

## A hora e a vez do clássico: leitura literária na EJA com o conto “Verde lagarto amarelo”, de Lygia Fagundes Telles

Ana Paula Franco Nobile Brandileone<sup>1</sup>

Simone de Almeida Fernandes<sup>2</sup>

**Resumo:** Recorte de dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, intitulada *O clássico em sala de aula*: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles (FERNANDES, 2021), este artigo apresenta uma proposta didático-metodológica para alunos potenciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo que norteou a pesquisa foi o enfrentamento da dificuldade de levar os clássicos da literatura para sala de aula, sobretudo em um contexto de questionamento do cânone consagrado. Como processo para a educação literária via leitura na escola, elaborou-se uma proposta de intervenção didática, que teve como objeto de estudo e análise três contos de Lygia Fagundes Telles, tendo o círculo de leitura como pressuposto metodológico de ensino (COSSON, 2014). Aqui, apresenta-se produto didático desenvolvido com o conto “Verde lagarto amarelo”, a fim de contribuir para a valorização da leitura de obras literárias clássicas no contexto escolar, tendo como base teórica e crítica pressupostos ligados à educação e ao letramento literários (AZEVEDO; BALÇA, 2016; COSSON, 2018).

**Palavras-chave:** Letramento literário. Cânone. Lygia Fagundes Telles. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1

## The time and the turn of the classic: literary reading in EJA with the short story “verde lagarto amarelo”, by Lygia Fagundes Telles

**Abstract:** Excerpt from the dissertation developed within the scope of the Professional Master’s in Letters – PROFLETRAS/UENP, entitled *The classic in the classroom*: a proposal for literary reading in EJA with Lygia Fagundes Telles (FERNANDES, 2021), this article presents a didactic-methodological proposal for potential students of Youth and Adult Education. The objective that guided the research was to face the difficulty of bringing the classics of literature to the classroom, especially in a context of questioning the consecrated canon. As a process for literary education via reading at school, it was proposed the elaboration of a didactic intervention proposal that had as object of study and analysis three short stories by Lygia Fagundes Telles, having the reading circle as a

<sup>1</sup> Doutora. Professora do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio. Paraná, Brasil. E-mail: [apnobile@uenp.edu.br](mailto:apnobile@uenp.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4066-3952>.

<sup>2</sup> Mestre. Professora de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Estadual de Ensino do Paraná e Profissional do Magistério (Língua Portuguesa) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: [sialmeida@gmail.com](mailto:sialmeida@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4066-3952>.



teaching methodological presupposition (COSSON, 2014). Here, we present a didactic product developed with the short story “Verde lagarto Amarelo”, in order to contribute to the appreciation of the reading of classic literary works in the school context, based on theoretical and critical assumptions related to education and literary literacy (AZEVEDO; BALÇA, 2016; COSSON, 2018).

**Keywords:** Literary literacy. Canon. Lygia Fagundes Telles. Youth and Adult Education.

## El tiempo y el turno del clásico: lectura literaria en EJA con el cuento “Verde lagarto amarelo”, de Lygia Fagundes Telles

**Resumen:** Extracto de la disertación desarrollada en el ámbito de la Maestría Profesional en Letras – PROFLETRAS/UENP, titulada El clásico en el aula: una propuesta de lectura literaria en EJA con Lygia Fagundes Telles (FERNANDES, 2021), este artículo presenta una propuesta didáctico-metodológica propuesta para potenciales alumnos de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El objetivo que guió la investigación fue enfrentar la dificultad de llevar los clásicos de la literatura al aula, especialmente en un contexto de cuestionamiento del canon consagrado. Como proceso para la educación literaria a través de la lectura en la escuela, se planteó la elaboración de una propuesta de intervención didáctica que tuvo como objeto de estudio y análisis tres cuentos de Lygia Fagundes Telles, teniendo como presupuesto metodológico de enseñanza el círculo de lectura (COSSON, 2014). Aquí presentamos un producto didáctico desarrollado con el cuento “Verde lagarto Amarelo”, con el fin de contribuir a la apreciación de la lectura de obras literarias clásicas en el contexto escolar, basado em supuestos teóricos y críticos relacionados con la educación y la alfabetización literarias (AZEVEDO; BALÇA, 2016; COSSON, 2018).

