a interação autor-texto-leitor tão importante no processo da leitura.

Em relação ao texto literário, particularmente o gênero conto, verificamos, em nossa prática de sala de aula, grande desinteresse dos alunos pela leitura e atividade de compreensão e interpretação de texto e, quando o fazem, é apenas para receber uma nota na avaliação da unidade letiva. Essa constatação gera no professor uma sensação de angústia, justamente porque ele compreende os benefícios que a literatura propicia na formação do aluno.

O desinteresse dos alunos do Ensino Fundamental pela leitura e produção do texto literário e também, em sala de aula, as dificuldades de identificar elementos estruturais e aspectos intertextuais e dialógicos, especialmente o gênero conto, motivaram o interesse pelo problema desta pesquisa. Percebemos que, nas reuniões pedagógicas realizadas no Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, esse tema sempre esteve presente e foi motivo de preocupação e de várias discussões que suscitaram os seguintes questionamos: 1) De que maneira se configura a relação dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com o gênero conto? 2) Quais as principais dificuldades dos alunos na identificação dos elementos estruturais e aspectos intertextuais do gênero conto? De que forma um processo interventivo pensado à luz dos postulados das relações dialógicas bakhtinianas e por meio de sequências didáticas pode contribuir para que os alunos percebam a estrutura do gênero conto? Fundamentados nos questionamentos mencionados, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa investigar o nível de conhecimento dos alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental acerca das características estruturais, dialógicas e intertextuais de contos dos

escritores Machado de Assis e Clarice Lispector. Após a etapa de investigação, aplicamos uma proposta de intervenção que possibilitou o desenvolvimento dos alunos, a criticidade, o interesse pela leitura e a produção de conto.

Os desdobramentos do objetivo geral podem ser evidenciados nos objetivos específicos que nos orientaram na condução de todo o processo investigativo, quais sejam:

- Promover discussão sobre a leitura literária, origem e estrutura do gênero conto;
- Despertar no aluno o interesse pela leitura e produção do texto literário, especialmente o gênero conto;
- Discutir as concepções de dialogismo e intertextualidade;
- Analisar as peculiaridades da linguagem nos contos de Machado de Assis e Clarice Lispector.
- Analisar os instrumentos de pesquisa com base no referencial teórico e nas categorizações propostas.

No processo de seleção dos escritores trabalhados com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, estabelecemos alguns critérios, a saber: a) escolha dos alunos em uma conversa informal; b) o modo de escrita, c) a forma pela qual determinado escritor expressa sua visão de mundo a respeito de temas profundos, convidando seus leitores a uma reflexão. Assim, optamos pelos autores Machado de Assis e Clarice Lispector. A escolha dos autores aqui trabalhados não se justifica apenas por nossa preferência pessoal, mas também porque acreditamos que o papel do professor é ampliar o repertório de leitura dos alunos, especialmente ao inserir escritores clássicos na lista de leituras, porque eles podem e devem ser trabalhados no Ensino Fundamental, período importantíssimo para a formação do leitor. Segundo Cosson (2012, p. 35), “ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade”.

Trabalhar textos literários de diversificados gêneros constitui uma tarefa inexequível para uma dissertação, basicamente por considerar o tempo destinado a uma pesquisa que, por si, exige muita dedicação. Assim, delimitamos esta proposta na abordagem do gênero conto. Tal seleção ocorreu, porque gostamos de trabalhar com o gênero narrativo, sobretudo o conto, porque se trata de uma narrativa curta, o que permite sua leitura e discussão em sala de aula, se comparada à leitura de um romance, que exigiria uma leitura prévia mais demorada e

extraclasse, o que estaria fora do alcance desta proposta. A escolha do 8º ano se justifica porque é uma série na qual a grade curricular estabelece que os alunos já deveriam ter contato com diversos gêneros textuais e poderiam fazer discussões, leituras e produções escritas mais aprofundadas. Para execução deste trabalho, selecionamos quatro contos de Machado de Assis, a saber: "Adão e Eva", "Na Arca", "Pai contra mãe" e "O caso da vara" e quatro contos de Clarice Lispector — "O primeiro beijo", "Uma Galinha", "Felicidade Clandestina" e "A Bela e a Fera ou a ferida grande demais". Para a seleção dos contos, utilizamos os seguintes critérios: a) texto com linguagem clara e que permitisse ao aluno identificar relações dialógicas e intertextuais com outros textos; b) consideramos as narrativas interessantes, visto que abordam temas significativos e poderiam despertar o interesse da turma pelo texto literário.

O trabalho com o texto literário em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento de um comportamento crítico diante da sociedade. Segundo afirma Antonio Candido (1995, p. 245): a "obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo". A literatura permite um olhar diferente para o mundo, porque ensina, nutre o imaginário e nos faz construir melhor a nossa história e entender a dos outros, e também conhecer e refletir sobre um período sócio-histórico, analisar peculiaridades da linguagem de autores e conhecer outros universos. Dessa maneira, verificamos a importância da literatura. De acordo com o autor (1995), trata-se de um bem fundamental como a alimentação, a moradia, o vestuário, a saúde, a liberdade, a justiça, o lazer, a crença, a opinião, em suma, trata-se de um direito.

Para a realização desta investigação, dividimos a dissertação em cinco capítulos. No primeiro, intitulado "Retrospectiva histórica dos conceitos de texto, leitura e de literatura conforme as concepções de linguagem", abordamos, de maneira sucinta, as três concepções de linguagem e noções de texto fundamentadas nessas três concepções; o conceito de texto como unidade básica de ensino, segundo alguns estudiosos da língua; tratamos da leitura literária como processo interativo e dialógico na perspectiva do ensino que propicia ao indivíduo novos conhecimentos, manifestação de emoções, sentimentos, humanização e que permite uma nova visão do mundo. O segundo capítulo, "As mil e uma histórias: o conto", conta com discussões acerca dos gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana, da origem e aspectos do conto na visão dos autores Nádia Battella Gotlib (1990), Julio Cortázar (1991), Italo Calvino (1990) e Ives Stalloni (2001). Além disso, consideramos relevante inserir no referido capítulo, a apresentação de alguns dados biográficos acerca de Machado de Assis e

Clarice Lispector, e um enfoque do estilo da linguagem desses autores (modo de escrita). No terceiro capítulo, “Dialogismo e intertextualidade em torno de Bakhtin e Kristeva”, discutimos a noção de dialogismo, segundo Mikhail Bakhtin, bem como as concepções de intertextualidade desenvolvidas por Julia Kristeva. As teorias mencionadas foram selecionadas porque assumem um papel importante para o estudo dos processos de produtividade do texto literário e para o trabalho aqui proposto. No quarto capítulo, “Delineamento da Pesquisa”, fizemos uma exposição dos aspectos metodológicos da pesquisa com base no método da pesquisa qualitativa com ênfase na pesquisa-ação. Apresentamos também uma proposta de intervenção com textos literários, especificamente com o gênero conto, de acordo a sequência didática formulada por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Esta sequência didática foi composta por quatro etapas, a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Na primeira etapa, apresentamos aos alunos o projeto de pesquisa intitulado “Dialogismo e Intertextualidade no texto literário em sala de aula: uma sequência didática para o gênero conto”, explicando-lhes detalhadamente cada etapa. Ainda nessa fase inicial, realizamos um questionário para obter informações acerca da postura do aluno em relação à leitura literária. Na produção inicial, outra etapa da sequência didática, solicitamos aos alunos a leitura e análise dos contos “Adão e Eva”, de Machado de Assis e “Uma Galinha”, de Clarice Lispector e que respondessem às questões propostas de acordo os objetivos desta pesquisa. Além disso, solicitamos a produção de um conto. Na terceira etapa, construímos quatro módulos. No Módulo I estudamos os elementos do gênero conto: origem, características e estratégias do contista na produção do conto, e também propusemos uma atividade direcionada para a análise do conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector. Nos módulos II e III, fizemos a leitura e análise de contos de Clarice Lispector e Machado de Assis. Estudamos a biografia e o estilo da linguagem dos autores, discutindo a intertextualidade, as relações dialógicas e o estilo da linguagem dos autores nos contos estudados. Por fim, em cada módulo solicitamos aos alunos a produção de um conto. No módulo IV, elaboramos um quadro comparativo do estilo da linguagem dos autores Machado de Assis e Clarice Lispector. Na última etapa, a produção final, pedimos aos alunos que fizessem a leitura e análise de contos de Machado de Assis e Clarice Lispector e, em seguida, respondessem às perguntas formuladas nos questionários, tendo em vista os objetivos deste estudo. Além disso, solicitamos a produção de um conto. Nessa etapa, fizemos a revisão dos textos e os alunos reescreveram os contos produzidos na etapa inicial. Essa sequência didática será detalhada no capítulo quatro, “Delineamento da Pesquisa”. No último capítulo, fizemos a análise dos dados da pesquisa. No primeiro momento, analisamos os

questionários que foram aplicados para os alunos e para a professora regente da turma, com o objetivo de investigar dados a respeito das opiniões dos informantes (alunos e professor). Por fim, abordamos a análise documental: textos dos alunos que constituíram a Produção Inicial em duas etapas: (A) e (B) e Produção Final, também em etapas (A) e (B). Na Produção Inicial (A) e Produção Final (A), apresentamos as respostas dadas pelos alunos a respeitos dos estudos dos contos de Machado de Assis e Clarice Lispector, já na Produção Inicial (B) e Produção Final (B), analisamos os contos produzidos pelos grupos, seguindo as categorizações propostas (título da produção, características do gênero conto, relações dialógicas e intertextuais e linguagem). Nas considerações finais, evidenciaremos que uma prática discursiva e dialógica com leituras de contos propicia um melhoramento na qualidade da aprendizagem dos alunos.

# 1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DOS CONCEITOS DE TEXTO, LEITURA E DE LITERATURA CONFORME AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

> O ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais acentuadamente as forças e as realizações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as.
>
> Ezequiel Theodoro Silva

Este capítulo traz algumas concepções que nortearam este estudo. Apresentamos, de maneira sucinta, as três concepções de linguagem, abordagens de fundamental importância para direcionar o trabalho pedagógico do professor.

Buscamos traçar uma sequência lógica das definições de Linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação. A discussão aqui proposta se baseou na terceira concepção de linguagem, por acreditar que ela implicará uma postura educacional diferenciada, pois concebe a linguagem como lugar de constituições de relações sociais.

## 1.1 Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem de língua

A linguagem é o sistema que os seres humanos utilizam para externar suas ideias e sentimentos, seja mediante a fala ou a escrita. É por meio dela que interagimos com o mundo e nos tornamos seres sociáveis. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 19), “pela linguagem os homem e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura”. Em consonância, Maria Bordini e Vera Aguiar afirmam (1993, p. 9) que “é através da linguagem que o homem se reconhece como humano, pois pode se comunicar com os outros homens e trocar experiências”. Portanto, é no convívio social que nascem as linguagens.

De acordo com Luiz Travaglia (2009), têm-se levantado três possibilidades distintas de concepção da linguagem: a) Linguagem como expressão do pensamento; b) Linguagem como instrumento de comunicação e c) Linguagem como processo de interação.

A concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento se apresenta como ato puramente individual produzido no interior da mente dos falantes, ou seja, a linguagem é vista

como o reflexo da própria organização mental do pensamento. Conforme Ingedore Villaça Koch (1992), nessa concepção a função da língua é representar seu pensamento e seu conhecimento de mundo; presume-se que haja regras a serem seguidas para organizar o pensamento e, consequentemente, a linguagem. Segundo Luiz Travaglia (2009, p. 21), "para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução". Nessa perspectiva, as pessoas que não conseguem se expressar com lógica é porque não são capazes de pensar, de organizar o pensamento. Então, tem-se a crença arraigada de que quem fala "mal", também pensa "mal". Logo, o pensar e raciocinar são requisitos básicos para se falar e escrever "bem", e, em geral, aparecem situados dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional. Para essa concepção não existe interferência do social na linguagem:

> A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Nessa abordagem, percebemos que a linguagem como expressão do pensamento não considera o contexto da enunciação e nem a pessoa para quem se fala, é um ato individual. Ela prioriza a linguagem com clareza, logicidade e precisão e, se houver algum desvio quanto às regras que organizam o pensamento e a linguagem, ele só pode ser explicado pela incapacidade de o ser humano pensar e raciocinar logicamente. Dessa maneira, quanto mais conteúdo o pensamento tiver, uma melhor expressão haverá para o indivíduo.

Ao considerar a linguagem como expressão do pensamento, como um dom inato ao ser humano, isto é, o homem já nasce com a capacidade de exteriorizar seu pensamento que é gerado no seu psiquismo, a escola pode se isentar da responsabilidade pelo fracasso no desempenho da aprendizagem do aluno, porque se este não aprende, não consegue uma organização lógica para seu pensamento, é devido a alguma deficiência cognitiva, mas não pedagógica.

A segunda concepção apresenta a linguagem como instrumento de comunicação. Segundo Luiz Travaglia:

> Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de

> transmitir uma mensagem, informação de um emissor a um receptor, visto que é instrumento de comunicação, decorre do pensamento estruturalista. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetiva. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Em conformidade com Travaglia, Ingedore V. Koch afirma: "A segunda concepção considera a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informação". (KOCH, 1992, p. 9). De acordo com as considerações acima, verificamos que a língua é um conjunto de símbolos que se organiza segundo regras e tem como objetivo transmitir uma mensagem. Nessa abordagem, a língua é vista como um ato social (porque pertence a todos os membros de uma comunidade) e que envolve pelo menos duas pessoas — emissor e receptor — é como uma norma indestrutível que o indivíduo deve aceitar, visto que é exterior ao homem, e esse não pode nem criá-la, nem modificá-la. É perceptível que a língua deva ser dominada pelos falantes para que a comunicação seja realizada, isso quer dizer que é necessário que os envolvidos no ato da comunicação manipulem os sinais do código de forma comum, para que de fato seja estabelecida a decodificação da mensagem recebida. Nesse sentido, percebemos que a linguagem é puramente mecânica, utilizada simplesmente quando se quer transmitir uma mensagem. Assim,

> Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23).

Observamos que a linguagem vista como instrumento de comunicação acaba excluindo o papel do falante com interlocutor, pois o que interessa é a presença de emissores e receptores, ou seja, codificadores e decodificadores. Ainda segundo o autor:

> Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização — na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Percebemos que essa concepção desconsiderou a língua como meio de interação, deixando de lado a situação real de uso para ficar com o que é virtual e abstrato.

No momento em que a escola prioriza a linguagem como instrumento de comunicação, contribui na formação de indivíduos que empregam a língua como ato mecânico, individual e isolado.

Já a terceira concepção classifica a linguagem como processo de interação. Conforme Luiz Travaglia (2009, p. 23), "nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor". Desse modo, essa abordagem se distingue das concepções anteriores a) linguagem como expressão do pensamento e b) linguagem como instrumento de comunicação — porque não desconsidera as determinações sócio-históricas da linguagem, uma vez que reconhece a historicidade do sujeito, as ideologias presentes nas práticas discursivas, as relações sociais estabelecidas em determinados contextos.

Para Ingedore V. Koch (1992), a terceira concepção considera a linguagem como atividade, como forma de ação, como lugar de interação na medida em que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de ações.

Tal reflexão coaduna com o estudo de Mikhail Bakhtin pois, segundo esse autor, a linguagem é abordada como um fenômeno histórico e dialogicamente constituído a partir das interações sociais — entre os sujeitos. Para M. Bakhtin (2004), o indivíduo emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo.

Ao considerar a linguagem como processo de interação, a escola privilegia o ensino da gramática internalizada. O sujeito fala ou escreve segundo regras que incorporou ao interagir com outros falantes/escritores de sua comunidade linguística. Assim, a escola amplia o conhecimento já adquirido pelo aluno, porque parte sempre do conhecimento prévio adquirido em suas vivências de mundo para lhe apresentar novos padrões. Logo, é perceptível que o conhecimento é construído no decorrer do processo interativo.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais a linguagem é definida como

> [...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

Dessa maneira, observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais concebem a linguagem como processo de interação, portanto, esta deve ser enfatizada no âmbito escolar. Assim, o estímulo ao uso da linguagem promovido pela escola oportunizará ao aluno atuar no seu meio nas mais variadas situações comunicativas, de forma que ele possa empregar adequadamente essa linguagem para resolver questões, transmitir e adquirir conhecimentos, opinar, questionar, concordar, discordar, tomar decisões, dentre outras ações que são concretizadas por meio do texto.

Diante das três concepções apresentadas, trabalhamos com a linguagem na perspectiva adotada por M. Bakhtin — Linguagem como processo de interação, visto que é por meio da interação entre os sujeitos que se constitui a linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um processo contínuo de criação que se efetiva na interação verbal.

### 1.1.1 Bakhtin e a linguagem como interação

Bakhtin apresenta, em seus estudos, ideias significativas acerca da linguagem, pois a entende enquanto concreta e dinâmica. Ele vê a linguagem como ação, como um processo interativo, como uma prática social na qual o sujeito, ao falar ou escrever, revela em seu texto aspectos sociais, políticos, econômicos. Em suas obras, ele destaca o caráter interativo da linguagem, realizado por meio da enunciação:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Ao se posicionar dessa maneira, o autor se contrapõe às concepções conservadoras da língua: a) A linguagem como expressão do pensamento e b) A linguagem como instrumento de comunicação e considera a linguagem como meio de interação.

A linguagem como interação verbal, na perspectiva bakhtiniana, é vista como um lugar de interação humana em que os usuários da língua atuam como sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem”, ou seja, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados de acordo com o contexto em que ela surge. De tal maneira, Bakhtin nega que a enunciação seja

um ato puramente monológico para afirmar o caráter dialógico da linguagem que se constrói entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados.

Para Bakhtin, o diálogo é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. O discurso de um sujeito se encontra com o discurso de outrem, sendo tomado por um vasto espaço de embate e tensão. Portanto, Bakhtin amplia o significado de diálogo, caracterizado como discursos que se entrelaçam para produzir sentido e não apenas atrelado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Assim, para Bakhtin, as produções escritas constituem igualmente um elemento da comunicação verbal. O texto escrito é discursivo/dialógico na medida em que é atrelado a várias vozes sociais, pois, segundo o autor, num texto existem ao menos duas vozes, a do sujeito que escreve e outra que o autor parodia. Segundo ele,

> [...] nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, [...]. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Dessa maneira, o texto literário se perpetua num entrelaçar de vozes. "Além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado" (BAKHTIN, 2004, p. 123), uma vez que o discurso escrito não exclui a participação do leitor, visto que, "toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém". (BAKHTIN, 2004, p. 113). O autor ainda afirma:

> Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Para Bakhtin (1997), a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. E ainda segundo o autor, a palavra existe para o locutor sob três aspectos:

> [...] como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Tendo em vista esses dois últimos aspectos, "palavra do outro" e "palavra minha", podemos considerar, conforme Bakhtin, que a palavra é expressiva, mas esta expressividade não pertence à própria palavra, ela nasce no ponto de contato entre a palavra e as circunstâncias de uma situação real, que se atualizam através do enunciado individual. Neste caso, a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual e se apresenta como um aglomerado de enunciados.

Portanto, a linguagem, enquanto processo de interação, não é imparcial e nem inocente, é carregada de sentidos. Na linguagem enquanto processo de interação os usuários da língua expressam suas ideias, pensamentos, intenções, experiências e podem influenciar o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas ações.

## 1.2 Concepções de texto

A palavra "texto" vem do latim *textum* que significa tecido, entrelaçamento. Partindo da sua origem, podemos dizer que texto resulta da ação de tecer, de entrelaçar unidades e partes, a fim de formar um todo inter-relacionado. (ORLANDI, 2006).

Levando em consideração as três concepções de linguagem estudadas anteriormente, podemos conceber a palavra "texto" como produto lógico do pensamento, codificação de uma mensagem e lugar de interação.

Desse modo, quando o professor classifica o texto como produto lógico do pensamento, isto é, representação mental do autor, ele demonstra acreditar que o sentido do texto será recebido de forma passiva por parte do leitor/ouvinte, cabendo, então, ao aluno simplesmente captar essa representação mental sem questionar. Quando o professor vê o texto como codificação de uma mensagem, ele espera que o aluno/leitor/ouvinte necessita ter simplesmente conhecimento do código para decodificar a mensagem. Por outro lado, quando, no âmbito da sala de aula, concebe-se o texto como lugar de interação, entende-se que é a

partir do texto que os alunos/sujeitos interagem com o texto e trocam informações. Portanto, o significado do enunciado não está apenas no texto e nem na mente do leitor, mas é constituído na interação entre eles.

Costa Val (2004, p. 3) define texto como uma "ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio comunicativa, semântica e formal". Corroborando com a autora, Luiz Travaglia (2009, p. 67) entende texto como "uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falantes, escritor/ouvintes, leitor), em uma situação de interação comunicativa especifica, como uma unidade de sentido". Portanto, é perceptível que nos comunicamos por meio de textos orais ou escritos, isto é, falamos ou escrevemos por meio de textos.

Para Eni Orlandi (2006), o texto é uma unidade complexa de significação, de modo que ele não se apresenta como uma unidade de discurso fechada, é constituído de multiplicidade de sentidos possíveis:

> O texto é incompleto porque o discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que ele, texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto finito) mas enquanto constituído pela relação de interação que, por sua vez, ele mesmo instala. (ORLANDI, 2006, p. 195).

Apesar de o texto ser concebido como uma unidade com começo, meio e fim, não é uma unidade fechada em si mesma, mas construída de múltiplos sentidos plausíveis, porque vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para diferentes possibilidades de leituras. Isso demonstra que determinado texto não será interpretado da mesma maneira por sujeitos distintos. Para Eni Orlandi (2006), o texto não é o lugar de informações completas a serem preenchidas, mas sim um emaranhado de sentidos que surgem no processo de significação.

Ingedore V. Koch (2008) concebe o texto como resultado da interação sujeito-texto em que a produção de sentido deve levar em consideração o contexto. Nessa abordagem, a autora aponta que a leitura do texto demanda, além do conhecimento dos aspectos linguísticos, a reativação de outros conhecimentos armazenados na memória. A estudiosa ainda afirma:

> Ao entrar em uma interação, cada um dos sujeitos traz consigo sua bagagem cognitiva, isto é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se vêem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH, 2008, p. 61).

Em relação ao termo “contexto”, a mesma autora define-o como sendo “um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”. (KOCH, 2008, p. 64). Logo, a produção de sentidos do texto é determinada por um conjunto de fatores de textualidade dos quais o interlocutor lança mão ao realizar a interpretação. Podemos afirmar que o sentido do texto está condicionado a fatores intra e extralinguísticos, ou seja, é tudo aquilo que, de alguma forma, contribui ou determina a construção de sentido.

O contexto é indispensável para a compreensão do texto. Segundo Ingedore Koch (2008), um estudo de texto sem a consideração do contexto é altamente insuficiente por diversas razões, tais como: a) certos enunciados são ambíguos, mas o contexto permite fazer uma interpretação unívoca; b) o contexto permite preencher as lacunas do texto, ou seja, estabelecer os “elos falantes”, por meio de “inferências-pontes”; c) os fatores contextuais podem alterar o que se diz, isto é, o interlocutor diz algo em sentido irônico; d) contexto inapropriado para o texto, ou seja, um determinado texto pode ser interpretado de forma diferente a depender de onde foi empregado, em qual situação foi utilizado.

As discussões sobre texto, até aqui apresentadas, demonstram que os autores citados definem texto como lugar de interação entre autor e leitor e que os textos resultam da atividade verbal de sujeitos atuantes em uma determinada sociedade.

### 1.2.1 O texto: objeto de ensino, espaço de diálogo, de criação, de efeitos e de sentido

Um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto. Tomar o texto como objeto de ensino possibilita a discussão e produção de textos de maneira a dar espaço às diferentes vozes que emergem em uma sala de aula, entendidas como representativas de realidades sócio-históricas distintas e que, portanto, devem ser vistas e respeitadas.

Segundo Irandé Antunes (2009, p. 51), “o estudo das línguas recobraria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência, o texto”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também enfatizam que “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”. (BRASIL, 1998, p. 23). O texto como unidade de ensino adotada pelo professor possibilita ao aluno desenvolver a competência tanto na leitura quanto na escrita de textos e ampliar sua capacidade discursiva e sua visão de mundo.

Ao perceberem o texto como principal material de ensino, os estudiosos vêm buscando, nas últimas décadas, reformular o ensino de Língua Portuguesa no sentido de

promover uma melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem. Porém, tais pesquisas revelam a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da gramática em frases descontextualizadas, isto é, muitos professores, ao trabalharem os aspectos linguísticos na sala de aula, não tomam como base o texto, simplesmente utilizam frases soltas. Portanto, no que se refere à atividade em torno da gramática, podemos constatar que o ensino descontextualizado da gramática nada contribui com a aquisição de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, conforme assegura Irandé Antunes (2003):

> Uma gramática descontextualizada, [...] fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isolada, sem sujeitos interlocutores, [...] uma gramática da irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. (ANTUNES, 2003, p. 31).

Logo, quando o professor exclui o texto como unidade de ensino da língua, impossibilita o aluno perceber que ele próprio se insere, por meio de textos, no ato comunicativo com outras pessoas e, portanto, desconsidera a linguagem como interação, assim como argumenta Antunes:

> [...] se não se consegue descobrir o texto e suas regularidades, também não se descobre a língua na sua dimensão funcional de atividade interativa. Daí que continuou, em grande parte das escolas, a experiência inócua e frustrante de um estudo da língua que parece esgotar-se em exercícios de classe e deveres de casa, que pouco ou nada têm de discursivos, de textuais, de interativos, de funcionais. (ANTUNES, 2009, p. 53).

Além disso, a autora ainda afirma que os professores

> Empenhados em ‘ensinar línguas como base no texto’, ‘a partir do texto’, ‘através do texto’, ‘de forma contextualizada’, algumas propostas de atividades suponham estar aliadas pelas novas perspectivas, simplesmente pelo fato de estarem propondo a retirada de palavras e frases dos textos para fazer os mesmos tipos de análises que faziam antes. (ANTUNES, 2009, p. 52).

Percebemos que as atividades ainda mantêm as mesmas perspectivas tradicionais, o que mudou foi a forma: agora as frases e palavras são retiradas dos textos e não mais aleatórias. O texto é usado como um pretexto para retirar exemplos gramaticais. Para Antunes, “não basta as palavras serem retiradas de um texto para que se tenha uma análise de texto. Se as palavras [...] tivessem sido colhidas ao acaso, o resultado da análise seria o

mesmo". (ANTUNES, 2007, p. 128). Nessa perspectiva, verificamos que o estudo da Língua Portuguesa não fará sentido para o aluno, pois a exploração da língua não foi trabalhada adequadamente dentro do texto, a fim de buscar o seu sentido e a funcionalidade. Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o professor precisa saber articular seu conhecimento gramatical com os novos métodos de aprendizagem que contemplam o texto como objeto de ensino.

Para que a escola forme cidadãos competentes e críticos, o professor precisará introduzir em seu ensino as novas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que privilegiem o texto oral e escrito como objeto para um ensino de qualidade da língua em uso, porque somente assim o aluno perceberá que é um sujeito capaz de ser participativo na sociedade, exprimindo sua opinião e exercitando sua capacidade discursiva de acordo com a situação que lhe é proposta, pois cada texto exige uma linguagem diferente.

Para que isso ocorra com efetividade, é necessário trabalhar com textos variados, porque através deles o aluno descobre os diversos usos da língua, tanto na fala quanto na escrita. Assim, torna-se evidente que a prática de texto oral e escrito em sala de aula é o instrumento de expressividade para que o aluno possa interagir nas mais diversas situações.

### 1.3 Leitura: um processo interativo

A leitura é um processo interativo. O ato de ler não se restringe simplesmente em extrair significados do texto, nem ao reconhecimento e reprodução de palavras e frases, mas implica diálogo entre sujeitos históricos. Conforme destacam Alexandre Guimarães e Ronaldo Batista (2012, p. 19), "ler é, portanto, uma atividade de sujeitos (autor e leitor) que interagem por meio do texto — espaço social de interação —, produzindo os efeitos de sentido, criados e recriados a cada ato que coloca a linguagem em funcionamento". Assim, ler não é apenas decifrar a escrita, mas dar sentido a ela. Ainda de acordo com os autores,

> A linguagem permite a relação entre o homem e o mundo que o circunda, com toda a sorte de complexidades decorrentes de aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos. Uma das formas de contato com a linguagem verbal, estabelecendo uma das possíveis relações entre o homem e o mundo, é a leitura, que faz com que o ser social estabeleça diferentes graus de interação com outros membros da sociedade. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p.17).

Nesse sentido, a leitura é interação social entre sujeitos de uma comunidade discursiva.

Para João Geraldi (2004), a leitura é encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita, na medida em que o leitor reconstrói o texto com sua leitura, dando a ele um significado, a partir de leituras e experiências anteriores, visto que o leitor "não é passivo, mas agente que busca significações". (GERALDI, 2004, p. 91).

Segundo Kleiman (2008), a leitura é processo interativo porque, ao desvendar o texto, o aluno utiliza, simultaneamente, outros conhecimentos, como por exemplo, conhecimentos linguísticos, conhecimento enciclopédico e, sobretudo, o conhecimento de mundo. Ela salienta ainda que é importante criar na sala de aula condições para que o indivíduo interaja com o autor via texto, uma vez que a leitura só adquire significado quando provoca o desacomodamento do sujeito-leitor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-67).

A leitura demanda resposta do leitor em relação ao texto, possibilita penetrar na obra de diferentes maneiras e explorá-la sob os mais variados aspectos. Conforme Ezequiel Theodoro Silva,

> A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informação ou com resposta convergente a estímulos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens e retirando-lhe a possibilidade de ser sujeito dos seus próprios atos. (SILVA, 1997, p. 152).

Verifica-se que o texto é considerado como espaço de contato, no sentido de que, no ato da leitura, há trocas de sentidos e de conhecimentos entre autor, leitor e sociedade na qual ambos estão localizados abrindo, assim, uma porta entre os dois mundos.

### 1.3.1 Leitura de acordo as concepções de linguagem

O conceito de leitura depende da concepção de linguagem. Guimarães e Batista (2012) discutem as possíveis concepções que buscam explicar o ato da leitura. Para eles, adotar a primeira concepção de linguagem para conceituar a leitura é ver o texto como um produto fechado, pertencente exclusivamente ao autor e distante do diálogo com o leitor, pois não cabe ao leitor, no ato da leitura, questionar, mas sim exercer um papel passivo diante do texto, apenas recebendo as informações:

> A leitura é a busca da apreensão da expressão do pensamento, manifestado nos textos produzidos. Nessa visão, há a posição de que língua e linguagem configuram-se como expressão do pensamento. Logo, o foco é direcionado para o autor do texto, reconhecido com entidade autônoma, individual, [...]. Ao leitor cabe decifrar os textos, seus códigos de linguagem e as intenções desse autor, 'senhor absoluto' dos sentidos veiculados pelo texto. (GUIMARÃES; BATISTA 2012, p. 19).

Adotar a segunda concepção de linguagem é considerar a leitura como um ato mecânico, isolado, individual. O texto é utilizado simplesmente quando se quer transmitir um pensamento entre o autor e leitor, (codificadores e decodificadores), sem que entre eles haja a interação. Segundo Guimarães e Batista,

> A leitura é decodificação do código da escrita. Nessa concepção, o direcionamento vai para o texto, e a língua ganha relevância em face dos sujeitos que produzem e entram em contato com o texto. [...]. O que subjaz a essa perspectiva é a visão de que língua e linguagem são estruturas, códigos previamente construídos e fixados, sem levar em consideração os falantes que colocam esse código em uso. O que cabe ao leitor é decifrar operações que formam a coesão e a coerência textuais, dando unidade à gramática textual. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 19).

Considerar a terceira concepção de linguagem é ver a leitura como interação. O texto é lugar de diálogo entre autor e leitor, no sentido de que o ato de ler é construção e reconstrução de sentidos:

> A leitura, enfim, na concepção que nos parece a adequada, é vista como parte de um processo que concebe língua e linguagem como interação entre sujeitos (autor e leitor) com papéis ativos nos processos comunicativos e dialógicos, cada um com uma contribuição a dar no processo de formação dos efeitos de sentidos. [...] uma troca entre indivíduos inseridos num complexo que envolve aspectos linguísticos, sociais, históricos e ideológicos. Nessa perspectiva, dialógica por natureza, ler é ativar o conhecimento linguístico ao lado do conhecimento de mundo

> (enciclopédico). Assim, o ato de ler deve levar em conta a ação do leitor que, de posse de seus conhecimentos, reconstruirá o texto, suas intenções e formas e, então, passará à tarefa de reconstrução dos efeitos de sentido, a partir do que o autor propôs. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 20).

Os autores mencionados acima consideram pertinente e adequada a última concepção de linguagem porque o leitor participa e constrói o texto no momento da leitura. Dessa forma, o ato de ler pode ser considerado como um processo dialógico entre leitor e autor, mediado pelo texto.

### 1.3.2 Leitura literária

A leitura, especialmente a leitura de textos literários, possibilita ao leitor ampliar o seu conhecimento de mundo. Segundo Maria Bordini e Vera Aguiar,

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

Além disso, a leitura do texto literário pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens. Segundo Ezequiel Silva,

> Ler é um ato libertador. Quanto maior vontade consciente de liberdade, maior índice de leitura. Um dos efeitos da leitura é o aprimoramento da linguagem da expressão, nos níveis individual e coletivo. Uma sociedade que sabe se expressar, sabe dizer o que quer, é menos manobrável. (SILVA, 1997, p. 71).

Por meio da leitura do texto literário, torna-se mais evidente que o ato de ler pode se transformar num ato de questionamento e contestação, ou seja, o conhecimento adquirido mediante a interação com o texto literário possibilita, àquele que lê, adquirir uma posição e uma postura diferenciada diante da sociedade. Portanto, “ler é, basicamente, abrir-se para novos horizontes, é ter possibilidade de experienciar outras alternativas de existência”. (SILVA, 1997, p. 76). Além disso, saber ler é possuir conhecimento para pensar sobre a realidade e sobre as nossas condições de vida.

Michèle Petit (2008) em *Os jovens e a leitura* reflete sobre a importância da leitura para a formação humana e para a inclusão social. Baseada em entrevistas realizadas com

jovens da zona rural e da periferia de grandes cidades da França, ela afirma que por meio da leitura, mesmo esporádica, os jovens podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. A leitura ajuda-os a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar, a encontrar um sentido, sobretudo, "a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro" (PETIT, 2008, p. 19). A autora lembra que a leitura é, antes de tudo, um ato de liberdade, que foge a qualquer controle externo, já que

> [...] os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado. (PETIT, 2008, p. 26).

A leitura permite um deslocamento da realidade, por isso possibilita o devaneio, estimula a formação de um espírito crítico e livre, e ainda proporciona a reflexão, com abertura para novas possibilidades de vida. Por isso que sempre se temeu o acesso direto ao livro e a leitura solitária e silenciosa. Nesse ato de ler, não é possível controlar "o que" e "como se lê", porque o sujeito tem liberdade de ler, interpretar e compreender à sua maneira, ou seja, assume um papel ativo diante do texto.

Conforme Petit (2008), o leitor transforma o texto e é transformado por ele, pois "opera um trabalho produtivo", entendido como reescrita. Na leitura, é possível alterar sentidos, distorcer e introduzir variantes. A autora ainda acrescenta que o leitor "[...] também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo". (PETIT, 2008, p. 28-29).

Na concepção de Petit (2008), a leitura é um meio que possibilita o acesso ao saber, aos conhecimentos formais, sendo capaz de modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social. O ato de ler ainda permite uma via privilegiada ao uso mais desenvolto da língua, pois essa pode, por vezes, constituir-se como "uma terrível barreira social". Portanto, a leitura, especialmente a literária, é essencial para o autoconhecimento, para a formação da identidade e para a construção do indivíduo enquanto sujeito falante, pois a leitura, em todas as idades, pode "ser um caminho para se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos". (PETIT, 2008, p. 72). Além disso, para a antropóloga, a literatura humaniza o homem, pois os sujeitos que leem literatura são os que mais têm curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais. Dessa forma, a leitura permite ao indivíduo compartilhar a experiência de outras pessoas e confrontá-las com as suas, conhecer outras

épocas, outros lugares, ampliando assim os círculos de pertencimento que se estendem para além do parentesco e da localidade.

Corroborando com Petit (2008), o sociólogo Antonio Candido (1995) destaca, em seu ensaio intitulado O direito à literatura o caráter humanizador do texto literário. Para ele, a literatura transforma, humaniza e liberta a mente do homem, seja da mais simples até a mais complexa obra literária porque, de alguma maneira ensina a ver a vida.

Contudo, "a literatura revela sempre o original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas". (ZILBERMAN, 2008 p. 53). Nesse sentido, a leitura literária favorece ao leitor incorporar novas experiências, a socializá-las com outros leitores, estimulando o diálogo, discutindo preferências e confrontando gostos, colocando os leitores em situação de igualdade, ou seja, todos estão capacitados para apreciar a literatura.

## 1.4 O que é literatura?

Definir literatura não constitui uma tarefa simples porque ela abarca os mais diversos campos do saber, tais como: filosofia, história, linguagem, dentre outros. Segundo Terry Eagleton (2006), são inúmeras as tentativas de definição da literatura. Desde Aristóteles, em *Poética*, já se observava a inexistência de um termo genérico para definir os textos em prosa e versos, até os novos teóricos que a definem de uma forma, que geralmente não se estabelece um consenso entre eles. (COMPAGNON, 1999, p. 29).

