

Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas

## O LETRAMENTO LITERÁRIO: REFLEXÃO, PROPOSTA E ANÁLISE A PARTIR DO CONTO “UMA GALINHA”, DE CLARICE LISPECTOR

*The literary lettering: reflection, proposal and analysis from the tale “a chicken”, by Clarice Lispector*

Karina, SOUZA (UFAC)<sup>1</sup>

Carmem, OLIVEIRA (UFAC)<sup>2</sup>

Gisela, PENHA (UFAC)<sup>3</sup>

### RESUMO

O trabalho com a leitura literária envolve a articulação de vários procedimentos para desenvolver estratégias de interação do aluno com o texto e sua linguagem, de forma a promover a compreensão e a fruição. O presente artigo destaca esse propósito, apresentando uma sequência de atividades sobre o conto “Uma galinha”, de Clarice Lispector, na perspectiva da alfabetização literária. Faremos também uma breve discussão sobre como tem sido o ensino de literatura na escola, a fim de abordar atividades a serem aplicadas à percepção de especificidades adequadas. O estudo apoia-se nas concepções de Cosson (2009), em que o autor apresenta o conceito de Letramento Literário, Barthes (2007), que apresenta uma concepção do estudo de literatura pautado no texto, e Bauman (2001), com a abordagem sobre a liquidez na modernidade, entre outros. Espera-se que com as discussões aqui apresentadas e a experimentação da sequência, professores e alunos comecem a desenvolver um maior aprofundamento na leitura literária.

**Palavras-Chave:** Ensino de Literatura; Letramento; Leitura Literária.

### ABSTRACT

*The work with literary reading involves articulating various procedures to develop strategies for student interaction with the text and its language, in order to promote understanding and enjoyment. The present article highlights this purpose, presenting a sequence of activities on the short story “A chicken”, by Clarice Lispector, from the perspective of literary literacy. We will also present a brief discussion on how literature teaching at school has been, in order to address activities to be applied to the perception of appropriate*

<sup>1</sup> Universidade Federal do Acre, Acre, Brasil. Profletras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6894-0558>; [karinasouzaufac@hotmail.com](mailto:karinasouzaufac@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Acre, Acre, Brasil. Profletras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1376-1007>; [carmembraga12@hotmail.com](mailto:carmembraga12@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Acre, Acre, Brasil. Profletras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1394-9779>; [gidilima7@gmail.com](mailto:gidilima7@gmail.com)

*specificities. The study is based on the conceptions of Cosson (2009), in which the author presents the concept of Literary Literacy, Barthes (2007), who presents a conception of the study of literature based on the text, and Bauman (2001), with the approach on liquidity in modernity, among others. It is hoped that with the ones available here and the experimentation of the sequence, teachers and students will begin to develop a greater depth in literary reading.*

*Keywords: Literature teaching; Literacy; Literary Reading.*

## 1. Introdução

### 1.1 O ensino de literatura na escola

De acordo com a última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2015 pelo Instituto Pró-livro, 73% da população pesquisada entre 5 e 70 anos de idade, gosta de ler. Ao serem questionados a respeito do que a leitura significa para eles, 22% respondeu que ela ensina a viver melhor. Esses são dois dos grandes desafios da escola nos últimos tempos: despertar o gosto pela leitura e fazer com que os alunos entendam e valorizem o seu significado.

Seria romantismo dizer que ler é uma atividade fácil de gostar e de executar. É necessário que haja concentração, esforço, dedicação, mas antes de tudo isso, é indispensável que haja incentivo. Ninguém nasce sabendo e nem gostando de ler. Portanto, para que os alunos desenvolvam essa habilidade, é imprescindível a figura do incentivador que, na maioria dos casos precisa ser o professor, haja vista a condição social, financeira e cultural da maioria das famílias brasileiras. O ideal seria que esse incentivo começasse em casa, no seio familiar. Todavia, sabendo que nem sempre isso é possível, é na escola que a criança precisa ver o professor carregando um livro que não seja apenas o didático, ouvir indicações e resenhas, participar de momentos de leitura que possam tanto ensinar, quanto ser prazerosos e descontraídos.