**Palabras clave:** Alfabetización literaria. Canon. Ligia Fagundes Telles. Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

### 1. Considerações iniciais: o cânone entre a cruz e a espada

Sabendo-se que as instituições escolares compõem o *locus* essencial de acesso à cultura, quando não o único para as classes menos privilegiadas, caberia às escolas ofertar os clássicos a estudantes de todas as idades? Diante de tal problemática e sobretudo no contexto atual do ensino da literatura, que põe à margem o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado, torna-se imprescindível levar aos educandos iniciativas que os estimulem a dar vida e voz ao texto literário clássico, a fim de assegurar a sua capacidade de reflexão crítica do e sobre o mundo. Assim, deve-se fomentar (novas) práticas de propagação do discurso literário nas escolas, de modo a combater a desvalorização conferida à Literatura, especialmente da tradição literária. Por isso, faz-se extremamente relevante a luta contra os discursos autoritários e pragmáticos que apregoam a abstenção de tudo o que “[...] não se mostra prático, útil, fácil, reconhecível” (FRITZEN, 2017,

p.113); concepção que põe a Literatura de escanteio dadas as normas que regem a sociedade capitalista.

Nesse contexto, para Zilberman (2009), o apagamento do clássico no ambiente escolar possui como pano de fundo a qualificação para o mercado de trabalho, a fim de atender às demandas técnicas da produção econômica. Não por acaso, afirma a estudiosa, no panorama escolar hoje os alunos, independentemente da classe social, encontram-se alienadas da tradição literária, a qual não pertencem e, portanto, não se identificam, mas que está ligada à formação da identidade nacional, com a qual deveriam interagir, seja para aceitá-la ou negá-la: “[...] nas últimas décadas, primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois foi abandonada a própria literatura, desfeita na indefinição imprecisa de texto” (ZILBERMAN, 2009, p.18). Deste modo, como promover a leitura do texto literário clássico entre os jovens que, muitas vezes desmotivados, encontram dificuldade devido à distância histórica e à linguagem, não raro complexa?

É nessa perspectiva que se fazem premente algumas ações para lutar contra a invisibilização dos clássicos nas instituições de ensino. Entre elas, aponta Fritzen (2017, p.113), está a desconstrução da ideia de “mausoléu”; visão pejorativa dada ao literário na contemporaneidade. Consiste, ainda, em proporcionar ao cânone tanto espaço quanto o destinado às novas formas comunicativas da ficção. E, por fim, mas não menos importante, em combater a ideia de que a extensão, a linguagem e o acervo cultural, não raro distante do leitor, seja empecilho para que o aluno tenha contato com a riqueza da linguagem literária e formas estéticas de outras épocas; aspectos que podem ser apreendidos “[...] como desafio formativo com fins à emancipação” (FRITZEN, 2017, p.113). Também para Freitas (2016), relegar e/ou ignorar os clássicos pelos motivos acima assinalados, impedimento para alguns professores, pode se tornar a sua força, pois as dificuldades, quando bem mediadas, são importantes para a caminhada de formação e amadurecimento do leitor; tirá-lo da zona de conforto denota aprendizado. Para os autores, a ideia não é a exclusão da literatura contemporânea em detrimento da clássica, e sim reconhecer a sua indispensabilidade para a formação humana, dada a sua atemporalidade, por figurar representações da realidade sob novo prisma, serem desafiadoras, inspirarem obras atuais etc.

Assim como Fritzen (2017) e Freitas (2016), Única (2016) defende a revisão de algumas distorções ligadas à ideia de cânone. O autor enfatiza que o trabalho com o clássico, ainda que possa ser de compreensão mais árdua, não o torna menos prazeroso. A ideia fixa de que os clássicos são “odiosos” deve ser encarado como fator motivacional

para a sua leitura, cuja compreensão depende da mediação do professor de literatura. Para o estudioso, alunos e professores são corresponsáveis pelo processo de compreensão da obra clássica.