Historicamente o termo "literatura", segundo Jouve (2012, p. 29) "vem do latim *litteratura* ('escrita', 'gramática', 'ciência'), forjado a partir de *littera* ('letra')". Esse autor afirma que, no século XVI, as produções letradas designavam, então, a "cultura" e, mais especificamente, a cultura do letrado. Para ele, "Ter literatura" é possuir saber, consequência natural de uma soma de leituras". (JOUVE, 2012, p. 30). Já nas palavras do crítico Massaud Moisés o conceito de literatura abrange "a expressão dos conteúdos da ficção, ou da imaginação, por meio de palavras de sentido múltiplo e pessoal". (MASSAUD MOISÉS, 1968, *apud* GOULART, 1994, p. 24).

De acordo com Antoine Compagnon (1999, p. 30, grifo do autor), "o nome *literatura* é, certamente novo (data do início do século XIX; anteriormente, a *literatura*, conforme a etimologia eram as inscrições, a escritura, a erudição, ou o conhecimento das letras; ainda se diz 'é literatura')". Para o autor essa concepção não resolve o enigma, pois existem numerosos textos que tentam definir literatura: *O que é arte?*, de Tolstoi (1898); *O que é*

*Poesia?*, de Jakobson (1933-1934); *O que é Literatura?*, de Charles Du Bos (1938), Sartre (1947). As tentativas de definição da literatura são inúmeras. Diante da indefinição do termo, o teórico Roland Barthes (1988, p. 53) chega a afirmar, em tom de gracejo, que "a literatura é aquilo que se ensina, e ponto final".

Nessa perspectiva, Compagnon (1999) questiona se podemos, entretanto, definir literariamente a literatura. Em conformidade com o pensamento de Compagnon (1999), Eagleton (2006) também aponta para a dificuldade em estabelecer um conceito para designar o que seja "literatura". Conforme esse teórico, é possível conceituar literatura como a escrita "imaginativa"', no sentido de ficção — escrita esta que não é literalmente verídica pois, se pensarmos acerca daquilo que comumente se considera literatura, veremos que tal concepção não procede, pois existem casos de obras que, no passado, eram tidas como fatos reais e hoje são consideradas ficção. Além disso, segundo Eagleton (2206), como explicaria as autobiografias, as cartas, os ensaios, os sermões? Portanto, a definição de literatura como ficção não procede, por não abranger a totalidade de todos os textos literários, ou seja, é impraticável definir literatura por não haver uma característica imanente nos textos que permitem classificá-los como literários.

Eagleton (2006), na tentativa de conceituar o literário, vai mais além e menciona as considerações difundidas pelos formalistas russos: "talvez a Literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou "imaginativa", mas porque emprega a linguagem de forma peculiar". (EAGLETON, 2006, p. 3). De acordo com os formalistas, a literatura é uma transformação e intensificação da linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Para exemplificar a definição de "literário" apresentada pelos formalistas russos, o autor expõe:

> Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: 'Tu, noiva ainda imaculada da quietude', tenho consciência imediata de que estou em presença do literário. Sei disso porque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato — ou, como os lingüistas diriam de maneira mais técnica, existe uma desconformidade entre os significantes e os significados. Trata-se de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exibe sua existência material, ao contrário do que ocorre com frases como: 'Você não sabe que os motoristas de ônibus estão em greve?' (EAGLETON, 2006, p. 3).

Desse modo, o conteúdo motivava a forma do texto literário e a especificidade da linguagem utilizada no texto distinguia-a das outras formas de discurso. Segundo Eagleton (2006, p. 8), "eles não queriam definir a "literatura", mas a 'literariedade' — os usos especiais da linguagem —, que não apenas podiam ser encontrados em textos 'literários', mas também

em muitas outras circunstâncias exteriores a eles". Assim, o autor evidencia, de acordo com a teoria dos formalistas, que a literatura não poder ser, de fato, definida "objetivamente", visto que depende da maneira pela qual o leitor lê o texto e não da natureza do que ele está lendo. Portanto, "qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente — Shakespeare, por exemplo —, pode deixar de sê-lo". (EAGLETON, 2006, p. 16). Logo, os textos literários são passíveis de várias leituras e estão suscetíveis de várias modificações e/ou reescritas:

> Todas as obras literárias, em outras palavras, são 'reescritas', mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as lêem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma 'reescritura'. Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de classificar algo como literatura é extremamente instável. (EAGLETON, 2006, p.19).

Com base nas concepções de literatura discutidas neste tópico, torna-se evidente a dificuldade em considerar um dos conceitos como exato. O que importa é que a literatura existe (conjunto de produções escritas de um povo, de um individuo, de uma sociedade) e é relevante para o ser humano. Além disso, é capaz de formar a consciência crítica do leitor sobre a realidade do mundo.

### 1.3.3 Literatura e ensino

Ao tratar do ensino de literatura, Rildo Cosson (2012) enfatiza a importância do ensino de literatura e aborda a leitura literária como uma das possíveis relações sociais. De acordo com esse autor, o trabalho com a literatura nas escolas ainda permanece na perspectiva do ensino tradicional que envolve apenas ler, interpretar o texto trazido pelo livro didático, recontar a história lida, servindo apenas de confirmação da leitura feita, escrever e informar os períodos e biografias dos autores literários. Assim, para ele, a literatura, tratada dessa forma, não está sendo ensinada para cumprir a sua função essencial de construir e reconstruir sujeitos capazes de reflexão, de compreensão de si e do mundo. O professor não pode simplesmente exigir que o aluno leia a obra e, ao final, faça uma prova, resumo do texto ou preencha fichas de leitura.

Guimarães e Batista (2012, p. 23) corroboram com o pensamento de Cosson (2012) quando afirmam que "[...] a literatura, por muito tempo, foi tratada de forma mecânica, calcada em estilo de época [...] em memorizações de datas e fragmentos de obras".

Irandé Antunes (2007) também afirma que o trabalho com o texto literário em sala de aula virou pretexto para o ensino da gramática. Para ela, o que se nota é um ensino em que o aluno não tem a oportunidade de fazer reflexão, análise sobre a língua em situação de uso. O texto é apenas uma atividade para elencar aspectos gramaticais, sem que haja reflexão, compreensão e interpretação de possíveis sentidos do texto. Nas palavras de Antunes (2007, p. 127), "nenhum leitor competente lê poemas procurando substantivos ou coisas que o valham. O leitor competente lê procurando sentidos". Portanto, o texto literário não é para ser reduzido à simples tarefa de identificar categorias sintáticas ou morfológicas, procurar verbos, substantivos, adjetivos, mas para ser apreciado. O aluno precisa buscar as multiplicidades de sentidos possíveis no texto e, a partir dessa análise, aparecerão as reflexões sobre a língua em situação de uso.

Regina Zilberman, em *A leitura e o ensino da literatura* (1988), argumenta que a função da escola é ensinar o aluno a ler, escrever e orientar nas escolhas de leituras. Assim, para que isso ocorra o professor precisa se tornar um leitor. Para ela, um professor que não lê, jamais trabalhará bem com a leitura. Ele precisa gostar de ler os diversos textos literários. Além disso, o professor precisa ler para os alunos e saber ouvir as leituras dos textos que eles próprios produzem ou escolhem para ler. Portanto, a autora afirma que a escola é o lugar de se conhecer e desenvolver o prazer pela literatura. "No entanto, parece que, em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal — a experiência do leitor". (ZILBERMAN, 1988, p. 143). O ensino de literatura na sala de aula ainda ocorre numa abordagem tradicional, porque os professores utilizam o texto literário como finalidade gramatical e "não leem, leem pouco ou leem o que não deveriam ler". (ZILBERMAN, 1988, p. 143).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que

> O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

Fundamentados nessas reflexões, executamos nossa proposta na sala de aula com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, localizado na Praça Poliesportiva Joaquim Ribeiro, 241 - Centro, com a realização de atividades de incentivo à leitura do texto literário, de produção textual e análise linguística que visaram possibilitar a formação de leitores capazes de observar nas obras trabalhadas aspectos referentes às particularidades da linguagem dos autores, relações dialógicas e intertextuais, dentre outros aspectos.

# 2. AS MIL E UMA HISTÓRIAS: CONTO

> Se não tivermos uma ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa própria batalha é o conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada.
>
> Julio Cortázar

Este capítulo trata de algumas noções acerca do gênero do discurso na perspectiva de Bakhtin. O autor classifica os gêneros do discurso como formas "relativamente estáveis" de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal. Dentre os vários gêneros do discurso, enfocamos apenas o gênero conto, sua origem e alguns aspectos do conto na visão dos autores Nádia Gotlib (1990), Julio Cortázar (1991), Italo Calvino (1990) e Ives Stalloni (2001). Consideramos relevante a apresentação de alguns dados biográficos dos escritores Machado de Assis e Clarice Lispector, bem como de suas produções literárias. Além disso, trabalhamos com as narrativas literárias selecionadas para esta pesquisa.

## 2.1 Gêneros discursivos

Para Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua e se efetivam através de enunciados (orais e escritos). Os enunciados produzidos no ato da interação social são chamados de gêneros discursivos. Assim, só comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso. Bakhtin (1997) define gênero do discurso da seguinte maneira:

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos*

> *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifos do autor).

De acordo com o autor, os gêneros do discurso são as formas pelas quais a língua se organiza para se manifestar nas mais diversas situações de comunicação, isto é, os gêneros do discurso são formas "relativamente estáveis" de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal. Assim, podemos afirmar que os sujeitos possuem um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, usam-no inconscientemente.

Ao pensarmos que cada esfera da atividade humana é lugar de circulação de discurso, podemos constatar que cada situação social origina um gênero específico e "vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa". (BAKHTIN, 1997, p, 279). A imensa "heterogeneidade" dos gêneros do discurso (orais e escritos) levou Bakhtin a realizar uma "categorização", dividindo-os em primários e secundários.

Bakhtin (1997) chama de gêneros primários (simples) os que se originam das situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata, como a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano, piada, bate-papo. Já os gêneros secundários (complexos), normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas culturais mais complexas e elaboradas. São exemplos de gêneros secundários o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico.

Na concepção do autor supracitado, tanto os gêneros primários quanto os secundários possuem a mesma essência, isto é, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia, no entanto, é o nível de complexidade em que se apresentam, conforme podemos comprovar no trecho a seguir: "o romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo)". (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Desse modo, um gênero não substitui outro, ao nascer um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Esse gênero novo simplesmente complementa os velhos, ampliando os gêneros já existentes. Isso explica porque os gêneros do discurso são formas "relativamente estáveis", pois se modificam para atender a sociedade num dado momento histórico. (BAKHTIN, 1997). Por esta razão,

> Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 283-284).

Ao tratar do gênero, Bakhtin (1997) aponta três elementos composicionais: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero. A construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado. O estilo, por sua vez, leva em conta a forma individual de escrever; corresponde ao vocabulário, composição frasal e gramatical utilizado pelo enunciador. Bakhtin (1997, p. 286) considera que, "quando há estilo, há gênero".

> O estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado — oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal — é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). (BAKHTIN, 1997, p. 282-283).

Com relação ao estilo, se este estiver indissoluvelmente ligado ao enunciado (que é gênero) e reflete, do ponto de vista de Bakhtin, em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala ou escreveu. Portanto, o gênero naturalmente possui um estilo individual. No entanto, o autor afirma que, nem sempre, é possível ao sujeito representar sua individualidade estilística, pois alguns gêneros requerem uma forma padronizada de linguagem, como em documentos oficiais. Os gêneros mais próprios ao estilo individual são os literários.

Conforme Bakhtin, quanto mais dominarmos os gêneros do discurso, mais facilidade teremos em empregá-los de forma adequada nas mais diversas situações de comunicação. Segundo o mesmo autor,

> São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o

> indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto. (BAKHTIN, 1997, p. 303-304).

Portanto, o que vai tornar uma pessoa com uma ampla competência linguística é a sua vivência e experiência em situações de comunicação e o contato com os diversos gêneros do discurso.

Cada ato de enunciação é composto por diversas vozes que dialogam em um discurso, construído com base na consciência individual do falante, porém mantendo um contato permanente com pensamentos alheios.

### 2.1.1 O conto: um gênero

Nádia Gotlib (1990) afirma que ao longo dos anos existiu uma dificuldade em definir o conto, suas especificidades e suas mudanças ocorridas durante a história:

> Mil e uma páginas têm sido escritas para se tentar contar a *história da teoria do conto:* o que é o conto? Qual a sua situação enquanto narrativa, ao lado da *novela* e do *romance*, seus parentes mais extensos? E mais: até que ponto este caráter de extensão é válido para determinar sua *especificidade?* (GOTLIB, 1990, p. 5, grifos da autora).

A autora salienta que a história do conto é bem mais antiga que a necessidade de sua explicação, pois o ato de contar história leva-nos aos tempos remotos, ainda não marcados pela escrita:

> Aliás, sobre o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo: nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e contam casos.
> [...] Para alguns, os contos egípcios — *Os contos dos mágicos* – são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4000 anos antes de Cristo. Enumerar as fases da evolução do conto seria percorrer a nossa própria história, a história da nossa cultura, destacando momentos da escrita que a representam. (GOTLIB, 1990, p. 5-6, grifos da autora).

As histórias eram transmitidas oralmente de geração para geração, e tinham como finalidade explicar as origens das coisas. Elas eram contadas sempre por alguém mais velho visto como sábio, alguém conhecedor da vida. Esse ato de contar e ouvir histórias era

imprescindível para a permanência de crenças, costumes culturais e tradições de um povo. Assim, observa-se que foi por intermédio do ato de contar histórias que surgiu o conto. Com o tempo, as histórias evoluíram para o registro escrito e, por volta do século XIX, o conto se expandiu, passando a ser cultivado como produto tipicamente literário e foi publicado em revistas e jornais.

De acordo com Ives Stalloni (2001), na Idade Média (século XII), existia a tendência de se chamar de conto todo tipo de narrativa, ou seja, um relato que se inspira na realidade, mas sofre múltiplas modificações que passa a ser aplicado "aos versos, aos ditados". (STALLONI, 2001, p. 119). Por volta do final da Renascença, o conto torna-se narração, relato de alguma aventura, seja ela vivida, fabulosa, séria ou divertida, relato de fatos, de acontecimentos imaginários, destinados a distrair. Esta alteração ocorre, conforme o autor (2001), a partir da publicação dos contos de Perrault; os *Contos de fadas*, de Madame d'Aulnoye e *As Mil e Uma Noites*, tradução de Antoine Galland.

Segundo Nádia Battela Gotlib (1990, p. 29), o que caracteriza o conto "é seu movimento enquanto uma narrativa através dos tempos. O que houve na sua 'história' foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura: o conto permanece, pois, com a mesma estrutura do conto antigo; o que muda é a sua técnica". Nesse sentido, por exemplo, a estrutura tradicional de linearidade narrativa com "começo, meio e fim" deveria ser mantida. Já no modo moderno há uma ruptura com essa linearidade narrativa. A estudiosa apresenta o percurso histórico do conto:

> história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode ser esboçada a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter *literário*. (GOTLIB, 1990, p. 13, grifo da autora).

Gotlib (1990) faz uma seleção de conceitos de diversos escritores acerca do conto. Ela afirma que Mário de Andrade considera o conto como sendo tudo aquilo que seu autor batizou com o nome de conto. Sendo assim, este escritor levanta o problema da complexidade de se traçar e estabelecer limites formais ao gênero conto. Já Machado de Assis afirma que é um gênero difícil, a despeito de sua aparente facilidade. Para Cortázar, o conto é gênero de difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos. Segundo essas afirmações de Gotlib (1990), percebemos que Machado de Assis e Cortázar apontam para as dificuldades

de se escrever e de se explicar o conto, visto que o contista deve evitar os excessos, uma vez que o gênero exige concisão.

Gotlib (1990) apresenta a definição de um importante contista, o escritor norte-americano Edgar Allan Poe. Para este, o conto se caracteriza pela "relação entre a sua extensão e a reação ou efeito que o gênero consegue provocar no leitor". (GOTLIB, 1990, p.33). Assim, o contista defende a ideia de que é preciso dosar a obra, a fim de que o leitor faça a leitura do conto de uma só vez, por isso, nem breve demais e nem extenso demais.

Ainda que os autores aqui citados apresentem definições diversas acerca do gênero conto, há um ponto de convergência entre eles: o conto se caracteriza por ser uma narrativa breve, montada, na maioria das vezes, à volta de um só enredo. Dialogando com esses escritores, Yves Stalloni (2001) também afirma que o gênero conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, por conter um único assunto e por apresentar poucas personagens. Além disso, de acordo com o autor, o conto pode apresentar uma narrativa pura, verídica ou fictícia. O autor aponta possíveis traços distintivos do conto:

> — O conto inclina-se em direção à fabula [...], renunciando ao realismo e à verossimilhança;
> — Suas personagens pertencem ao domínio do simbólico, abandonando as caracterizações individuais;
> — Ele possui um fundamento popular, podendo inspirar-se na tradição oral [...];
> — Ele procede de uma narração direta, inspirada pela oralidade: um narrador que se assume como tal "recita" a história. (STALLONI, 2001, p. 120-121).

Contudo, para entender melhor o que é o conto, Julio Cortázar (1991) estabelece uma comparação entre romance/cinema e conto/fotografia. Para ele existem elementos semelhantes entre o romance e o cinema, e entre o conto e a fotografia:

> [...] o romance se desenvolve no papel, e, portanto, no tempo de leituras em outros limites que o esgotamento da matéria romanceada; por sua vez, o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de *nouvelle* [...]. Nesse sentido, o romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia na medida em que um filme é em princípio uma 'ordem aberta', romanesca, enquanto que uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia, imposta em parte pelo reduzido campo que a câmara abrange e pela forma com que o fotógrafo utiliza esteticamente essa limitação. (CORTÁZAR, 1991, p. 151).

No romance e no cinema há uma abertura maior. A narração ocorre por acumulação. Já no conto e na fotografia há uma limitação. Ao invés de acumulação, o que importa é a seleção:

> 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, 1991, p. 151-152).

O contista retrata o que é essencial, mas não impede uma abertura maior por parte do leitor. A fotografia e o conto vão além do que representam.

Segundo Stalloni (2001), os contos estão divididos em quatro categorias, de acordo com as tipologias modernas. No conto gaulês, narrativas engraçadas e burlescas são herdadas da tradição popular, em que se incluem apólogos, contos de animais, histórias obscenas, aventuras satíricas. No conto maravilhoso (ou conto de fadas), o irreal é aceito e toda precisão realista é eliminada. Há certo didatismo, presença de tópicos sobrenaturais, objetos mágicos, personagens fabulosos e finais felizes. Há outros gêneros afins, como a fábula mitológica — cujo exemplo primordial é Hesíodo — o conto oriental, o conto cristão, o conto barroco etc. O conto fantástico é reconhecido pela utilização do medo como impulso essencial da narração. Embora vários teóricos reconheçam a presença do medo e do terror como elementos indispensáveis à narrativa fantástica (Peter Penzoldt, Lovecraft, entre outros), T. Todorov (2008, p. 37) discorda dessa noção e afirma: “A hesitação do leitor é pois a primeira condição do fantástico. Mas será necessário que o leitor se identifique com uma personagem [...].” Há um ponto de convergência entre os teóricos: a irrupção do sobrenatural em um universo familiar à personagem. Outros aspectos da narrativa fantástica são a presença de um narrador em exibição, a ruptura cronológica e um caráter descritivo. Já o conto filosófico é satírico, fabuloso, paródico, apresenta uma lição filosófica. Seu apogeu é o século XVIII, com Voltaire.

Os contos de Machado de Assis e de Clarice Lispector selecionados para este trabalho podem ser inseridos na categoria dos contos filosóficos. São narrativas razoavelmente curtas, mas significativas, visto que abordam temáticas bastante reflexivas.

Ao tratar do conto, E. Poe aponta a brevidade como elemento caracterizador do conto. Para ele, vale mais dizer de menos que dizer de mais. Além disso, existem outros elementos para se fazer um bom conto: “Mas não é só de *brevidade* e da *impressão total* que surge a boa

estória ou conto. Tchekhov exige dela 'brevidade, e algo que seja novo' (p.7). E também *força, clareza* e *compactação".* (GOTLIB, 1990, p.42-43, grifos da autora).

Dessa maneira, o conto deve ser claro para que o leitor entenda, de imediato, os sentidos do texto, deve ser forte e os elementos devem ser condensados, ou seja, o contista deve controlar a tendência aos excessos e ao supérfluo.

Ítalo Calvino (1990), em *Seis propostas para o próximo milênio* discute alguns argumentos para serem usados na literatura nos próximos séculos e, uma dessas propostas é a "Rapidez". A rapidez a que o autor se refere nada mais é que a concisão de ideias e economia na narrativa. Para ele, o tempo no texto é fundamental para dar prazer ao leitor:

> O segredo está na economia da narrativa em que os acontecimentos, independentemente de sua duração, se tornam punctiformes, interligados por segmentos retilíneos, num desenho em ziguezagues que corresponde a um movimento interrupto. [...] Em todo caso, o conto opera sobre a duração, é um sortilégio que age sobre o passar do tempo, contraindo-o ou dilatando-o. (CALVINO, 1990, p. 48-49).

Sendo assim, em uma narrativa, prima-se pela economia de expressão, os acontecimentos são relatados levando em conta apenas o essencial, é sempre uma luta contra o tempo. Dessa maneira, segundo o mestre italiano, a concisão de tempo é boa, pois dá a liberdade de saltar de um assunto para o outro sem perder a chance de divagar sobre tal, ou seja, quanto mais tempo economizamos, mais tempo poderemos perder. Portanto, a rapidez é capaz de dar mais mobilidade, agilidade e desenvoltura à narrativa, isto é, a brevidade é a condensação do texto para certos acontecimentos obterem mais espaço, logo, um detalhamento maior. Para isso, Calvino busca na concisão uma única expressão que seja capaz de dar conta do significado, tem preferência pelas histórias breves, mas não menos ricas de significados. Para ele, o mestre da escrita breve é Jorge Luis Borges, escritor argentino, reconhecido principalmente pelo gênero de ficção.

> Sua maneira de narrar sintética e esquemática que conduz a uma linguagem tão precisa quanto concreta, cuja inventiva se manifesta na variedade dos ritmos, dos movimentos sintáticos, em seus adjetivos inesperados e surpreendentes. Nasce com Borges uma literatura que é como extração da raiz quadrada de si mesma: 'uma literatura potencial'. (CALVINO, 1990, p.63).

Portanto, a rapidez e concisão não são apenas de palavras, mas de ideias. O escritor deve focalizar no que é significativo e essencial para dar densidade ao que se narra e,

posteriormente, proporcionar ao leitor a possibilidade de desenvolver a velocidade mental. O raciocínio rápido, que exige a narrativa breve, não é superior a um raciocino ponderado, mas comunica algo de especial que está precisamente na ligeireza.

Apesar de tratar de fatos ficcionais, o conto derruba as barreiras entre o que é realidade e o que é ficção. Entretanto, não tem o compromisso com a realidade, conforme aponta Gotlib:

> O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. [...] não importa averiguar se há *verdade* ou *falsidade*: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. (GOTLIB, 1990, p. 12, grifos da autora).

O conto é um gênero discursivo complexo, conforme podemos observar:

> Porque cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos [...]. Além disso, são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros modos, de outros gêneros. Como são também modos peculiares de uma face ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país. (GOTLIB, 1990, p. 83).

Assim, o conto representa fatos possíveis de acontecerem e também deixa marcas de um período histórico e peculiaridades de um autor. Além disso, para a autora, a elaboração do conto é produto de um trabalho consciente do contista sobre os seus materiais narrativos, cuja finalidade é conquistar o interesse do leitor.

Para Cortázar (1991), a produção de um bom conto não é tão simples, é preciso que o tema atraia primeiro a atenção do escritor. O tema tem que ser considerado significativo para o contista para que ele sinta prazer em escrever a história, para mais tarde conquistar o interesse do leitor em apreciar sua obra:

> Um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade; um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência. (CORTÁZAR, 1991, p. 154).

Ainda segundo Cortázar (1991, p. 153) “o conto é significativo quando quebra seus limites [...] que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta”. Assim, um mesmo conto pode despertar enormes ressonâncias num leitor e ser indiferente para outro. Contudo, “pode-se dizer que não há temas absolutamente significativos ou absolutamente insignificativos. [...]. O que está antes é o escritor, com sua carga de valores humanos e literários, com a sua vontade de fazer uma obra que tenha um sentido”. (CORTÁZAR, 1991, p. 155-156). Para esse autor, o conto tem uma capacidade de abertura para uma realidade que está para além dele, para além da simples história que conta. Portanto, a leitura do conto pode despertar no leitor uma forma de entender a realidade de maneira mais ampla e profunda.

## 2.2 Um olhar sobre Machado de Assis e Clarice Lispector

O texto literário, como obra de arte, exerce grande influência no desenvolvimento da humanidade, pois trata da universalidade dos conflitos e sentimentos inerentes ao crescimento pessoal e à compreensão do mundo, desempenhando um papel libertador e transformador. Partindo desse pressuposto, discutiremos nesta pesquisa a significação do texto literário considerando-o de fundamental importância para relações que se estabelecem entre o autor e o leitor.

Os gêneros literários — o conto, o romance, a crônica, a poesia são meios que prestam ao leitor o poder de refletir sobre si e sobre o mundo. A literatura, portanto, parte da imaginação criadora para expressar os sentimentos humanos, uma vez que ela, utilizando-se da palavra, enquanto arte, como matéria prima, serve-se da linguagem escrita. Dessa forma, ressaltamos que a leitura literária revela-se como objeto privilegiado para o desenvolvimento das competências linguísticas do leitor, em função da riqueza que caracteriza a obra literária: nas dimensões artística, cultural, social e humanista e por isso contribui para o desenvolvimento de capacidades de construção de significados, interferindo, também, na aquisição de um conjunto muito vasto de saberes que inclui os conhecimentos sobre a própria língua e sobre o mundo.

Nessa perspectiva, esta pesquisa propõe evidenciar a contribuição de Machado de Assis e Clarice Lispector na formação do pensamento reflexivo e da criticidade dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, por meio da leitura dos contos selecionados para este trabalho. Acrescentamos a isso as análises das peculiaridades da produção literária dos autores

trabalhados — a organização da linguagem; elementos dialógicos e intertextuais nas narrativas e características do gênero conto.

Consideramos relevante a apresentação de alguns dados biográficos acerca de Machado de Assis e Clarice Lispector, bem como a discussão do estilo da linguagem desses escritores na produção de contos.

### 2.2.1 Biografia de Machado de Assis

A história de Machado de Assis se iniciou em 1839, em pleno inverno brasileiro, numa sexta-feira, 21 de junho, nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em humilde casa do morro do Livramento, Joaquim Machado de Assis, menino mestiço predestinado a ser um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos. Filho de Maria Leopoldina Machado de Assis, jovem portuguesa da Ilha de São Miguel, e de seu Francisco José de Assis, um operário negro. Machado de Assis, uma criança aparentemente saudável e robusta, só é batizado com cinco meses depois do nascimento.

O autor referido vivia com sua família nos limites da chácara do Livramento, no morro do mesmo nome, provavelmente como agregados numa casa de construção recente. Ainda na infância perdeu sua mãe, acometida de tuberculose e a irmãzinha, vítima de sarampo. Seu Francisco casou-se novamente, mas logo após a união faleceu. A sua esposa Maria Inês, mulata como ele e de um enorme coração, cuidou tão bem quanto os próprios pais dele cuidariam, com muito carinho. Joaquim Maria Machado de Assis, vivendo em condição de vulnerabilidade econômica, se desdobrava entre o trabalho, as brincadeiras e a escola. Desde muito cedo já demonstrava extraordinário interesse pelos estudos, a ponto de passar parte da infância vendendo doces em uma escola em troca de assistir às aulas, pois naquela época o acesso à educação era privilégio das classes mais abastadas. Os livros que conseguia emprestados supriam-lhe as deficiências das explicações. Embora não esteja comprovado que o menino tenha frequentado escolas, pois segundo Facioli (1982, p.15) “inúmeros textos de Machado de Assis falam da infância, mas não é possível comprovar que sejam referências diretas à sua própria. Nada é declaradamente autobiográfico”. Guimarães e Batista (2012) corroboram com o mesmo pensamento ao afirmarem:

> Tudo o que se sabe sobre a vida de Machadinho é mera especulação. Pouco se sabe sobre a infância e adolescência. Machado de Assis nada documentou ou escreveu sobre a fase inicial de sua vida. Mesmo na maturidade, silenciou sobre vários aspectos de sua vida pessoal. Não há como saber quando

> exatamente começou seu primeiro problema de saúde, a epilepsia. Nem mesmo é possível saber se ele, de fato, renegava a condição de descendente de escravos. (GUIMARÃES; BATISTA 2012, p. 54).

Também é inconsistente a tese de que "Machadinho" teria aprendido a língua francesa com um padeiro.

Conforme Guimarães e Batista (2012), aos 16 anos, Joaquim Machado de Assis publicou o seu primeiro poema "Ela" na revista *Marmota Fluminense,* de Paula Brito. "Ignora-se como Machado de Assis conheceu Paula Brito. Eram poucas as pessoas que compunham o mundo intelectual do Rio de Janeiro. Paula Brito acolhia espontaneamente jovens e lhes abria as colunas de sua *Marmota Fluminense".* (FACIOLI, 1982, p. 16). A colaboração nessa revista fez com que ele mantivesse contato com um grupo de jovens poetas e escritores, todos principiantes como ele. Quando começou a trabalhar na Imprensa Nacional como tipógrafo, conheceu escritores consagrados da época, como José de Alencar, Cassimiro de Abreu e Antônio de Almeida. Esse novo emprego alavancou os seus trabalhos com as letras. Ele começou apenas versejando. Mas, em seguida, passou à prosa, ora a escrever artigos sobre arte, poesia, literatura, ora crônica de assunto cotidiano. Segundo Facioli:

> Rapidamente, deixava para trás o recente passado suburbano para integrar-se nos círculos literários da Corte, divulgando seu nome e realizando um extraordinário esforço de formação intelectual por meio de leitura persistente e atenta, do estudo da língua portuguesa literária e do francês. (FACIOLI, 1982, p. 16).

Autores como Gonçalves de Magalhães, Alexandre Herculano, Garrett, Castilho, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, José de Alencar influenciaram sua formação inicial. Já que seu gosto ainda não se formara, acabava aceitando os temas que uma tradição sugeria. (FACIOLI, 1982).

Com 19 anos, o jovem escritor publicou na revista *Marmota Fluminense* seu primeiro texto de crítica literária em reflexão cuidadosa sobre o assunto: "O passado, o presente e o futuro da literatura". "Nessa época, tornou-se revisor e colaborador de diversos meios de comunicação impressos: *Correio Mercantil, Diário do Rio de Janeiro, O Espelho, A Semana Ilustrada e Jornal das Famílias,* consolidando, assim, sua carreira profissional como revisor e escritor". (GUIMARÃES; BATISTA 2012, p. 54). Para Facioli (1982), não há comprovação se "Machadinho" recebia pagamento pela colaboração prestada nos jornais.

Em 1864, já conhecido como jornalista, crítico literário, cronista e poeta, a Livraria Garnier publicou o primeiro livro do autor, o volume de versos intitulado *Crisálidas*. Essa

obra foi bem aceita pela crítica no Brasil e em Portugal. Além do grande prestígio e reconhecimento do público como jornalista, crítico etc., também foi acolhido pelas traduções exitosas que fizera de peças teatrais na França.

A origem de Machado de Assis na sociedade brasileira da época tem um peso maior, pois se tratava de uma sociedade rigidamente estratificada, de mínima permeabilidade e cuja base da mão-de-obra estava no trabalho escravo. O homem já tinha o seu destino social traçado em função de sua classe e raça e, raramente, ocorriam oportunidades de mudança de classe. Facioli (1982) se refere a essa origem como "Perseguindo fantasmas", pois, para ele, Joaquim Machado de Assis reconstrói um "fantasma" persistente em suas obras. O crítico afirma:

> Machado de Assis, desde cedo deve ter compreendido a força dessas determinações e para ultrapassá-las teve que travar um duro combate. A superação, entretanto, não se processou senão pela incorporação ao texto das condições de sua produção, circulação e consumo, ao mesmo tempo que conseguia 'transbordar' para a linhagem de uma produção artística fora da herança que alimentava as ideologias do poder oligárquico. (FACIOLI, 1982, p. 24).

Facioli ressalta o prestígio que Machado de Assis alcançou, mesmo com uma origem humilde:

> Pela pompa de seu enterro podemos concluir que no homem Joaquim Machado de Assis a transformação foi completa, da origem ao ponto de chegada. Ele triunfou em todas as provas a que as classes dominantes o submeteram. Não tivesse escrito o que escreveu e como o escreveu e hoje repousaria no ossuário do completo esquecimento. (FACIOLI, 1982, p. 30-31).

Ainda segundo Facioli (1982), no ano de 1869, Machado de Assis assinou um contrato com a revista Garnier, no qual se comprometia a enviar três obras, em novembro de 69, março de 70 e fins do mesmo ano. Para o crítico, tudo leva a crer que esse contrato fora assinado pelo escritor para conseguir um adiantamento em dinheiro para o casamento com Carolina Xavier, uma portuguesa nascida no Porto, muito culta e irmã de seu amigo Faustino (poeta, escritor satírico, editor de uma revista). Machado de Assis casou-se com Carolina Xavier em 12 de novembro de 1869, e viveram até que a morte os separasse, 35 anos depois. Não se sabe se tenha havido "oposição" ao casamento por parte da família de Carolina. Alguns meses depois do casamento, Machado de Assis publicou o seu primeiro livro de contos intitulado

*Contos fluminenses.* De acordo com Guimarães e Batista (2012), nesse mesmo ano, o escritor dividiu-se entre a vida intelectual e a carreira no funcionalismo público. Além disso,

> [...] em 1872, 'vai despretensiosamente às mãos da crítica e do público, que tratarão com a justiça que merecer', o primeiro romance machadiano, *Ressurreição*. A reação positiva do público animou-o a publicar, no ano subsequente, uma nova coletânea de contos, *História da meia-noite* (1873). Em 1874, já escritor renomado, lançou no folhetim *O Globo* seu segundo romance *A mão e a luva*. Em 1876, *Helena*, o terceiro romance machadiano, também foi publicado em forma de folhetim. Nesse mesmo ano, foi promovido a chefe de seção da repartição pública na qual trabalhava. Dois anos depois, 1878, publicou *Iaiá Garcia* e o ensaio sobre *O primo Basílio* do escritor português Eça de Queirós. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 55).

Nessa época, não era mais o pobre e humilde enteado de Maria Inês. Era o Sr. Machado de Assis, escritor conceituado, casado com uma mulher da corte e culta. No ano de 1881, publicou o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, obra em que o autor se afirmou o estilista poderoso e o psicólogo penetrante. Além disso, essa obra é o marco divisor entre as duas fases da escrita machadiana. Segundo Facioli (1982):

> Já na *primeira fase* a fixidez psicológica das personagens — comum no modelo do romance de aventura romântico, praticado no Brasil foi rompida, e deslocado o enredo do individualismo para o grupo social e suas relações internas e externas. Nisso, principalmente, havia um potencial estético para a ruptura mais radical das convenções do gênero aventuresco, que favoreceu e encaminhou a produção da *segunda fase*. Contradições e tensões estéticas e ideológicas — vivas na obra e no homem —, embora sofrendo relativo abafamento, foram suficientes para que Machado percebesse outro caminho e pudesse realçar a importância de certas relações sociais e o modo como elas determinavam os indivíduos. (FACIOLI, 1982, p. 38, grifos do autor).

Desse modo, percebemos que, na fase inicial, as personagens de suas obras possuem características próximas às idealizações românticas, sendo o amor e os relacionamentos amorosos os principais temas de seus livros. Já na fase madura, o escritor abre espaço para as questões psicológicas das personagens. Nessa fase, as obras de Machado de Assis são marcadas pelas análises profundas do ser humano, destacando suas vontades, necessidades, hipocrisias etc. É importante destacar que o escritor não fazia restrições referentes aos espaços para publicação de seus textos:

> [...] desde as revistas de modas até aquelas literárias e ideias, desde o jornal pequeno, de circulação precária, editado por amigos, até os grandes jornais diários, de circulação nacional. Um texto como "O alienista" (ou Missa do

> galo" e tantos outros) circulou primeiramente entre modelos de vestidos, comentários ligeiros da vida social etc. (FACIOLI, 1982, p. 55).

Desse modo, percebemos que a circulação dos textos literários machadianos em diferentes revistas, jornais de peso ou não, desempenhou um papel central de aproximá-lo do público, tornando-o reconhecido.

Na Livraria Garnier, publicou o romance *Quincas Borbas*, em 1891. Nessa mesma década, há também a publicação de *Várias histórias*. Segundo Guimarães e Batista (2012, p. 56) "[...] o aporte intelectual e o desempenho nas instâncias públicas abriram-lhe portas para a Academia Brasileira de Letras, onde foi aclamado como presidente perpétuo. Machado de Assis foi o primeiro presidente dessa instituição". Já no ano de 1899, publicou *Páginas Recolhidas* e *Dom Casmurro*. Em 1901, *Poesias completas* e, em 1904, lança a obra *Esaú e Jacó*, mesmo ano da morte de sua esposa Carolina Xavier. Com a saúde bastante abalada, publicou em 1906 seu último livro de contos intitulado *Relíquias de casa velha*. No ano de 1908 publicou seu último romance *Memorial de Aires*. A crítica acredita que se trata de uma obra autobiográfica, retratando o casal Carolina e Machado na figura do casal Aguiar. No mesmo ano, na madrugada de 29 de setembro, morre o Príncipe de nossas letras, o escritor modesto, talentoso, inteligente que legou enorme e valioso patrimônio literário à sua Pátria, Joaquim Machado de Assis, aos 69 anos.