Diversos autores discutem sobre a questão da importância da leitura para os estudantes, como é o caso de Kleiman (2013), que aborda as relações entre o texto e o leitor, definindo a leitura como um ato social e interacional, discutindo, além disso, sobre o lugar que essa prática ocupa na escola e sobre quais conhecimentos influenciam no melhor desenvolvimento dessa habilidade, como o conhecimento de mundo, os conhecimentos prévios e os linguísticos. Kato (1999) apresenta os aspectos cognitivos, que envolvem comportamentos automáticos do leitor e as estratégias metacognitivas que podem ser desenvolvidas para a realização de processos conscientes de regulação e controle da leitura, quando terminamos de ler um parágrafo e pensamos sobre qual o assunto principal discutido nele ou quando voltamos para o início pois sabemos que não conseguimos entendê-lo. Solé (1998), propõe o desenvolvimento de estratégias para serem aplicadas antes, durante e depois da leitura e defende que a leitura precisa ser ensinada. O ensino a partir da

utilização das estratégias permite que o professor sirva de modelo para os alunos, ao passo que vai mediando as atividades de leitura, até que o aluno possa apropriar-se delas e desenvolver, gradativamente, autonomia para utilizá-las.

Mesmo com tantas discussões a respeito de como habituar os estudantes com essa prática, muito do que se vê na escola é a proposta de leitura para resolução de atividades, para oralização por parte do aluno, a fim de identificar os erros quando lê, ou seja, com foco apenas no objeto ou no processo. A escola e as secretarias discutem muito sobre como desenvolver o gosto pela leitura, mas, muitas vezes, as práticas realizadas na sala de aula ainda privilegiam atividades mecânicas, com ênfase na escrita e com pouco espaço que se possa, de fato, formar leitores proficientes. É fundamental que o professor assuma o papel de mediador da leitura, trazendo essa atividade de maneira produtiva e significativa para as sequências didáticas. Assim, espera-se que a prática saia do âmbito dos desejos e alcance as aulas, e além de tudo, que possa ser levada para a vida.

Caminhando um pouco mais e direcionando o foco para a leitura literária, amplia-se o abismo entre o que se quer e o que se faz. Antes da proposta de currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino da Literatura ficava reservado ao Ensino Médio. A tradição é que se estudassem os Períodos Literários, os principais autores e obras de cada escola, o cenário histórico e político em que cada momento se passou e a leitura das obras exigidas nos antigos vestibulares, agora substituídos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já, no Ensino Fundamental, trabalha-se bastante com os textos que são considerados literários (contos, poemas, crônicas etc), porém, apenas sob a ótica da estrutura e principais características dos gêneros, transmitindo uma abordagem vazia, com questões para o aluno responder, visando apenas a interpretação superficial do texto lido, o ensino das figuras de linguagem em alguns fragmentos de textos ou de obras, foco nas classes gramaticais sem abordar a relação de sentido das palavras dentro do texto, entre outros aspectos bem pontuais. A BNCC garante uma ênfase maior para o ensino de literatura na etapa do fundamental, visto que divide as habilidades por campos, e um deles é denominado “campo artístico-literário”, o qual visa proporcionar o contato dos estudantes com a arte literária, textos da cultura juvenil, rodas de leitura, a fim de possibilitar experiências de compreensão e a fruição de maneira significativa.

O fato de estar proposto no currículo não assegura que o ensino do texto literário chegará até o aluno de acordo com o objetivo pensado. Para que a proposta de um trabalho mais significativo se efetive, o modo como o docente entende a leitura faz toda a diferença. Se ele pensa nessa prática como um ato mecânico, as atividades que propõe também serão assim. No caso da literatura, não basta explorar a presença ou ausência de linguagem figurada no texto para classificá-lo ou não como um texto literário, ou ensinar sobre períodos ou autores clássicos e desconsiderar tudo o que os alunos têm lido recentemente. É importante fazer com que

haja a interação do aluno com o texto, para que assim, ele possa perceber o que diz sobre o universo, o quanto representa o mundo e de quantas maneiras é possível recriá-lo através do que se lê ou se escreve.