Também Mediavilla (2019) questiona o recorrente discurso da distância histórica e da linguagem do texto literário clássico para embarçar a sua leitura no contexto escolar. Segundo o autor, a mediação do professor e as estratégias metodológicas utilizadas para a abordagem do texto são indispensáveis para sanar as possíveis dificuldades de compreensão dos alunos que, entretanto, “[...] nunca deberían utilizarse como explicación o justificación para dejar de utilizarlos en el aula si, por otras razones, nos parecen útiles, convenientes o necesarios” (MEDIAVILLA, 2019, p. 119). Para Mediavilla, os obstáculos estão, frequentemente, menos no próprio texto e mais nos procedimentos didáticos. Lembra, também, que a distância temporal entre os clássicos e o alunado deve ser equacionada, pois transcendem o tempo e o espaço do leitor, dada sua atemporalidade e universalidade.

Por isso, segundo Calvino (1993), eles podem refletir a cultura de um povo e, mesmo tendo sido produzidos numa época anterior à atual, permanecem atuais, visto que a obra clássica traz à tona situações narrativas que podem acontecer na contemporaneidade. De mesmo modo, para Freitas (2016, p.17), as “[...] obras clássicas são aquelas que ficaram imortalizadas, que possuem características e temas capazes de romper a fronteira do tempo, da idade e do espaço”. Por fim, acrescenta, “São textos que agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares” (2016, p. 17).

Com o objetivo de fomentar a discussão sobre os clássicos e formas de abordagem em sala de aula, recorre-se a Rouxel, que enfatiza que é preciso “aprender a descobrir”: “Deve-se estimular a curiosidade [...] elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos. Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época - um poema, um quadro, uma música; confrontação da obra com suas adaptações contemporâneas [...] (ROUXEL, 2013, p. 27). Motivar a leitura da obra clássica por meio das adaptações para o cinema, teatro, quadrinhos, não significa a sua substituição pela leitura da adaptação, por considerá-la mais acessível; as sugestões da autora são meios de aproximação e discussão entre a obra e suas (re)leituras. Rouxel (2013, p.28) também defende a leitura integral do texto literário, cujo objetivo é constituir um elo afetivo (fenômeno de identificação) e uma atitude engajada do leitor com a obra: “[...] para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. E ilusório esperar

viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento”. Por isso, a atividade de leitura literária em sala de aula é, em geral, frustrante, porque, muitas vezes, decorrente do acesso a trechos selecionados da obra; situação recorrente nos manuais didáticos.

É pensando no ganho que as obras do passado podem oferecer, que Freitas (2016) salienta a necessidade de o docente selecionar, para os seus alunos, obras significativas para a experiência da literatura, que “[...] devem levar em consideração tanto a capacidade interpretativa dos alunos quanto os interesses deles pela temática abordada na obra” (FREITAS, 2016, p. 22). Também aponta que as práticas de leitura adotadas nas aulas precisam instrumentalizar o aluno para a leitura do clássico. Para tanto, o professor-mediador deve estar imbuído de instrumentos didáticos que o auxiliem nesse processo. Mas, que ações o professor mediador pode e deve desempenhar para um efetivo exercício de mediação literária?

## **2. O Círculo de leitura: delineando caminhos para a proposta de intervenção didática**

5

Para Colomer, “estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar. Todos esses termos referem-se à intervenção dos adultos (professor) no sentido de ficarem encarregados de “[...] apresentar os livros às crianças” (COLOMER, 2007, p. 102). Impulsionada por essa proposta de estímulo à leitura, Colomer aponta outros percursos, a exemplo da leitura compartilhada, como meio para viabilizar o encontro do leitor com a obra/texto e, sob esse viés, destaca três tipos de participação: “compartilhar o entusiasmo”; “compartilhar a construção do significado”; “compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles” (2007, p. 107). Nesse contexto, ganha destaque a contribuição pessoal do aluno, a fim de romper com a tradição nociva na qual o aluno deve reproduzir as respostas dadas pelo professor. Por isso, ao contrário de um conhecimento centrado na memorização de conteúdos, forma de ensino e aprendizagem ainda muito presente nos espaços educativos, a leitura compartilhada dá voz e vez para os discentes por favorecer múltiplos pontos de vistas sobre o texto literário e propiciar a interação e a extensão das interações tanto entre os pares quanto com o professor.