Machado de Assis aborda em suas obras questões relacionadas ao ser humano, empregando ironia, pessimismo e humor para criticar a sociedade. O escritor fluminense apresenta em sua obra literária um diálogo com o contexto histórico e faz rigorosas críticas ao sistema escravocrata em vigor no Brasil (século XIX). São essas peculiaridades em sua linguagem que determinam o seu estilo e o distinguem de outros escritores, seus contemporâneos, bem como a estratégia utilizada por ele de interferir na narrativa com o objetivo de dialogar com o leitor, comentando seu próprio texto. Verificamos que Machado de Assis rompe com o estilo literário dominante em seu tempo e empreende um estilo próprio. Essa originalidade, essa despreocupação com o modelo vigente são destacadas por Guimarães e Batista (2012, p. 12) quando afirmam: "Entender Machado [...] é entender seu tempo, mais que isso, [...] é entender, antes de tudo, que ele está em seu tempo, mas não é figura típica dele, está muito além".

Machado de Assis escreveu romances, crônicas, poesias, peças teatrais, comédias, contos e crítica literária. Contudo, o que nos interessa neste trabalho é a produção literária de contos desse autor a qual conta com, aproximadamente, duzentos contos:

> O estudo de Machado contista é um caminho privilegiado para entender a formação do escritor, que estreia em pleno Romantismo (os **Contos fluminenses** são de 1869) [...]. Como ocorreu com o romance, o conto machadiano sofreu uma notável mudança de perspectiva e de linguagem no início dos anos de 80. A coletânea dos **Papéis avulsos**, publicada em 1882, representa para o gênero a mesma revolução que, para o romance, significaram as **Memórias póstumas de Brás Cubas.** (BOSI; GARBUGLIO; CURVELLO; FACIOLI, 1982, p. 134).

O conto "Adão e Eva", escolhido por nós como parte do corpus literário desta pesquisa, foi publicado em *Várias Histórias*, de 1896. Neste conto, Machado de Assis utiliza um esquema de história dentro da história. Segundo Facioli (1982), este recurso é muito empregado pelo autor em suas narrativas. Além disso, percebemos outros traços marcantes do estilo do autor, tais como: humor, ironia, pessimismo e intertextualidade. A criação de outra historia para explicar a origem do mundo se dá por meio do humor e da ironia. Essa inversão da história causa espanto tanto nas personagens quanto no leitor, pois significa deslocamento de sentido, isto é, no conto há uma inversão de uma perspectiva tradicional e religiosa que subverte o discurso das Sagradas Escrituras. Com isso, o escritor rompe com a racionalidade, o dogmatismo e a seriedade do texto bíblico. Outro recurso utilizado pelo autor é a intertextualidade, pois se reporta a uma passagem da Bíblia Sagrada, no livro de *Gênesis*, a criação do mundo. Também por meio da inversão, observamos que Machado de Assis discorre com pessimismo sobre a condição do ser humano, mas sem dizer que o mundo é exclusivamente mau. Para ele, a contradição humana nos faz oscilar constantemente entre o Bem e o Mal. O autor revelava em seus textos uma visão pessimista do ser humano, pois julgava que o homem ainda não tinha condições de superar seus vícios, cobiças, pecados, fraquezas.

No conto "Na Arca", o qual também faz parte do corpus literário deste trabalho, publicado em *Papéis Avulsos* no ano 1882, Machado de Assis toma de empréstimo o episódio bíblico do dilúvio, registrado no livro do *Gênesis*. Nesse conto, percebemos uma crítica rigorosa, irônica e pessimista da natureza humana. O narrador do conto expõe na atuação das personagens Jafé e Sem a ganância dos seres humanos, a vaidade, a ambição e o egoísmo mediado pela disputa de poder. O autor se mostra pessimista em relação ao melhoramento da alma humana. Para ele, a sociedade está controlada pela maldade e pela corrupção, já que o homem visa apenas glórias materiais e sucessos, independentemente dos aspectos morais e éticos.

Nos contos "O caso da vara", publicado inicialmente na *Gazeta de Notícia* em 1891 e republicado em *Páginas Recolhidas*, e "Pai contra Mãe", publicado em 1906 na antologia

*Relíquias de Casa Velha* (ambos escolhidos como corpus literário da nossa pesquisa), Machado de Assis utiliza o mesmo estilo. São narrativas marcadas pela ironia e pessimismo. O autor mostra que, mesmo diante de uma situação que poderia provocar a reflexão para o melhoramento da alma, isso não ocorre. As personagens Cândido Neves e Damião agiram por interesses próprios, pensando em si mesmos, mostrando a mesquinhez, o egoísmo da natureza humana expressos de uma forma irônica. No conto "Pai contra Mãe", a ironia está presente no nome das personagens Clara e Cândido Neves. Concernente a isso, Guimarães e Batista afirmam:

> Quanto à jovem esposa de Cândido Neves, Clara, cujo nome tem origem Latina, *clarus-a-um* [...], apresentamos como significado esclarecido, luminoso, radiante, brilhante, claro. Entretanto, a jovem é o próprio contraste de seu nome, pois ironicamente, Machado, [...], aponta a falta de responsabilidade e de brilhantismo de Clara a ponto de rir juntamente com o marido de tudo. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 86-87).

O nome de Cândido Neves, etimologicamente significa branco, alvo, radioso e, conforme os autores Guimarães e Batista (2012), o Cândido da personagem machadiana não revela a candura que expressa o seu nome, o que indica toda a ironia e pessimismo, acentuando a insensibilidade diante do aborto da escrava.

### 2.2.2 Biografia de Clarice Lispector

A história de Clarice Lispector inicia-se na Ucrânia, onde seus pais, Pinkas e Mania nasceram, cresceram e se casaram. Haia Lispector que, mais tarde, já no Brasil, por iniciativa do pai, adotou o nome Clarice Lispector, nasceu em 10 de dezembro de 1920, em Tchetchélnik, na Ucrânia, terceira filha do casal Pinkouss e Mania Lispector, que já tinha duas outras meninas, Leia, de 9 anos e Tania, de 5. Fugindo de sucessivas guerras e da perseguição aos judeus, a família imigrou para o Brasil. Segundo Ferreira,

> Entre viver como refugiado no próprio país ou optar pelo exílio, Pinkouss Lispector escolheu a segunda alternativa. Ele poderia imigrar para o Brasil ou para os Estados Unidos. Em ambos os países viviam parentes de sua esposa: os Rabin no Brasil e os Krimgold nos Estados Unidos. Para obter um visto de entrada num desses países, era necessário obter uma "carta de chamada" de um parente atestando que o imigrante tinha família no país onde desejava residir; o que foi feito imediatamente pelo cunhado de Mania, José Rabin. (FERREIRA, 1999, p. 25).

Ao chegar ao Brasil, em março de 1922, a família Lispector foi recebida pelos Rabin. A família permaneceu três anos na capital alagoana. Passados esses primeiros anos, Clarice Lispector e sua família partiram para Recife à procura de nova e melhor chance de trabalho.

Clarice Lispector teve uma infância humilde em Recife, marcada também pela frágil saúde da mãe que acabou falecendo aos 41 anos, em setembro de 1930, após anos de sofrimento causado pela paralisia e outras complicações como a tuberculose. A morte precoce de Marieta (nome adotado, no Brasil pela mãe de Clarice) sempre foi motivo de dor e até mesmo de remorso por parte de Clarice Lispector que acreditava ser a responsável pelo estado doentio da mãe. Mas, de acordo com Gotlib, Clarice Lispector foi uma criança feliz, apesar de toda dor que viveu:

> A doença da mãe e a pobreza foram, pois, fatos marcantes. Clarice afirma: ‘Nós éramos bastante pobres e ainda havia doença em casa. E eu era tão alegre que escondia a dor de ver aquilo tudo’. Mas sente-se despreocupada, ‘apesar de toda dor que eu via’. Estava delineado um perfil de comportamento de criança: de um lado, a tristeza, a dor, o sofrimento; de outro, a alegria e a despreocupação que levam a mascarar os sentimentos tristes. (GOTLIB, 2011, p. 59).

Em 1935, Clarice Lispector, o pai e a irmã Tânia mudaram-se para o Rio de Janeiro, a bordo do vapor Highland Monarch, na terceira classe. A família da escritora se deparou mais uma vez com o desafio de “começar de novo”:

> Pedro Lispector deu-se conta que tudo começava novamente. Na capital federal, as coisas parecem ter vida própria, os automóveis buzinando impacientes, as pessoas deslocando-se de um lado para o outro num ritmo imprevisível, o silêncio respirando com desassossego. [...]. Clarice andava pelas ruas tentando fazer o reconhecimento da nova cidade. As lembranças de Recife invadiam-na aos borbotões, deixando uma imensa saudade. (FERREIRA, 1999, p. 61).

No Rio de Janeiro, conforme expressão de Nádia Gotlib, a “devoradora de livros”, Clarice Lispector, continuava suas leituras com voracidade. Ela mergulhava cada vez mais em leituras. Estava, como diria Ferreira, envolvida até a alma com a literatura. Embora tivesse produzido pequenos contos, uma pequena peça de teatro em três atos ainda na infância, é no Rio que a autora inicia oficialmente sua carreira literária com o lançamento de *Perto do coração selvagem*, em 1943, mesmo ano de seu casamento com o colega do curso de Direito e futuro diplomata Maury Gurgel Valente.

A vida diplomática do marido não interferia na sua produção literária, pois, como é sabido, Clarice Lispector não tinha uma rotina de escritora. Escrevia a qualquer hora entre os afazeres de dona de casa. Em uma entrevista, segundo Gotlib (2011), a escritora revela que, no processo de produção dos textos, atendia ao telefone, as crianças brincavam, o cachorro entrava, saía. Boa parte da obra clariceana foi escrita na solidão da vida de esposa de diplomata, longe do Brasil, dos amigos e das irmãs. Clarice Lispector só retornaria ao Rio de Janeiro em 1959, logo após o divórcio, acompanhada dos dois filhos.

A última viagem da vida de Clarice Lispector foi para Recife: o objetivo era o reencontro com suas raízes e suas esperanças. Percorreu ali os lugares que foram palco do iniciar de sua inquietação, de sua ânsia de liberdade e o desabrochar dos primeiros textos. Esse movimento em direção ao passado não é incomum. Clarice Lispector volta ao Recife algumas vezes para visitar as tias. Mas sua visita constante a esse lugar se faz por intermédio de vários textos nos quais a escritora narra suas memórias infantis como "Cem anos de perdão", "Banhos de mar", "Restos de Carnaval" entre outros.

Clarice Lispector escreveu romances, contos, crônicas e literatura infantil. O primeiro conto que a autora publicou foi "Triunfo", em 1940. Outros contos escritos nessa época serão publicados em 1946, no Suplemento Letras e Artes do jornal *A manhã*, no Rio de Janeiro, como "O Crime" e "O Jantar", respectivamente em 25 de agosto e 13 de outubro de 1946. De acordo com Gotlib (2011), surgiram outros contos nesse mesmo jornal na década de 1950. Mas esses primeiros textos, publicados em periódicos no início da década de 1940, alguns reunidos postumamente no volume *A Bela e a Fera*, em 1979. Em 1946, Clarice Lispector publicou o romance "O Lustre". Em 1949, vem a público *A Cidade Sitiada*. Segundo Gotlib (2011), Clarice conta em entrevista concedida ao Paulo Mendes Campos que esse romance foi o que lhe deu mais trabalho, levou três anos e fez mais de vinte cópias.

No período em que se dedicava à criação de seu filho, Pedro, a escritora escreveu vários contos que ficaram célebres:

> De fato, é a época de escrever contos, que ficarão célebres. Enquanto estava no Rio escreve 'Amor', em que a dona-de-casa e mãe escapa, temporariamente, do universo doméstico e vive experiências de terrível encanto, no Jardim Botânico. Escreve também 'Começos de uma Fortuna', sobre o adolescente que quer se emancipar e ganhar dinheiro. E 'Uma Galinha', densa história sobre o milagre que é a vida e a conquista da sobrevivência. Estava pronto o seu primeiro volume de contos, que reúne esses três contos, escritos no Rio, e mais outros três, escritos anteriormente na Europa: 'Mistério em São Cristóvão', 'O Jantar', 'Os Laços de Família'. E que serão publicados por Simeão Leal com o título *Alguns Contos*, pelo

> Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura, em 1952. (GOTLIB, 2011, p. 329).

No lançamento do segundo livro de contos intitulado *Laços de Família*, em 1960, Clarice Lispector publicou seis textos que integram o volume *Alguns Contos*, de 1952, e mais sete contos, alguns deles publicados na imprensa brasileira, sobretudo na revista *Senhor*. Consideramos importantes esses esclarecimentos porque eles evidenciam que, já na década de 1950, muitos contos que serão publicados nos anos de 1960 e 1970 já haviam sido escritos.

Em 1961, Clarice Lispector publicou o romance *A Maça no Escuro*, mas com dificuldade, pois estava passando por problemas domésticos e não conseguiu desenvolver o trabalho como gostaria. Alternava a elaboração do romance com a dos contos de *Laços de Família* e, muitas vezes, dedicava-se apenas aos contos. Nesse período, também escrevia a história infantil, *O Mistério do Coelho Pensante*, que foi publicado, em 1967. No ano de 1964, surgiram duas obras importantes de Clarice: o volume de contos intitulado *A Legião Estrangeira* e o romance que tem por título *A Paixão segundo G.H.* "O livro de contos não teve a repercussão que merecia, como teve o romance que saiu na mesma época. Segundo Clarice, 'o livro foi inteiramente abafado pelo *A Paixão segundo G.H.*, que saiu na ocasião'". (GOTLIB, 2011, p. 430).

Por questões de ordem financeira (GOTLIB, 2011), Clarice Lispector começou a escrever crônicas para o *Jornal do Brasil*, que se estendeu por sete anos, de 1967 até 1973. Parte dessas crônicas foi publicada na obra *A Descoberta do Mundo*, em 1984. No *Jornal do Brasil* a autora ganha popularidade, sente-se amada pelos leitores, respondendo-lhes amavelmente as cartas por meio das crônicas. Mas, ao se expor, e por dinheiro, passa pela desconfortável sensação de que, talvez, estivesse vendendo parte de sua alma.

O segundo livro de história infantil intitulado *A Mulher que Matou os Peixes*, publicado em 1968, nasceu de um fato real. Segundo Gotlib (2011), Pedro, o filho mais velho de Clarice, tinha uns peixes vermelhos, dos quais gostava muito; ao fazer uma viagem de um mês, pediu à mãe que alimentasse os peixes na sua ausência, mas a autora concentrada nos textos que estava escrevendo, esqueceu-se de lhes dar comida durante três dias, provocando assim a morte dos peixes. No ano seguinte publicou outro romance *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*. Em 1971, publicou o livro de contos *Felicidade Clandestina*. Nessa obra, encontram-se contos de memorialísticos que já tinham sido publicados na coluna do *Jornal do Brasil*.

Em 1973, publicou *Água Viva*. Clarice já tinha trabalhado nesse texto ficcional nos três anos anteriores.

> Em 1971 já havia uma versão, bem mais extensa que a definitiva, que levava o título *Atrás do Pensamento: Monólogo com a Vida,* que entregou a Alexandre E. Severino para que fosse traduzido para o inglês. Mais tarde, Clarice lhe dá notícia do livro, ainda não publicado, e que a essa altura tinha o título *Objeto Gritante:* 'Interrompi-o porque achei que não estava atingindo o que eu queria atingir. Não posso publicá-lo como está. Ou não o publico ou resolvo trabalhar nele. Talvez daqui a uns meses eu trabalhe no *Objeto Gritante'*. (GOTLIB, 2011, p. 510).

Nesse texto, houve uma grande redução do número de páginas, sobretudo as que tinham sido publicados nas crônicas do *Jornal do Brasil* e, também houve a eliminação dos dados de caráter mais pessoal. (ANDRADE, 2006).

*A Vida Íntima de Laura,* terceiro livro infantil de Clarice, de 1974, é mais uma história de intimidade de família, envolvendo galinhas, galos, pintinhos. Nesse mesmo ano, a autora publicou dois volumes de contos: *A Via Crucis do Corpo* e *Onde Estivestes de Noite.* No ano seguinte, lançou *Visão do Esplendor*. A obra intitulada *Como Nasceram as Estrelas* e tendo como subtítulo "Doze Lendas Brasileiras", volume póstumo, de 1987, "publica histórias escritas por Clarice em 1977, feitas para integrar um calendário patrocinado pela fábrica de brinquedos Estrela. Clarice escreveu doze histórias, uma para cada mês". (GOTLIB, 2011, p. 555).

Olga Borelli, após a morte da amiga, reuniu vários textos da autora que resultou na publicação de *Um Sopro de Vida,* em 1978; o quarto livro infantil *Quase de Verdade,* no mesmo ano; *A Bela e a Fera,* em 1979.

Em 2006, foi publicado o livro intitulado *Correio feminino,* no qual estão reunidos os conselhos sentimentais que a autora oferecia diariamente em sua coluna de jornal *Correio feminino*.

A autora tinha um temperamento reservado, não participava ativamente do convívio intelectual, era arredia às entrevistas. Um de seus poucos depoimentos é a entrevista ao jornalista Júlio Lerner para a TV Cultura, no ano de 1977, logo após o término de *A hora da estrela*, mesmo ano de sua morte. A exibição da entrevista foi autorizada apenas depois de sua morte[1]. Ao assistirmos a entrevista, percebemos uma pessoa desconfiada, tímida e avessa à

[1] A entrevista concedida a Júlio Lerner foi ao ar pela primeira vez em 28 dez. 1977, 20h30. Além da entrevista da escritora a Júlio Lerner, pouco antes de morrer, o especial traz ainda depoimentos de admiradores de Clarice. Disponível em: https://youtu.be/ohHP1l2EVnU. Acesso em: 20 de maio de 2016, às 17:00 horas.

confissões impactantes. Nesse depoimento Clarice Lispector tenta refutar a fama de hermética e afirma que só se sente viva durante o processo de escrita, ao final dele, ela diz se sentir morta. Alguns meses após o lançamento de *A hora da estrela*, Clarice Lispector adoeceu. Os médicos detectaram um câncer que, devido ao estado avançado, inviabilizava uma cirurgia ou qualquer possibilidade de cura. A autora é internada, porém foi poupada da gravidade do caso. Segundo Ferreira (1999), no dia 08 de dezembro ela dita o seguinte trecho à inseparável amiga Olga Borelli: "Súbita falta de ar. Muito antes da metamorfose e meu mal-estar, eu já havia notado num quadro pintado em minha casa um começo. Eu, eu, se não me falha a memória, morrerei". Clarice Lispector faleceu dia 09 de dezembro de 1977.

Acreditamos que um dos objetivos da autora em suas obras é o de exprimir o mais íntimo de seus personagens de forma profunda para, a partir daí, exteriorizar complexos mecanismos psicológicos. É essa procura que determina as características específicas de seu estilo. O enredo, muitas vezes, tem importância secundária. As ações, quando ocorrem, destinam-se a ilustrar características psicológicas das personagens. Mais que histórias, muitos de seus textos apresentavam impressões. Na apresentação de *A hora da estrela*, Clarisse Fukelman afirma que "mais importante que relatar um fato será praticar o autoconhecimento e o alargamento do conhecimento do mundo através do exercício da linguagem". (FUKELMAN, 1997, p. 6). O projeto literário de Clarice Lispector possibilita isso.

Na obra de Clarice Lispector jogam e brincam linguagem e vida. Pelas palavras da autora, percebemos o importante papel que a criação literária exerce em sua vida, e o quanto a palavra a envolve e, consequentemente, envolve o leitor, pois sua escrita trata da língua, assim como da vida. A linguagem adotada em seus livros está sempre em confronto com o ser. É sempre uma indagação sobre o ser e sobre a sua comunicação com o mundo e consigo mesmo. Em suas narrativas a escritora se debruça sobre a sua própria aventura: a da escrita. As personagens de Clarice Lispector descobrem-se num mundo absurdo; essa descoberta se dá geralmente diante de um fato inusitado (o encontro com um mendigo que tem uma "ferida grande demais", por exemplo). Ali ocorre a epifania que, segundo Nádia Gotlib (1990, p. 52) é considerada como o momento em que a personagem sente uma luz iluminadora de sua consciência e que a fará despertar para a vida e situações a ela pertencentes que em outra instância não fariam a menor diferença. Esse fato provoca um desequilíbrio interior que mudará a vida da personagem para sempre. Segundo Gotlib (1990), a epifania é identificada como uma espécie ou grau de apreensão do objeto que poderia ser identificada com o objetivo da narrativa, enquanto uma forma de representação da realidade, ou seja, a "epifania é 'uma manifestação espiritual súbita', em que um objeto se desvenda ao sujeito". (GOTLIB, 1990, p.

51). Ainda de acordo com a estudiosa, “em contos cujo núcleo é justamente esta percepção reveladora de uma dada realidade, a teoria torna-se fundamental para a sua leitura”.

Embora o aspecto social da obra de Clarice Lispector seja pouco evidenciado pela crítica literária, em “A Bela e a Fera ou a ferida grande demais”, um dos contos analisados nesta pesquisa, é evidente uma preocupação social, além de uma tentativa da autora de fazer seu leitor olhar para o outro e se reconhecer nesse outro, que numa primeira impressão seria tão seu avesso. Carla, personagem rica e pertencente à elite carioca, ao deparar-se com um mendigo, consegue perceber que, embora vivessem em mundos tão diferentes, havia coisas que os igualavam. Carla, de repente, conclui: “eram iguais porque haviam nascido e ambos morreriam. Eram, pois, irmãos”. (LISPECTOR, 1999a, p. 103).

O conto “Uma Galinha”, publicado na coletânea de contos mais conhecida de Clarice Lispector, *Laços de Família* (1960), também pode ser lido nesse viés social. Na verdade, segundo José Maria Rodrigues Filho (2003), a crítica já apresentou diversas análises sobre esse conto que, de imediato, pode parecer simples e infantil. Apesar da aparente simplicidade, o conto “Uma Galinha”, bem como o restante da obra de Clarice Lispector, suscitam reflexões sobre os mais variados temas: família, individualidade, maternidade, condições sociais e muitos outros. A obra de Clarice Lispector merece ser lida e analisada pela profundidade com que trata de temas que ainda são debatidos sem que se consiga chegar a uma reflexão satisfatória sobre o assunto.

Outro aspecto que percebemos na literatura de Clarice Lispector é o fato de que ela foi uma assídua leitora, desde a sua infância. E parece ser esse o convite que ela também nos faz. No conto “Felicidade Clandestina”, a personagem nos fala sobre o desejo de ler e de possuir um livro. A menina que durante todo o conto luta insistentemente para ter em mãos o livro desejado, inspira-nos e nos convida a fazer o mesmo: amar o livro e a leitura. Assim, compreendemos a literatura de Clarice Lispector como um chamamento à leitura, como um convite para refletir sobre si e seu estar no mundo.

Várias pesquisas têm sido realizadas acerca da obra dos escritores em estudo. Fizemos aqui uma apresentação sucinta da produção literária e da biografia dos escritores Machado de Assis e Clarice Lispector. Certamente a fortuna crítica dos autores mencionados neste tópico não se esgota nos dados aqui apresentados, de forma preliminar, diga-se de passagem.

No próximo capítulo discutiremos aspectos teóricos relacionados ao dialogismo e à intertextualidade literária na perspectiva e M. Bakhtin e Julia Kristeva.

# 3. DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE EM TORNO DE BAKHTIN E KRISTEVA

> A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.
>
> Mikhail Bakhtin

Neste capítulo apresentamos a noção de dialogismo, segundo Mikhail Bakhtin e o conceito de intertextualidade, conforme os estudos desenvolvidos por Julia Kristeva. Selecionamos essas teorias porque assumem um papel importante para o estudo dos processos de produtividade do texto literário e para o trabalho aqui proposto, ou seja, essas teorias fundamentaram o estudo dos contos de Machado de Assis e Clarice Lispector.

## 3.1 Bakhtin e o dialogismo

O conceito de dialogismo, de acordo com Barros (2003), é essencial para se compreender a obra de Bakhtin, porque permeia a sua concepção de linguagem e, quem sabe, o seu entendimento de mundo e de vida. Antes de conceituar dialogismo na concepção de Bakhtin, é importante entender a definição de discurso na obra bakhtiniana, tendo em vista que os conceitos desses dois termos estão intrinsecamente relacionados.

Segundo Fiorin (2003), a ideia fundamental de Bakhtin foi a de que o discurso não se constrói sobre si mesmo, mas se elabora em vista do outro, isto é, o discurso não é individual porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, que mantêm relações com outros discursos que o antecederam. Logo, fica entendido dialogismo como condição da linguagem e do sentido do discurso.

Ao analisar o romance do século XIX, Bakhtin detectou um novo tipo de discurso que chamou de dialogismo, porque ele observou um diálogo interno na obra, e um diálogo da obra com outras obras. Conforme Perrone-Moisés,

> O teórico russo mostrou que, em romances como os de Dostoiévski, não há mais uma voz unificadora, um centro regulador de precedência, de

> autoridade e de verdade, mas uma pluralidade de vozes (uma polifonia) que não desembocam numa verdade final unificada. (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 94).

Nessa perspectiva, Brait afirma que:

> É a partir do texto de Dostoiévski que Bakhtin observa um princípio de estruturação entre as ideias, os pensamentos, as palavras configuram um conjunto que se instaura através de várias vozes, ecoando cada uma de maneira diferente. (BRAIT, 2003, p. 22).

Bakhtin (1997) destaca que Dostoiévski reencena na obra literária aquilo que seria a própria essência da linguagem: o dialogismo. Sendo assim, para Bakhtin, uma obra não se constitui como monológica, acabada, indiscutível, mas sim inconclusa, inacabada, discutível e dialógica, em decorrência de que é um gênero literário em formação, sujeito a novas mudanças. Portanto, Bakhtin se opõe ao monologismo e concebe o dialogismo como característica essencial da linguagem e princípio constitutivo de todo discurso. Em conformidade com o pensamento de Bakhtin, Perrone-Moisés (1990) também compreende a obra literária, não como algo consumado, mas como algo em movimento, que traz inscrita em si as marcas dos diálogos, das absorções e das transformações que presidiram a sua criação.

Ressaltamos que o conceito de dialogismo em Bakhtin, conforme explorado ao longo deste trabalho, não está atrelado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas entre discursos. Bakhtin concebe o dialogismo em sentido amplo e, ao discutir sobre o termo, se refere às infinitas e abertas possibilidades geradas por todas as práticas discursivas da cultura. “Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a cotidiana, a prática, a científica etc.), está impregnada de relações dialógicas”. (BAKHTIN, 2004, p. 240).

Bakhtin discute tanto o dialogismo decorrente da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto, quanto o da intertextualidade no interior do discurso.

O dialogismo decorrente da interação verbal é visto “como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e outro, no texto”. (BARROS, 2003, p. 3). Dessa maneira, Bakhtin exemplifica a importância do papel do “outro” na participação da construção dialógica do sentido. Conforme Bakhtin,

> Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se

> elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Assim, o "outro" não é um ser passivo, pelo contrário, ao ouvir e compreender um enunciado, adota para consigo uma atitude responsiva, isto é, ele pode concordar ou não, pode ampliar, debater, enfim, atuar de forma ativa diante do ato enunciativo. Portanto, "o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém". (BAKHTIN, 1997, p. 320, grifo do autor).

É importante dizer que, quando o sujeito elabora seu enunciado, sempre leva em conta o "fundo aperceptivo" (BAKHTIN, 1997, p. 319) sobre o qual sua fala será recebida por este "alguém": o grau de informação que ele tem da situação, ou seja, a amplitude relativa de seus conhecimentos especializados para que, de fato, ocorra a interação verbal.

Bakhtin ainda afirma que, seja qual for o objeto de discurso de um locutor,

> [...] não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Logo, ao estudar a obra bakhtiniana e obras relacionadas a este teórico, verifica-se que há em Bakhtin "a insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz". (BARROS, 2003, p. 3). E ele vai mais além ao assegurar que só pensamos graças a um contato permanente com os pensamentos alheios: "[...] nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio". (BAKHTIN, 1997, p. 317).

Outro aspecto do dialogismo é o da intertextualidade no interior do discurso, isto é, o diálogo entre muitos textos, que se instala no interior de cada texto e o define. Embora não haja ocorrência do termo intertextualidade em Bakhtin, é possível depreender o sentido de intertexto em sua obra. "A intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade 'interna' das vozes que falam e polemizam no texto, reproduzindo nele o diálogo com outros textos". (BARROS, 2003, p. 4).

Para Bakhtin, o texto só ganha vida em contato com outros textos, é um contato dialógico entre textos, pois, compreende o texto literário como um "mosaico", como construção polifônica.

O termo polifonia, como aponta Barros (2003), muitas vezes é utilizado como sinônimo de dialogismo. Mas ela distingue esses dois termos. Para Barros (2003, p. 5-6): "Emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele que se deixa entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que constituem". Desse modo, a polifonia pode ser compreendida como uma estratégia discursiva acionada na construção de um texto e o termo dialogismo se refere ao "princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso". (BARROS, 2003, p. 6).

Segundo Bezerra (2005), para Bakhtin, no monologismo o autor concentra em si mesmo todo processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes e pontos de vista do texto. "O monológico é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nela força *decisória*. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social". (BEZERRA, 2005, p. 192, grifo do autor). Na polifonia, o autor rege um grande coro de vozes que participa do processo dialógico. Mas esse regente, "é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro 'eu para si' infinito e inacabável". (BEZERRA, 2005, p. 194). Assim, "a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência". (BEZERRA, 2005, p. 193).

Dessa maneira, nos textos polifônicos, as vozes se mostram, cada personagem fala com a sua própria voz, expressando o seu pensamento particular, seu estilo, sua linguagem, pouco importa coincidir ou não com a ideologia do autor da obra, são textos inteiramente dialógicos, em que as vozes e consciências não são objetos do discurso do autor, mas sim sujeitos de seus próprios discursos, dono de sua própria maneira de se expressar. Em contrapartida, nos textos monofônicos, as vozes se ocultam sob a aparência de uma única voz, pois, embora nesses textos muitos personagens falem, todos eles são objetos do discurso do autor, que não as consideram como sujeitos capazes de pensar, falar e responder por si mesmas, mas como coisas, que se esgotam no acabamento definitivo que ele lhe dá. Portanto, essas vozes exprimem a voz do autor, criando, assim, o discurso autoritário, uma vez que os embates sociais são "apagados", como podemos comprovar:

> Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, faz-se ouvir. (BARROS, 2003, p. 6).

Segundo Lopes (2003), a diferença mais marcante entre os dois tipos de textos pode ser vista na observação de que,

> [...] enquanto a estrutura [...] monológica, por expor a própria consciência do autor, subordina toda a lógica do mundo dos personagens à própria lógica dele, ficando desse modo reduzidas ou eliminadas as ambiguidades e contradições que constituem a riqueza intertextual do romance, fazendo-o perder sua complexidade a troco de uma coerência unificadora que distorce e falseia a realidade multifacetada da existência humana, já no [...] polifônico, ao contrário, a emissão de várias vozes, independentes e contrárias entre si, preserva a multiplicidade de pontos de vistas e de visões acerca de uma mesma existência, um mesmo mundo, um mesmo evento, tudo resulta na construção de uma representação do mundo mais viva e mais fiel, relativamente à concreta existência humana. (LOPES, 2003, p. 74-75).

Portanto, o dialogismo é resultante de um embate de vozes, enquanto a polifonia é a menção a essas vozes no texto. Ficando claro que, todo texto é, por essência, dialógico, mas nem todo texto é polifônico.

No entanto, a capacidade de percepção das relações dialógicas no texto literário, vai depender da amplitude dos conhecimentos de mundo do leitor. O leitor precisa ter conhecimentos necessários para compreender, interpretar e dialogar com a obra literária.

## 3.2 Intertextualidade em questão

A intertextualidade acontece quando um texto se relaciona com outro texto. Em outras palavras, não existe texto neutro, puro, original. Todo texto sempre remete a outros textos. Segundo Fiorin (2003, p. 30), “a intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo. Há de haver três processos de intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização”. A intertextualidade pode ocorrer pela citação, na qual se reafirma a mesma ideia da obra referenciada ou altera o sentido do texto citado. O outro processo de relação intertextual é a alusão. Neste, conforme Fiorin, não se citam as palavras (todas ou quase todas), mas ocorre a reprodução de construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras. Já na estilização, há a reprodução do conjunto dos procedimentos do “discurso de outrem”, ou seja, do estilo de outrem. Para Fiorin, o termo estilo é entendido como o conjunto das recorrências formais tanto no plano da expressão quanto no plano do conteúdo.

Ao tratar das questões relacionadas à produção de discursos, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem um conceito que se aproxima da noção de intertextualidade:

> A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicite. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1998, p. 21).

Todo e qualquer discurso mantém relações dialógicas e intertextuais com outros discursos já advindos, ou seja, tudo o que pronunciamos, escrevemos já foi dito por alguém em algum lugar. Dessa maneira, a intertextualidade diz respeito à presença efetiva de um texto em outro texto.

Para Perrone-Moisés (1990), a literatura é produzida num constante diálogo de textos, de retomadas, de empréstimos e de trocas: "A literatura nasce da literatura; cada obra nova é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea". (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 94). Sendo assim, a produção de uma obra é o resultado dos diálogos, releituras e leituras com outros textos.

Para se identificar o processo de intertextualidade de um texto, é necessária a amplitude do conhecimento de mundo do sujeito, de um saber prévio. Quanto maior o conhecimento de mundo, maior a capacidade interpretativa e maior a percepção para reconhecer e identificar quando há um diálogo entre os textos. É fundamental nesse processo o repertório do leitor.

## 3.3 Kristeva e a intertextualidade

A crítica literária Julia Kristeva (2005) foi a primeira a usar a expressão "intertextualidade", em 1969. Quando fez a tradução da obra de Bakhtin *Problemas da poética de Dostoiévsky* para o francês, a semioticista substituiu o termo dialogismo por intertexto, para designar o processo de produtividade do texto literário.

Kristeva (2005) em *Introdução à semanálise,* especificamente no capítulo "A palavra, o diálogo e o romance", considera os conceitos do estatuto da palavra, do diálogo e da ambivalência presentes no pensamento de Bakhtin. Kristeva ressalta o modo como Bakhtin situa o texto na história e na sociedade. Para ela (2005), o estabelecimento do estatuto da palavra nos diversos textos coloca a análise poética no "ponto nevrálgico das ciências humanas", no cruzamento da linguagem e do espaço, com seus múltiplos significados. O

espaço textual possui três dimensões: o sujeito da escritura, o destinatário e os textos exteriores (três elementos em diálogo). Para explicar a ação da palavra no texto, Kristeva traça duas linhas: uma horizontal, na qual estão o sujeito da escritura e o destinatário; e outra vertical, onde se encontram o texto e o contexto. A crítica literária afirma:

> [...] no universo discursivo do livro, o destinatário está incluído apenas enquanto propriamente discurso. Funde-se, portanto, com aquele outro discurso (aquele outro livro), em relação ao qual o escritor escreve seu próprio texto, de modo que o eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para revelar um fato maior: a palavra (texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto). (KRISTEVA, 2005, p. 168).

Essa produtividade do texto literário, do discurso e da palavra existe porque, segundo a autora referida (2005, p. 68), "[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de *intertextualidade*, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla". Portanto, todo e qualquer discurso possui relações intertextuais com outros discursos. Uma obra é resultado das infinitas leituras e diálogos com outros textos. Conforme Carvalhal (1992, p 50), "O processo de escrita é visto, então, como resultante também do processo de leitura de um *corpus* literário anterior. O texto, portanto, é absorção e réplica a outro texto (ou vários outros)".

Kristeva (2005) afirma que Bakhtin considera que a produção de um texto/discurso se constrói a partir do diálogo com outros textos, como absorção e réplica de um outro texto, reafirmando, assim, o caráter dialógico da linguagem. Para o teórico russo, o dialogismo é inerente à própria linguagem. "O diálogo é a única esfera possível da vida da linguagem". (KRISTEVA, 2005, p.70). Assim, para o crítico, o diálogo não é só a linguagem assumida pelo sujeito; é uma escritura onde se lê o outro. O dialogismo bakhtiniano, afirma Kristeva (2005, p. 71), "designa a escritura simultaneamente como subjetividade e como comunicatividade, ou melhor, como *intertextualidade*". Face a esse dialogismo, a noção de "pessoa-sujeito da escritura" sairia de cena para ceder lugar a outra, a da "ambivalência da escritura". O termo "ambivalência", entenda-se, "implica a inserção da história (da sociedade) no texto e do texto na história". (KRISTEVA, 2005, p. 71). O diálogo e a ambivalência bakhtinianos levam Kristeva à conclusão de que a linguagem poética, seja no espaço interior do texto, tanto quanto no espaço entre os textos, é um "duplo".

Tanto Bakhtin quanto Kristeva concebe a obra literária como um sistema de trocas, como algo dinâmico em que a noção de “propriedade” e “originalidade” se relativizam.

A produção do novo texto é resultado das infinitas leituras, releituras e diálogos com outros textos, desmitificando, assim, a possibilidade de originalidade de uma obra. “A originalidade nunca é mais que uma questão de arranjo novo”. (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 99). De acordo com Carvalhal (1992), o que era compreendido como uma relação de dependência, a dívida que um texto adquiria com seu antecessor, passa a ser entendido como um procedimento natural e contínuo de reescrita de texto.