De acordo com Aguiar e Bordini (1993) “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio de conhecimento do professor, mas pela falta de uma proposta que o embase” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 34). Agora que se tem o embasamento pela proposta, resta investir na formação dos professores, a fim de que alcancem a compreensão de todas as possibilidades de trabalho envolvidas no “manuseio”, em sala de aula, da literatura.

Deve-se salientar, ainda, que a maneira como as atividades envolvendo a literatura e a leitura literária são planejadas e executadas fazem toda a diferença. O professor precisa partir daquilo que o aluno demonstra interesse, como determinados temas que estejam relacionados à faixa etária da turma, autores que gostem etc, fazendo com que percebam que não é algo impositivo, mas que o seu conhecimento de mundo também é levado em consideração. A partir daí, pode inserir, gradativamente, as obras de outros autores, como os clássicos, a literatura estrangeira etc. Acredita-se que esse seja um ponto de partida importante para alcançar o objetivo de formar leitores.

## 1.2 O letramento literário

O termo letramento passou a ser utilizado há um tempo relativamente recente e tem sido aplicado nas diferentes áreas para designar o uso que o indivíduo faz de determinados conhecimentos adquiridos. De início, relacionava-se principalmente com as questões de escrita e alfabetização. De acordo com Kleiman (1995, p.19), "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Desse modo, está relacionado ao domínio e possibilidade de participação das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e a escrita. Hoje, observam-se definições de letramento científico, matemático, digital, entre outros.

O foco desse trabalho mantém-se sobre o letramento literário. Para Cosson (2014)

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2014, p. 12).

Assim, pode-se dizer que está relacionado a propiciar situações em que o aluno tenha contato com o texto literário, e que essa interação favoreça o envolvimento em práticas sociais, em que prevaleça a sua

utilização. Espera-se, ainda, que desenvolva a habilidade necessária para realizar a leitura adequada, percebendo as suas especificidades e que entenda a importância da literatura para a vida.

Cabe ao professor, em sua missão de mediar esse encontro, mostrar ao aluno a partir do ensino da literatura, que a leitura desses textos pode ser prazerosa, criativa, envolvente, e dependendo da maneira como se trabalha, pode possibilitar a reconstrução dos sentidos das palavras ou ideias nele expressas. Não basta propor a leitura de textos curtos ou longos, clássicos ou contemporâneos e acreditar que isso é suficiente. A leitura literária precisa ser ensinada. Para isso, é necessário explorar a diferença entre o texto literário e o não-literário.

Nas palavras de Costa,

O texto literário se diferencia dos demais gêneros textuais por suas características de ficção e de trabalho artístico com a linguagem. Sob esse enfoque é que a escola deveria tratar a literatura infantil e sua importância nessa instituição, bem como seu reflexo sobre as funções que essa literatura cumpre no ambiente escolar. (COSTA, 2007, p.148).

O professor deverá conduzir a compreensão de que, nesses textos, as palavras não são o que são. Como afirma Barthes (2007) o dizer literário é um modo de “trapacear com a língua, trapacear a língua”. Assim, constrói-se um jogo de palavras, no qual os signos são desconstruídos e assumem novas interpretações, revelando o caráter plurissignificativo do texto literário. Contudo, isso só será percebido se a leitura for bem direcionada, explorando todos os recursos oferecidos por esse jogo. Também deve ser considerado que o percurso para levar o aluno a chegar a esse nível de compreensão é longo, requer esforço, atenção e persistência.