Diante do desejo e da escolha em ser professor de Literatura não são poucos os desafios e as dificuldades provenientes da atuação, já que “[...] ensinar literatura não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (COSSON, 2013, p. 24). Desse modo, tão

ou mais importante que conhecer um repertório de obras, que possibilite aos seus alunos transitar entre os textos literários, tanto canônicos quanto contemporâneos ou atuais, o professor de literatura deve conduzir sua prática lançando mão de teorias e de metodologias que possam embasar o estudo da obra literária selecionada. Por isso, além de leitor literário deve também ser um educador, que não é somente aquele que se envolve em questões educacionais ou possui formação pedagógica, mas também que absorve em sua formação superior variados métodos de ensino da Literatura, ou seja, “Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura” (COSSON, 2013, p. 22).

Não por outro motivo é que escolha de uma metodologia de ensino é essencial no processo de ensino e aprendizagem da Literatura, pois o professor deve ter objetivos e metas bastante definidos para orientar as expectativas educativas. Nesse sentido, a metodologia é o que dá sustentação à prática da leitura literária e sentido à aprendizagem, assumindo relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar, mas também para “[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p. 27).

A opção por uma metodologia de ensino para a literatura está vinculada, especialmente, ao sujeito-estudante-leitor que se pretende formar, bem como às finalidades desse ensino, conforme aponta Rouxel quando discute algumas questões que a ela parecem incontornáveis: “A primeira concerne às finalidades, às intenções e aos objetivos do ensino da literatura: ensinar literatura para quê: O para quê determina o como. Método e finalidade estão ligados” (2013, p.17). Entendimento anteriormente corroborado por Bordini e Aguiar (1993), que ressaltam que o ensino de Literatura requer mecanismos diferentes daqueles utilizados para o ensino de Língua Portuguesa, cabendo, portanto, ao professor inserir em suas práticas cotidianas meios para atingi-lo, que se formaliza a partir da seleção de um método de ensino.

Dentre as diversas metodologias de ensino<sup>3</sup>, entende-se que a proposta de letramento literário oportunizada pelo círculo de leitura apresenta-se como uma

---

<sup>3</sup> Diferentes metodologias podem ser adotadas para uma abordagem sistematizada do texto literário em sala de aula, o Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1993) é uma delas. Bastante efetivas, também, são as Sequências, Básica e a Expandida de leitura, propostas por Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2018). Há, ainda, outras propostas metodológicas como a Proposta Rizomática, sugerida pelo Grupo de Pesquisa Literatura e Ensino (BOBERG e STOPA, 2012), que traz concepções da Estética da Recepção, de rizoma e de transversalidades, reunidas por Sílvia Gallo, e a Proposta Dialógica,



possibilidade de ensino e aprendizagem de obras literárias, na medida em que instiga o aluno a posicionar-se criticamente diante do que lê, fomenta a aprendizagem coletiva e colaborativa, amplia o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e possibilita a formação de uma comunidade de leitores; pressupostos sinalizados por Colomer (2007).

Tendo em vista que esta proposta metodológica fomenta, a partir da leitura coletiva, a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores, é que à leitura é conferida um caráter social; aspecto que se inscreve na perspectiva de que ler em grupo, “[...] encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros” (COSSON, 2014, p.139). Também oportuniza “[...] estreita[r] laços sociais, reforça[r] identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014, p.139), bem como promover situações de autodescoberta para os sujeitos envolvidos.

O círculo de leitura é, portanto, um processo pelo qual um grupo de estudantes se reúne e cria uma comunidade de leitura ou de leitores dentro de uma prática de letramento literário para o compartilhamento de uma literária organizada pelo professor, a qual pode se dar na sala de aula, no espaço da biblioteca ou quaisquer outros que propiciem o espaço para o debate. Nesses encontros, tanto “[...] o leitor quanto a leitura podem ser valorizados e onde ambos, professor e aluno, podem aprender e ajudar uns aos outros, reconhecendo a leitura como um processo ativo” (COSSON, 2014, p.148). Por isso, segundo Cosson (2014), os círculos de leitura deveriam fazer parte de todos os projetos de leitura das escolas. Conforme Cosson (2014), são três os tipos e modos de funcionamento do círculo de leitura – estruturado, semiestruturado e aberto -, os quais podem ser combinados, considerando o público alvo.