O conceito de intertextualidade inovou os estudos comparativos porque organizou e renovou de forma eficiente os conceitos de fonte e de influência, uma vez que a similaridade entre textos não era mais vista como dependência ou dívida com relação ao texto original, mas compreendida agora como um movimento natural da literatura. Com essa inovação, a postura do comparatista passou da simples identificação de relações para uma análise em profundidade a respeito dos motivos que levaram ao estabelecimento dessas relações.

Conforme Perrone-Moisés (1990), o objetivo dos estudos da intertextualidade deve ser o de examinar de que maneira é construído o novo texto, investigar os “processos de rapto”, de absorção, e de integração de elementos alheios nesses processos criativos. As influências, neste contexto, “não se reduzem a um fenômeno simples de recepção passiva, mas são um confronto produtivo com o Outro, sem que se estabeleçam hierarquias valorativas em termos de anterioridade-posterioridade, originalidade-imitação”. (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 94).

## 3.4 Relações dialógicas e intertextuais em contos de Machado de Assis e Clarice Lispector

Para Carvalhal (1992), ao lermos um texto, estamos lendo, através dele, o gênero a que pertence e, sobretudo, os textos que o autor leu para produzir a obra. A presença de relações dialógicas e intertextuais na obra de Machado de Assis e Clarice Lispector constitui um campo vasto da análise literária. Reafirmamos que as análises apresentadas neste trabalho não abrangem identificação de relações intertextuais entre os textos de Machado de Assis e Clarice Lispector, mas trabalhamos separadamente com os contos de cada autor.

### 3.4.1 Relações dialógicas e intertextuais em contos de Machado de Assis

Em Machado de Assis, como informa Bezerra (2005), vê-se uma profunda consciência dialógica, intertextual e polifônica em seus textos que se instaura por meio das alusões e empréstimos de vários autores estrangeiros de épocas diversas. De acordo Afrânio Coutinho (1963), um dos livros prediletos de Machado de Assis é a Bíblia — principalmente o livro Eclesiastes — porém, o escritor tem grande predileção por *Hamlet*, de William Shakespeare, *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, *Prometeu*, de Ésquilo, além da influência e leitura das obras de Pascal, Schopenhauer, Nietzsche, Dante Alighieri, Giacomo Leopardi, Eça de Queirós, Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Thomas Hood, Heine, Charles Dickens, Henry Fielding, Laurence Sterne, Carlyle, Ritcher, Goethe, Darwin, entre outros. Espelhando nas ideias dos grandes filósofos, pensadores e escritores, Machado de Assis cria o imaginário social brasileiro. Percebemos também em seus escritos a presença de relações dialógicas que se estabelecem pelas associações entre seus próprios textos (temáticas que aparecem nos contos e que são retomadas nos romances e vice versa).

Nos contos "Na Arca" e "Adão e Eva", Machado de Assis estabelece uma relação intertextual com a Bíblia Sagrada. No texto "Na arca" o autor se inspirou no episódio bíblico do dilúvio no livro do *Gênesis* para compor o conto. O autor reescreve o episódio bíblico lançando mão da mesma temática, das mesmas personagens, bem como se apropria da forma bíblica de narrar, ao estruturar o texto na forma de capítulos e versículos, mas opera algumas modificações: na Bíblia Sagrada, os capítulos aparecem identificados por números; no conto machadiano, a divisão é apresentada por letras do alfabeto: A, B, e C. Já os versículos são divididos por numeração, seguida de um travessão que antecede as falas das personagens. Percebemos que essa é uma forma de intertextualidade que se baseia na absorção e transformação de elementos. Ao dialogar com o texto bíblico, Machado de Assis toma de empréstimo os elementos já mencionados, mas também transforma algumas ações e reações das personagens, da mesma maneira que modifica o desfecho da sua narrativa. No texto bíblico, Deus viu que a maldade crescia na terra e se arrepende de ter criado o homem, então decide exterminá-lo da face da terra juntamente com os animais. Mas Deus viu em Noé um homem justo, íntegro entre seus contemporâneos e digno de permanecer na terra. Por isso, ordena-o a construir uma arca, conforme o trecho abaixo retirado das Escrituras Sagradas:

> Eu vou mandar o dilúvio sobre a terra, para exterminar todo ser vivo que respira debaixo do céu: tudo o que há na terra vai perecer. Mas com você eu vou estabelecer a minha aliança, e você entrará na arca com sua mulher, seus

> filhos e as mulheres de seus filhos. Tome um casal de cada ser vivo, isto é, macho e fêmea, e coloque-os na arca, para que conservem a vida juntamente com você. [...] E Noé fez tudo com Deus havia mandado. (*Gênesis* 6.17ss, 22).

Quando Noé e seus três filhos, Sem, Cam e Jafé, e suas mulheres entraram na arca, depois de sete dias, a chuva caiu sobre a terra durante quarenta dias e quarenta noites como Deus tinha avisado ao seu filho Noé: "Durante quarenta dias cai o dilúvio sobre a terra. As águas subiram e ergueram a arca, que ficou acima da terra. As águas subiram e cresceram muito sobre a terra. E a arca flutuava sobre as águas". (*Gênesis* 7.17s).

A narrativa "Na Arca" inicia-se com uma advertência de Noé aos filhos, relembrando a promessa de Deus a eles e as orientações para a saída da arca. Notemos que o texto machadiano começa narrando a saída de Noé e sua família da arca e, diferentemente do texto bíblico, não há no conto a fase de preparação de Noé para a entrada na arca, conforme a Bíblia Sagrada (*Gênesis*, capítulos 6 e 7). O texto de Machado de Assis apresenta absorção e transformação com relação ao texto bíblico, iniciando com a preparação das personagens para a saída da arca:

> 1. — Então Noé disse a seus filhos Jafé, Sem e Cam: — 'Vamos sair da arca, segundo a vontade do Senhor, nós, e nossas mulheres, e todos os animais. A arca tem de parar no cabeço de uma montanha; desceremos a ela.
> 2. — 'Porque o Senhor cumpriu a sua promessa, quando me disse: Resolvi dar cabo de toda a carne; o mal domina a terra, quero fazer perecer os homens. Faze uma arca de madeira; entra nela tu, tua mulher e teus filhos.
> 3. — 'E as mulheres de teus filhos, e um casal de todos os animais.
> 4. — 'Agora, pois, se cumpriu a promessa do Senhor, e todos os homens pereceram, e fecharam-se as cataratas do céu; tornaremos a descer à terra, e a viver no seio da paz e da concórdia'. (ASSIS, 1974, p.303).

Jafé, Sem e Cam, filhos de Noé, ficam sozinhos numa das câmaras da arca e, por iniciativa de Sem, começam a planejar a divisão das terras. Os dois primeiros divergem sobre a partilha, e se agridem oral e fisicamente. Há muita discórdia e ameaças de morte, até que Cam vai chamar as mulheres e Noé, horrorizado com a situação, ordena que nenhuma partilha seja feita antes de descerem da arca:

> 22. — Noé, porém, alçando a voz, bradou: — 'Maldito seja o que me não obedecer. Ele será maldito, não sete vezes, não setenta vezes sete, mas setecentas vezes setenta.
> 23. — 'Ora, pois, vos digo que, antes de descer a arca, não quero nenhum ajuste a respeito do lugar em que levantareis as tendas'.
> 24. — Depois ficou meditabundo.

> 25. — E alçando os olhos ao céu, porque a portinhola do teto estava levantada, bradou com tristeza:
> 26. — 'Eles ainda não possuem a terra e já estão brigando por causa dos limites. O que será quando vierem a Turquia e a Rússia?'
> 27. — E nenhum dos filhos de Noé pôde entender esta palavra de seu pai.
> 28. — A arca, porém, continuava a boiar sobre as águas do abismo. (ASSIS, 1974, p.307).

Ao reescrever o episódio do "Dilúvio," Machado de Assis dialoga com o texto bíblico, tomando de empréstimo os elementos já mencionados, mas também transforma algumas ações e reações das personagens, da mesma maneira que modifica o desfecho da sua narrativa. Verificamos que o episódio bíblico ("O Dilúvio") não apresenta a briga entre os filhos de Noé, e essa seria outra transformação que o autor realiza, tratando com ironia o texto sagrado, inserindo expressões vulgares que não estão no texto bíblico: "[...] Não te cedo nada, gatuno!" e ainda "Suando e bufando como touros". (ASSIS, 1974, p.305).

Outra transformação no conto em relação à Bíblia ocorre já no título: "Na Arca" em que Machado de Assis substitui o título "Dilúvio", mas nos remete ao texto bíblico ao utilizar a arca como espaço onde ocorrem as aventuras das personagens.

"Na Arca" não é o único texto no qual Machado de Assis faz referência a Bíblia Sagrada. Na vasta produção literária do autor, percebemos esse diálogo em outros textos — os contos "Adão e Eva", "A Igreja do Diabo", "Entre Santos", os romances *Memórias Póstumas de Brás Cubas, Esaú e Jacó*, entre outras narrativas. No texto "Adão e Eva" Machado de Assis também se reporta a uma passagem do livro do *Gênesis* referente à criação do mundo. Na história das Escrituras Sagradas foi Deus que criou todas as coisas, como relata o livro do *Gênesis*:

> No princípio, Deus criou o céu e a terra. A terra estava sem forma e vazia; as trevas cobriam o abismo e um vento impetuoso soprava sobre as águas.
> Deus disse: 'Que exista a luz!' E a luz começou a existir. Deus viu que a luz era boa. E Deus separou a luz das trevas: à luz Deus chamou 'dia', e às trevas chamou 'noite'. Houve uma tarde e uma manhã: foi o primeiro dia. [...] Então Deus disse: 'Façamos o homem à nossa imagem e semelhança. [...] E Deus criou o homem à sua imagem; à imagem de Deus ele o criou; e os criou homem e mulher. [...] E Deus viu tudo o que havia feito, e tudo era muito bom. Houve uma tarde e uma manhã: foi o sexto dia. [...] Javé Deus disse: 'Não é bom que o homem esteja sozinho. [...] Então Javé Deus fez cair um torpor sobre o homem, e ele dormiu. Tomou então uma costela do homem e no lugar fez crescer carne. Depois, da costela que tinha tirado do homem, Javé Deus modelou a mulher, e apresentou-a para o homem. [...] A serpente era o mais astuto de todos os animais do campo que Javé Deus havia feito. Ela disse para a mulher: 'É verdade que Deus disse que vocês não devem comer de nenhuma árvore do jardim? A mulher respondeu para a serpente: 'Nós podemos comer de todas as árvores do jardim. Mas do fruto

> da árvore que está no meio do jardim, Deus disse: 'Vocês não comerão dele, nem o tocarão, do contrário vocês vão morrer'. Então a serpente disse para a mulher: 'De modo nenhum vocês morrerão [...] no dia em que vocês comerem o fruto [...] se tornarão como deuses, conhecedores do bem e do mal. Então a mulher [...] pegou o fruto e o comeu; depois o deu também ao marido. (*Gênesis* 1.1-5, 26s, 31; 2.18, 21s; 3.1-6).

Já no conto "Adão e Eva", a criação de todas as coisas é atribuída ao Diabo. A narrativa é contada em terceira pessoa por um juiz durante um jantar na casa de D. Leonor, uma senhora de engenho na Bahia. O narrador deturpa a história da criação do mundo. No jantar havia poucas pessoas íntimas à mesa e no momento em que a dona da casa anuncia um certo doce a um convidado guloso, ele quis logo saber o que era. Ela chamou-lhe curioso. Não foi preciso mais; todos discutiam a curiosidade, se era masculina ou feminina, e se a responsabilidade da perda do paraíso devia caber a Eva ou a Adão. Todos opinavam, menos o juiz que, consultado, começou a dizer que as coisas no paraíso terrestre tinham acontecido "de modo diferente do que está contado no primeiro livro do Pentateuco, que é apócrifo". (ASSIS, 1974, p. 525). O juiz começou a contar a história dizendo que não foi Deus que criou o mundo, foi o Diabo. O Frei Bento que estava presente não quis interferir.

> Foi o Tinhoso que criou o mundo; mas Deus, que lhe leu no pensamento, deixou-lhe as mãos livres, cuidando somente de corrigir ou atenuar a obra, a fim de que ao próprio mal não ficasse a desesperança da salvação ou do benefício. E a ação divina mostrou-se logo porque, tendo o Tinhoso criado as trevas, Deus criou a luz, e assim se fez o primeiro dia. No segundo dia, em que foram criadas as águas, nasceram as tempestades e os furacões; mas as brisas da tarde baixaram do pensamento divino. No terceiro dia foi feita a terra, e brotaram dela os vegetais, mas só os vegetais sem fruto nem flor, os espinhosos, as ervas que matam como a cicuta; Deus, porém, criou as árvores frutíferas e os vegetais que nutrem ou encantam. E tendo o Tinhoso cavado abismos e cavernas na terra, Deus fez o sol, a lua e as estrelas; tal foi a obra do quarto dia. No quinto foram criados os animais da terra, da água e do ar. Chegamos ao sexto dia, e aqui peço que redobrem de atenção. (ASSIS, 1974, p. 525-526).

No sexto dia foram criados o homem e a mulher e Deus os conduziu ao jardim de delícias: "Vivereis aqui, disse-lhe o Senhor, e comereis de todos os frutos, menos o desta árvore, que é a da ciência do Bem e do Mal". (ASSIS, 1974, p. 526). O Tinhoso, não podendo entrar no paraíso, designou a serpente para tentar Adão e Eva a comerem o fruto proibido. Eles resistiram à tentação e Deus os levou para o céu. A história inventada pelo juiz continua sempre no caminho da subversão da verdade bíblica, até que ele mesmo a negou, após sua exposição e depois de estender o prato para que lhe fosse servido mais doce:

> — Pensando bem, creio que nada disso aconteceu; mas também, D. Leonor, se tivesse acontecido, não estaríamos aqui saboreando este doce que está, na verdade, uma coisa primorosa. É ainda aquela sua antiga doceira de Itapagipe? (ASSIS, 1974, p. 528).

Trata-se, portanto, de um conto em que ocorre a subversão dos valores da própria alegoria, pois percebemos que a história da criação do mundo, presente no livro de *Gênesis*, foi deturpada nesse texto. A subversão consiste na autoria da criação do universo: no conto machadiano, não foi Deus que criou o mundo, mas o diabo; evidenciamos outra subversão na atitude das personagens Adão e Eva que, diferentemente do texto bíblico, não comeram do fruto proibido e se mantiveram obedientes à ordem divina.

Nos contos "O caso da vara" e "Pai contra Mãe," de Machado de Assis, identificamos relações dialógicas entre seus próprios textos, há diálogos em relação à temática (escravidão) e os contos apresentam um desfecho semelhante. No conto "Pai contra mãe" temos o seguinte desfecho:

> **—Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!**
> **—Siga! repetiu Cândido Neves.**
> **—Me solte! [...]**
> —Aqui está a fujona, disse Cândido Neves.
> —É ela mesma.
> —Meu senhor! --Anda, entra... Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinqüenta mil réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou. O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. **Cândido Neves viu todo esse espetáculo.** (ASSIS, 1974, p. 667, grifos nossos).

Situação parecida ocorre na narrativa "O caso da vara" a presença de uma personagem que também sofre maltrato da parte de sua patroa e é vencida e castigada porque é uma escrava:

> A vara estava à cabeceira da marquesa, do outro lado da sala Sinhá Rita, não querendo soltar a pequena, bradou ao seminarista.
> — Sr. Damião, dê-me aquela vara, faz favor?
> Damião ficou frio. . . Cruel instante! Uma nuvem passou-lhe pelos olhos. Sim, tinha Jurado apadrinhar a pequena, que por causa dele, atrasara o trabalho...
> — Dê-me a vara, Sr. Damião!

> Damião chegou a caminhar na direção da marquesa**. A negrinha pediu-lhe então por tudo o que houvesse mais sagrado, pela mãe, pelo pai, por Nosso Senhor.**
> — **Me acuda, meu sinhô moço**!
> Sinhá Rita, com a cara em fogo e os olhos esbugalhados, instava pela vara, sem largar a negrinha, agora presa de um acesso de tosse. Damião sentiu-se compungido; **mas ele precisava tanto sair do seminário! Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita.** (ASSIS, 1974, p. 558, grifos nossos).

Segundo Guimarães e Batista (2012), no conto "Pai contra mãe" Machado de Assis trata o tema da escravidão, entre outros. Os autores caracterizam o conto como uma narrativa breve, cuja ação é extremamente curta, carregada de um tom acentuadamente irônico, e observam claramente que o autor se vale de uma nítida divisão: contextualização da escravidão e de seus instrumentos e a história de Cândido Neves (e Clara) *versus* Arminda. Eles afirmam:

> Nos cinco primeiros parágrafos, Machado de Assis trata, primeiramente, de alguns instrumentos da escravidão como: 'o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres'.
> A máscara de folha de flandres, em primeiro lugar, e o ferro ao pescoço ganham descrição particular. O narrador incubem-se de mostrar a forma e a utilização desses instrumentos. Em terceira pessoa, o narrador aproxima o leitor do tempo e do espaço por meio de relatos históricos sobre fatos da escravidão de tal forma que os escravos eram apresentados em um processo de 'coisificação': 'o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói'. (GUMARÃES; BATISTA, 2012, p. 82-83).

O conto "Pai contra mãe" é narrado em terceira pessoa, nos tempos do Império na cidade do Rio de Janeiro. Cândido Neves é um caçador de escravos fugitivos, profissão que lhe rende o sustento. Cândido casa-se com Clara, uma moça órfã, de poucos amigos e muito crente em Deus. Após o casamento, surge a gravidez, filho desejado pelos dois, mas também emerge a calamitosa situação financeira do casal. Cândido Neves não consegue arrumar emprego, pois os escravos fugidos começam a escassear. Desesperado, e sem saber o que fazer para sustentar o filho, Cândido Neves e sua esposa Clara desistem da posse da criança e, conforme conselhos de tia Mônica, decidem levar o filho à roda dos enjeitados, para não morrer de fome. No momento em que Cândido pretende levá-lo para doação na roda dos enjeitados, encontra com Arminda, a escrava fugida e, entregando o menino para um senhor, sai em perseguição da negra. Pegando-a, ela lhe suplica liberdade e diz que está grávida e não quer ter um filho escravo. Conforme Guimarães e Batista (2012, p. 90), "a partir desse momento da narrativa, fica evidente o embate do título, a luta do pai contra a mãe; de Cândido

Neves, que não quer doar seu filho, e de Arminda, que tenta fugir do regime escravocrata na tentativa de dar à luz e dar liberdade a seu filho". Porém, Cândido vence e entrega a escrava ao seu dono. Vítima da violência implacável de seu proprietário, a escrava aborta a criança que esperava. Cândido é remunerado pela caça com duas notas de cinquenta réis. Dinheiro de que precisa para ficar com o filho e sustentá-lo. O conto tem o seu desfecho com a frase de Cândido que tenta justificar sua tirania: "Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração". (ASSIS, 1974, p. 667). Podemos afirmar que Machado de Assis estabelece relações intertextuais com a história do Brasil do século XIX, especialmente com o período da escravidão.

Ainda na narrativa "Pai contra mãe," Machado de Assis aborda a miséria humana, por meio da luta do pai contra a mãe, em que o indivíduo é capaz de acalmar sua consciência, mesmo tendo cometido um crime, justificando a troca de uma vida por outra. Portanto, o personagem Cândido Neves agiu por interesses próprios, pensando em si mesmo, confirmando a mesquinhez e o egoísmo da natureza humana.

Essas mesmas características do carácter humano são evidenciadas no conto machadiano "O caso da vara", no qual o protagonista Damião, em uma atitude egocêntrica, prefere se proteger ao invés de ajudar à escrava Lucrécia, ainda que anteriormente tenha prometido protegê-la. O conto narra, em terceira pessoa, o drama pessoal de Damião, o protagonista, que deseja abandonar o seminário por não querer seguir carreira eclesiástica, escolhida pelo pai. Ao fugir do seminário, em razão da impossibilidade de retornar a sua casa, onde estava o pai que o devolveria imediatamente ao seminário, Damião começa a "inventariar" mentalmente quem poderia acolhê-lo até que o pai fosse persuadido a aceitar sua desistência do seminário. Pensa em seu padrinho João Carneiro, mas como o padrinho é sem atitude, ele decide procurar a casa de Sinhá Rita, viúva com quem seu padrinho mantinha relações não entendidas por Damião, para se refugiar e pedir a ela que intercedesse em seu favor, persuadindo o padrinho a falar com o seu pai. Ao explicar sua rejeição pelo seminário, Sinhá Rita resolve ajudá-lo. Manda chamar João Carneiro e pede que ele interceda junto ao pai de Damião. Damião se mantém na casa de Sinhá Rita até a decisão do pai. Durante esse período, o hóspede narra anedotas que animam a viúva e as criadas da casa, entre elas a negrinha Lucrécia. Sinhá Rita, percebendo a desatenção da criada com seus afazeres, a ameaça com uma vara. Se Lucrécia não terminasse seus afazeres até à noite, seria castigada. Damião, ao perceber o que poderia ocorrer, compadece-se da criada e promete para si mesmo que a protegeria, caso Sinhá Rita resolvesse surrá-la com a vara. João Carneiro envia um bilhete à sinhá Rita dizendo que o pai do rapaz resistia à ideia de vê-lo fora do seminário. Ao

bilhete Sinhá Rita responde que ele salve o moço ou nunca mais irá vê-la. À noite, quando era hora de recolher os trabalhos, Lucrécia não tinha terminado o seu. A patroa, irada, num ato de crueldade pega a menina pela orelha e pede a vara a Damião que fica indeciso por alguns instantes: não sabe se escuta as súplicas que Lucrécia faz ou atende ao pedido da viúva, mas decide proteger-se a si mesmo com medo de perder a influência da viúva. Damião entrega a vara à Sinhá Rita.

Percebemos que nos contos "Pai contra mãe" e "O caso da vara" há uma distinção entre as personagens, há uma divisão de classes sociais (o proprietário e o escravo), evidentes nas relações de poder estabelecidas entre as mesmas. Assim, podemos afirmar que nas obras machadianas há relações dialógicas com outras produções artísticas, com a história do Brasil, período da escravidão, e também com seus próprios textos, em que discursos, temas, ações das personagens se repetem em várias produções.

### 3.4.2 Relações dialógicas e intertextuais em contos de Clarice Lispector

Conforme discussões ao longo deste trabalho a respeito da teoria da intertextualidade e do dialogismo, é impossível negar o fato de que todo e qualquer texto/discurso possui relações intertextuais e dialógicas com outros textos/discursos. Podemos afirmar que nos contos "Uma Galinha", "Felicidade Clandestina" e "A Bela e a Fera ou a ferida grande demais", de Clarice Lispector, identificamos relações dialógicas e intertextuais com vários temas.

O conto "Uma Galinha" suscita reflexões sobre vários temas: família, individualidade, maternidade, condições sociais. O narrador, em terceira pessoa, conta a história de uma galinha de domingo que ainda estava viva porque não passava de nove horas da manhã. Era uma galinha que parecia calma mas, sem que a cozinheira percebesse, a galinha fugiu para o terraço do vizinho. O dono da casa saiu em disparada a fim de capturá-la. A galinha sentiu-se livre por alguns instantes, mas numa das vezes em que parou para gozar sua fuga, o rapaz conseguiu prendê-la. Já na cozinha, rendida, a galinha pôs um ovo. Só a filha do casal estava perto e assistiu à cena estarrecida e saiu correndo dizendo para a mãe não matar mais a galinha, pois tinha posto um ovo. O pai decidiu que não mataria mais o animal. Ela passou a morar com a família. O pai, de vez em quando, ainda se lembrava: "E dizer que a obriguei a correr naquele estado!" (LISPECTOR, 1998c, p. 32). Mas quando todos estavam quietos na casa e demonstravam tê-la esquecido, a galinha enchia-se de uma pequena coragem,

resquícios da grande fuga, mas nunca teve coragem de fugir. Até que foi esquecida e voltou ao estado inicial, galinha a ser comida.

Segundo José Maria Rodrigues Filho (2003), o conto "Uma Galinha" já ganhou a admiração e o reconhecimento da crítica em muitos ensaios e análises. Nádia Battella Gotlib, em *Clarice: uma vida que se conta* (2011), comenta resumidamente o texto "Uma Galinha", utilizando a própria reflexão que o conto promove como possível argumento para sua explicação:

> Essa luta pela vida é um ato solitário. 'Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida, a galinha tinha que decidir por si mesma os caminhos a tomar, sem nenhum auxílio de sua raça'. E o seu modo de lutar assegura-se bem feminino: 'não vitoriosa como um galo em fuga' que 'crê na própria crista'. Fica dessa luta a representação da vida: 'Que é que havia nas suas vísceras que fazia dela um ser? A galinha é um ser'. Desse modo, a 'galinha' representa o 'ser existencial', que se salva desde séculos, pelo milagre da perpetuação da espécie, quando o ser é nada, mas é vivo. Assim ela é 'estúpida, tímida e livre'. 'Inconsciente da vida que lhe fora entregue' e tem duas capacidades: apatia e sobressalto. Está delineado o perfil de muitas personagens de Clarice, que trazem em si esse 'dom da vida'. (GOTLIB, 2011, p. 332).

Rodrigues Filho (2003) afirma que em depoimento a uma publicação da Editora Ática, Clarice Lispector descreve a gênese desse conto:

> Uma Galinha foi escrito em cerca de meia hora. Haviam me encomendado uma crônica, eu estava tentando, sem tentar propriamente e terminei não entregando: até que um dia notei que aquela era uma história inteiramente redonda, e senti com que amor a escrevera. Vi também que escrevera um conto, e que ali estava o gosto que sempre tivera por bichos, uma das formas acessíveis de gente. (LISPECTOR, 1978, p. 57 *apud* RODRIGUES FILHO, 2003, p. 137).

Com base nas declarações acima, verificamos que a autora confirma a sua predileção por bichos e também pelo gênero de narrativas curtas, ou seja, a crônica e o conto. Assim, fundamentados na leitura do conto, nas reflexões de Gotlib (2011) e no depoimento de Clarice Lispector, que revela fatos curiosos, tais como: escreveu-o "em cerca de meia hora", "ali estava o gosto que sempre tivera por bichos", podemos notar no animal (galinha), características da natureza humana, como ser vivo. De acordo com Rodrigues Filho (2003), a aproximação com o ser humano é inevitável. A galinha é caracterizada, em alguns momentos, da seguinte maneira: "Parecia calma.". Esse adjetivo sugere que a galinha não é tão

animalesca assim, ou que, talvez, nós sejamos mais animais (animalescos) do que imaginamos.

O conto "Uma Galinha" foi publicado na coletânea *Alguns Contos* (1952), pelo Ministério da Educação e Saúde. O referido conto também foi publicado em *Laços de Família* (1960), pela editora Francisco Alves, e *A imitação da rosa* (1973), pela Artenova. Há vários artigos que analisam o conto pelo viés de que a galinha representa a condição da mulher na sociedade. Essa teoria é bem aceita pela crítica. Percebemos que há certa compatibilidade entre a galinha e a condição social da mulher, o que nos leva a identificar relações dialógicas desse conto com a situação da mulher na sociedade que, muitas vezes, se posiciona como um ser passivo e doméstico, atendendo às necessidades do homem no sentido de lhe dar prazer e de procriação da espécie humana, ou seja, em determinados momentos da sociedade, ser mulher é ter que aceitar o que a sociedade machista impõe. Como bem esclarece Simone de Beauvoir,

> Os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro. (BEAUVOIR, 1980, p. 179).

A sociedade sempre procurou justificar a inferioridade da mulher, a sua "inessencialidade" (BEAUVOIR, 1980, p. 10), a sua condição de objeto.

Em *O segundo sexo* (1949), Simone de Beauvoir elaborou um dos mais lúcidos e interessantes estudos sobre a condição feminina na sociedade. Segundo a filósofa, a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele, ela não é considerada um ser autônomo. A antropóloga afirma que "a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea *é* o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro". (BEAUVOIR, 1980, p. 10). De acordo com a autora, o homem é o Absoluto, o Sujeito, porque se valoriza mais, e a mulher não acredita em seus potenciais, não luta para mudar sua condição de submissão ao homem, elas vivem dispersas entre eles, ligadas pelo *habitat*, pelo trabalho, pelos interesses econômicos, pela condição social a certos homens — pai ou marido.

Vemos no conto que a galinha, perto de sua morte, apresentava-se como um ser apático, que aceitava a sua condição e não lutava por sua vida, mas, em um ato repentino, escapa do quintal e foge pelos telhados, surpreendendo a família. Da mesma forma que a família se surpreendeu com a fuga da galinha, a sociedade da época nunca imaginaria que a

mulher viesse a lutar por seus direitos. Embora o modo de lutar, como afirma Gotlib (2011, p. 332) “assegurava-se bem feminino”, como podemos comprovar com uma passagem do conto: “Estúpida, tímida e livre. Não vitoriosa como seria uma galo em fuga”, que “crê na sua crista” (LISPECTOR, 1998c, p. 31). Acentua-se nesse trecho que os ideais dos homens machistas se destacam de maneira sutil, uma vez que a galinha jamais se igualaria à superioridade do galo, porque ela não acredita em si, como afirma Beauvoir (1980, p.13): “se a mulher se enxerga como o inessencial que nunca retorna ao essencial é porque não opera, ela própria, esse retorno”.

A galinha é salva da morte pelo ato miraculoso da maternidade: “Foi então que aconteceu. De pura afobação a galinha pôs um ovo” (LISPECTOR, 1998c, p. 31), mostrando que a galinha pode ser mãe, situação idêntica à da mulher, pois esta era vista como um instrumento para reprodução. “A maternidade, como fenômeno natural, não confere nenhum poder. Só resta, portanto, à mulher, [...], inclinar-se diante de Deus cuja vontade a escraviza ao homem”. (BEAUVOIR, 1980, p.215). Contudo, a partir da maternidade, a galinha é vista de forma diferente, a mulher da época também. “Desse modo, a ‘galinha’ representa o ‘ser existencial’, que se salva, desde séculos, pelo milagre da perpetuação da espécie, quando o ser é nada, mas é vivo”. (GOTLIB, 2011, p.332).

No conto “Felicidade Clandestina”, a narradora, em primeira pessoa, conta como foi sua primeira experiência com um livro: uma menina bonita, esguia, alta, de cabelos livres e, extremamente apaixonada por livros, foi massacrada por uma menina má, gorda, baixa, sardenta, de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados, mas que possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai que fosse dono de livraria. A menina cruel possuía as *Reinações de Narizinho,* de Monteiro Lobato e, como sabia que a protagonista era apaixonada por livros, ofereceu-o emprestado. A narradora foi à casa da colega e teve a inesperada informação de que o livro já havia sido emprestado para outra colega. A partir daí, a protagonista passou a ir diariamente à residência da filha do livreiro, sempre com a inocente expectativa de obter o livro, porém, a cada dia a menina má inventava uma desculpa e pedia para ela retornar no dia seguinte. Isso se repetiu por várias vezes, mas a narradora, mesmo sabendo que seria difícil possuir o tão sonhado livro, não perdia a esperança. Até que a mãe da menina má descobriu e ficou horrorizada com a atitude da filha:

> Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas, houve uma confusão silenciosa, entrecortada de

> palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! (LISPECTOR, 1998b, p. 11).

A mãe da antagonista emprestou o livro por tempo indeterminado. A protagonista de posse da obra *Reinações de Narizinho*, começou a saboreá-la. Algumas vezes fingia que não o tinha, só pra depois ter o susto de tê-lo. Fingiu não saber onde o guardou, para sentir o prazer da posse novamente. Era uma felicidade clandestina como se fosse uma mulher com seu amante. Nesse conto, o livro é visto como um meio de encontrar a felicidade. A presença do livro na narrativa de Clarice Lispector perpassa o conto e o seu intertexto, que é *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, e ratifica a paixão e o prazer que a personagem central tem pelo livro e pela leitura. Outro aspecto que percebemos na produção literária de Clarice Lispector é que ela foi uma assídua leitora desde a sua infância. E parece ser esse o convite que ela também nos faz no texto. Ao utilizar uma narradora que deseja um livro, a autora propõe, em seu texto, uma reflexão a respeito do ato de ler e sobre a literatura como algo desejável, fascinante, prazeroso e atraente. "Felicidade Clandestina" é um convite ao exercício da leitura, é um convite para cultivarmos o amor ao livro desde a infância; é também a oportunidade de acompanhar e sentir as emoções vividas pela protagonista clariceana que, desde cedo, mostra-se atraída pela leitura.

O tão desejado livro pela protagonista do conto "Felicidade Clandestina", *Reinações de Narizinho*, foi escrito em 1931 e faz parte das aventuras da famosa turma do *Sítio do Picapau Amarelo*. Nesta obra, estão reunidas pequenas histórias ("Narizinho arrebitado", "O Sítio do Picapau Amarelo", "O Marquês de Rabicó", "O Casamento de Narizinho", "Aventuras do Príncipe", "O Gato Félix", "Cara de Coruja", "O Irmão de Pinóquio", "O Circo de Cavalinhos", "Pena de Papagaio" e "O Pó de Pirlimpimpim") que narram as aventuras de um conjunto central de personagens, a saber: Emília, a boneca de pano que fala; Narizinho, uma menina de sete anos, curiosa, sonhadora, sapeca e prima de Pedrinho; Pedrinho, um garoto impetuoso e metido à valente; Dona Benta, a avó de Pedrinho e Narizinho, é a proprietária do *Sítio do Picapau Amarelo*, uma sábia senhora e uma ótima contadora de histórias; a bondosa Tia Nastácia; Rabicó, um leitãozinho gordo e rosado protegido por Narizinho, e Visconde de Sabugosa, um brinquedo feito de sabugo de milho por Pedrinho e que se tornou sábio depois de ser esquecido em meio aos livros, embora sempre escravizado pela boneca Emília. É no Sítio que as personagens, sobretudo Narizinho e Emília, vivem experiências extraordinárias, movidas pelo desejo de viver. Nesse local encantado, os

acontecimentos transitam entre o mundo real das personagens e a fantasia; tudo é possível, tudo é natural e os sonhos são vividos de fato, e não apenas sonhados, isto sem muitas delongas e explicações.

Segundo Gotlib (2011), esta obra também era ardentemente desejada por Clarice Lispector na infância, visto que era o último volume o qual a autora ainda não havia lido dentre todos os demais da série de Monteiro Lobato, por ser caro. Ainda de acordo Gotlib (2011), Clarice Lispector lia tudo que conseguia e um dos seus autores preferidos era Monteiro Lobato que continuou a ler mesmo depois de se tornar adulta.

A narrativa "A Bela e a Fera ou a ferida grande demais", de Clarice Lispector, também mantém diálogo com outros textos, evidente já pelo título, por meio do qual a autora se reporta ao conto de fada "*La Belle et la Bête*", de Gabrielle-Suzanne Barbot (1740), primeira versão do conto e a versão mais conhecida de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1756). Em ambos, há a descoberta do "eu". No conto de Clarice Lispector, a personagem Carla, uma senhora rica que, ao se deparar com uma situação inusitada, faz descobertas de si e reflete sobre a própria. O mesmo ocorre com a Fera do conto de fada "*La Belle et la Bê*te", que por trás de uma imagem tenebrosa, rancorosa e má ocultava um príncipe que, ao longo do conto, revelou-se um homem bom, generoso e amável. As personagens Bela, seja do texto de Gabrielle-Suzanne Barbot ou de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, e o Mendigo do conto de Clarice Lispector, são os responsáveis pela descoberta do "eu", respectivamente das personagens Fera e Carla. Quando Carla se encontra com o mendigo que sobrevivia com uma ferida na perna, ela começa a confrontar-se consigo mesma e com a sua própria ferida na alma, pois percebe que é uma mulher alienada e vive uma vida medíocre. Assim, notamos que a jovem senhora rica e o mendigo aleijado que sobrevive da ferida na perna são algumas das muitas formas de (re)conhecimento do eu, pois a revelação do eu passa pelo outro, na insistente tentativa de encontrar os verdadeiros "Outros", verdadeiros sujeitos.

O conto "A Bela e a Fera ou a ferida grande demais" conta a história de uma mulher rica, esposa de um banqueiro. Quando ela saiu do salão de beleza do Copacabana Palace Hotel, às quatro horas da tarde, antes do horário combinado com o motorista, foi obrigada a esperá-lo na rua. Enquanto esperava o motorista, apareceu um mendigo, com uma ferida aberta na perna, amparado por uma muleta, pedindo-lhe dinheiro. Ela se assustou e gritou socorro para si mesma. E continuou a caminhar pela Avenida. Como praticamente não andava na rua, era sempre de carro, ficou muito espantada e com medo. O mendigo insistiu, e Carla perguntou quanto se costumava dar. O mendigo espantadíssimo respondeu que o tanto que ela pudesse. Ela deu uma nota de quinhentos cruzeiros. Ele espantou-se e, desconfiado, pegou a

nota pensando em comida. Ela pensava em festa. Uma coisa os unia: ambos tinham uma vocação por dinheiro. O mendigo gastava tudo o que tinha, enquanto o marido de Carla, banqueiro, colecionava dinheiro. O seu ganha-pão era a Bolsa de Valores, a inflação, o lucro. O ganha-pão do mendigo era a redonda ferida aberta. Ela encostou-se à parede e resolveu pensar. Era diferente porque não tinha o hábito. Ela começou a pensar se ele, alguma vez, já havia comido caviar ou ido esquiar na Suíça. Eram pensamentos tolos, pois sabia que um mendigo jamais faria isso. Veio-lhe à mente as palavras "Justiça Social", palavras que lhe causaram um efeito imediato, posto que lhe incitaram a uma autoanálise, uma análise de sua própria existência, e constatou a mediocridade da vida que levava. As pessoas decidiam e faziam tudo por ela. Até o número de filhos, dois, quem decidiu foi o marido. Teve vontade de gritar, perguntar quem era ela. Carla tentou falar com o mendigo, mas ele gritou com ela. Ela se perguntou: "a mola do mundo é o dinheiro?" (LISPECTOR, 1999a, p. 102). Carla percebe que o mendigo não quer dinheiro, quer amor. Esse homem se perdeu na humanidade como ela também se perdeu. "Como é que eu nunca descobri que sou também uma mendiga? Nunca pedi esmola, mas mendigo o amor de meu marido que tem duas amantes, pedindo pelo amor de Deus que me achem bonita, alegre, aceitável, e minha roupa de alma está maltrapilha..." (LISPECTOR, 1999a, p. 103). Várias vezes o mendigo se questiona se aquela senhora era doida ou seria uma daquelas vagabundas que cobram caro de cada freguês e, com certeza, está cumprindo alguma promessa, porque uma mulher milionária não ficaria parada na rua. De repente, a mulher sentou-se no chão. O mendigo não entendeu e perguntou à mulher se estava bem. Ela não sabia. José, o motorista, falou-lhe que no baile ela se recuperaria e tudo voltaria ao normal. No carro, em movimento, olhou para o mendigo como se fosse seu "alterego". Essa tentativa de entender as coisas, ela havia abandonado desde menina e, só agora, aos trinta e cinco anos, retomou. Portanto, notamos, nesse conto, a descoberta do "eu" por meio do "outro", assim, como pode ser visto no conto de fada "*La Belle et la Bête*".