Conforme afirma Cosson (2014)

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que afirmam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar. (COSSON, 2014, p.29)

Cabe ainda ressaltar o poder de tentativa de representação da realidade que o texto literário traz. Existe a possibilidade de reconhecer-se em um poema ou em uma música, de encontrar situações tão parecidas com as já vividas num conto ou numa crônica, estar na pele do personagem de determinado romance ou de encontrar respostas para as questões da existência. É nessa perspectiva que se entende que a literatura humaniza, visto que leva o leitor a se identificar com a vida real presente na ficção das obras. Para Candido (1989),

“[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 1989, p. 117).

O poder humanizador da literatura manifesta-se quando as mazelas da sociedade, os conceitos do bem e do mal, os sentimentos mais puros ou mais cruéis da humanidade são abordados e discutidos de forma livre, deixando para o leitor a probabilidade de julgar ou não, de admitir-se ou não, tão humano quanto o que ali é retratado.

Cabe à escola, então, descortinar essas possibilidades e fazer com que o aluno encontre e desfrute tudo o que é ofertado ao leitor quando se põe diante de uma obra literária. É preciso fazê-lo apaixonar-se pelos livros, pelos textos, pela multiplicidade de sensações que a fruição literária pode causar. A esse respeito, Todorov (2010) em uma entrevista, ressaltou

Os livros acumulam a sabedoria que os povos de toda a terra adquiriram ao longo dos séculos. É improvável que a minha vida individual, em tão poucos anos, possa ter tanta riqueza quanto a soma de vidas representada pelos livros. Não se trata de substituir a experiência pela literatura, mas para multiplicar uma pela outra. Não lemos para nos tornar especialistas em teoria literária, mas para aprender mais sobre a existência humana. Quando lemos, nos tornamos antes de qualquer coisa especialistas em vida. Adquirimos uma riqueza que não está apenas no acesso às idéias, mas também no conhecimento do ser humano em toda a sua diversidade (TODOROV, 2010, p. 38-39).

Entende-se, então, que a literatura é necessária para a existência, pois ajuda o ser humano a encontrar uma nova visão a respeito de si e da realidade na qual está inserido.

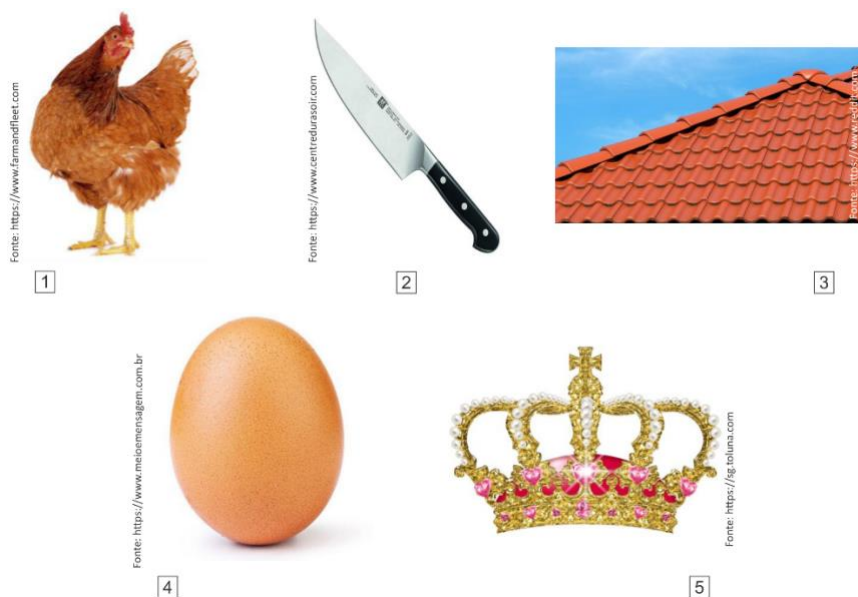
## 2. A proposta

Iniciar o trabalho com a literatura no ensino fundamental, bem como no ensino médio, não é tarefa fácil. O professor desempenhará a tarefa de criar as condições necessárias para proporcionar o aprendizado através das propostas, e isso vai depender das concepções que ele tem a respeito desse tema. Para a elaboração da proposta, apoiamo-nos na ideia da sequência básica, proposta por Cosson (2014). Esta é organizada em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa deve ser feita de forma lúdica, pode ser oral ou escrita e objetiva aproximar o leitor da obra e fazer com que se interesse pelo que será apresentado. Na segunda, deve-se apresentar uma breve biografia do autor e mostra também a obra que será trabalhada. Na terceira, os alunos farão a leitura, primeiramente de forma individual, e posteriormente,

de forma coletiva, com as devidas pausas e intervenções do professor. E por fim, a última etapa visa construir a interpretação do texto, atribuir a ele os possíveis sentidos e significados.