O círculo de leitura estruturado é aquele que segue uma organização “[...] previamente estabelecida com papéis bem definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão” (COSSON, 2014, p. 158). Conforme o autor, é um modelo, de forma geral, escolar, mas pode ser empregado em qualquer ambiente. Dentro de uma organização escolar, o modelo estruturado de círculo de leitura “[...] começa com um registro escrito das impressões sobre o texto em um diário de leitura [...]” (2014, p. 158-159). Essas anotações são reorganizadas, em seguida, conforme as funções assumidas pelos leitores dentro do

---

de William Roberto Cereja (2005), que também contribuem para o sucesso do processo de mediação de leitura.

círculo, tal como costuma ser comum nos círculos de literatura (conector, questionador, iluminador, ilustrador, entre outras). No momento marcado para discussão, “[...] os alunos usam esses dados para alimentar o debate, usualmente seguindo de perto as estratégias básicas de leitura (conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese)” (2014, p. 159). Ao término das discussões, os participantes registram as conclusões a que o grupo chegou.

O círculo de leitura semiestruturado não possui um roteiro, mas indicações que servem de guia para as atividades a serem desenvolvidas no grupo de leitores. Tais orientações ficam a cargo do coordenador ou condutor que promove a discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas, bem como direciona as contribuições para que não fujam da obra/tema discutido. Além disso, fica sob a sua responsabilidade o aprofundamento ou ampliação da leitura, propondo-se que o debate se fixe a um ponto específico da obra ou revise algum outro aspecto anteriormente discutido (COSSON, 2014, p.159). Já os círculos abertos ou não estruturados são análogos aos conhecidos clubes de leitura, de estrutura bem simples. Estipulam-se as obras/textos a serem lidos e o cronograma dos encontros, sendo que os leitores se alternam na condução das reuniões e iniciam a discussão externando suas impressões de leitura e/ou indicando alguma conexão pessoal.

---

8

Nesta proposta, optou-se por utilizar dois modelos de círculo de leitura, de modo simultâneo, o estruturado e o semiestruturado. Aquele por conter uma estrutura previamente organizada, com atribuições e protocolos de leitura predefinidos e um roteiro contendo atividades predeterminadas, que devem servir como guias para as discussões no grupo e os registros. Quanto ao modelo semiestruturado devido ao processo de leitura ser guiado pela presença do mediador, aqui o professor, responsável por promover a participação de todos no grupo e direcionar as discussões desencadeadas pelo texto, tendo a liberdade para sugerir que o grupo atente para determinados aspectos relevantes da obra literária.

Considerando que o círculo de leitura gira em torno de leitores e textos em um determinado espaço, planejamento e preparo são essenciais para que a sua implementação tenha êxito. Nesse contexto é que se inserem a escolha das obras, a organização dos participantes em uma comunidade de leitores e a estruturação dos encontros ou sistematização das atividades. De modo sintetizado, o círculo de leitura é composto das seguintes etapas: 1. Preparação (seleção de textos, disposição dos leitores, cronogramas, locais, regras de convivência, papel do leitor em cada encontro; etc.), etapa anterior ao



círculo; 2. Execução (o ato de ler e o compartilhamento - pré-discussão, discussão, registro); 3. Avaliação-sistematizada (combinação de avaliação e autoavaliação).

Na etapa da Preparação, além da seleção das obras, cronogramas, locais dos encontros, o aluno precisa ser preparado/motivado para participar das discussões. O processo consiste, *a priori*, em apresentar sua história de leitor. Isso pode ser feito por meio de questionários, conversas com o professor anterior da turma ou mesmo consulta dos registros da biblioteca; dados que servirão para que o professor construa uma lista de obras a serem lidas. Outro ponto relevante é a modelagem que, contudo, não fica presa a esta etapa; ela pode acontecer antes, durante e depois de cada momento de discussão. Mas, uma coisa é certa: “Nenhum círculo de leitura deveria começar sem antes ter sido modelado pelo professor em seus vários aspectos [...]” (COSSON, 2014, p. 165), pois “[...] se um círculo de leitura inicia antes de seus participantes terem clareza de como ele funciona [...] as chances de sucesso da atividade serão muito pequenas” (COSSON, 2014, p. 165). Por fim, cabe ao professor ensinar aos seus alunos não apenas a definição de círculo de leitura, mas também mostrar a sua funcionalidade e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases.

A seguir, análise do conto “Verde lagarto amarelo”, que figura as relações familiares e seus dilemas; mote para a proposta de intervenção didática a ser apresentada.