No conto "*La Belle et la Bête*", de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, a personagem Bela é a filha mais nova de um comerciante rico que, determinado dia, perdeu toda a sua fortuna, com exceção de uma pequena casa distante da cidade. Em uma viagem, o mercador encontra fortuitamente o palácio da Fera, que é, na verdade, um príncipe aprisionado nessa figura monstruosa. Por ter colhido rosas no jardim do palácio, o homem é condenado à morte pela Fera. Para salvar seu pai, Bela se oferece em sacrifício e fica reclusa no palácio. Ao invés de matá-la, a Fera foi se mostrando aos poucos como um ser sensível e amável, fazendo todas as vontades dela e tratando-a como uma princesa. Apesar de achá-lo feio e pouco inteligente,

Bela se apegou ao monstro que, sensibilizado, a pedia constantemente em casamento, pedido que ela, gentilmente, recusava. Mas, após reconhecer na Fera um íntimo de bondade e nobreza, Bela aceita a união e assim quebra o encanto que prendia o príncipe àquela figura repugnante. Assim, o período que Bela conviveu com a Fera, possibilitou a esta renascer e se (re)encontrar por meio de um longo processo de autoconhecimento; ocorre a descoberta do "eu" da personagem Fera por meio do "outro", neste caso, Bela e, vice-versa.

As narrativas de Machado de Assis e de Clarice Lispector, apresentadas neste capítulo, foram trabalhadas em nossa proposta de intervenção pedagógica e, conforme os resultados obtidos, podemos afirmar que os alunos conseguiram realizar um estudo enriquecedor, no qual apareceram sua visão de mundo, suas leituras e suas experiências na construção dos sentidos dos textos. Certamente, o trabalho com os textos literários proporcionou aos alunos várias discussões acerca das particularidades dos autores concernentes à linguagem, à identificação de relações dialógicas e intertextuais, além das reflexões relacionadas ao ser humano, à sociedade, às desigualdades sociais, entre outras reflexões. Destacamos que, além de oportunizar várias discussões, desenvolvemos um trabalho em sala de aula que despertou o interesse do aluno pela leitura, o prazer de ler o texto literário.

# 4. DELINEAMENTO DA PESQUISA

> [...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos essa abordagem por Investigação Qualitativa.
>
> Robert Bogdan; SariKnopp Biklen

A proposta deste capítulo é esclarecer os aspectos metodológicos desta pesquisa, destacando e discutindo a abordagem qualitativa e as razões da escolha pela pesquisa-ação enquanto linha de pesquisa, associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Apresentamos ainda neste capítulo o cenário e a construção da sequência didática, de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

## 4.1 A abordagem qualitativa

Tendo em vista a natureza deste trabalho, optamos pelo método da pesquisa qualitativa porque esta se firma como um método que consiste em descrições detalhadas de situação com o objetivo de compreender o fenômeno pela sua descrição e interpretação. A pesquisa qualitativa tem as seguintes características, definidas por Bogdan e Biklen:

> 1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
> 2. A investigação qualitativa é descritiva.
> 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
> 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
> 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Na primeira característica Bogdan e Biklen (1994) discorrem sobre a extrema importância da presença do investigador no ambiente onde se desenvolve a pesquisa, uma vez que o fenômeno estudado só é compreendido de maneira abrangente se observado no contexto onde ocorre, ou seja, no seu ambiente natural. Segundo os autores,

> Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudos porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Portanto, quando os dados investigados são pesquisados no contexto natural, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, impede a coleta de dados que falsifiquem a realidade. Sendo assim, partindo dessa característica abordada por Bogdan e Biklen (1994), coletamos os dados no seu ambiente natural e utilizamos recursos variados para ampliar a credibilidade da investigação: questionários, registros escritos (produções de contos, análises de contos), observações em sala de aula e também os resultados obtidos no processo de aplicação da sequência didática.

Já na segunda característica, as descrições dos dados coletados no ambiente habitual são em forma de palavras ou imagens, rejeitando toda expressão quantitativa e numérica. De acordo os autores Bogdan e Biklen (1994) esses dados incluem entrevistas transcritas, notas de campo, fotografias, produções pessoais, depoimentos, memorandos ou outra forma de documento. “Os investigadores qualitativos [...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Ainda conforme os autores, na abordagem investigativa qualitativa “nada é trivial”, nenhum detalhe escapa à avaliação, toda manifestação tem potencial para fornecer pistas importantes na construção e compreensão do fenômeno estudado.

Outra característica apresentada pelos autores na abordagem qualitativa aponta que a preocupação com o processo é maior do que com os resultados e o produto. Num estudo que se realiza na sala de aula, o investigador tem como interesse principal estudar o problema e verificar como ele se mostra nas atividades, nos procedimentos e nas interações. Desse modo, o presente projeto se propôs a estudar e interpretar todo o processo desenvolvido com os alunos. Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, já aplicamos nossa proposta de intervenção na sala de aula, cujos resultados estão expostos no capítulo 5 intitulado “Análise da Proposta de Intervenção”.

Na quarta característica, a análise dos dados segue um processo indutivo. Para Bogdan e Biklen (1994), o investigador não coleta os dados ou provas com a finalidade de confirmar ou informar hipóteses elaboradas antecipadamente, ao contrário, as induções são construídas à medida que os dados que foram coletas vão se agrupando, ou seja, busca primeiramente recolher os dados, uma vez que esses, no decorrer da pesquisa, vão se inter-relacionando.

Desse modo, o pesquisador vai construindo sua teoria de “baixo para cima”. Conforme afirmam os autores, “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 50). Eles ainda acrescentam que “o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Vale ressaltar que o fato de a pesquisa qualitativa não ter hipótese que se verifica empiricamente, não sugere a inexistência de quadros para nortear o pesquisador na coleta e análise dos dados.

Na quinta característica sugerida por Bogdan e Biklen (1994), o enfoque dos dados pesquisados devem sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes. O pesquisador qualitativo questiona o sujeito da investigação, com a finalidade de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem”. (PSATHAS, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994 p.51, grifos dos autores). Portanto, o significado ou sentido que os sujeitos participantes da pesquisa dão aos fenômenos vivenciados é foco da pesquisa qualitativa.

### 4.1.2 A escolha pela pesquisa-ação

Dentre as várias modalidades que pode assumir a pesquisa qualitativa (participativa, etnográfica, pesquisa-ação etc.), escolhemos a pesquisa-ação por ser um método que procura unir a pesquisa à ação, conforme indica o próprio nome. Para Thiollent, a pesquisa-ação é definida da seguinte forma:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Para Barbier (1985, p. 156), “a pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar essa *práxis*”.

De acordo com esse autor (2007), há mais de cinquenta anos surgiu a pesquisa-ação. Essa pesquisa se expandiu pelo mundo a partir dos Estados Unidos. Barbier (2007) nos

apresenta outra definição para a pesquisa-ação defendida por pesquisadores em um colóquio no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), em 1986:

> Trata-se de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. (HUGON; SEIBEL, 1988, p, 13 *apud* BARBIER, 2007, p. 17).

Segundo as definições desses autores, notamos que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que permite ao pesquisador recolher dados de um problema específico em uma determinada situação e, posteriormente, agir no seu meio (modificar ou transformar a realidade). Portanto, "na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas". (THIOLLENT, 2008, p. 17).

David Tripp (2005), em seu artigo "Pesquisa-ação*:* Uma introdução metodológica", sintetiza de maneira esclarecedora as quatro fases da pesquisa-ação: Planejar (melhora da prática), agir (implementar a melhora planejada), monitorar (descrever os efeitos da ação) e avaliar (resultados da ação). Entendemos que, nesse processo metodológico, primeiro, faz-se necessário identificar o problema para, em seguida, planejar uma ação para melhorar a prática, mais adiante implementar, monitorar e avaliar os resultados.

Ainda conforme Tripp, existem vários tipos de pesquisa-ação, dentre eles temos a pesquisa educacional:

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445).

Esse método da pesquisa-ação possibilita ao professor e pesquisador diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados, isto é, pesquisa e busca de meios para mudar sua prática, a fim de melhorar o ensino-aprendizagem.

## 4.2 O cenário

No presente tópico apresentamos a cidade de Piripá e a escola selecionada para aplicação da pesquisa.

### 4.2.1 Piripá: “terra da cachaça e do povo hospitaleiro”

Piripá é uma cidade do interior da Bahia, localizada na Região Econômica Serra Geral, limitando-se com outros pequenos municípios: Tremedal, Presidente Jânio Quadros e Cordeiros. Também faz limite com o Estado de Minas Gerais. Além desses, Vitória da Conquista, localizada na Região Sudoeste da Bahia é que exerce maior influência na oferta de serviços não supridos por Piripá.

O município possui uma população total de 12.783, segundo o último censo (IBGE, 2010), sendo que a maior parte vive no campo, tratando-se, portanto, de um município majoritariamente rural. Possui uma área de 511,755 km², e está distante de Salvador cerca de 630 km.

Percebemos que, em Piripá, não houve um planejamento para a construção da cidade. A mesma foi construída de forma desordenada. Hoje já existem loteamentos que, aos poucos, estão sendo ocupados, sobretudo pela população mais carente. Nesse sentido, a cidade está crescendo e com planos para implantação de indústria a fim de suprir as necessidades de empregos, uma vez que ela não atende a todos os que precisam de um trabalho.

A sociedade piripaense tem uma economia baseada na agricultura, serviços, comércio e indústria. A agricultura é, essencialmente, de subsistência; o comércio é bastante expressivo no município; e os serviços são oferecidos basicamente pela Prefeitura Municipal que mais emprega atualmente a população. Já a indústria se baseia na produção de cachaça artesanal e mesmo localizada na zona rural, influi diretamente na economia urbana. Sendo assim, a cana-de-açúcar, dentre os produtos agrícolas, é o que mais influencia na economia do município. Não é por mera coincidência que a placa de boas vindas da cidade tem como recepção a frase: “Piripá terra da cachaça e do povo hospitaleiro”.

Piripá nasceu por volta do final do século XIX e início do século XX, como um povoado pertencente ao município de Condeúba, antes Santo Antônio da Barra, por intermédio de constituição de uma feira livre. Segundo relatos, tudo começou quando a família Marinho, de origem portuguesa, fugindo de uma guerra em Portugal, se instalou na Região de Ressaca, fazenda próxima onde está hoje localizada Piripá.

O senhor Cazuza Marinho, pai de Augusto Marinho e José Marinho, fundadores de Piripá, tornaram-se mercadores ambulantes e passaram o cargo para seus filhos que comercializavam seus produtos em Cordeiros, antiga Candial e Condeúba, antiga Santo Antônio da Barra. Para ir de Ressaca até Cordeiros e Condeúba eles passavam na região onde está atualmente localizada Piripá. Segundo entrevista feita com a Srª. Edelwaiss Marinho, neta

de Augusto Marinho e José Marinho, seus avós, em uma das viagens para Condeúba e Cordeiros, pararam para descansar debaixo de uma árvore e acabaram adormecendo. Por isso, perderam a feira em Condeúba e Cordeiros. Voltaram para o povoado de Ressaca e tiveram a ideia de fazer uma feira naquele local, reunindo várias pessoas para esse intento. Poucos meses depois, a feira se tornou um sucesso, pois convidaram as cidades vizinhas e, em pouco tempo, o espaço já não suportava os feirantes. Posteriormente, eles fizeram um barracão de madeira, onde hoje está o CEAP (Centro de Abastecimento de Piripá) para alojar os feirantes.

Piripá, pequeno lugarejo que se chamava Cabeça da Vaca, ao avançar no tempo, em 1926, se tornou um distrito e, mais adiante, em 1962, um município e, no ano de 1963, Piripá se emancipou. Piripá é um nome originado da junção de duas palavras indígenas: *piri*, que significa lagoa, *ypa* que significa tábua. Em função dessa origem etimológica é que o município, antes da emancipação, se chamava Lagoa da Tábua. A população piripaense se desloca periodicamente ou diariamente para Vitória da Conquista à busca de serviços, principalmente à procura de hospitais, do comércio e de Universidades. A cidade possui uma creche, três escolas de Ensino fundamental e uma escola de Ensino Médio. Uma das escolas de Ensino Fundamental foi a escolhida para ser aplicado o projeto de intervenção: "Dialogismo e Intertextualidade no texto literário em sala de aula: uma sequência didática para o gênero conto".

### 4.2.2 Contextualizando o Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães - CMDLEM

A pesquisa se desenvolveu no Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães – CMDLEM, localizado na Praça Poliesportiva Joaquim José Ribeiro, 241 Centro, na sede do município de Piripá - Bahia. A instituição é mantida pela Prefeitura Municipal de Piripá e administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Foi criada no ano de 1999 e teve como primeira diretora a professora Alba de Souza Ferraz Ribeiro, por seis anos de gestão; a segunda foi Ramilda Viana Gomes da Silva por três anos, em seguida Cristiane Barros Queiroz, por três anos, no ano seguinte teve como diretora Eliane Fontes Machado, em 2012 teve como gestor André Mário Dias de Almeida e desde 2013, a gestora é Ilda de Sousa Costa Jardim.

A história desse colégio teve início em 1999. Nessa ocasião, ainda sem estrutura definida, funcionou no Centro de convivência. Finalmente, em 2000, o tão esperado prédio ficou pronto. A construção era imensa: dois andares, pátio, cozinha, terraço, salas amplas, além de um terreno amplo para construção de Auditório. A inauguração do colégio atendia às

exigências do novo período pelo qual passava a educação brasileira: a municipalização da educação. Era necessário um espaço amplo, uma vez que absorveria as turmas de 5ª a 8ª séries que funcionavam no Colégio Estadual de Piripá.

O ano de 2000 trazia várias novidades como a incorporação de novas disciplinas ao currículo, novos professores e inovações na prática pedagógica. Nesse período inicia-se também um ciclo de aperfeiçoamento, muitos professores foram aprovados no vestibular em diversos cursos de licenciatura na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Em 2005, o prédio da instituição foi interditado pela Defesa Civil com a alegação de problemas estruturais e rachaduras visíveis, comprovados por laudo técnico. Iniciava-se a fase mais difícil de sua história, pois a escola foi fragmentada, passando a funcionar em cinco locais diferentes. Diante desse quadro, foram empreendidos muitos esforços para que houvesse aula naquele período.

Em 2008, o antigo Grupo Escolar Professor Edgard Santos, um dos espaços onde funcionava o CMDLEM, foi cedido ao município e, com algumas adaptações na estrutura física da escola, como a ampliação do número de salas, tornou-se provisoriamente o Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, acomodando todos os alunos e demais instalações. Tratava-se, porém, de um espaço não muito adequado, pois suas acomodações eram precárias. Mas apesar dos problemas oriundos da mudança de espaço físico, houve muitos avanços nesse período como, por exemplo, o fato de que a grande maioria dos professores se graduou e atua em suas respectivas áreas de formação acadêmica e, entre esses profissionais, boa parte já possui titulação de especialista e outros estão cursando especialização e Mestrado. Tudo isso resultou em melhorias no processo ensino-aprendizagem. Tais avanços tornaram-se cada vez mais evidentes nas atuações dos alunos e ex-alunos do CMDLEM que se destacam todos os anos em processos seletivos em Escolas, Institutos Federais e Faculdades Estaduais e Federais.

Desse modo, o Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães tem um papel muito importante na promoção do cidadão piripaense, pois desenvolve vários projetos em prol da sociedade com variados temas, tais como: meio ambiente, direitos humanos, cidadania, ética, sexualidade, drogas, leitura, entre outros. Os referidos projetos foram desenvolvidos de forma interdisciplinar e paralelamente aos conteúdos de cada disciplina. Podemos destacar na história dessa instituição a realização de eventos como a “Feira Cultural” com os temas: “Religiões Brasileiras”; “Desfile de Época” numa minifeira sobre o Aniversário da Cidade, com exposição de *stands* no local onde acontecem as festas em comemoração ao Aniversário da Cidade — (Associação Piripaense de Pequenos Criadores — APPC); “Desfile de Sete de

Setembro", promovido pela Secretaria Municipal de Educação e que teve a participação de todas as escolas do Município; "Confraternização e Entrega de Certificados aos Alunos Concluintes do Ensino Fundamental"; "Gincanas"; "Aulas de Campo"; "Passeatas de Combate à Dengue e de Conscientização sobre a Preservação do Meio Ambiente"; "*Stands* apresentados pelos alunos à comunidade tratando do Meio Ambiente, da Cultura e Religiões"; "Desfile de Países Participantes da Copa do Mundo 2010"; "Realização dos Jogos Estudantis, com abertura cultural"; "Festa de Confraternização com professores e funcionários"; além das datas comemorativas como Dia das Mães; Festa Junina; Dia do Estudante; Dia dos Pais; Dia do professor; Dia da Consciência Negra.

O colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães é uma família que sempre se renova. Possui quase 100% dos educadores formados em suas respectivas áreas, e em meio a conquistas e frustrações, convivemos com antigos e novos problemas peculiares à educação no país, procurando sempre oferecer uma educação de qualidade.

A escola atende atualmente (ano 2016) 630 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A distribuição desses alunos foi feita em 24 turmas, sendo 11 turmas pela manhã, 10 à tarde e 3 à noite. Os alunos apresentam uma faixa etária de 10 a 50 anos. Eles têm acesso a vários recursos pedagógicos: biblioteca, sala de informática com acesso a internet, livro didático, recursos de apoio às aulas (data show, microsystem, televisão, DVD).

### 4.3 Profletras: prática da sala de aula

Diante da necessidade de atualização em nossa prática pedagógica — contato com novidades e várias teorias sobre o ensino-aprendizagem é que nós, educadores, sentimo-nos cada vez mais interessados em conhecer os mais diversos cursos de aperfeiçoamento. Foi neste contexto que surgiu a oportunidade de participar do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Em Rede Nacional, é um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* vinculado ao Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB). O funcionamento se dá em parceria entre a UESB e o sistema nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O PROFLETRAS tem como objetivo propiciar formação continuada, com participação semipresencial no âmbito da Pós-graduação, para professores de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em Letras e que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

As disciplinas do curso foram ministradas com debates e discussões sobre as teorias estudadas. E tudo isso foi aplicado de forma bastante criativa, instigante e motivadora e, sem

dúvida, de valiosa contribuição para a nossa prática pedagógica. Esses foram momentos de redescoberta e reencantamento na área de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura.

Atendendo aos requisitos do PROFLETRAS que é formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação em sala de aula, construímos este projeto de intervenção com a utilização (leitura e análise) de contos dos autores Machado de Assis e Clarice Lispector, a fim de suscitar nos alunos o interesse pela leitura do texto literário, levando-os a observar características do gênero literário, traços da linguagem dos autores, relações dialógicas e intertextuais. Dessa maneira, esperamos contribuir para uma melhor qualidade do aprendizado dos alunos do Ensino Fundamental.

É importante dizer que este projeto de intervenção com leitura de textos literários e produção de contos foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número do parecer 1.627.305. Antes da realização das atividades referentes à pesquisa, seguimos algumas exigências do Comitê de Ética, tais como, entrega, orientação e assinatura dos termos: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (destinados aos pais), Termo de autorização de uso de imagens e depoimentos (destinados aos pais), Termo de Assentimento (destinado ao aluno).

## 4.4 Dados da pesquisa

Neste item apresentamos os instrumentos que nortearam a coleta de dados desta pesquisa: questionários (aluno e professor) e a sequência didática.

### 4.4.1 Questionários

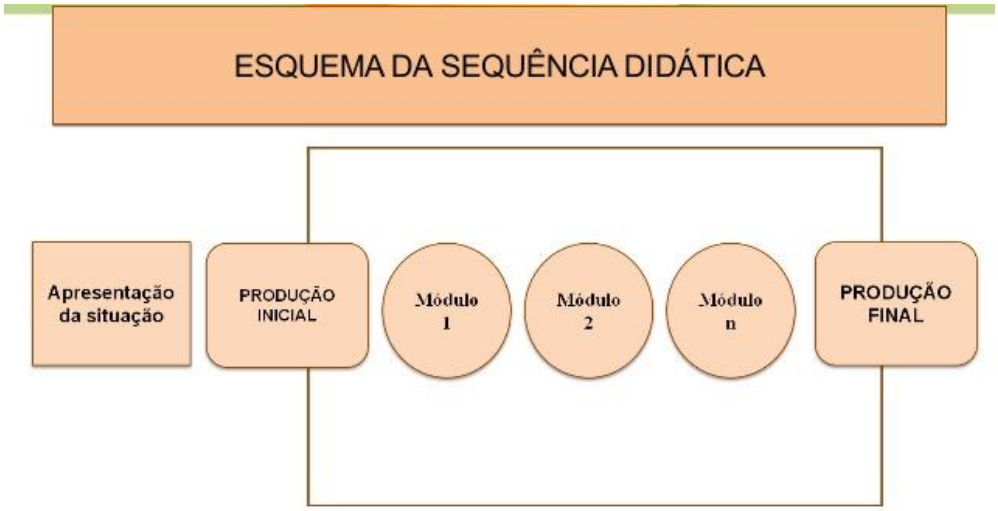
Elaboramos questionários que foram aplicados com os alunos e com a professora regente da classe. Os questionários do aluno e do professor tiveram o propósito de colher informações acerca da postura do aluno em relação à leitura literária; o gosto do aluno pela leitura e escrita; conhecer o trabalho do professor com a leitura e produção do texto literário; investigar a existência ou não de um trabalho específico do professor para que os alunos observem as características do gênero conto. Esses questionários foram compostos de dez (10) perguntas para o aluno e onze (11) para o professor.

### 4.4.2 Sequência didática

Com o objetivo de trabalhar o gênero conto, pensamos na formação de sequências didáticas, havendo flexibilidade na aplicação dos passos, caso fosse identificada essa necessidade ao longo do processo. Uma sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly,

> [...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83, grifo dos autores).

A sequência didática é um procedimento que serve para "dar acesso aos alunos a prática de linguagem novas ou dificilmente domináveis". (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Assim, no intuito de inovar a prática da sala de aula, elaboramos uma sequência didática de acordo com a proposta apresentada pelos autores supracitados. A sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:




Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) informam que a apresentação da situação é o momento de expor aos alunos as informações necessárias para conhecimento do projeto de comunicação e do gênero a ser trabalhado. Assim, "a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada". (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004,

p. 84). Nessa etapa, deixamos claro para os alunos o gênero que seria trabalhado, neste caso, o conto. Além disso, pedimos sugestões aos alunos para alterações ou complementações no trabalho a ser realizado. Elaboramos e aplicamos um questionário com o propósito de: a) colher informações acerca da postura do aluno em relação à leitura do texto literário; b) conhecer o trabalho do professor concernente à leitura e produção do texto literário em sala de aula, especialmente o gênero conto.

A segunda etapa de uma sequência didática é a primeira produção. Como produção inicial, pode ser proposto aos alunos que elaborem um texto escrito ou oral do gênero a ser trabalhado. Esta constitui uma primeira tentativa de elaboração do gênero escolhido. Essa produção serve como um diagnóstico tanto para os alunos quanto para o professor. Em se tratando dos alunos, estes conseguem descobrir o que já sabem fazer e se conscientizam dos problemas que eles mesmos, ou seus colegas, apresentam. O professor, por sua vez, irá adaptar as atividades propostas na sequência didática de acordo com as dificuldades dos alunos.

> Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87).

Como Produção Inicial (A) (atividade diagnóstica), propusemos aos alunos a leitura e análise dos contos “Adão e Eva” (Machado de Assis) e “Uma Galinha” (Clarice Lispector) para, em seguida, responderem as perguntas da atividade acerca das características do gênero literário; temáticas abordadas, estilo da linguagem (modo de escrita individual); relações dialógicas e intertextuais. Além disso, foi solicitado aos alunos que escrevessem um conto. Eles retiraram de envelopes, afixados no quadro, alguns dos elementos com os quais deveriam compor uma narrativa (personagem, espaço, conflito). Logo após fizeram o planejamento e a escrita do conto.

A terceira etapa de uma sequência didática são os módulos. Os módulos são atividades para se trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e eles dão aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Além disso, na realização dos módulos, os alunos aprenderam também a falar sobre o gênero abordado, construíram progressivamente uma linguagem técnica, que se tornou comum à turma e ao professor. Nessa etapa, construímos quatro módulos.

No módulo I, fizemos uma exposição participada sobre os elementos do gênero conto: origem, características e estratégias do contista na produção do conto e também propusemos uma atividade abrangendo o conto “O primeiro beijo” (Clarice Lispector) para leitura e análise posterior, conforme aspectos apontados durante a exposição.

No módulo II, realizamos a leitura e análise do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, fizemos uma apresentação gradativa de parte do texto em slides e apresentamos questões que foram respondidas pelos alunos. Estudamos a biografia e o estilo da linguagem da autora, discutindo as relações dialógicas, intertextuais e o estilo da autora nos contos “Felicidade Clandestina”, “Uma Galinha” e “O primeiro beijo”. Além disso, exibimos (vídeo) uma entrevista de Clarice Lispector concedida ao jornalista Júlio Lerner para a TV Cultura. Por fim, solicitamos aos alunos a produção de um conto baseado nas imagens de várias condições de leitura (escola, biblioteca, hospital, casa, lixão, metrô etc.) apresentadas pela professora.

No módulo III, analisamos os contos “Pai contra mãe” e “O caso da vara”, de Machado de Assis. Fizemos a exibição do áudio com a leitura do conto “Pai contra mãe” e, posteriormente, realizamos a dinâmica de leitura: “O que o texto me diz e o que eu digo ao texto” para que os alunos emitissem suas opiniões em relação ao conto. É importante dizer que os alunos se posicionaram criticamente em relação às personagens do texto “Pai contra mãe”. Criticaram as atitudes de crueldade, egoísmo, perversidade de Cândido Neves, pois ele não se compadeceu com as súplicas da escrava Arminda, por interesse próprio. Em seguida, apresentamos informações relevantes a respeito da vida e produção literária do autor Machado de Assis. Também estudamos o conto “O caso da vara”. Foi proposta à turma a leitura do conto, depois escutar o áudio com a leitura do texto e, por fim, assistir a uma representação do conto. Estudamos a biografia e o estilo da linguagem de Machado de Assis. Destacamos e discutimos sobre a intertextualidade, as relações dialógicas e o estilo do autor nos dois contos estudados. Por fim, os alunos produziram um conto que abordava o tema da escravidão na visão de uma personagem (escravo, capataz, senhor de engenho, jornalista) retirada de um envelope pelo aluno.

No módulo IV, construímos um quadro comparativo do estilo da linguagem dos autores Machado de Assis e Clarice Lispector. Sistematizamos o conteúdo trabalhado durante o desenvolvimento da pesquisa com um jogo “Desafio do conhecimento”.

A quarta etapa de uma sequência didática é a produção final. Nesta etapa, o aluno coloca em prática o conhecimento adquirido durante a realização das atividades nos diferentes módulos, para que o professor, por sua vez, tenha possibilidades de ver quais foram os

progressos apresentados nas produções. Como Produção Final (A) foi proposto aos alunos que fizessem a leitura e análise dos contos “Na Arca” (Machado de Assis) e “A Bela e a Fera ou a ferida grande demais” (Clarice Lispector) para responderem às perguntas da atividade acerca das características do gênero literário; temáticas abordadas, estilo da linguagem dos autores; relações dialógicas e intertextuais. Além disso, foi solicitado aos alunos que produzissem um conto. Eles retiraram de envelopes, afixados no quadro, alguns dos elementos com os quais deveriam compor uma narrativa (personagem, espaço, conflito) e logo após fizeram o planejamento e escrita do conto. Após a escrita dos contos, revisamos e reescrevemos os mesmos. Esse processo é muito importante pois, conforme (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99), “[...] um dos princípios de base das sequências é a revisão ou reescrita dos textos produzidos”. Além disso, para finalizar o projeto de pesquisa, fizemos a exposição e apresentação do livro produzido pelos alunos.

Apresentaremos, a seguir, todo o percurso da sequência didática com a elaboração dos planos.

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

<table>
<tr><td colspan="3">SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 01<br>Data: 04/07/2016</td></tr>
<tr><td colspan="3">ETAPA I: APRESENTAÇÃO DO PROJETO</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBJETIVOS</td><td>CONTEÚDOS</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Conhecer o projeto de leitura e produção do gênero conto.<br>- Opinar e sugerir alterações ou complementações no trabalho a ser realizado.<br>- Responder ao questionário da pesquisa.</td><td>- Projeto de leitura e produção do gênero conto.<br>- Questionário.</td></tr>
<tr><td>PROCEDIMENTOS</td><td>TEMPO</td><td>RECURSOS</td></tr>
<tr><td>- Exposição do Projeto – “Dialogismo e Intertextualidade no texto literário em sala de aula: uma sequência didática para o gênero conto”.<br>- Sistematização do projeto de leitura e produção do gênero conto. Explicação das etapas do projeto.<br>- Distribuição de cópias do questionário para que os alunos respondam às perguntas individualmente.</td><td>40’<br><br><br><br><br><br>60’</td><td>- Data show.<br>- slides.<br><br><br>- Questionário impresso.<br>- Material básico do aluno.</td></tr>
<tr><td colspan="3">AVALIAÇÃO</td></tr>
<tr><td colspan="3">Realizada com base nos posicionamentos dos alunos em relação à viabilidade do projeto e das sugestões apresentadas.<br>Os questionários serão recolhidos por constituir-se objeto de análise de dados dessa pesquisa, em momento posterior.</td></tr>
<tr><td colspan="3">REFERÊNCIAS</td></tr>
<tr><td colspan="3">ROCHA, Regiane Barbosa. Dialogismo e Intertextualidade no texto literário em sala de aula: uma sequência didática para o gênero conto. Vitória da Conquista. Projeto de pesquisa, 2016.</td></tr>
</table>

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 02
**Data: 05/07/2016**

ETAPA II: **PRODUÇÃO INICIAL (A)**

| OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| - Diagnosticar os conhecimentos dos alunos acerca das características do gênero literário; estilo da linguagem; intertextualidade e relações dialógicas.<br>- Produzir um conto. | - Atividade diagnostica.<br>- Leitura dos contos: *"*Uma Galinha" (Clarice Lispector) e "Adão e Eva" (Machado de Assis).<br>- Produção de conto. |

| PROCEDIMENTOS | TEMPO | RECURSOS |
|---|---|---|
| - Organização da sala em quatro grupos. | 5' | - Atividade xerografada com os contos *"*Uma Galinha" (Clarice Lispector) e "Adão e Eva" (Machado de Assis). |
| - Distribuição das cópias dos contos sendo que dois grupos ficarão com o conto *"*Uma Galinha" *(*Clarice Lispector) e os outros dois com o conto "Adão e Eva" *(*Machado de Assis). | 5' | |
| - Realização da leitura e análise do conto que recebeu e resposta às perguntas da atividade diagnostica. | 60' | |
| - Observação: como se trata de uma atividade a ser analisada posteriormente, não haverá apresentação pelos grupos. A professora irá receber as atividades dos alunos. | 5' | |
| - Orientações em relação ao trabalho de produção a ser realizado em duas etapas:<br>ETAPA I: solicitação para que um membro de cada grupo retire de envelopes afixados no quadro os elementos com os quais deverão compor uma narrativa. (personagem, espaço, conflito). | 5' | - Envelopes.<br>- Quadro branco.<br>- Folha xerografada.<br>- Material básico do aluno. |
| - Planejamento da produção textual.<br>ETAPA II: Produção da narrativa (conto). Socialização pelos grupos.<br>Observação: Recolhimento dos textos para análise posterior. | 20' | |

**AVALIAÇÃO**

Acompanhar a participação e o envolvimento da classe na realização das atividades diagnostica propostas. A produção textual será recolhida por constituir-se objeto de análise de dados dessa pesquisa.

**REFERÊNCIAS**

LISPECTOR, Clarice. Uma Galinha. In: *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998c. p. 30-33.

ASSIS, Machado de. Adão e Eva. In: *Machado de Assis:* obra completa. Organizado por Afrânio Coutinho. Volume II. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974. p. 525-528.

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

| **SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 03**<br>**Data: 08/07/2016** | | |
|---|---|---|
| ETAPA II: **PRODUÇÃO INICIAL (B)** | | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | |
| - Produzir um conto. | - Produção de conto. | |
| **PROCEDIMENTOS** | **TEMPO** | **RECURSOS** |
| - Continuação da produção textual iniciada anteriormente.<br>- ETAPA II: Produção da narrativa (conto). Socialização pelos grupos.<br>Observação: Recolhimento dos textos para análise posterior. | 50’ | - Folha xerografada.<br>- Material básico do aluno. |
| **AVALIAÇÃO** | | |
| Acompanhar a participação e o envolvimento da classe na realização das atividades diagnostica propostas. A produção textual será recolhida por constituir-se objeto de análise de dados dessa pesquisa. | | |
| **REFERÊNCIAS** | | |
| | | |

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 04
**Data: 11/07/2016**

ETAPA III: **MÓDULO I**

| OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| - Conhecer a origem, as características e as estratégias do autor ao produzir um texto do gênero conto. | - Conto: Origem, características, estratégias, autores. |

| PROCEDIMENTOS | TEMPO | RECURSOS |
|---|---|---|
| - Distribuição de cópias do texto: "O conto se apresenta" (Moacyr Scliar) para leitura compartilhada. | 5' | - Texto xerografado |
| - Discussão sobre o texto lido. | 15' | |
| -Exposição participada sobre os elementos do gênero conto: origem, características e estratégias do contista na produção do conto. | 40' | - Data show.<br>- Slides. |
| - Atividade para reflexão. | 30' | - Texto xerografado. |
| - Distribuição de cópia contendo o conto "O primeiro beijo" (Clarice Lispector) para leitura e análise posterior, conforme aspectos apontados durante a exposição. | | - Material básico do aluno.<br>- Quadro branco.<br>- Piloto para quadro branco. |
| - Correção da atividade. | 10' | |

**AVALIAÇÃO**

Ocorrerá ao longo da aula, através da manifestação oral e escrita dos alunos e também das correções realizadas.

**REFERÊNCIAS**

CORTÁZAR, Julio. Alguns Aspectos do conto. In: *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 147-163.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do Conto*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LISPECTOR, Clarice. O primeiro beijo. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b. p. 157-159.

SCLIAR, Moacyr. *O conto se apresenta*. Nº 20. Brasília, 2002. In: MEC, Jornal do. Órgão Oficial do Ministério da Educação – Ano XV, Nº 20 – Brasília – DF – Agosto 2002.

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 05
**Data: 12/07/2016**

ETAPA III: **MÓDULO II**

| OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| - Ler o texto elaborando hipótese e confrontando-as com a narrativa da autora.<br>- Conhecer a biografia de Clarice Lispector. | - Leitura do conto "Felicidade Clandestina" (Clarice Lispector).<br>- Biografia de Clarice Lispector. |

| PROCEDIMENTOS | TEMPO | RECURSOS |
|---|---|---|
| - Explicação aos alunos da atividade a ser realizada. | 5' | |
| - Apresentação gradativa de parte do texto em slides e, posteriormente, de questões a serem respondidas pelos alunos. | 30' | - Data show.<br>- Slides. |
| - Discussão com a turma sobre as respostas dadas por eles e o que foi apresentado no texto escrito e também sobre aspectos da condição humana apresentadas pelas personagens. | 15' | |
| - Distribuição de cópia contendo resumidamente a biografia da autora para a leitura individual. | 5' | - Texto xerografado.<br>- Data show. |
| - Apresentação da vida e produção literária da autora. | 15' | - Slides.<br>- Video. |
| Exibição do vídeo – *Panorama com Clarice Lispector* para reforçar as discussões com a turma. | 30' | |

**AVALIAÇÃO**

Ocorrerá ao longo da aula, através da manifestação oral dos alunos nas discussões do conto.

**REFERÊNCIAS**

FERREIRA, Teresa Cristina Montero. *Eu sou uma pergunta:* uma biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1999.

GOTLIB, Nádia Battella. *Clarice:* uma vida que se conta. 6. ed. rev. e aum. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b. p. 9-12.

_____. *Panorama com Clarice Lispector*. Publicado em 7 de dezembro de 2012. Disponível em: https://*youtu.be*/ohHP1l2EVnU. Acesso em: 20 de maio de 2016, às 17:00 horas.