A sequência de atividades foi planejada a partir do conto “Uma galinha”, de Clarice Lispector. A história trata de uma galinha que estava destinada a ser o almoço de domingo de uma família. Então ela decide empreender uma fuga, bem sucedida a princípio, mas logo em seguida surpreendida e capturada pelo pai da família. Ao retornar para a casa, a galinha, de susto, bota um ovo e é poupada da morte por deixar entender que seria útil para a família. Um dia qualquer, eles a mataram, comeram e a vida continuou.

O primeiro passo é apresentar aos alunos, em slide, a seguinte sequência de imagens:



Após a visualização, pedir que criem um pequeno enredo de uma história contendo as imagens apresentadas. Ouvir as respostas e registrar no quadro. Em seguida, apresentar um vídeo de animação intitulado “A Chicken<sup>4</sup>”, de Rafael Aflalo. O vídeo contém o desenvolvimento do conto, porém sem falas, apenas com as imagens e um fundo musical. Pedir que recontem o que assistiram e que façam a comparação com o que haviam contado a partir da exibição das imagens, observando se as histórias se aproximam ou se distanciam.

Antes de iniciar o trabalho com o conto, falar um pouco a respeito da biografia da autora Clarice Lispector e sobre o livro “Laços de família”, obra que comporta o texto a ser utilizado. Em seguida, entregar uma cópia do conto para cada aluno e pedir que façam uma leitura silenciosa. Depois, com a ajuda do professor, realizá-la novamente, de maneira compartilhada. Cosson (2014) defende que a leitura em grupo

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OFguEGJ5bww>.

pode favorecer “o caráter social da interpretação textual” e possui “caráter formativo” (COSSON, 2014, p. 134). Isso acontece porque as hipóteses são construídas em conjunto, de modo que todos os alunos contribuem com a construção do sentido da obra, a partir das suas experiências e da compreensão de cada um. Ao terminarem a leitura, solicitar que digam quais as impressões, o que acharam, se gostaram ou não e por que.

Nos anos iniciais e finais das etapas do ensino fundamental, as atividades para identificação dos elementos da narrativa são bastante enfatizadas, pois os professores exploram esses aspectos em textos como fábulas e contos. Portanto, os alunos trazem um certo conhecimento sobre isso e conseguem, com certa autonomia, apontar personagens, espaço e narrador, por exemplo. Para iniciar a etapa da interpretação, o professor deve recapitular as noções de cada um dos elementos (personagens, tempo, espaço, narrador e enredo), para que os que já viram relembrem e, caso haja algum aluno que ainda não tenha assimilado, possa apropriar-se de tais conceitos. Posteriormente, apontar no conto em estudo, juntamente com a turma, esses elementos. Explicar que os componentes dos textos narrativos constituem a forma, e que numa obra literária, fazem toda a diferença na maneira como o conteúdo será desenvolvido. Por exemplo, se o autor quer prender o leitor em um mistério até o fim da história, utiliza um narrador não onisciente, que não saiba ou não diga muito sobre os pensamentos das personagens. Dessa maneira, ele tem o poder de nos direcionar durante uma leitura, de nos enganar ou nos fazer acreditar. Assim como também pode, através da descrição de um ambiente, criar a sensação de medo, de tranquilidade, de suspeita, entre outros.

Como é um trabalho inicial, e o objetivo é que o aluno comece a desenvolver uma maior percepção dos aspectos estruturais e significativos do texto, propõe-se algumas questões norteadoras para conduzir o processo de interpretação, o qual poderá ser realizado ao final da leitura coletiva. Não se trata de um questionário a ser respondido pelos alunos com fins de verificação, mas de questionamentos direcionadores, os quais possam instigá-los a observar as entrelinhas e os detalhes, de modo a favorecer a compreensão. É importante que essas indagações sejam pertinentes e favoreçam o entendimento da totalidade da obra. Fazer perguntas pontuais, como por exemplo, “onde o pai da família subiu para buscar a galinha”, não auxilia o leitor.

A seguir, as questões apontadas para direcionar a interpretação:

- i. Como a personagem principal é definida?
- ii. O conjunto de palavras utilizado para caracterizar a galinha cria que tipo de sentimento no leitor?
- iii. No decorrer da história, o que nos leva a acreditar que a galinha foi totalmente salva?
- iv. Mesmo tendo criado no leitor a expectativa de que a galinha não mais morreria, o narrador deixa pistas de que o final poderia vir a ser diferente. Que pistas são essas?



- v. Quais são os trechos do texto que demonstram que o narrador não acreditava na força ou importância da galinha?

Ouvir as respostas dos alunos para cada uma das perguntas, ajudando-os a construir uma linha de raciocínio que os ajude a encontrar, no conto, aquilo que não foi dito, os silêncios por trás das palavras. Assim, embora que de maneira ainda superficial, já se voltam os olhares para os pontos que podem ser elementos-chave para a interpretação do texto.

A seguir, apresentaremos uma possibilidade de interpretação da história, que deverá ser adequada de acordo com a maturidade da turma.

### 3. A análise

Analisar é buscar entender do que o texto fala. Como já foi dito, no texto literário, na maioria das vezes, as palavras assumem outras simbologias, diferentes daquelas contidas em seus significados originais. É a partir desse aprofundamento nas informações dispostas na obra, que o leitor poderá, de acordo com as vivências e conhecimento de mundo, dar sentido ao que leu.

No que se refere aos aspectos formais do conto, no título “Uma galinha”, o uso do pronome indefinido deixa clara a não especificidade e pouca importância desse ser, “*era uma galinha, o que não sugeria nenhum tipo de sentimento especial*”. No que se refere ao narrador, pode ser classificado como heterodiegético, pois conta os fatos, mas não participa deles e conhece os pensamentos e anseios da galinha. Quando diz “*nunca se adivinhara nela um anseio*”, revela que a família não imaginava o que pudesse vir a acontecer, mas ele (o narrador) sabia.

Os fatos acontecem no espaço da cozinha da família, no quintal e nos telhados das outras casas. A marcação de tempo é feita pelas expressões “*era domingo*”, “*não passava das nove da manhã*”, “*uma vez ou outra*”, “*até que um dia*”, entre outras. No que se refere ao tempo do discurso, o conto pode ser dividido da seguinte forma: três parágrafos para a fuga, um para a captura, um para a salvação e três verbos para a finalização “*mataram-na, comeram-na e passaram-se os anos*”.

A personagem principal da história é a galinha, que possui uma caracterização totalmente negativa. *Hesitante, trêmula, sozinha no mundo, muda, nascida para a maternidade, não era suave, nem arisca, nem alegre e nem triste, apática, de cabeça vazia*, dentre outros, são termos usados para defini-la. Ainda assim, é ela que traz dinamicidade à narrativa, ao tentar empreender o voo da fuga. Tudo ocorreria normalmente se ela tivesse continuado lá. Contudo, quando tenta fugir, a rotina da família é desarrumada, fazendo assim com que os fatos aconteçam.

As demais personagens são citadas apenas como “o pai”, “a mãe”, “a menina” e “a cozinheira”. Não possuem nomes e nem características físicas ou psíquicas. Não existem particularidades sobre eles, o que transmite a ideia de superficialidade e de não individualização. A predominância da indefinição pode ser atribuída à questão da própria história, que trata de relações desestabilizadas, sem sentimentos e sem profundidade. Portanto, pode representar qualquer família que existe na sociedade.