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 06
**Data: 15/07/2016**

ETAPA III: **MÓDULO II**

| OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| - Conhecer as peculiaridades do estilo da linguagem da autora. | - Estilo da linguagem de Clarice Lispector. |

| PROCEDIMENTOS | TEMPO | RECURSOS |
|---|---|---|
| - Exposição e discussão participada das peculiaridades do estilo da linguagem de Clarice Lispector. | 30’ | - Data show.<br>- Slides. |
| - Discussão e percepção dos aspetos da linguagem de Clarice Lispector nos contos “Felicidade Clandestina”, “O primeiro beijo” e “Uma Galinha”. | 20’ | - Comentários na ferramenta revisão no word. |

**AVALIAÇÃO**

Ocorrerá ao longo da aula, através da participação e do envolvimento dos alunos na exposição do conteúdo e também na realização da atividade de percepção dos aspectos da linguagem de Clarice Lispector nos contos “Felicidade Clandestina”, “Uma Galinha” e “O primeiro beijo”.

**REFERÊNCIAS**

FERREIRA, Teresa Cristina Monteiro. *Eu sou uma pergunta:* uma biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1999.

GOTLIB, Nádia Battella. *Clarice:* uma vida que se conta. 6. ed. rev. e aum. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

LISPECTOR, Clarice. Uma Galinha. In: *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998c. p. 30-33.

_____. Felicidade Clandestina. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b. p. 9-12.

_____. O primeiro beijo. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b. p. 157-159.

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

| **SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 07**<br>**Data: 18/07/2016** | | |
|---|---|---|
| ETAPA III: **MÓDULO II** | | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | |
| - Perceber e identificar as relações dialógicas e intertextuais nos contos estudados.<br>- Produzir um conto. | - Relações dialógicas e intertextuais nos contos "Felicidade Clandestina" e "Uma Galinha" (Clarice Lispector).<br>- Produção de conto. | |
| **PROCEDIMENTOS** | **TEMPO** | **RECURSOS** |
| - Apresentação e discussão de conceitos de teóricos sobre o dialogismo e a intertextualidade.<br>- Exibição do vídeo - *Intertextualidade de texto* para reforçar as discussões com a turma.<br>- Indagações a serem feitos aos alunos.<br>- Os contos estudados mantêm relações dialógicas e intertextuais com algum texto que vocês conhecem? Quais?<br>- A partir do conto "Uma Galinha" podemos estabelecer relações dialógicas com a situação da mulher na sociedade? (discutir com os alunos a relação dialógica do conto "Uma Galinha" com o livro o *Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir).<br>- A galinha, pouco antes de morrer, demostrava ser um ser passivo, que aceitava a sua condição e não lutava por sua vida. Vocês acham que a mulher, muitas vezes, aceita o que a sociedade machista impõe? | 30'<br><br>10'<br><br>20' | - Data show.<br>- Slides.<br>- Vídeo. |
| - O conto "Felicidade Clandestina" faz referência a algum texto? Vocês conhecem este livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato citado pela autora? | 5' | - Atividade xerografada. |
| - Organização da sala em quatro grupos.<br>- Orientações em relação ao trabalho de produção a serem realizados em duas etapas:<br>ETAPA I: solicitação para que um membro de cada grupo escolha imagens apresentadas pela professora de várias condições de leitura (escola, biblioteca, hospital, casa, lixão, metrô etc).<br>- Planejamento da produção textual.<br>ETAPA II: Produção da narrativa (conto). Socialização pelos grupos.<br>Observação: Os textos serão recolhidos para compor ao final do projeto um livro de contos. | 5'<br><br>30' | |

| AVALIAÇÃO |
| --- |
| Ocorrerá ao longo da aula, através da participação e do envolvimento dos alunos na exposição do conteúdo e também na realização das atividades propostas. |

**REFERÊNCIAS**


BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: Em torno de Bakhtin. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo:* I fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textualidade e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: Em torno de Bakhtin. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 29-36.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise.* Trad. Lúcia Helena Franca Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura Comparada, intertexto e antropofagia. In: *Flores na escrivaninha*: ensaios. São Paulo: Companhia das letras, 1990. p. 91-99.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b. p. 9-12.

_____. Uma Galinha. In: *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998c. p. 30-33.

Vídeo – *Intertextualidade de texto*. Disponível em: https://youtu.be/PE2Hl8AzeZs - Acesso em: 17 de maio de 2016, às 11:00 horas.

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 08
**Data: 19/07/2016**

ETAPA III: **MÓDULO III**

| OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| - Ouvir o áudio com a leitura do conto "Pai contra Mãe" Machado de Assis).<br>- Refletir sobre os aspectos da condição humana com base nas personagens do conto.<br>- Conhecer a biografia de Machado de Assis. | - Leitura do conto "Pai contra Mãe" (Machado de Assis).<br>- Biografia de Machado de Assis. |

| PROCEDIMENTOS | TEMPO | RECURSOS |
|---|---|---|
| - Distribuição de cópias do conto "Pai contra Mãe" (Machado de Assis).<br>- Exibição do áudio com a leitura do conto.<br>- Discussão sobre o texto ouvido.<br>Questionamentos:<br>- Qual o tema retratado no conto?<br>- Por que Cândido não consegue permanecer por algum tempo em um emprego?<br>- Qual o motivo da preocupação de tia Mônica com a chegada do filho do casal?<br>- Afinal, por que a tia acabou concordando com o casamento?<br>- O que levou Cândido Neves a decidir entregar seu filho à Roda dos enjeitados?<br>- "Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração". Explique o trecho citado de acordo com o contexto do conto.<br>- Distribuição de cópia contendo a biografia do autor para a leitura individual.<br>- Apresentação da vida e produção literária do autor. | 5'<br>25'<br>20'<br>30'<br>20' | - Data show.<br>- Áudio com a leitura do conto.<br>- Texto xerografado.<br>- História em quadrinho - Biografia de Machado de Assim. |

**AVALIAÇÃO**

Ocorrerá ao longo da aula, através da participação e do envolvimento dos alunos na exposição do conteúdo e também na realização das atividades propostas.

**REFERÊNCIAS**

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: *Machado de Assis:* obra completa. Organizado por Afrânio Coutinho. Volume II. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974. p. 659-667.

BOSI, Alfredo; GARBUGLIO, José Carlos; CURVELLO, Mario; FACIOLI, Valentim Aparecido. *Machado de Assis.* São Paulo: Ática, 1982.

FACIOLI, Valentim Aparecido. Várias histórias para um homem célebre. In: BOSI, Alfredo,

GARBUGLIO, José Carlos; CURVELLO, Mario; FACIOLI, Valentim Aparecido. *Machado de Assis.* São Paulo: Ática, 1982.

Grandes figuras em quadrinhos. *Machado de Assis o estilista*. Nº 8 EBAL / MEC. Rio de Janeiro.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Língua e Literatura:* Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

Vídeo – *Pai contra mãe,* de Machado de Assis. Disponível em: https://youtu.be/iHiiMeIklys – Acesso em: 17 de maio de 2016, às 15:00 horas.

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

| **SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 09**<br>**Data: 22/07/2016** | | |
|---|---|---|
| ETAPA III: **MÓDULO III** | | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | |
| - Posicionar em relação ao conto "Pai contra Mãe" (Machado de Assis). | - Dinâmica: "O que o texto me diz e o que eu digo ao texto". | |
| **PROCEDIMENTOS** | **TEMPO** | **RECURSOS** |
| - Organização da sala em quatro grupos.<br>- Distribuição da dinâmica de leitura: "O que o texto me diz e o que eu digo ao texto" para que os alunos se posicionem criticamente em relação ao conto.<br>- Discussão participada da atividade. | 5'<br>35'<br><br><br><br>10' | - Atividade xerografada. |
| **AVALIAÇÃO** | | |
| Ocorrerá ao longo da aula, através da manifestação oral e escrita dos alunos e também das correções realizadas. | | |
| **REFERÊNCIAS** | | |
| ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: *Machado de Assis:* obra completa. Organizado por Afrânio Coutinho. Volume II. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974. p. 659-667. | | |

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 10
**Data: 25/07/2016**

ETAPA III: **MÓDULO III**

| OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| - Explorar os sentidos na leitura através do conto lido, ouvido e assistido.<br>- Refletir sobre as sensações de ler, ouvir e assistir o conto.<br>- Conhecer as peculiaridades da linguagem do autor. | - Estudo do conto "O caso da vara" (Machado de Assis).<br>- Estilo da linguagem de Machado de Assis |

| PROCEDIMENTOS | TEMPO | RECURSOS |
|---|---|---|
| - Distribuição de cópia do conto "O caso da vara" (Machado de Assis). | 5' | - Texto xerografado.<br>- Data show. |
| - Explicação aos alunos da atividade a ser realizada (o conto lido, ouvido e assistido). | 5' | - Áudio com a leitura do conto. |
| - Audição e leitura do conto; escuta do áudio com a leitura do conto e, por fim, apreciação da representação do conto. | 40' | - Vídeo com a representação do conto. |
| - Discussão participada das sensações de ler, ouvir e assistir o conto. | 20' | |
| - Exposição e discussão participada das peculiaridades do estilo da linguagem de Machado de Assis. | 20' | |
| - Observações: serão abordadas as principais peculiaridades da linguagem do autor, como por exemplo: forte ironia; visão pessimista acerca do homem; humor etc.; | | - Data show.<br>- Slides. |
| - Discussão e percepção dos aspetos da linguagem de Machado de Assis nos contos "Pai contra mãe" e "O caso da vara". | 10' | - Comentários na ferramenta revisão no word. |

**AVALIAÇÃO**

Ocorrerá ao longo da aula, através da participação e do envolvimento dos alunos na exposição do conteúdo e também na realização da atividade de percepção dos aspetos da linguagem de Machado de Assis nos contos "Pai contra mãe" e "O caso da vara".

**REFERÊNCIAS**

ASSIS, Machado de. O caso da vara. In: *Machado de Assis:* obra completa. Organizado por Afrânio Coutinho. Volume II. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974. p. 577-582.

BOSI, Alfredo; GARBUGLIO, José Carlos; CURVELLO, Mario; FACIOLI, Valentim Aparecido. *Machado de Assis.* São Paulo: Ática, 1982.

FACIOLI, Valentim Aparecido. Várias histórias para um homem célebre. In: BOSI, Alfredo,

GARBUGLIO, José Carlos; CURVELLO, Mario; FACIOLI, Valentim Aparecido. *Machado de Assis*. São Paulo: Ática, 1982.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Língua e Literatura:* Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

Vídeo – *O Caso da Vara* - III Festival de Cinema Integrado UPF. Disponível em: https://youtu.be/hu3fwe13cso - Acesso em: 17 de maio de 2016, às 16:30 horas.

Vídeo – *Pai contra mãe*, de Machado de Assis. Disponível em: https://youtu.be/iHiiMeIklys – Acesso em: 17 de maio de 2016, às 15:00 horas.

Vídeo áudio: *O caso da vara* (Conto), de Machado de Assis. Disponível em: https://youtu.be/08Sq9f3R_WY - Acesso em: 17 maio de 2016, às 16:00 horas.

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

| **SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 11**<br>**Data: 26/07/2016** | | |
|---|---|---|
| ETAPA III: **MÓDULO III** | | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | |
| - Perceber e identificar as relações dialógicas nos contos estudados.<br>- Refletir sobre os aspectos da condição humana com base nas personagens do conto;<br>- Discutir o contexto histórico representado nos contos.<br>- Produzir um conto. | - Relações dialógicas nos contos "Pai contra mãe" e "O caso da vara" (Machado de Assis).<br>- Contexto sócio-histórico.<br>- Produção de conto. | |
| **PROCEDIMENTOS** | **TEMPO** | **RECURSOS** |
| - Discussão e questionamentos com a turma:<br>- Quais os pontos comuns nos contos? (diálogo em relação à temática (escravidão) e os contos apresentam um desfecho semelhante).<br>- Machado de Assis representou em sua obra um assunto tão delicado para a época, o sistema escravista. Ele abordou acerca desse assunto através de quais personagens? Discuta sobre eles.<br>- Cândido, um homem fisicamente forte, mas derrotado pelas circunstâncias, representa, também, a força e a decadência do sistema escravocrata?<br>- Podemos perceber características comuns nas personagens: Cândido Neves e Sinhá Rita; Arminda e Lucrécia?<br>- Podemos também ver diferencia entre eles?<br>- Cândido Neves também estava com uma situação parecida como a de Arminda? Justifique. | 30' | |
| - Organização da sala em quatro grupos.<br>- Orientações em relação ao trabalho de produção a serem realizados em duas etapas: | 5' | |
| ETAPA I: solicitação para que um membro de cada grupo retire de envelope afixado no quadro a personagem que contará a história (escravo, capataz, senhor de engenho, jornalista). Os alunos terão que produzir um conto que aborde o tema da escravidão na visão de uma dessas personagens. | 5' | - Atividade xerografada. |
| - Planejamento da produção textual. | 10' | |
| ETAPA II: Produção da narrativa (conto). Socialização pelos grupos.<br>Observação: Os textos serão recolhidos para | 50' | |

| | | |
|---|---|---|
| compor ao final do projeto um livro de contos. | | |
| **AVALIAÇÃO** | | |
| Ocorrerá ao longo da aula, através da participação e do envolvimento dos alunos na exposição do conteúdo e também na realização das atividades propostas. | | |
| **REFERÊNCIAS** | | |
| ASSIS, Machado de. O caso da vara. In: *Machado de Assis:* obra completa. Organizado por Afrânio Coutinho. Volume II. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974. p. 577-582.<br><br>_____. Pai contra mãe. In: *Machado de Assis:* obra completa. Organizado por Afrânio Coutinho. Volume II. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974. p. 659-667.<br><br>BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.<br><br>BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: Em torno de Bakhtin. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9. | | |

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

| **SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 12**<br>**Data: 29/07/2016** | | |
|---|---|---|
| ETAPA III: **MÓDULO IV** | | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | |
| - Confrontar o estilo da Linguagem de Machado de Assis e Clarice Lispector. | - Confronto do estilo da linguagem de Machado de Assis e Clarice Lispector. | |
| **PROCEDIMENTOS** | **TEMPO** | **RECURSOS** |
| - Construção participada de um quadro comparativo do estilo da linguagem dos autores trabalhados. | 50’ | - Quadro branco.<br>- Piloto para quadro branco.<br>- Material básico do aluno. |
| **AVALIAÇÃO** | | |
| Ocorrerá ao longo da aula, através da observação da participação dos alunos nas discussões. | | |
| **REFERÊNCIAS** | | |
| FACIOLI, Valentim Aparecido. “Várias histórias para um homem célebre.” In: BOSI, Alfredo; GARBUGLIO, José Carlos; CURVELLO, Mario; FACIOLI, Valentim Aparecido. *Machado de Assis.* São Paulo: Ática, 1982.<br><br>GOTLIB, Nádia Battella . *Clarice:* uma vida que se conta. 6. ed. rev. e aum. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. | | |

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

| **SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 13**<br>**Data: 01/08/2016** | | |
|---|---|---|
| ETAPA III: **MÓDULO IV** | | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | |
| - Jogar o jogo: "Desafio do Conhecimento".<br>- Caminhar pela trilha do tabuleiro, respondendo corretamente às perguntas até atingir o espaço 1 milhão.<br>- Responder à última pergunta e se tornar um "milionário do conhecimento".<br>- Sistematizar o conteúdo a partir do jogo; | - Sistematização do conteúdo trabalhado durante o projeto. | |
| **PROCEDIMENTOS** | **TEMPO** | **RECURSOS** |
| - Organização da sala em dois grupos.<br>- Escolha de cinco alunos para serem os universitários.<br>- Distribuição das orientações do jogo para a turma.<br>- Exposição das orientações do jogo.<br>- Os dois grupos baterão par ou ímpar para saber quem começa o jogo.<br>- Apresentação do jogo. O professor fará as perguntas e os alunos poderão respondê-las, pedir ajuda das cartas, pular ou pedir ajuda dos universitários.<br>- Ganha o jogo o grupo que conseguir chegar a casa do milhão e se tornar um "milionário do conhecimento". | 5'<br>5'<br>5'<br>10'<br>75' | - Folder.<br>- Tabuleiro.<br>- Cartas.<br>- Pião.<br>- Data show.<br>- Slides com as perguntas. |
| **AVALIAÇÃO** | | |
| Ocorrerá ao longo da aula, através da observação da participação dos alunos no jogo. | | |
| **REFERÊNCIAS** | | |
| | | |

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 14
**Data: 02/08/2016**

ETAPA IV: **PRODUÇÃO FINAL (A)**

| OBJETIVOS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| - Perceber nos contos lidos: características do gênero literário; estilo da linguagem; intertextualidade.<br>- Produzir um conto. | - Leitura dos contos: "A Bela e a Fera ou a ferida grande demais" (Clarice Lispector) e "Na Arca" (Machado de Assis).<br>- Produção de conto. |

| PROCEDIMENTOS | TEMPO | RECURSOS |
|---|---|---|
| - Organização da sala em quatro grupos. | 5' | - Atividade xerografada com os contos "A Bela e a Fera ou a ferida grande demais" (Clarice Lispector) e "Na Arca" (Machado de Assis). |
| - Distribuição das cópias dos contos sendo que dois grupos ficarão com o conto "A Bela e a Fera ou a ferida grande demais" (Clarice Lispector) e os outros dois com o conto "Na Arca" (Machado de Assis). | 5' | |
| - Cada grupo fará a leitura e análise do seu conto, respondendo às perguntas da atividade.<br>- Observação: como se trata de uma atividade diagnostica a ser analisada, posteriormente, não haverá apresentação pelos grupos. A professora irá receber as atividades dos alunos. | 40' | |
| - Orientações em relação ao trabalho de produção a serem realizados em duas etapas: | 5' | - Envelopes.<br>- Quadro branco. |
| ETAPA I: solicitação para que um membro de cada grupo retire de envelopes afixados no quadro os elementos com os quais deverão compor uma narrativa. (personagem, espaço, conflito).<br>- Planejamento da produção textual. | 5' | - Folha xerografada.<br>- Material básico do aluno. |
| ETAPA II: Produção da narrativa (conto). Socialização pelos grupos.<br>Observação: Recolhimento dos textos para análise posterior. | 40' | |

**AVALIAÇÃO**

Acompanhar a participação e o envolvimento da classe na realização das atividades diagnostica propostas. A produção textual será recolhida por constituir-se objeto de análise de dados dessa pesquisa.

**REFERÊNCIAS**

ASSIS, Machado de. Na arca. In: *Machado de Assis:* obra completa. Organizado por Afrânio Coutinho. Volume II. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974. p. 303-307.

LISPECTOR, Clarice. A Bela e a Fera ou a ferida grande demais. In: *A Bela e a Fera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a. p. 95-105.

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

| **SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 15**<br>**Data: 05/08/2016** | | |
|---|---|---|
| ETAPA IV: **PRODUÇÃO FINAL (B)** | | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | |
| - Revisar aspectos dos textos produzidos pelos alunos (repetições, ortografia, pontuação etc).<br>- Reescrever o conto. | - Reescrita final do conto. | |
| **PROCEDIMENTOS** | **TEMPO** | **RECURSOS** |
| - Explanação dos aspectos dos textos produzidos pelos alunos (repetições, ortografia, pontuação etc).<br>- Organização da sala em quatro grupos (os mesmos grupos da aula anterior).<br>- Distribuição das produções dos alunos já corrigidas para a reescrita do texto.<br>- Observação: os textos serão recolhidos para análise posterior. | 20’<br><br><br><br><br>30’ | - Data show.<br>- Slides.<br>- Produção dos alunos.<br>- Folhas xerografadas<br>- Material básico do aluno. |
| **AVALIAÇÃO** | | |
| Acompanhar a participação e o envolvimento da classe na realização das atividades propostas. A produção textual será recolhida por constituir-se objeto de análise de dados dessa pesquisa. | | |
| **REFERÊNCIAS** | | |
| | | |

**PESQUISA: DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO CONTO**

**PESQUISADORA: REGIANE BARBOSA ROCHA - PROFLETRAS/UESB**

| **SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA Nº 16**<br>**Data: 30/11/2016** | | |
|---|---|---|
| ETAPA IV: **PUBLICAÇÃO** | | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | |
| - Apresentar o livro de contos produzidos pela classe. | - Culminância do projeto. | |
| **PROCEDIMENTOS** | **TEMPO** | **RECURSOS** |
| - Exposição e apresentação do livro produzido pelos alunos para a escola.<br>- Leitura de conto. | 100’ | - Livro de contos produzidos pelos alunos. |
| **AVALIAÇÃO** | | |
| Acompanhar a participação e o envolvimento da classe na realização das atividades propostas. | | |
| **REFERÊNCIAS** | | |
| | | |

# 5. ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

> Quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê.
>
> Mary Kato

Neste capítulo faremos a análise dos dados da pesquisa (questionários dos alunos e do professor e as produções dos contos) fundamentada nas teorias abordadas nos capítulos anteriores.

## 5.1 Análise dos questionários dos alunos

Conforme Bogdan e Biklen (1994), os dados da pesquisa qualitativa devem ser coletados no ambiente natural, sem manipulação do pesquisador para evitar dados que falsifiquem a realidade. Partindo desse posicionamento, elaboramos questionários que foram aplicados para os alunos e para a professora da turma. A aplicação dos questionários teve como objetivo cruzar dados a respeito das opiniões dos informantes (alunos e professor).

No dia 04 de julho de 2016, entregamos aos alunos um questionário contendo dez (10) perguntas. A turma é composta de vinte e oito alunos, porém, no dia da aplicação do questionário compareceram vinte e quatro alunos, os quais participaram da atividade proposta. Na observação inicial da pesquisa, perguntamos aos alunos se eles gostavam de ler e por quê. O resultado dessas respostas está representado nos Quadros 1 e 2, abaixo.

**Quadro 1** – Respostas dos alunos quanto ao gosto e propósito de leitura (questão 1)

| Propósito de Leitura | Discurso dos alunos |
|---|---|
| Aprofundar os conhecimentos e ficar informado | Aluno A: “Pois a leitura é mais uma forma de aprofundar os nossos conhecimentos”.<br>Aluno B: “A leitura é uma forma de aprofundar o nosso conhecimento, onde nos permite refletir algo melhor”.<br>Aluno C: “Porque é lendo que obtêm as informações sobre histórias do cotidiano”. |
| Obter prazer e relaxamento | Aluno D: “Gosto muito de ler, pois, ‘viajo’, me sinto bem. Gosto muito de ler e acho prazeroso. Leio de tudo, mas sou muito seletiva com o que eu gosto ou não”.<br>Aluno E: “Me faz sentir bem, e ter diferentes |

| | |
|---|---|
| | sensações conforme a trama do livro se desenrola”.<br>Aluno F: “É muito importante ler, pois você viaja na história, uma terapia”. |
| Interagir com o mundo mágico | Aluno G: “Pois é como embarcar no mundo onde tudo pode acontecer e onde várias coisas são aprendidas para o resto da vida”.<br>Aluno H: “Ler é como viajar estando parado, é ter emoções com histórias diversas. Os livros são fonte de risos, lições e amadurecimento”. |
| Fugir da realidade | Aluno I: “Porque com a leitura, fugimos da realidade e nos envolvemos com a história”. |
| Aprender a escrever | Aluno J: “Porque com a leitura eu aprendo mais a escrita e a fazer minhas próprias histórias”. |
| Melhorar o vocabulário | Aluno K: “Porque com a leitura eu conheço palavras novas e tenho um conhecimento mais aprimorado”. |
| Ler por obrigação | L: “Só quando é preciso”. |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016)

À indagação sobre se gostavam de ler, observamos que 83% dos alunos disseram que gostam de ler, 17% não se interessam pela leitura. Nos discursos dos alunos no Quadro 1 – Respostas dos alunos quanto ao gosto e propósito de leitura (questão 1), percebemos que o gostar de ler está expresso nas diversas categorias de leitura. Isso revela que eles têm consciência de que a leitura exerce um papel importante em suas vidas. É evidente, na opinião desses alunos, que a leitura é uma experiência que resulta em aprendizado, promove conhecimentos variados, amplia o vocabulário. Porém, o que percebemos foi que eles se referiam à leitura informativa de jornais, revistas, internet etc, e poucos se referiam à leitura do texto literário. Um pequeno número de alunos que disse ler textos literários relatou que estes promovem uma fuga da realidade ao se desvincular desse mundo e mergulhar no da ficção. A esse respeito, Guimarães e Batista (2012) afirmam que

> [...] ler é ativar o conhecimento linguístico ao lado do conhecimento de mundo (enciclopédico). Assim, o ato de ler deve levar em conta a ação do leitor que, de posse de seus conhecimentos, reconstruirá o texto, suas intenções e formas e, então, passará à tarefa de reconstrução dos efeitos de sentido, a partir do que o autor propôs. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 20).

Assim, a cada obra que lemos, a cada novo conhecimento, a cada nova informação que adquirimos e a cada nova experiência que vivemos, melhores leitores nos tornamos.

**Quadro 2** – Respostas dos alunos que não gostam de ler e motivos alegados (questão 1)

| Motivos alegados | Discurso dos alunos |
|---|---|
| Por vergonha | Aluno M: "Porque tenho vergonha de ler na frente da sala". |
| Por preguiça | Aluno N: "Sim e não. Eu gosto de livros, leio de vez em quando, mas tenho bastante preguiça de ler". |
| Por não ser fã da leitura | Aluno O: "Não sou muito fã de leitura, mas de vez enquanto leio algumas histórias, revistas, poemas, etc". |
| Por considerar a Atividade chata | Aluno P: "Porque não entendo muito a leitura e acho muito chata". |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016)

No Quadro 2 – Respostas dos alunos que não gostam de ler e motivos alegados (questão 1) – as respostas citadas no quadro acima podem estar relacionadas com o fato de os informantes ainda terem dificuldade de leitura. Com efeito, o não domínio da leitura pode tornar essa atividade algo extremamente penoso; daí a resistência à leitura e, consequentemente, o desprazer em ler. As justificativas apresentadas pelos alunos (vergonha, preguiça, atividade chata etc.) denunciam que eles não são leitores assíduos, e isso reforça um círculo vicioso: como têm dificuldade, leem pouco; como leem pouco, não desenvolvem a leitura. O grupo dos alunos que não aprecia a leitura, apesar de ser um pequeno número, é um fato preocupante. O aluno que não se interessa pela leitura e se sente desmotivado certamente irá fracassar no processo da leitura. É importante ressaltar que a turma na qual a pesquisa foi aplicada é considerada pelos professores como uma das melhores turmas do colégio, sendo que esta realidade não se apresenta nos outros anos do Ensino Fundamental.

Na análise da apreciação do gênero literário (questão 2), os resultados revelam que 50% apreciam mais o romance, como mostra a Tabela 1:

**Tabela 1** – Gênero literário – Preferência do aluno

| Gênero literário | Quantidade | % |
|---|---|---|
| Romance | 12 | 50 |
| Poema/poesia | 8 | 33 |
| Crônica | 3 | 13 |
| Conto | 1 | 4 |
| Outros | 0 | 0 |
| Total | 24 | 100 |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/016)

Para esses alunos, o gênero romance apresenta temas da realidade como amor, conflitos e transmite emoções. Com relação ao conto, as respostas dadas ao questionário do aluno (apêndice A), demonstram que apenas 4% apreciam esse gênero e consideram as histórias interessantes e menos cansativas. Além disso, os resultados do questionário revelaram que a professora regente da classe ainda não havia trabalhado o gênero conto com a turma. O quadro abaixo indica as justificativas dos alunos para os gêneros de suas preferências:

**Quadro 3** – Justificativa dos alunos quanto à preferência dos gêneros

| Gênero literário | Discurso dos alunos |
|---|---|
| Romance | Aluno A: "Aprecio muito romance, pois acho lindas as histórias de amor, a emoção e o sentimento vivido pelos personagens, etc.".<br>Aluno B: "Os conflitos vividos pelos personagens me prendem na história".<br>Aluno C: "É muito bom, viajo na história quando leio, me sinto bem lendo romance".<br>Aluno D**:** "Porque gosto de romance, acho interessante".<br>Aluno E: "Eu gosto de imaginar como é a vida do casal baseada no livro e os conflitos que enfrentam na história". |
| Poema/poesia | Aluno F: "O poema é uma forma, e além nos fazer pensar, faz com que nos aprecie, imagine, vivencia aquilo relatado".<br>Aluno G: "Poemas para mim são como musicas e para mim musicas são tudo".<br>Aluno H: "Porque tem rimas, em que a gente se alegra em ler, e a gente fica mais elegante".<br>Aluno I: "Eu gosto de ler poesia porque é muito bom".<br>Aluno J: "Porque faz rimas".<br>Aluno K: "Porque possui rimas utilizadas com recursos artísticos criados pelo leitor". |
| Crônica | Aluno L: "Porque eu gosto de livros de aventuras, de viagens no tempo, coisas sobrenaturais".<br>Aluno M: "Porque gosto de ouvir histórias em narrativa".<br>Aluno N: "Porque geralmente dissertam um interesse maior em aprender narrativa". |
| Conto | Aluno O: "Acho interessante e menos cansativo". |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016).

Para a pergunta que se refere à quantidade de textos que os alunos costumam ler (questão 3 do Questionário do Aluno, apêndice A), os resultados do questionário mostraram que a referida turma realiza muitas leituras por ano, abrangendo livros, revistas, jornais etc., o que perfaz um total de 581 textos, conforme a tabela 2:

**Tabela 2** - Leitura dos alunos

| Opções dadas | Quantidade |
|---|---|
| No mês | 69 |
| No semestre | 272 |
| No ano | 581 |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016)

É importante ressaltar que os alunos consideraram qualquer tipo de texto, não apenas os literários, por isso os resultados mostram uma quantidade expressiva. As leituras de obras literárias são poucas, geralmente quando indicadas pelo professor. De acordo com Michèle Petit (2008), os jovens leem cada vez menos textos literários, mas a juventude ainda é a fase da vida em que a leitura é encarada de forma mais intensa. Portanto, a infância e a juventude são fases preciosas para instigar a leitura. Para que isso aconteça, é preciso que haja troca, comunicação e diálogo entre o professor e o aluno. É uma conquista que requer empenho e dedicação, mas cujos resultados são, sem dúvida, gratificantes.

Na questão 4, 96% dos alunos disseram que gostam de participar das atividades literárias realizadas pela professora. Vejamos a tabela abaixo:

**Tabela 3** - Participação nas atividades literárias

| Opções dadas | Quantidade | % |
|---|---|---|
| Sim | 23 | 96 |
| Não | 01 | 4% |
| Total | 24 | 100 |

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016)

A apreciação dos alunos pelo trabalho realizado com o texto literário em sala de aula é comprovada nas diversas justificativas que eles deram porque, para eles, as atividades literárias possibilitam novos conhecimentos, ajudam na interpretação e produção textual e permitem, àquele que lê, vivenciar a história e extrair dela ensinamentos. Michèle Petit (2008) também evoca aspectos da leitura apontados nas entrevistas feitas com jovens franceses da zona rural e de bairros marginalizados. Segundo a autora, os entrevistados mencionaram

diversos benefícios que a leitura propiciou na vida de cada um deles: ter acesso ao saber, apropriar-se da língua, construir-se a si próprio, conjugar relações de inclusão etc. As justificativas agrupadas abaixo expressam os motivos alegados pela turma do 8º ano:

**Quadro 4** – Participação dos alunos nas atividades literárias realizadas pela professora

| Motivos alegados | Discurso dos alunos |
|---|---|
| Obter Conhecimento | Aluno A: "Gosto de participar, pois acredito que assim, aumentarei o meu conhecimento". Aluno B: "Pois é bom participar de novas coisas, ler livros para saber mais sobre as coisas da vida". Aluno C: "Porque todo conhecimento novo é bem vindo e os estudos nunca devemos deixar de lado". |
| Vivenciar a história | Aluno D: "Pois, participando, faz com que eu mim aprofundo mais naquela obra, fazendo com que eu vivencie aquela história". Aluno E: "Porque aprendemos muitas coisas legais e faz com que nós vivenciamos aquelas histórias". |
| Ajudar na interpretação e produção | Aluno F: "Elas exploram nossas habilidades de interpretação e produção". Aluno G: "Ajuda a descobrir minha capacidade de escrita e interpretação". |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016)

Na reflexão acerca da contribuição da literatura (questões 5 e 6 do Questionário do Aluno, apêndice A), os alunos demonstraram unanimidade em afirmar que a leitura de uma obra literária colabora para a formação do indivíduo, visto que ajuda a refletir e compreender o mundo de forma melhor, no entanto, os alunos não leem com frequência o texto literário. Os discursos dos alunos que evidenciam tal posicionamento foram agrupados em categorias, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 5** – Contribuição da Literatura

| Categorias | Discurso dos alunos |
|---|---|
| Compreensão do mundo e entendimento do outro | Aluno A: "De qualquer forma a leitura contribui mesmo não sendo obras literárias, pois quanto mais intelectuar-se, mais conhecimento a pessoa vai ter, terá também sucesso em redações de enem, etc". Aluno B: "[...] olhar o mundo diferente, que mostra a realidade da vida". Aluno C: "Os livros mostram a nossa |

| | |
|---|---|
| | realidade e nos ajuda a entender mais as coisas. Embora não leio muito texto literário”.<br>Aluno D: “Pois ter um bom conhecimento, nos torna pessoas mais inteligentes e capacitados a entender melhor a situação”.<br>Aluno E: “[...] compreender mais a realidade e está mais pronto para enfrentar os problemas do dia a dia”. |
| Descoberta da realidade | Aluno F: “Os livros mostram a realidade e tudo que acontece no mundo. Mais uma forma de conhecer o mundo e a realidade é lendo, mais só leio as obras que a prof pede”.<br>Aluno G: “Porque uma obra literária, em alguns momentos apresenta a vida real, onde, o leitor vivencia em forma fictícia a vida real”.<br>Aluno H: “Pois nos livros a muitas coisas que acontecem no mundo, e apreenderemos sobre elas”. |
| Reflexão – Construção de um mundo melhor | Aluno I: “Pois dependendo do enredo da obra, eu posso enxergar o mundo com outros olhos. Em algumas obras literárias, eu posso ter esperança de um mundo melhor, etc”.<br>Aluno J: “[...] quando você reflete a leitura, você será culto e sabe se socializar com as pessoas de maneira coerente”. |
| Conhecimento | Aluno K: “Porque com as obras literárias, o indivíduo adquire mais conhecimento para se futuro”. |
| Transformação | Aluno L: “Pois cada leitura traz uma nova perspectiva de mundo e me faz de outra forma”. |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016)

A contribuição das obras literárias na formação do indivíduo ocorre sempre que se estabelece a interação entre o leitor, texto e autor, ou seja, entendemos que é a partir da leitura do texto que os sujeitos interagem e trocam conhecimentos. Para Bakhtin (2004), o sujeito constitui-se, principalmente, nas interações sociais; e as experiências da leitura de textos literários proporcionam essa interação. Com base nos resultados da análise, verificamos que os alunos compreendem a importância da leitura do texto literária para a sua formação, pois é por meio dela que o leitor se posiciona criticamente e reflexivamente frente ao mundo, adquire conhecimento, levando-o possivelmente a perceber que nenhum texto é neutro, que nele existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, como bem expressam os alunos “uma forma de conhecer o mundo e a realidade é lendo”. Embora os discentes tenham a

consciência do papel essencial da literatura, a leitura literária ainda é uma prática pouco cultivada por aquela turma. Os alunos só leem textos literários quando o professor solicita, no entanto, eles leem muito textos informativos. Reafirmamos mais uma vez a importância de um trabalho voltado para a literatura em sala de aula no Ensino Fundamental.

Na questão 7 do Questionário do Aluno (apêndice A), foi perguntado aos alunos se eles gostam de ler e produzir contos literários indicados pela professora. Nessa questão obtivemos respostas diferentes. Alguns disseram que apreciam a leitura, mas não gostam de escrever porque acham a escrita difícil, complicada e eles não são criativos. A maioria dos alunos respondeu que ainda não havia estudado o gênero conto. Outros consideram que os livros indicados pela professora são chatos, cansativos, difíceis e não são do interesse deles. Já outros disseram que gostam de produzir e escrever, justificando que, quando produzem, aprendem mais a ler e a escrever, considerando essas aprendizagens como essencial para uma boa formação escolar. Podemos ver no quadro a seguir os posicionamentos dos alunos:

**Quadro 6** - Leitura e Produção de conto indicados pela professora

| Justificativa | Discurso dos alunos |
|---|---|
| Gosta de ler, mas não gosta de produzir | Aluno A: “Eu gosto de ler as informações, mas não gosto de produzir contos, por que é difícil”.<br>Aluno B: “Não, eu não sou muito criativo para produzir contos, mais eu sempre tento”.<br>Aluno C: “Ler sim, produzir não, porque eu acho que não teria capacidade para fazer esse tipo de obra”.<br>Aluno D: “De ler sim, mas de produzir eu não gosto muito”.<br>Aluno E: “Mais ou menos, as vezes eu leio mais produção é um pouco difícil”. |
| Gênero não trabalhado | Aluno F: “Meu professor nunca passou um conto para eu produzir ou ler”.<br>Aluno G: “Eu gosto de ler para a turma, porém a professora ainda não trabalhou com contos”.<br>Aluno H: “Ainda não estudamos o gênero conto, pois estamos focado no romance, mas acredito que gostarei de ler e produzir contos literários”. |

| | |
|---|---|
| Livros chatos, cansativos | Aluno I: “Nem tanto, pois alguns não são do meu interesse”.<br>Aluno J: “Mais ou menos, pois mesmo sendo interessante trabalhar e ler contos literários tem alguns que eu acho cansativo e não me interessa”.<br>Aluno K: “Ao depender do livro, pois alguns livros que os professores indicam são chatos e alguns difíceis para desenvolver”. |
| Gosta de ler e produzir | Aluno L: “Sim, porque é interessante a produção de contos e quando você produz aprende a escrever e ler melhor, o que é essencial para uma boa formação”.<br>Aluno M: “Sim. Gosto de usar minha criatividade para fazer histórias, contos etc”. |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016)

Exemplificamos no quadro abaixo as respostas dos alunos a respeito do trabalho da professora com a leitura e produção do gênero conto (questões 8 e 9 do Questionário do Aluno, apêndice A).