De acordo com a afirmação de Barthes (2007, p.17), “a literatura sabe muito sobre os homens”, tendo em vista que aborda as questões humanas. Uma das forças da literatura, denominada pelo autor como *mimesis*, trata justamente desse desejo de representação da realidade. Por isso, apontamos algumas possibilidades de interpretação do conto.

Em primeiro lugar, a figura da galinha, mesmo que nos cause estranheza, pode associar-se à situação da mulher em busca de direitos iguais. Ao observamos alguns trechos da história, percebemos que o narrador constrói no leitor a imagem de um ser incapaz e insignificante. Por exemplo, quando diz “*não vitoriosa como seria um galo em fuga*”, “*nem ela contava consigo, como o galo crê na sua crista*” e “*se fosse dado às fêmeas cantar, não cantaria, mas ficaria muito mais contente*”, nota-se uma comparação com o sexo oposto, deixando clara a visão de inferioridade imposta sobre a figura feminina.

Outro ponto a ser destacado é a tentativa de fuga da galinha, que pode representar a busca pela liberdade e a tentativa de diferenciar-se. A galinha não quer cantar igual ao galo, mas quer ter esse direito garantido, assim como as mulheres lutaram por melhores salários, por condições de trabalho proporcionais às dos homens, pelo direito ao voto, dentre tantas outras conquistas.

Apesar de a galinha ser o principal motivo dos acontecimentos da narrativa, o tipo de relação existente entre a família e o animal também merece destaque. Observa-se que os laços construídos são todos muito superficiais. De início, a galinha seria morta para uma refeição qualquer. Após ser capturada de sua breve fuga, bota um ovo, algo totalmente corriqueiro, mas que é visto como um fator surpreendente e que a livra da morte. O fato de botar ovos, inerente às aves, portanto não necessariamente extraordinário, faz com que a família desenvolva certo afeto por ela. Rapidamente, tornou-se como um membro da família. A mesma brevidade que marcou o apego da família pelo animal, fez-se presente no fim do conto, em que, sem nenhum remorso ou culpabilidade, ela foi morta, e a vida continuou.

Para Bauman (2001), uma das marcas da contemporaneidade é a rapidez com que tudo começa e termina. Ou seja, a fluidez e liquidez com que os todos os tipos de relacionamento se constroem e se desfazem. De acordo com o autor, “os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço e nem prendem o tempo” (BAUMAN, 2001, p.8). Afirma ainda que “no estágio da modernidade, só são fornecidos arreios com zíper, e o argumento para sua venda é a facilidade com que podem ser usados pela manhã e despidos à noite (ou

vice-versa)” (BAUMAN, 2001, p.195). Assim, deixa claro que os acordos são construídos, já levando em consideração a dissolução dos mesmos. As antigas garantias de estabilidade e segurança nos relacionamentos já não fazem se fazem presentes. A falsa ideia de que se é livre para fazer o que quer, e que se vive para se satisfazer, sem pensar naquilo que poderia satisfazer também o outro, faz com que as pessoas abram mão de seus parceiros quando as coisas não estejam mais dando certo. Há liberdade para buscar outro que melhor lhe complete e lhe sirva.

No momento em que o pai faz a promessa de que se a ave morresse, ele nunca mais comeria galinha na vida, o leitor acredita que se estabeleceu ali, uma ligação afetiva permanente, e que ela estaria definitivamente segura. No entanto, não foi isso que aconteceu. Tão rápido quanto foi aceita, a galinha foi dispensada.

Conforme Bauman (2001),

“Um aspecto muito visível do desaparecimento das velhas garantias é a nova fragilidade dos laços humanos. A fragilidade e transitoriedade dos laços pode ser o preço inevitável do direito de os indivíduos perseguirem seus objetivos individuais, mas não pode deixar de ser, simultaneamente, um obstáculo dos mais formidáveis para perseguir eficazmente esses objetivos – e para a coragem necessária para persegui-los. Isso também é um paradoxo – e profundamente enraizado na natureza da vida na modernidade líquida.” (BAUMAN, 2001, p. 196).

A correria da vida moderna, o desejo de alcançar um bom emprego, adquirir bens materiais e acumular posses, possivelmente fez com que os relacionamentos familiares, profissionais e amorosos se tornassem tão frágeis, revelando a incapacidade de construções duradouras. A dissolução dos valores, nos tempos modernos, ocasionou alterações na maneira como o homem entende as noções de tempo, espaço, trabalho, relacionamentos, vida em comunidade e o próprio conceito de felicidade. As relações pessoais são estabelecidas pautando-se no que o outro pode lhe oferecer. Passado o período dos benefícios, não há mais por que sustentá-las. Foi o que aconteceu com a galinha no conto. Ela foi poupada da morte por ter botado um ovo, por ter um objeto de negociação e interesse da família. Depois que passou período em que pode atender às expectativas e desejos, acabou a sua importância, sendo então descartada de forma totalmente desapegada.

Portanto, os conceitos de liquidez relacionados à modernidade discutidos por Bauman, em que o homem cria a falsa ideia de liberdade, e busca mais o que é imediato, deixando de investir no que é duradouro, relaciona-se diretamente com o que está atrelado aos sentidos do conto. Revela a fragilidade e superficialidade, tanto do relacionamento da família entre si, quanto da família com a galinha, que acabou a história servindo ainda uma última vez, como refeição.

#### 4. Considerações finais

Ao final do exposto, conclui-se que o ensino de literatura nas escolas precisa ser repensado, a fim de que as práticas sejam modificadas e realizadas de forma produtiva e significativa nas salas de aula, cumprindo não só o objetivo de ensinar a ler o texto literário, mas também de que os alunos gostem dessa leitura.

No decorrer da análise do conto *A galinha*, de Clarice Lispector, tivemos como objetivo destacar não só os elementos da narrativa, como também analisar as possibilidades de caracterização e significação da protagonista - a galinha, para que o professor perceba que não se trata apenas de analisar a superfície do texto, mas que é necessário que haja aprofundamento, para assim, dar sentido ao que foi lido.

Dessa maneira, não nos restringimos em interpretar um ou outro elemento isolado, o que dispomos foi apresentar como esse conjunto de elementos contribui na construção de sentido do conto. Mostramos como a personagem principal é caracterizada negativamente durante toda a narrativa e como ela é a responsável pela dinâmica da história, pois ao tentar fugir, principiou uma “desordem” na família. No texto, os integrantes da família – a mãe, o pai, a filha e a cozinheira – não são caracterizados nem, ao menos, nominados, o que transmite a artificialidade dos personagens dentro do texto, ou, ainda, dentro de uma concepção de família.

Outra questão levantada e com possibilidades de respostas foi a rapidez de sentimentos desvelados à galinha. No início, querem matá-la, no decorrer, tão subitamente a idolatram e, no final, como a mesma fugacidade e sem nenhum sentimento de compaixão, matam-na. Essa instantaneidade de sentimentos presenciada no conto com relação à protagonista, encontramos nas efêmeras relações oferecidas ao homem pela vida moderna, o qual cada vez mais se satisfaz com o estado temporário e frágil das relações sociais, como afirma o sociólogo Bauman (2001).

Com essa perspectiva, o leitor constrói no decorrer da leitura todo esse processo de humanização pelo qual a personagem principal atravessa e também forma sua opinião ao construir as características da protagonista, induzido pelas pistas deixadas pelo narrador no decorrer do texto. Saliente-se o fato de o inusitado final do conto nos levar a refletir sobre a *fluides* dos sentimentos, crescentemente exercida pela geração do século 21.

#### Referências

BARTHES. Roland, **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977; tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura - a formação do leitor**. Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antônio. CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes: 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15º edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. São Paulo: Rocco, 1960.

REVISTA RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura não é teoria, é paixão**. Revista BRAVO. Ano 12, n. 150, p.38-39, fev – 2010.