**Quadro 7** – Trabalho com o gênero conto

| Justificativa | Discurso dos alunos |
|---|---|
| Gênero não trabalhado | Aluno A: “Até o momento não estudamos o gênero conto, porém creio que será muito bom e produtivo”.<br>Aluno B: “A professora ainda não trabalhou com o gênero conto”.<br>Aluno C: “Ela costuma passar outros tipos de gêneros”.<br>Aluno D: “Ela direcionou por enquanto, os trabalhos somente com romances”.<br>Aluno E: “Ela trabalha outros gêneros literários”. |
| Análise | Aluno F: “A professora passa contos para nós ler, e também fala pra nós faze crítica dos contos que ela passa na sala de aula”.<br>Aluno G: “O professor elabora a explicação para o aluno criar as suas ideias na produção e a leitura do conto”. |
| Gramática | Aluno H: “É um trabalho legal em que ela não foca muito em conto e sim em leituras, gramaticas e etc”. |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016)

Com base nas respostas dadas por grande parte dos alunos, constatamos que, apesar de um aluno afirmar que a professora trabalha com o gênero conto na turma, evidenciamos (por meio de questionário e em uma conversa informal com a regente da turma) que, até o momento da aplicação do questionário, a professora ainda não havia iniciado com a classe um trabalho de leitura e produção do gênero conto. O que observamos é que ela trabalha com outros gêneros, apontados pelos alunos, com o romance, por exemplo. No trabalho com os outros gêneros literários, a professora enfatiza a análise, a gramática e a produção. Assim, verificamos que a docente não utiliza o texto com pretexto para o ensino da gramática, como fazem alguns professores da área. Segundo Irandé Antunes (2007), o trabalho com a leitura ainda está centrado em habilidades mecânicas de decodificação da escrita, muitas vezes sem reflexão, sem diálogo com o texto. Quando a leitura é utilizada, serve de pretexto para atividades com a gramática ou finalidades meramente avaliativas. Comprovamos que a docente da turma trabalha com texto literário na sala de aula privilegiando os aspectos relacionados à análise, gramática e produção; possibilita ao aluno apreciar o texto, buscar sentidos possíveis, realizar análise e, consequentemente, surgem reflexões acerca da língua em situação de uso. Embora a professora explorem todos esses aspectos, o tempo ainda não tinha sido suficiente para desenvolver nos alunos a habilidade de leitura literária, visto que este questionário foi aplicado na II Unidade.

Na última reflexão do questionário (questão 10 do Questionário do Aluno, apêndice A), 88% dos alunos consideram que um trabalho específico de leitura de contos de autores de estilos diversificados possibilita a assimilação de informações que os capacitem a produzir textos com estilo pessoal, justificando que há autores que utilizam uma escrita complicada, mas há aqueles que empregam uma linguagem fácil que, de alguma forma, interfere no seu próprio estilo, pois eles se inspiram nos textos desses escritores. Já 12% dos alunos responderam que não acreditam que a leitura de autores diversificados venha a influenciá-los na produção de textos com estilo pessoal, e não justificaram. O quadro abaixo demonstra os argumentos dos alunos:

**Quadro 8** – Justificativas quanto ao trabalho específico com a leitura de conto e autores de estilos diversificados

| **Discurso dos alunos** |
|---|
| Aluno A: “Sim, pois os autores escrevem de maneiras diferentes. Alguns têm um estilo mais complicado e mais difícil de interpretar, outros um estilo mais leve e fácil. Gosto de um estilo mais simples e acredito que alguns dos autores interferem no meu estilo”.<br>Aluno B: “Sim, pois há autores que escrevem e interpretam seus temas de uma forma tão |

| |
|---|
| boa de ler, que dá vontade de se inspirar em sua escrita”.<br>Aluno C: “Sim. Porque teremos uma base de inspiração para descobrir meu estilo”.<br>Aluno D: “Sim, quando lemos livros com linguagem mais fácil temos tendência a entender melhor e tentar escrever de forma similar”.<br>Aluno E: “Sim, pois a leitura de diversos gêneros de livros vão nos ajudar a produzir uma história melhor”. |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (04/07/2016)

É importante dizer que nos contos produzidos por esses alunos, depois de nossa intervenção e do contato deles com os contos de Machado de Assis e Clarice Lispector apresentaram características do estilo da linguagem desses autores, tais como: intromissão na narrativa para conversar com o leitor; pessimismo em relação ao ser humano (traços da linguagem de Machado de Assis), fluxo da consciência e intimista (traços da linguagem de Clarice Lispector).

## 5.2 Análise do Questionário da Professora

Na etapa I da aplicação da sequência didática, o questionário com onze (11) questões foi entregue à professora da turma. A formulação das questões objetivava identificar informações sobre o trabalho da docente com a leitura e produção do texto literário em sala de aula: o gênero literário que ela mais aprecia, as experiência com o texto literário, contribuição da literatura, avaliação da sua metodologia, aspectos explorados no trabalho etc. A professora respondeu o questionário em casa.

Quando questionada acerca do gênero literário que mais aprecia (questão 1 do Questionário do Professor, apêndice B), a professora disse que gosta do narrativo, notadamente romances e contos, pois apresentam uma estrutura marcante: início, clímax e desfecho. No confronto dos dados fornecidos (docente e alunos), constatamos que a maioria dos informantes/alunos também prefere o gênero romance. Esses resultados nos levaram a considerar que a apreciação da professora e o seu trabalho em sala de aula com o gênero romance, influenciaram a escolha dos alunos também pelo gênero literário, o romance.

Sobre a experiência com o texto literário (questão 2 do Questionário do Professor, apêndice B), a professora relatou que tem um contato reflexivo e íntimo com os textos literários e afirmou que “transmite uma experiência reflexiva e, por que não, íntima entre você (leitor) e todo o conteúdo e sentimento de estar no mundo”. (Apêndice B, questão 2). Tal pensamento condiz com as abordagens de Geraldi (2004) quando este afirma que a leitura é encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua escrita, na medida em que o leitor reconstrói

a obra com sua leitura, dando a ela um significado a partir de leitura e experiências anteriores, ou seja, o texto é um espaço de contato, no sentido de que, no ato da leitura, há trocas de conhecimentos entre o autor, leitor e a sociedade, abrindo, assim, uma porta entre os dois mundos, possibilitando esses sentimentos que a professora descreve "íntimo" e "reflexivo".

Na terceira questão do Questionário do Professor (apêndice B), na qual foi questionada sobre a contribuição da literatura para a formação escolar, bem como para formação do aluno enquanto ser humano, a docente afirmou que o texto literário possibilita que nos tornemos seres reflexivos, questionadores e atuantes e, além disso, pode livrar o aluno da carência de criticidade, conforme percebemos na sua resposta*: "*Claramente! Quanto mais lemos, mais nos tornamos seres reflexivos e atuantes. Uma flor no asfalto, uma família de retirantes, um rio e seu (dis)curso, tudo é matéria para a investigação sobre o homem e seu universo". (Apêndice B, questão 3). Notamos, no fragmento apresentado, que a professora considera a literatura como sendo fundamental para a formação do indivíduo, pois possibilita (àquele que lê) adquirir uma posição e uma postura diferenciada diante da sociedade. Segundo Michèle Petit (2008), Ezequiel Silva (1997), Maria Bordini e Vera Aguiar (1993), a literatura atua como formadora de um pensamento crítico, autônomo, reflexivo, questionador, transformador. Além disso, Petit (2008) acrescenta que a leitura ajuda os jovens a construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar, a encontrar um sentido, sobretudo, a pensar, "nesses tempos em que o pensamento se faz raro" (PETIT, 2008, p. 19), como bem afirmou a professora: "[...] nesse meio atual que considero atravancado pela inércia, ou seja, pela falta (ou pouca) atitude do pensar, a literatura surge como força motriz para livrar o jovem da passividade e carência de criticidade". (Apêndice B, questão 4). Torna-se evidente nas reflexões dos autores e da professora que a literatura modifica as linhas de nosso destino.

Na resposta da à questão 5, sobre o gosto de trabalhar como o texto literário em sala de aula, a professora disse que aprecia muito, tanto em sala quanto fora dela e acrescenta que grande parte dos alunos não cultiva o hábito da leitura no cerne familiar, cabendo então aos professores incentivá-los, desde um poema pílula[2] até os romances mais extensos. Com base em suas respostas, notamos que a docente gosta de trabalhar as obras literárias e incentiva os seus alunos à leitura do texto literário: "Todos os anos, seleciono algumas obras que serão lidas ao longo das unidades. O meu objetivo é instigar o estudante, levando-o a pensar sobre os fatos presentes no texto e sobre como eles nos auxiliam a enxergar os nossos dias". (Apêndice B, questão 8). Antonio Candido (1995) postula o acesso à literatura como um

[2] Texto de fácil compreensão.

direito humano inalienável, que não pode ser negado ao homem, seja da mais simples até a mais complexa literatura, porque de alguma maneira ensina a ver a vida. Portanto, depreendemos desse fragmento que a professora tem consciência da essencialidade da literatura na vida do indivíduo e proporciona aos seus alunos o acesso às obras literárias, embora a escola não ofereça uma biblioteca com um acervo de textos literários.

Quanto aos aspectos explorados no trabalho de leitura, interpretação, produção e análise linguística (questão 7 do Questionário do Professor, Apêndice B), a professora discorre da seguinte forma: "Todos estes aspectos merecem a devida importância, pois eles se complementam. Ler o texto e discutir sobre ele amplia o discurso e desenvolve a habilidade de criação". Diante da resposta da professora, comprovamos que seu trabalho com o texto literário na sala de aula explora todos os aspectos, pois não privilegia um em relação ao outro, e ainda destaca que a leitura e discussão do texto facilitam a compreensão e aguçam a capacidade criativa do aluno.

Conforme as respostas dadas pela professora, percebemos que ela confirma que, ao indicar uma obra literária para o seu aluno ler, está colaborando para o desenvolvimento da consciência crítica desse aluno. Tal assertiva aparece na seguinte transcrição: "Seguramente! Somos frutos do que lemos e do que extraímos dos textos que nos rodeiam. A literatura nos torna autônomos, livres, "empoderados" pelo discurso advindo de nossa própria capacidade". (Apêndice B, questão 9). Assim sendo, do ponto de vista da professora, as obras literárias possibilitam ao aluno na construção de significados, na ampliação de suas experiências. Além disso, o acesso à literatura pode levar o aluno a enxergar melhor o mundo em que vive e ser capaz de escapar das armadilhas da alienação instituída na sociedade, pois o texto literário favorece a formação de um pensamento crítico, questionador e reflexivo.

Segundo a professora, infelizmente os alunos não gostam de ler e escrever, pois não foram habituados a isso, o que não causa desânimo porque, para ela, os jovens são dotados das capacidades de pensar e ponderar: basta oferecer-lhes os caminhos fecundos, de forma colaborativa. Porém, quando confrontado esse questionário com o dos alunos, percebemos que os mesmos relataram que gostam de ler. Um percentual considerado muito bom de 83% do alunado aprecia a leitura. Nesta perspectiva, o que obtivemos, ao longo da análise dos questionários e mediante nosso contato com os alunos na sala de aula, foi que eles leem mais textos informativos, geralmente veiculadas por jornais e revistas. Portanto, à primeira vista, parece que houve um equivoco da professora ao dizer que eles não apreciam a leitura, no entanto, numa releitura mais atenta, constatamos que ela se referia à leitura de obras literárias, pois, na análise de um dos questionamentos e de uma conversa informal que tivemos com a

professora, esta relatou que encontra muitas dificuldades no trabalho com a leitura e produção de texto literário. Ela afirma: “Desde o desinteresse de uns, a dificuldade de interpretação de outros, perpassando pelos problemas de acesso às obras impressas”. (Apêndice B, questão 11).

Ao fazer uma avaliação do seu trabalho com literatura (questão 11 do Questionário do Professor, apêndice B), a professora afirmou: “Avalio progressivamente ao longo da construção cognitiva, partindo, inicialmente, da estrutura, passando pelos modelos de autores já consagrados até chegar às produções textuais orais e escritas dos alunos”. A resposta da professora demonstra preocupação com todo o processo de leitura e escrita dos alunos. Evidenciamos que a metodologia do professor é de fundamental importância para a formação do gosto pela leitura e escrita dos alunos, especialmente em se tratando de alunos que estão em processo de escolarização nos níveis fundamental, como é o caso da turma aqui investigada.

## 5.3 Análise documental: textos dos alunos

Neste item apresentamos as análises dos questionários concernentes aos estudos dos contos de Machado de Assis e Clarice Lispector, das produções de textos dos alunos do Ensino Fundamental, realizadas em duas etapas: Produção Inicial “A” e “B” e Produção Final “A” e “B”.

### 5.3.1 Etapa II – Produção Inicial (A)

Nesta seção, consideramos a Produção Inicial como duas etapas: “A” e “B”. A etapa “A” abrange as questões relativas aos textos de Machado de Assis e Clarice Lispector, estudados em grupo; já a etapa “B” refere-se à produção escrita que, também, foi realizada em grupo.

Conforme planejamos (plano de aula nº 2) para a Produção Inicial (A), dividimos a sala em quatro grupos e entregamos as cópias dos contos sendo que dois grupos ficaram com o conto “Uma Galinha,” de Clarice Lispector, e os outros dois com o conto “Adão e Eva”, de Machado de Assis. Informamos à turma que não haveria interferência da professora na análise e produção dos textos, uma vez que, tratava-se de uma atividade diagnóstica. Os grupos sentiram dificuldade ao responder aos questionários, pois alguns deles não conseguiram interpretar as perguntas, consideraram a linguagem difícil e alegaram falta de conhecimento

sobre o assunto. Várias perguntas sugiram no momento da aplicação do questionário, tais como: “Qual o significado desta palavra?”; “Não estou entendendo esta pergunta” “O que é intertextualidade?”; “O que é relações dialógicas?” “Como vamos falar da linguagem dos autores se não a conhecemos?” “Professora, você pode falar um pouco sobre Machado de Assis e Clarice Lispector?” “Quais as características do gênero conto?” Assim, no momento das indagações feitas pelos alunos com relação ao questionário, procuramos sanar algumas dúvidas sem interferir em suas respostas.

Com base na leitura do texto “Uma Galinha” (Clarice Lispector), os grupos 1 e 2 deram as seguintes respostas, transcritas no quadro 9:

**Quadro 9** - Resposta dos alunos sobre a Produção Inicial (A) – Estudos dos contos

| **GRUPOS** | **Tema** | **“Comparada a quê..”** | **Relações dialógicas** | **Linguagem** | **Características do gênero conto** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Amor e ambição | Mulher grávida e amor aos filhos | Não conseguimos comparar | Complexa | Não estudamos |
| 2 | Liberdade | Ser humano: mãe, rainha | Sim, vários textos | Complexa | Narrativa em 3ª pessoa e texto longo |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (05/07/2016)

Em relação à temática (questão 1 da Etapa II, Produção Inicial A, apêndice C), embora os dois grupos tenham identificado “amor e ambição” e “liberdade”, nenhum deles conseguiu perceber outras temáticas, tais como: família, individualidade, maternidade, condições sociais, entre outras.

Na questão 2, as constatações feitas pelos grupos de que a galinha representa uma mulher grávida ou o próprio ser humano, condiz com a análise feita por José Maria Rodrigues Filho (2003) que aponta a humanização do animal. Segundo o autor, a aproximação com o ser humano é inevitável. Evidenciamos que, em alguns momentos, a galinha é caracterizada com adjetivo que sugere que ela não é tão animalesca, tal como: “Parecia calma”.

No questionamento a respeito das relações dialógicas (questão 3, apêndice C), os alunos não conseguiram estabelecer diálogo entre o conto “Uma Galinha” (Clarice Lispector) com outros textos. Possivelmente, isso se deveu devido à falta de conhecimento de mundo, à faixa etária dos alunos (entre 12 e 14 anos de idade), ao escasso repertório de leitura e ao desconhecimento das teorias que envolvem as relações dialógicas e intertextuais (teorias que foram trabalhadas em etapas subsequentes do nosso projeto com os alunos). O grupo 2, ao

responder “sim vários textos”, não esclarece quais as possibilidades de relações dialógicas e/ou intertextuais, o que nos induz a acreditar que ainda não conseguem vislumbrar relações deste conto com o livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, ou com textos que discuta a condição feminina na sociedade. No capítulo III, empreendemos uma pequena análise do conto “Uma Galinha” e identificamos um diálogo entre o referido conto com o discurso feminista da filósofa Simone de Beauvoir (1980), ao afirmar:

> [...] a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*. Em quase nenhum país, seu estatuto legal é idêntico ao do homem e muitas vezes este último a prejudica consideravelmente. (BEAUVOIR, 1980, p. 14).

Assim, tal qual a “galinha” do texto de Clarice Lispector, a mulher, historicamente, tem sido considerada como um ser dominado pelo homem e, muitas vezes, permanecido passiva, sem reivindicar seu lugar como sujeito da sua própria história, por não possuir os meios concretos para tanto, apesar de sentir o laço necessário que a prende ao homem, não reclama. Mesmo quando decide lutar, não acredita em seus potenciais, “não vitoriosa como seria uma galo em fuga”, que “crê na sua crista”. (GOTLIB, 2011, p. 332). Além disso, segundo Simone de Beauvoir (1980), as vitórias que as mulheres conseguiram na sociedade, nem sempre, as igualavam aos homens. Elas continuavam sendo submissas, inferiores a eles, visto que o homem tem situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorrentes recém-chegadas.

Quanto às particularidades da linguagem empregada pela autora no conto em estudo (questão 4, apêndice C), os grupos consideraram que se trata de uma linguagem complexa; além do mais, não conseguiram perceber outras características: perfil feminino, fluxo da consciência, intimista etc. Embora a professora da turma tenha trabalhado com o romance *A hora das estrala* (Clarice Lispector), conforme depoimentos dos alunos, ela não apresentou dados biográficos da escritora e nem trabalhou com as características da linguagem de suas obras. No entanto, não há que se estudar a biografia do autor, necessariamente, para ler a sua obra. Pode ter sido uma escolha da professora.

Na última pergunta sobre as características do gênero conto, um dos grupos não conseguiu identificar características do gênero, porque ainda não tinha estudado esse conteúdo. Outro grupo que tentou responder à questão identificou duas características: “narrado em 3ª pessoa” e “texto longo”. Esta resposta não se enquadra nas características do

gênero conto, uma vez que a brevidade é o elemento caracterizador do conto, como foi exposto no capítulo II. Tanto a brevidade, proposta por Gotlib (1990), quanto a concisão, apontada por Cortázar (1991), e a rapidez, apresentada por Calvino (1990), são essenciais para dar mais mobilidade, agilidade e desenvoltura ao texto.

Os grupos 3 e 4 leram o conto "Adão e Eva" (Machado de Assis), conforme apontamos abaixo no quadro 10:

**Quadro 10 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Inicial (A) – Estudos dos contos

| **GRUPOS** | **Tema** | **Relações intertextuais** | **Esquema utilizado pelo autor** | **Linguagem** | **Características do gênero conto** |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | Responsabilidade | Bíblia | Forma de narrativa | | Ficção e narrativa |
| 4 | Amor e lealdade | A história da Bíblia | História já conhecida fazendo algumas mudanças | Primeiro contato com o autor. Não conhecemos seu estilo literário | Diálogo, linguagem diferenciada |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (05/07/2016)

Na análise do tema (questão 1, apêndice D), embora os dois grupos tenham identificado "responsabilidade" e "amor e lealdade", não conseguiram perceber outros temas: no texto machadiano há uma inversão da criação do mundo, se comparado com o texto bíblico; ganância, dentre outros.

Em relação à intertextualidade (questão 2, apêndice D), os grupos conseguiram identificar relações intertextuais entre o conto machadiano "Adão e Eva" e a Bíblia, uma leitura coerente, uma vez que Machado de Assis se reporta a uma passagem da Bíblia Sagrada concernente à criação do mundo, descrita no livro de *Gênesis*. É importante dizer que os alunos não cotejaram o texto bíblico com o ficcional, pois se tratava de uma atividade diagnostica.

No terceiro questionamento sobre o esquema utilizado pelo autor no conto, apesar de os grupos terem apontado: "a narrativa" e "história conhecida", não conseguiram perceber o recurso utilizado pelo escritor. Segundo Facioli (1982), consiste em história dentro da história. Também na quarta pergunta, um grupo não respondeu e outro disse que era o primeiro contato com textos de Machado de Assis e não tinha conhecimento do estilo da linguagem do escritor. Isso evidencia, para nós, a pertinência desta pesquisa, uma vez que não

pode ser omitido do ensino-aprendizagem um autor tão renomado na formação do aluno leitor.

Quanto às peculiaridades do gênero conto (questão 5, apêndice D), os dois grupos deram as seguintes características: “Ficção”, “narrativa”, “diálogo” e “linguagem diferenciada”. Assim, notamos que os alunos não têm conhecimento sobre esse gênero, pois não apontaram características, tais como: poucos personagens, um único espaço, temas significativos, linguagem clara etc.

### 5.3.2 Etapa II – Produção Inicial (B)

Conforme afirmamos anteriormente, a Produção Inicial (B) refere-se à produção escrita dos alunos (em grupo), após realização de dinâmica que expôs os elementos da narrativa em envelopes (plano de aula nº 2). Para a análise das respostas dos alunos, vamos nos orientar pelo quadro 11 a seguir:

**Quadro 11 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Inicial (B) – Produção de contos

| **GRUPOS** | **Título da produção** | **Características do gênero conto** | **Relações dialógicas** | **Relações intertextuais** | **Linguagem** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | A disputa | Personagem: milionário Sullivan, surfista e organizadores.<br>Espaço: praia<br>Tempo: dia<br>Conflito: disputa de poder | | | Texto criativo |
| 2 | A vingança medicinal | Personagem: médico, esposa, paciente<br>Espaço: hospital<br>Tempo: dia e noite<br>Conflito: paciente medicado de forma errada | | | Texto criativo apresentando conhecimentos científicos |
| 3 | Superando o medo | Personagem: Rafael, Pedro e outro amigo (três amigos estrangeiros). | | | Texto sem muita criatividade |

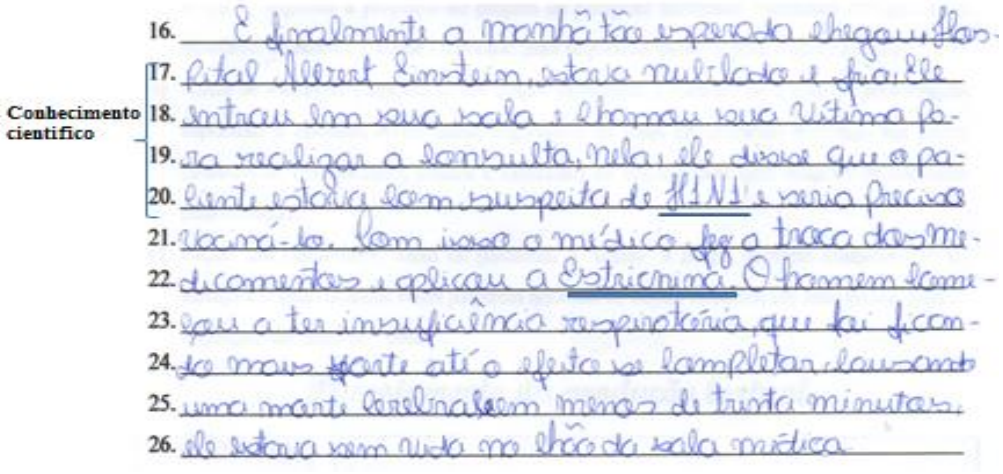
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Espaço: praia<br>Tempo: dia<br>Conflito: um dos amigos tem medo de água | | | |
| 4 | | Personagem: Matias, Morgana, ex namorado de Morgana, Marcelo (pai de Morgana)<br>Espaço: praia, casa<br>Tempo: dia e noite<br>Conflito: romance proibido | | | Texto com problemas: organização de ideias e uso de clichês |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (08/07/2016)

No conto 1, “A disputa”, evidenciamos que os estudantes expuseram os elementos da narrativa e escreveram o texto com criatividade.

Em relação ao texto 2, “A vingança medicinal”, observamos que os alunos apresentaram as características do gênero conto, preocupando-se em apresentar todos os elementos da narrativa e também demonstram conhecimentos científicos ao citar nomes de medicamentos (estricnina) e a doença H1N1 com bastante criatividade.

**Figura 1** – Texto “A vingança medicinal”




Fonte: Atividade realizada em sala de aula (08/07/2016)

Na produção textual 3, “Superando o medo,” embora o grupo tenha apresentado todos os elementos da narrativa, não produziu muito bem o texto, uma vez que apenas reproduz um diálogo sem muita narração, deixando a história muito monótona. O grupo apresenta formas pertencentes à oralidade (linha 28 do texto) e demonstra um escasso vocabulário ao repetir várias vezes a mesma palavra: “amigos” (linhas 2, 4, 6, 20, 30,); “amigo” (linhas 9, 14, 24); “fala” (linhas 11, 14, 16, 20, 24, 26), conforme podemos observar no texto abaixo:

**Figura 2 –** Texto “Superando o medo”

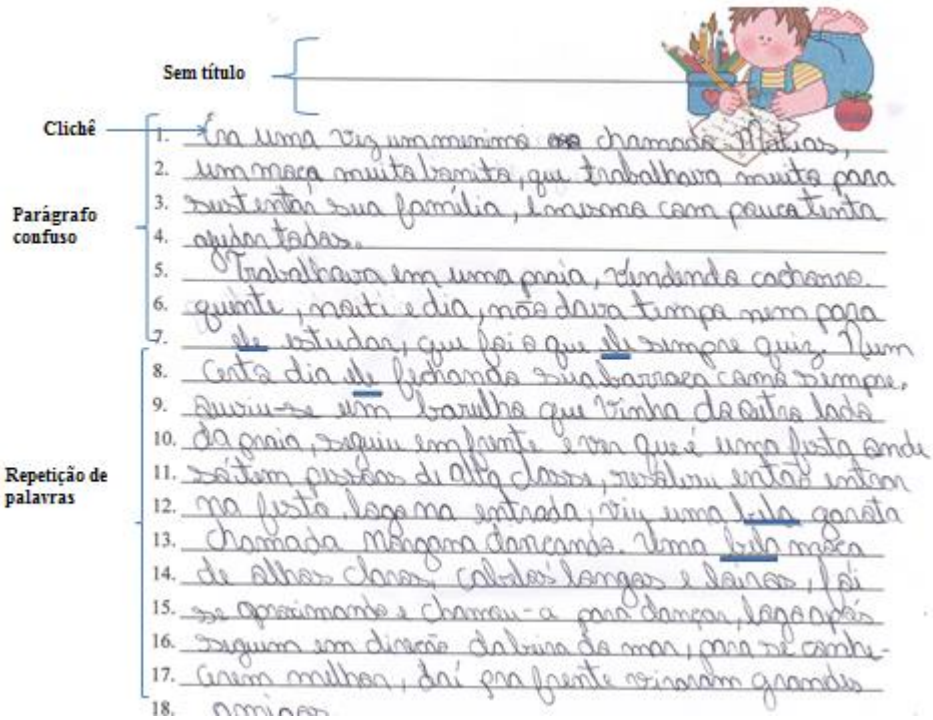
Superando o medo

1. Essa história passa-se numa praia.
2. Três amigos estrangeiros chegam ao Brasil,
3. para ir a uma praia em São Paulo. Um
4. desses amigos era muito medroso, ele
5. tinha medo de praia.
6. Os amigos falam:
7. Primeiro: Rafael:
8. — Uma praia linda!! Essa de São Paulo.
9. Outro amigo fala: Pedro:
10. — Muito bonita mesmo!
11. O terceiro fala sem feito:
12. — Essa praia é bonita mesmo, mas eu
13. tenho medo de água!
14. Um amigo fala:
15. — Você tem medo de quê?
16. Ele fala:
17. — Eu tenho um trauma de água, porque
18. quando eu era pequeno eu fui numa praia
19. e quase me afoguei.
20. Um dos amigos compreensivo fala:
21. — Não se preocupe, estamos aqui para te
22. ajudar.
23. Então vam eles entrar no mar.
24. O amigo medroso fala:
25. — Não quero entrar no mar.
26. O outro fala:
27. — Verdade besta, vamos?
28. Aí o estrangeiro medroso entrou no
29. mar e perdeu o medo de água, e feliz disse:
30. — Obrigada meus amigos, eu agradeço muito vocês.

Fonte: Atividade realizada em sala de aula (08/07/2016)

No texto do grupo 4, percebemos que os alunos apresentam uma nítida dificuldade em organizar as ideias. Observamos problemas de parágrafos confusos, repetição de palavras, não colocou o título, provavelmente não houve o planejamento da produção do conto e também fez uso de clichê, demonstrando falta de criatividade por parte do grupo, evidente na produção abaixo:

**Figura 3 –** Texto




Fonte: Atividade realizada em sala de aula (08/07/2016)

Evidenciamos nas quatro produções que não houve o uso de relações dialógicas e intertextuais.

5.3.3 Etapa IV – Produção Final (A)

Da mesma maneira como aplicamos a Produção Inicial, procedemos na Produção Final, realizada em duas etapas: (A) e (B). A etapa (A) refere-se às questões sobre os textos de Machado de Assis e Clarice Lispector estudados em grupo, e a etapa (B) à produção escrita, também realizada em grupo.

Conforme planejamos (plano de aula nº 14) para a Produção Final (A), dividimos a sala em quatro grupos e entregamos as cópias dos contos, sendo que dois grupos ficaram com o texto “A Bela e a Fera ou a ferida grande,” de Clarice Lispector, e os outros dois grupos com o conto “Na Arca”, de Machado de Assis. Diferentemente da Produção Inicial (A), nessa etapa, os alunos estavam mais seguros e confiantes. Responderam a todas as perguntas sem nenhum questionamento. Percebemos que o grupo estava bem entrosado.

Após a leitura do texto “A Bela e a Fera ou a ferida grande demais”, (Clarice Lispector), obtivemos as respostas dos grupos 1 e 2 exposta no quadro 12:

**Quadro 12 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Final (A) – Estudos dos contos

| GRUPOS | Tema | Personagem que representa a Bela e a Fera | Relações intertextuais | Linguagem | Características do gênero conto |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Diferença de níveis sociais e reflexão sobre o "eu" | Bela é representada pelo mendigo e Fera por Carla de Sousa | Texto infantil "A Bela e a Fera" e um livro póstumo de Eça de Queirós | Epifania, perfil feminino, fluxo da consciência e intimista. | 3ª pessoa, poucos personagens (Carla, Mendigo), único espaço e enredo curto. |
| 2 | Caráter social | Bela seria o mendigo da ferida grande demais e Fera a personagem Carla, uma senhora rica | Texto "Bela", dos irmãos Grim, telenovela "Fera Ferida", da Rede Globo e com o conto de fada "A Bela e a Fera", de Jeanne Marie | Epifania, perfil feminino e intimista | Narração breve, poucos personagens, linguagem clara, pouco diálogo e pouco cenário |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (02/08/2016)

Em relação à temática, (questão 1, apêndice E), notamos que os grupos conseguiram perceber temas, tais como: "o caráter social" e "a reflexão sobre o eu" na narrativa". Constatamos que houve um avanço nas respostas dos alunos, se comparadas à Produção Inicial (A) na qual os alunos não tiveram um bom desempenho na percepção da temática do texto.

Conforme as respostas apresentadas pelos alunos para a questão 2 (apêndice E), podemos afirmar que eles identificaram a relação entre as personagens a Bela e a Fera, relatando que Bela estava representada na figura do mendigo e Fera no papel de Carla de Sousa. Entretanto, no decorrer do conto "A Bela e a Fera ou a ferida grande", logo identificamos a Bela — era Carla de Souza e Santos, mulher abastada da sociedade carioca — e a Fera — um mendigo que ostenta uma ferida na perna e que aborda Carla, que saía de um salão de beleza. Há então, uma ferida que é a lesão física, e uma ferida que é a crise existencial que vai se desencadear em Carla. Assim, neste questionamento os alunos não tiveram uma boa percepção.

Em relação ao terceiro questionamento, os grupos identificaram relações intertextuais do conto estudado com outros textos, diferentemente da Produção Inicial (A), quando não conseguiram vislumbrar tais relações. O grupo 1 evidenciou que o conto de Clarice Lispector

estabelece, já pelo título, uma intertextualidade com o texto infantil “A Bela e a Fera” e também salientou que a autora cita, na narrativa, as frases de um livro de Eça de Queirós. O Grupo 2 conseguiu perceber a intertextualidade com o texto “A Bela”, dos Irmão Grim e com o conto de fada “A Bela e a Fera”, de Jeanne Marie, e relações dialógicas com a telenovela “Fera Ferida”, exibida pela Rede Globo. Os resultados do nosso trabalho realizado com a turma do Ensino Fundamental demonstraram que os alunos adquiriram conhecimento e maturidade para buscar na narrativa as relações dialógicas e intertextuais com diferentes textos. Conforme Geraldi (2004), o leitor não pode ser passivo diante de um texto, mas um sujeito que busca significações. Assim, os alunos demonstraram que estão se tornando leitores ativos ao construir múltiplos sentidos plausíveis para o texto e estabelecer relações com outros discursos.

Acerca das peculiaridades da linguagem da autora (questão 4, apêndice E), os dois grupos elencaram, por meio de exemplos, de forma clara e confiante, os aspectos que identificaram no texto, conforme observamos nos discursos, transcritos a seguir. O grupo 1 afirma que: “Após a leitura do texto identificamos que a linguagem da escritora Clarice Lispector é bastante complexa. Ela emprega no conto uma das características marcantes de sua escrita: a epifania, por exemplo, o encontro de Carla com o mendigo. Além disso, percebemos o uso de perfil feminino, pois mostra a busca do eu através da personagem feminina, também fluxo da consciência e intimista, visto que a escritora mergulha na intimidade de Carla”. O grupo 2 aponta os seguintes aspectos: “Epifania: a moça para refletir sua vida. Perfil feminino: a protagonista é uma mulher. Intimista: ela mexe na intimidade da personagem”. Com base nas respostas acima, verificamos que os dois grupos apresentaram informações a respeito da linguagem (a forma individual de escrever) de Clarice Lispector, confirmando, assim, que o projeto de pesquisa foi importante para ampliar os conhecimentos desses alunos, uma vez que, na Produção Inicial (A), não obtivemos uma reposta satisfatória a esse questionamento.

Nas respostas dadas pelos grupos para a questão 5, observamos que os dois grupos perceberam claramente as características do gênero conto, exemplificando: narrativa em 3ª pessoa, poucos personagens, cenário restrito, enredo breve dentre outras.

Os grupos 3 e 4 leram o texto “Na Arca” (Machado de Assis) conforme quadro 13:

**Quadro 13 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Final (A) – Estudo dos contos

| GRUPOS | Tema | Aspectos da natureza humana nos personagens Jafé e Sem | Relações intertextuais | Linguagem | Características do gênero conto |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | Egoísmo, ambição, vaidade, poder | Perversidade, Maldade | Livro da Bíblia, da criação do mundo | Ironia, pessimismo, intertextualidade | Tema significativo, poucos personagens, um só conflito, linguagem clara |
| 4 | Luta pelo poder, egoísmo, vaidade entre os personagens Jafé e Sem | Egoísmo, perversidade, vaidade, ambição, interesse próprio | Texto bíblico do livro do gênesis | Pessimismo, humor, ironia, intertextualidade | Um único espaço, narrado em 3ª pessoa, linguagem clara, poucos personagens |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (02/08/2016)

Em relação ao questionamento 1 (Etapa IV, Produção Final A, Apêndice F), os dois grupos perceberam a temática abordada no conto. O grupo 3 relatou da seguinte forma: "Machado de Assis suscita tema como: egoísmo, ambição, vaidade, poder a partir da discussão ocorrida entre os filhos de Noé". O grupo 4 percebeu os temas: "A luta pelo poder, o egoísmo, a vaidade entre os personagens Jafé e Sem".

Em se tratando dos aspectos da natureza humana, refletidos na violenta discussão ocorrida entre os filhos de Noé (Questão 2), os alunos perceberam traços de egoísmo, maldade, perversidade, vaidade, interesse próprio nas personagens Jafé e Sem.

No que se refere à questão 3 (apêndice F), os grupos evidenciaram relações intertextuais do conto trabalhado com a Bíblia Sagrada. Obtivemos as seguintes respostas: "Sim, com o livro da Bíblia, da criação do mundo" (Grupo 3). "Sim, com o texto bíblico do livro do Gênesis" (Grupo 4). Os grupos conseguiram vislumbrar, no conto de Machado de Assis, o que Bezerra (2005) afirma ser uma consciência dialógica dos textos de Machado de Assis com outros textos. Além disso, ao perceberem a intertextualidade com a Bíblia, comprova, assim, a predileção de Machado de Assis pela Bíblia Sagrada, assim como salienta Afrânio Coutinho (1963). A recorrente intertextualidade com os textos bíblicos na obra de Machado de Assis como vimos, por exemplo, nos contos da Produção Inicial (A) "Adão e

Eva" e na Produção Final (A) "Na Arca" e também em outros textos "A Igreja do Diabo", "Entre Santos" etc., que não foram trabalhados no projeto de pesquisa, confirmam a constatação de Afrânio Coutinho (1963).

Para a questão 4, (apêndice F), os dois grupos discorreram acerca da linguagem do autor empregada no conto. O grupo 3 apresentou a seguinte resposta: "Machado de Assis emprega ironia para fazer uma crítica ao homem. Pessimismo, pois desacredita que o homem poderia ser bom comprovando com a perversidade até mesmo com o irmão. Intertextualidade baseia na passagem bíblica". O grupo 4 elencou somente as marcas da linguagem do autor, sem exemplificar, diferentemente do grupo anterior. Eles perceberam que: "As características da linguagem de Machado de Assis empregada no conto são: pessimismo, humor, ironia, intertextualidade". Portanto, observamos que os alunos adquiriram conhecimentos e informações com a aplicação da sequência didática, visto que, na Produção Inicial (A), eles não responderam a esse questionamento.

Assim como nas respostas dadas para a questão anterior, os resultados obtidos dos grupos para o questionamento 5 (apêndice F), notamos que houve um considerável aprendizado em relação às características do gênero conto. Quando comparada à mesma pergunta feita durante a Produção Inicial A, à qual os alunos responderam, demonstrando que não tinham ainda conhecimento da narrativa em questão, as respostas dadas na Produção Final (A) mostraram que os grupos apontaram claramente as características do conto: Temas significativos, poucos personagens, um só conflito, linguagem clara, narrado em 3ª pessoa. Em relação a uma dessas peculiaridades do gênero conto, temas significativos, o escritor Júlio Cortázar (1991, p. 154) afirma: "Um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos". Assim, o tema tem que ser considerado significativo primeiro para o escritor, para que ele sinta prazer em escrever a história para, posteriormente, conquistar o interesse do leitor em apreciar a obra.

Fundamentados nas respostas dos alunos, evidenciamos que houve uma boa assimilação dos conteúdos trabalhados no decorrer da pesquisa, uma vez que obtivemos um grande avanço nas respostas dos questionários acerca do tema, relações dialógicas, intertextuais, peculiaridades na linguagem dos autores e características do gênero conto.

### 5.3.4 Etapa IV – Produção Final (B)

Conforme a Produção Inicial (B), a Produção Final (B) se refere à produção escrita dos alunos (em grupo) após dinâmica contendo os elementos da narrativa em envelopes (plano de aula nº 14). No quadro 14 abaixo, apresentamos as respostas dos alunos:

**Quadro 14 -** Resposta dos alunos sobre a Produção Final (B) – Produção de contos

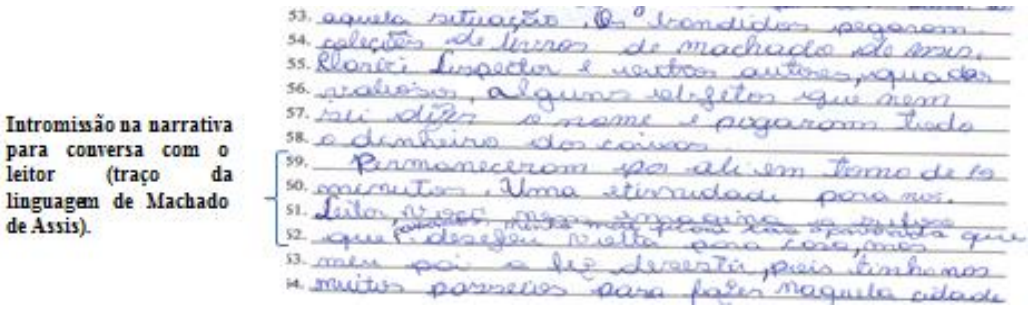
| **GRUPOS** | **Título da produção** | **Características do gênero conto** | **Relações dialógicas** | **Relações intertextuais** | **Linguagem** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | O Roubo em uma livraria | Personagem: pai, mãe, irmão, narradora, um casal, uma moça, dona do hotel, ladrões e recepcionista<br>Espaço: hotel e livraria<br>Tempo: dia e noite<br>Conflito: roubo em uma livraria. | | Livro de contos: "Felicidade Clandestina" de Clarice Lispector. Referência aos autores Machado de Assis e Clarice Lispector | Texto bastante criativo e misterioso; intromissão na narrativa para conversa com o leitor (traço da linguagem de Machado de Assis) |
| 2 | Um dia de caçador e outro da caça | Personagem: seis caçadores, entre eles George, onça-pintada e Ninfa (fada).<br>Espaço: floresta (Cachoeira).<br>Tempo: dia e noite<br>Conflito: perdidos na floresta (tráfico de animais) | Diálogo com textos de preservação dos animais | | Texto criativo com marcas de características da linguagem de Clarice Lispector (fluxo da consciência e intimista) |
| 3 | O tsunami americano | Personagem: equipe de cientistas, Any, diretora, estudantes, | | | Texto bastante criativo apresentando conhecimento de mundo |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Espaço: cidade de New York (base cientista e escola)<br>Tempo: dia<br>Conflito: terrível aviso a população americana: "violento tsunami vindo" | | | |
| 4 | Os malvados | Personagem: Joaquim, Madalena, Samuel, bebê.<br>Espaço: sítio<br>Tempo: dia e noite<br>Conflito: um menino rejeita a ideia de ter um irmão e planeja para que isso não aconteça | Diálogo da morte da personagem Samuel com a morte de Branca da telenovela "Liberdade, liberdade" produzida e exibida pela Rede Globo | | Texto muito criativo, Características da linguagem de Machado de Assis (estratégia de conversar com o leitor e pessimismo em relação a ser humano) |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (02/08/2016)

No conto 1, "O Roubo em uma livraria", notamos que os alunos expuseram os elementos da narrativa. Fizeram referência ao livro de contos "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector, e mencionaram a autora, bem como o escritor Machado de Assis. Sendo assim, constatamos que o grupo, ao utilizar relações intertextuais em seu texto, compreendeu que escrever é manter um diálogo com textos preexistentes. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 21), "a esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade". Os alunos demonstraram ter planejado cuidadosamente o conto, pois produziram com bastante criatividade, mistério e exerceram domínio da história narrada. Além disso, utilizaram um dos recursos peculiares da linguagem do autor Machado de Assis, a estratégia de interferir na narrativa com o objetivo de conversar com o leitor para comentar seu próprio texto. Vale salientar que Clarice Lispector também se vale desse recurso para compor *A hora da estrela* quando introduz um autor interposto (Rodrigo S.M) para dialogar com o leitor. Como podemos observar no trecho abaixo retirado da produção textual dos alunos (figura 4):

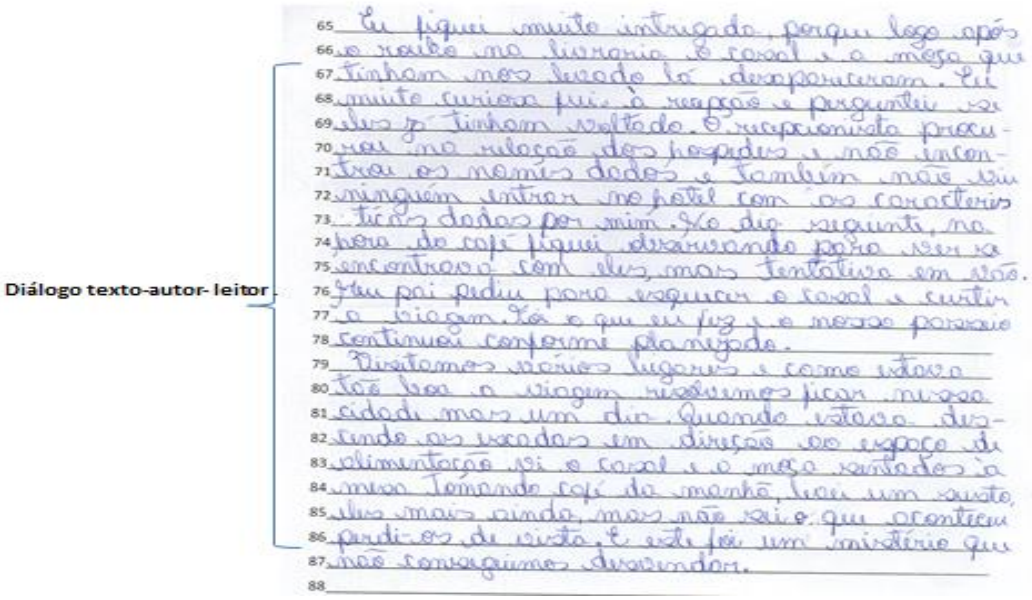
**Figura 4** – Texto “O Roubo em uma livraria”




Fonte: Atividade realizada em sala de aula (02/08/2016)

Na produção textual acima, evidenciamos um discurso que podemos chamar de dialógico porque, segundo Bakhtin (2004), o texto não é algo consumado, indiscutível, mas sim inconcluso, inacabado, discutível. Os autores do conto “O roubo em uma livraria” dialogam com outras obras e com o leitor. Além desses aspectos, o texto possibilita ao leitor imaginar o que poderia ter acontecido com o casal e a moça que tinham desaparecido logo após o roubo na livraria e que voltaram a aparecer e, de novo, a sumir misteriosamente no espaço de alimentação do hotel, comprovando, assim, que os autores do conto mencionado não tomam o discurso como seus, mas construído no diálogo de várias vozes, na interação social entre sujeitos.

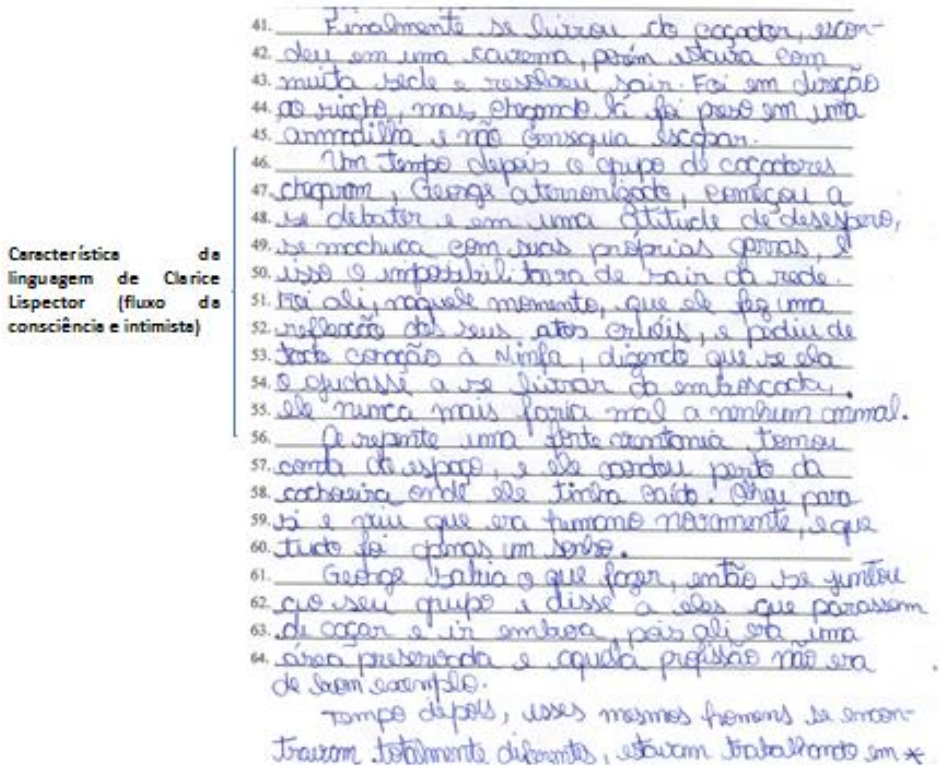
**Figura 5** – Texto “Roubo em uma livraria”




Fonte: Atividade realizada em sala de aula (02/08/2016)

No texto 2, intitulado “Um dia de caçador e outro da caça,” observamos que o grupo apresentou as características do gênero conto, preocupando-se com todos os elementos da narrativa. Possivelmente, podemos estabelecer um diálogo desse conto com outros textos que abordam sobre a conscientização da preservação de animais em extinção. Dessa maneira, o conto dos alunos é resultado de leituras e diálogos com outras obras. Eles demonstraram ter conhecimentos sobre assuntos ambientais e já ter lido contos de fadas (uma das personagens do texto é uma fada com características humanas e dotada de poderes sobrenaturais, que foi capaz de interferir na vida do mortal George em uma situação-limite). Para Bakhtin (1997), qualquer discurso já foi dito por alguém em algum lugar, nós não somos o “Adão bíblico” diante de objetos virgens, ainda não pronunciados. Assim, nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz. Portanto, o grupo mostrou, claramente, os possíveis contatos dialógicos entre textos. Além disso, percebemos, na produção textual, marcas da linguagem de Clarice Lispector (fluxo da consciência e intimista) quando os autores mergulham na intimidade da personagem George — ele faz reflexões profundas sobre si mesmo, suas atitudes cruéis com os animais, conforme verificamos no texto a seguir:

**Figura 6 –** Texto “Um dia de caçador e outro da caça”

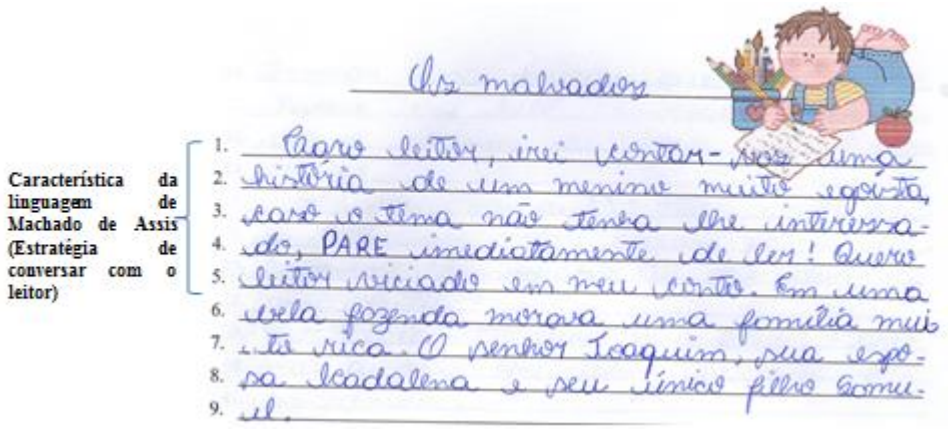

Característica de linguagem de Clarice Lispector (fluxo da consciência e intimista)

41. Finalmente se livrou do caçador, acon-
42. deu em uma armadilha, porém estava com
43. muita sede e resolveu sair. Foi em direção
44. ao riacho, mas, chegando lá, foi preso em uma
45. armadilha e não conseguia escapar.
46. Um tempo depois o grupo de caçadores
47. chegaram, George atormentado, começou a
48. se debater e em uma atitude de desespero,
49. se machuca com suas próprias armas, e
50. isso o impossibilitou de sair da rede.
51. Foi ali, naquele momento, que ele fez uma
52. reflexão dos seus atos cruéis, e pediu de
53. todo coração à Ninfa, dizendo que se ela
54. o ajudasse a se livrar da emboscada,
55. ele nunca mais faria mal a nenhum animal.
56. De repente uma forte ventania tomou
57. conta do espaço, e ele acordou perto da
58. cachoeira onde ele tinha caído. Olhou para
59. si e viu que era humano novamente, e que
60. tudo foi apenas um sonho.
61. George sabia o que fazer, então se juntou
62. ao seu grupo e disse a eles que parassem
63. de caçar e ir embora, pois ali era uma
64. área preservada e aquela profissão não era
de bom exemplo.
Tempo depois, esses mesmos homens se encon-
traram totalmente diferentes, estavam trabalhando em *

Fonte: Atividade realizada em sala de aula (02/08/2016)

Nos contos “O tsunami americano” e “Os malvados”, respectivamente dos grupos 3 e 4, observamos que houve uma grande evolução na produção escrita se comparado à Produção Inicial (A). Os alunos demonstraram segurança, conhecimento e criatividade no processo de produção do conto e apresentaram todos os elementos da narrativa. No texto “O tsunami americano”, o grupo demonstrou conhecimento de mundo ao citar à cidade de New York, a Universidade de Harvard e ao mencionar o tsunami que ocorreu na Tailândia em 2014. A narrativa do grupo 4 “Os malvados” foi uma produção surpreendente devido ao grande avanço no processo de escrita. Na primeira produção, os alunos apresentaram muitas dificuldades na organização de ideias (parágrafo confuso, repetição de vocabulário, uso de clichê, etc.). Por causa desses problemas apresentados no texto, dedicamos maior tempo a esse grupo. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, já percebíamos um avanço na produção escrita dos alunos. À medida que apresentávamos os assuntos dos módulos, ao final a turma produzia um conto, e o grupo 4, diferentemente dos outros, além de receber as orientações gerais dadas para toda a turma, recebia um acompanhamento individual. No conto “Os malvados”, notamos que os alunos apresentam nítidas características da linguagem de Machado de Assis (estratégias de conversar com o leitor e pessimismo em relação ao ser humano). Já no início do primeiro parágrafo do texto, os autores conversam com o leitor comentando seu próprio texto e acabam escolhendo o tipo de leitor para a leitura do conto, segundo eles “leitores viciados”, conforme observamos no fragmento da produção textual:

**Figura 7** – Texto “Os malvados”


Os malvados

Caro leitor, irei contar-lhe uma
história de um menino muito egoísta,
caso o tema não tenha lhe interessa-
do, PARE imediatamente de ler! Quero
leitor viciado em meu conto. Em uma
vela fazenda morava uma família mui-
to rica. O senhor Joaquim, sua espo-
sa Madalena e seu único filho Samu-
el.

Característica da linguagem de Machado de Assis (Estratégia de conversar com o leitor)

Fonte: Atividade realizada em sala de aula (02/08/2016)

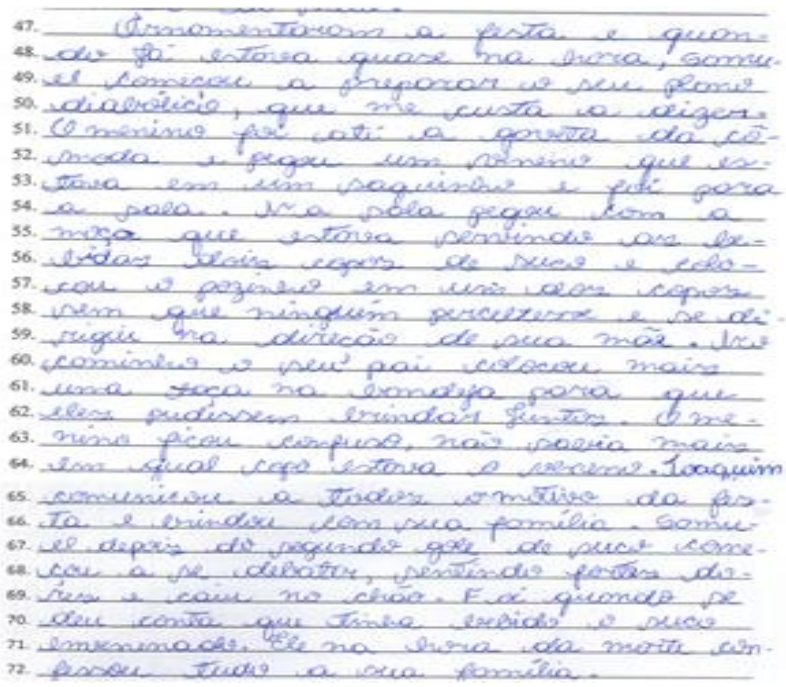
Os autores do conto estabelecem um diálogo com o leitor e esperam que este não seja ouvinte passivo, mas um leitor ativo que possa concordar ou não diante do que foi

pronunciado, assumindo, assim, “uma compreensão responsiva ativa”. (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Outra peculiaridade percebida foi a descrença no melhoramento da alma do ser humano (pessimismo), visto que a personagem Samuel, menino egoísta, ciumento, mimado e orgulhoso, tramou para matar a própria mãe por não querer um irmão, mas acabou provando do próprio veneno, porque na hora da morte, situação favorável ao arrependimento, o menino não demonstrou quebrantamento, simplesmente confessou que tentou matar a mãe. O mais impressionante na narrativa é que o novo bebê nasce com a mesma personalidade de Samuel, provavelmente a história se repetiria com a vinda de outra criança.

O episódio da trama da morte da personagem Madalena sugere um diálogo com o capítulo da telenovela “Liberdade, Liberdade” em que a personagem Branca (Nathalia Dill) tentou envenenar Joaquina (Andreia Horta) no casamento da rival, mas trocou as taças de *champanhe* e acabou bebendo a envenenada. Essa telenovela brasileira foi inspirada no livro *Joaquina, Filha do Tiradentes*, de Maria José de Queiroz e foi produzida e exibida pela Rede Globo entre 11 de abril e 4 de agosto de 2016. O capítulo da morte de Branca foi ao ar no dia 26 de julho, período próximo à Produção Final (B) de nosso projeto de pesquisa. No entanto, só foi possível perceber a relação dialógica no conto “Os malvados” devido à amplitude do conhecimento de mundo do leitor. Segue abaixo o trecho do envenenamento de Samuel.

**Figura 8** – Texto “Os malvados”


Ornamentaram a festa e quan-
do já estava quase na hora, Samu-
el começou a preparar o seu plano
diabólico, que me custa a dizer.
O menino foi até a gaveta da cô-
moda e pegou um veneno que es-
tava em um saquinho e foi para
a sala. Na sala pegou com a
moça que estava servindo as be-
bidas dois copos de suco e colo-
cou o pozinho em um dos copos
sem que ninguém percebesse e se di-
rigiu na direção de sua mãe. No
caminho o seu pai colocou mais
uma taça na bandeja para que
eles pudessem brindar juntos. O me-
nino ficou confuso, não sabia mais
em qual copo estava o veneno. Joaquim
comunicou a todos o motivo da fes-
ta e brindou com sua família. Samu-
el depois do segundo gole de suco come-
çou a se debater, sentindo fortes do-
res e caiu no chão. Foi quando se
deu conta que tinha bebido o suco
envenenado. Ele na hora da morte con-
fessou tudo a sua família.

Fonte: Atividade realizada em sala de aula (02/08/2016)

Portanto, o processo de escrita desse conto é decorrente da releitura, leituras e diálogos com outros textos e, possivelmente, com o capítulo da telenovela “Liberdade, Liberdade”, desmitificando, assim, a possibilidade de originalidade de uma obra, pois, segundo Perrone-Moisés (1990, p. 99), “a originalidade nunca é mais que uma questão de arranjo novo”. Assim, a produção do conto dos alunos é “absorção e réplica de outro texto (ou vários outros)”. (CARVALHAL, 1992, p 50).

Após a realização das atividades propostas para a turma e análise dos resultados, verificamos um grande avanço nos estudos dos contos dos autores Machado de Assis e Clarice Lispector e nas produções de textos dos alunos do Ensino Fundamental. Os alunos, na Produção Inicial (A), demonstraram que tinham pouco conhecimento acerca do gênero conto, porque dificilmente liam textos desse gênero, além disso, não conseguiam dar respostas satisfatórias aos questionamentos feitos sobre os textos estudados dos autores escolhidos para este trabalho. Já com a aplicação da sequência didática e Produção Final (A e B) notamos que eles adquiriram conhecimento e maturidade em relação aos assuntos estudados e estavam produzindo contos melhores se comparados com a primeira produção. Portanto, os objetivos propostos neste projeto de pesquisa foram alcançados. Acreditamos que conseguimos despertar, na maioria dos alunos, o gosto pela leitura literária e produção de texto. Os resultados desta pesquisa confirmaram que a metodologia selecionada foi pertinente aos objetivos propostos. A prática com escrita e leitura de contos, a sequência didática realizada, possibilitou um melhoramento na aprendizagem dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães – CMDLEM, localizado na Praça Poliesportiva Joaquim José Ribeiro, 241 Centro, na sede do município de Piripá - Bahia.

# 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> O ato de ler passa a ser visto como um instrumento de libertação e de transformação social.
>
> Ezequiel Theodoro da Silva

Esta pesquisa se caracterizou como uma proposta interventiva, com leitura de textos literários e produção de contos para o incentivo a leitura e escrita desse gênero, bem como com identificação de elementos estruturais, dialógicos e intertextuais de contos dos autores Machado de Assis e Clarice Lispector.

Devido à natureza qualitativa desta pesquisa, foi possível delinearmos um caminho metodológico que permitiu que a construção dos dados ocorresse por intermédio da Pesquisa-ação. No primeiro momento, realizamos uma revisão da literatura que abarcou os seguintes aspectos: a leitura literária como processo interativo e dialógico; origem e estrutura do conto; dados biográficos de Machado de Assis e Clarice Lispector; estilo da linguagem desses autores (modo de escrita); noção de dialogismo segundo Mikhail Bakhtin e concepção de intertextualidade, de acordo Julia Kristeva.

Para o estudo empírico, elaboramos questionários (aluno, professor), sequência didática com a leitura de textos literários e produção do gênero conto, análise documental dos textos dos alunos. A variedade de recursos possibilitou a triangulação das informações. Cruzamos dados dos questionários aplicados ao aluno e ao professor e os da Produção Inicial (A) e (B) com os da Produção Final (A) e (B).

As análises dos questionários mostraram que 83% dos alunos gostam de ler, 17% não apreciam a leitura. Eles reconhecem a importância da leitura literária. No entanto, fazem mais leituras informativas de revistas, jornais, Internet etc.; as poucas obras literárias que os alunos leem são as indicadas pela professora regente para conseguir uma pontuação no ano letivo. Os estudantes que não gostam de ler alegaram que é por vergonha, preguiça e por acharem a atividade chata. Esses alunos demonstraram que, dentro das categorias de gênero, apreciam mais o romance. No cruzamento desse dado com o da docente, constatamos que o gênero narrativo de sua preferência também é o romance. Os resultados da pesquisa nos levaram a concluir que o gosto da professora e o seu trabalho em sala de aula com o gênero romance, influenciaram os alunos na escolha do texto literário. A professora demostrou que gosta de trabalhar com o texto literário em sala de aula e que há uma participação de seus alunos nas

atividades realizadas. Professora e alunos que participaram da pesquisa reconheceram que a obra literária contribui para a formação do indivíduo, tornando-o mais reflexivo, questionador e atuante. Embora os alunos tenham apresentado diversas respostas, quando questionados sobre o gosto de ler e produzir contos literários indicados pelo professor, reconhecem o papel da literatura na formação do indivíduo. Uns apreciam a leitura, mas não gostam de escrever porque acham a escrita complicada e não são criativos. Alguns dos alunos disseram que o gênero conto ainda não tinha sido trabalhado com eles. Outros consideraram que os livros indicados pela professora são chatos, cansativos, difíceis e não despertam interesses pela leitura. Já outros disseram que gostam de produzir e escrever, justificando que quando produzem, aprendem mais a ler e escrever, considerando essas aprendizagens como essencial para uma boa formação.

Os dados da análise da Produção Inicial (A) a qual abrangia questões relativas às narrativas "Adão e Eva", de Machado de Assis e "Uma Galinha", de Clarice Lispector, estudados em grupo, revelaram que os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental tinham pouco ou nenhum conhecimento acerca do gênero conto. Raramente faziam leituras de contos, desconheciam suas características, não percebiam com clareza as temáticas dos textos estudados e alguns não conseguiam vislumbrar as relações dialógicas e intertextuais dos textos literários. Além disso, os alunos afirmaram que era o primeiro contato com o autor Machado de Assis e, apesar de já terem lido o romance *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector, não tinham conhecimentos do estilo da linguagem desses escritores.

Na análise da Produção Inicial (B), que referiu à produção escrita, que também foi realizada em grupo, ficou claro que dois grupos (1 e 2) conseguiram produzir contos com mais criatividade, demonstrando conhecimento de mundo com a inserção de dados científicos, entre outros aspectos. Já os grupos 3 e 4 apresentaram dificuldades na organização das ideias (parágrafos confusos, repetição de palavras, pouco vocabulários etc.).

Assim, na correlação dos dados da Produção Final (A) e (B) e também durante todo o processo já percebemos como a nossa pesquisa foi importante para o melhoramento no ensino-aprendizado dos alunos em relação à leitura literária e escrita de textos. Na Produção Final (A), os alunos conseguiram responder, com nitidez, a todos os questionamentos a respeito dos contos estudados em relação ao tema, relações dialógicas, intertextuais, peculiaridades na linguagem dos autores e características do gênero conto. Na Produção Final (B), tivemos textos de qualidade. Os alunos assimilaram os conteúdos trabalhados e incorporaram nas suas produções. Notamos que eles dialogaram com vários textos, utilizaram marcas peculiares das linguagens dos autores Machado de Assis e Clarice Lispector e

melhoraram nos discursos orais e escritos, estavam mais críticos, reflexivos e questionadores etc. Portanto, evidenciamos que uma prática discursiva e dialógica com leituras literárias e produção de conto mostrou-se produtiva para a melhoria e qualidade das leituras e escrita dos alunos, exigindo nova postura por parte dos estudantes diante dos textos literários e produções.

Os alunos afirmaram, no questionário de avaliação do projeto de pesquisa (Apêndice E), que gostaram muito do trabalho realizado e que este contribuiu para o enriquecimento literário deles e que provavelmente irá ajudá-los futuramente. Enfim, disseram que as atividades desenvolvidas foram interessantes e bem explicadas, demonstrando segurança e conhecimento da professora. Um aluno afirmou: "[...] projeto inovador que ampliou nossos conhecimentos literário e cultural. Com ele descobri histórias fantásticas e personagens que vou levar comigo pelo resto da vida".

E, como todo processo tem os seus entraves, eles também não desconsideram as falhas existentes (pontos negativos) relatando que o tempo foi curto, dificultando a maior dedicação na realização dos trabalhos.

Portanto, a prática deste projeto literário proporcionou elencarmos alguns aspectos de melhora no ensino-aprendizagem desses alunos, a saber:

- Ampliação dos conhecimentos literários por meio da leitura de contos dos autores Machado de Assis e Clarice Lispector;
- Compreensão de que escrever é manter um diálogo com outros textos já existentes, bem como que a leitura literária é libertadora e propicia serem leitores reflexivos, críticos, questionadores, autônomos, criativos, dentre outros;
- Incorporação das peculiaridades de linguagens dos escritores trabalhados;
- Discursos orais e escritos com criticidade e criatividade.

Enfim, tal prática adotada por nós aproximou os alunos das obras literárias e dos escritores estudados, Machado de Assis e Clarice Lispector. A realização deste trabalho oportunizou aos alunos a aquisição de conhecimentos, a apreciação de narrativas literárias e a ampliação de seus horizontes por meio da leitura de clássicos brasileiros. Além disso, com esse conhecimento, os alunos adquiriram informações e exploraram mundos de sensações e de ideias, participando ativamente das tensões, dos conflitos e das resoluções de que tratam os

textos literários. Nesse processo, percebemos que o estudante compreendeu que a literatura proporciona ao leitor uma linguagem rica, criativa e cheia de significados. Assim, toda ação que é planejada na direção de formar leitores será considerada louvável, porque contribui para o desenvolvimento da consciência literária deste aluno, permitindo que ele desenvolva o seu pensamento crítico diante do contexto no qual se insere.

Compreendemos que a formação do leitor ultrapassa o ambiente escolar, mas a escola não pode se eximir de seu papel na busca de metodologias que despertem nos alunos o prazer pela leitura, especialmente pela leitura do texto literário. Afirmamos isso porque a aplicação desta pesquisa demonstrou que é possível a implementação de projetos que motivem os alunos no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto.

Esta pesquisa tem implicações relevantes no trabalho do professor de Língua Portuguesa, bem como para o pedagogo, haja vista que, em aulas cujo conteúdo seja o conto, especificamente os de autoria de Machado de Assis e Clarice Lispector, pode suscitar ideias relacionadas à prática pedagógica, sobretudo por apresentar uma proposta de sequência didática com ênfase nos elementos estruturais e aspectos intertextuais e dialógicos.

Certamente, esta discussão não termina com este estudo, mas deve ser ampliada para futuras pesquisas, porque instiga a abertura de novos estudos na área de literatura, no aprofundamento desses autores e suas produções literárias. Outras propostas podem ser elaboradas com textos literários de outros escritores, visando à prática de leitura literária e escrita de textos nos diversos níveis do ensino. Contudo, cabe a outros pesquisadores refletir sobre as questões críticas que foram apresentadas e fazer suas análises conscientes e sistemáticas, de modo que se avance nas estratégias significativas de aprendizagem. Assim, o aluno será beneficiado, porque aprenderá a entender o caráter formador e humanizador das obras literárias.

## 7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria das Graças Fonseca. *Da Escrita de si à Escrita fora de si: uma leitura de Objeto gritante e Água viva de Clarice Lispector*. Belo Horizonte: UFMG, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2007. (Tese de Doutorado em Estudos Literários).

ANTUNES, Irandé. *Aula de português:* encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino:* outra escola possível**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Muito além da gramática:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. v2. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974.

BAKHTIN, Mikhail. "Os gêneros do discurso". In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBIER, René. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Trad. Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Vanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. *Pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. "Dialogismo, Polifonia e Enunciação." In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (Orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: Em torno de Bakhtin. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.

BARTHES, Roland. "Reflexões a respeito de um manual." In: *O Rumo da língua*. Trad. Mario Laranjeira. Brasiliense, 1988.

BEAUMONT, Jeanne-Marie Leprince de. *Bela e a Fera*. Trad. Marie-Hélène C. Torres. São Paulo: Poetisa, 2014.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo:* I fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEZERRA, Paulo. *"*Polifonia." In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BÍBLIA, Português. *A Bíblia Sagrada*. Trad. Ivo Storniolo, Euclides Martins Balancin e José Luiz Gonzaga do Prado. ed Pastoral. Brasília: Sociedade Bíblica Católica Internacional e PAULUS, 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SariKnopp. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Codex Porto, 1994.

BOSI, Alfredo; GARBUGLIO, José Carlos; CURVELLO, Mario; FACIOLI, Valentim Aparecido. *Machado de Assis*. São Paulo: Ática, 1982.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura:* a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

BRAIT, Beth. "As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso". In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (Orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: Em torno de Bakhtin. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 11-27.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, Antônio. "O direito à literatura". In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CALVINO, Italo. "Rapidez". In: *Seis propostas para o próximo milênio:* lições americanas. Trad. Ivo Barroso. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHAL, Tania Franco. "O reforço teórico". In: *Literatura comparada*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. p. 45-74.

COMPAGNON, Antoine. "A literatura". In: *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CORTÁZAR, Julio. "Alguns Aspectos do conto". In: *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 147-163.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

COUTINHO, Afrânio. "Machado de Assis na literatura brasileira". In: *Machado de Assis*. Obra completa: romances. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1963, v. 1, p. 23-64.

EAGLETON, Terry. "Introdução: O que é literatura?" In: *Teoria da literatura*: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra; revisão da trad. João Azenha Jr. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FACIOLI, Valentim Aparecido. "Várias histórias para um homem célebre". In: BOSI, Alfredo; GARBUGLIO, José Carlos; CURVELLO, Mario; FACIOLI, Valentim Aparecido. *Machado de Assis.* São Paulo: Ática, 1982.

FÁVERO, Leonor Lopes. "Paródia e dialogismo". In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: Em torno de Bakhtin. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 49-61.

FERREIRA, Teresa Cristina Monteiro. *Eu sou uma pergunta:* uma biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1999.

FIORIN, José Luiz. “Polifonia textualidade e discursiva”. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade:* Em torno de Bakhtin. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 29-36.

FUKELMAN, Clarisse. “Escrever estrelas (ora, direis)”. In: LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997. p. 5-20.

GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula.* 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do Conto.* 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Clarice:* uma vida que se conta. 6. ed. rev. e aum. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

GOULART, Audemaro Taranto. *Introdução ao estudo da literatura.* Trad. Oscar Viera da Silva. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Língua e Literatura***:** Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura.* 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: contexto, 1992.

_____. *Ler e compreender:* os sentidos do texto. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise.* Trad. Lúcia Helena Franca Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1982.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

_____. *Laços de Família.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998c.

_____. *A Bela e a Fera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

_____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

_____. *Panorama especial com Clarice Lispector* [fev.1977]. Entrevistador: Júlio Lerner. São Paulo, TV Cultura, 1977. Disponível em: https:*//youtu.be*/ohHP1l2EVnU. Acesso em: 20 de maio de 2016, às 17:00 horas.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. 48 ed. 16. reimpr. da de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LOPES, Edward. “Discurso literário e dialogismo em Bakhtin”. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (Orgs*). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: Em torno de Bakhtin. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 63-81.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura*: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas-São Paulo: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento***:** as formas do discurso. 4. ed. 4. reimpr. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura Comparada, intertexto e antropofagia”. In: *Flores na escrivaninha*: ensaios. São Paulo: Companhia das letras, 1990. p. 91-99.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura:* uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RODRIGUES FILHO, José Maria. “Uma galinha: um conto modelar de Clarice Lispector”. In: *Forma breve 1:* O conto. São Paulo: Universidade de Mogi das Cruzes, 2003. p 135-139.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad e orgs Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiros. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCLIAR, Moacyr. *O conto se apresenta.* Nº 20. Brasília, 2002. In: MEC, Jornal do. Órgão Oficial do Ministério da Educação – Ano XV, Nº 20 – Brasília – DF – Agosto 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura & realidade brasileira***.** 5. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1997.

STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. Trad. e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa.* 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação:* Uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e pesquisa. v. 31, n 3. São Paulo, 2005. p. 443-466.

VAL, Maria da G. Costa. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura.* São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *Literatura, escola e leitura*. In: SANTOS, Josalba F.; OLIVEIRA, L. E (orgs.). Literatura e ensino. Maceió: EDUFAL, 2008.