### 3. Atribuindo sentidos a “Verde lagarto amarelo”

O conto “Verde lagarto amarelo”, escrito em 1969 e publicado pela primeira vez na obra *Antes do baile verde*, narra a visita de Eduardo ao seu irmão mais velho, Rodolfo. Nessa ocasião, por intermédio das conversas e reminiscências da infância de ambos, vai-se descortinando, aos poucos, ao leitor, o drama existencial vivido por Rodolfo. Deste modo, a narrativa evidencia as relações familiares vivenciadas pelo rapaz e as consequências dos traumas infantis refletidos em sua vida adulta.

Rodolfo é o narrador protagonista, o que implica em uma narração pautada em uma situação individual, que põe em destaque a voz de um personagem masculino, o qual conta uma história que remete a acontecimentos atualizados pela memória: “Esqueci de oferecer biscoitos, olha aí, você gosta – eu disse tirando a lata do armário” (TELLES, 2004, p. 44). Dada essa notação intimista do relato, é que a narrativa possui focalização interna; recurso narrativo que “[...] corresponde à instituição do ponto de vista de uma

personagem inserida na ficção, o que normalmente resulta na restrição dos elementos informativos a relatar, em função da capacidade de conhecimento dessa personagem” (REIS; LOPES, 1988, p. 251). Aspecto que pode ser verificado em vários momentos do texto, entre eles: “Desde pequeno, no berço já me olhava assim. Não precisaria me odiar, eu nem pediria tanto, bastava me ignorar, se ao menos me ignorasse” (TELLES, 2004, p. 43). A partir do trecho, pode-se verificar a visão do protagonista a respeito do irmão caçula.

Estes elementos técnico-narrativos permitem não apenas a reflexão interiorizada sobre os acontecimentos, mas também que as situações narrativas fiquem engessadas à consciência e à perspectiva do narrador protagonista, favorecendo ao leitor o acesso à realidade humana da personagem, que ganha ainda mais “verdade” pela opção da autora em figurar os conflitos do adulto em decorrência dos dramas infantis; aspecto que pode levar o público alvo a se identificar com as agitações internas de Rodolfo. Esse processo de revelação da subjetividade do protagonista é desencadeado, também, pelo uso do monólogo interior. Assim, ao longo da narrativa, é possível tomar contato com esse discurso sem ouvinte, cuja enunciação acompanha as ideias e as imagens que se desenrolam no fluxo de consciência de Rodolfo: “[...] até quando, até quando?!... E me trazia a infância, será que ele não vê que para mim foi só sofrimento? Por que não me deixa em paz, por quê? Por que tem de vir aqui e ficar me espetando, não quero lembrar nada, não quer saber de nada!” (TELLES, 2004, p. 38). A passagem mostra a inquietude do narrador, que deixa claro ao leitor o sofrimento que sua infância lhe traz.

Desse modo, pouco a pouco, são desvelados seus sentimentos mais profundos e obscuros, permitindo que o leitor vivencie a angústia que se instaura em sua alma com a presença do irmão e o desejo do distanciamento para não lembrar e, conseqüentemente, não sofrer: “E se ele fosse morar longe? Podia tão bem se mudar de cidade, viajar” (TELLES, 2004, p. 37). O fragmento revela um aspecto que define a narração autodiegética e a focalização interna, conforme demonstrado, que é o fato de o narrador protagonista falar de um centro fixo, limitado exclusivamente pelas suas percepções, pensamentos e sentimentos. Assim, aos poucos, sob a ótica do narrador, o perfil de ambos vai se delineando por um jogo sucessivo de oposições: Eduardo é evidenciado pelos seus aspectos positivos e Rodolfo, pelos negativos: “Era bonito, inteligente, amado, sempre conseguiu fazer tudo melhor do que eu, melhor do que os outros, em suas mãos as menores coisas adquiriam outra importância, [...] E então? Natural que esquecesse seu irmão obeso, malvestido, malcheiroso (TELLES, 2004, p. 43). Essa polarização entre ele

e o irmão mais novo permeará o enredo do começo ao fim. Contudo, cabe lembrar que as informações fornecidas correspondem à imagem que o narrador tem de si mesmo e das outras personagens: “Eduardo se conservava limpo como se estivesse numa redoma, [...] Eu não. Com a maior facilidade me corrompia lustroso e gordo, o suor a escorrer [...] manchando a camisa de amarelo com uma borda esverdeada, suor de bicho venenoso, traiçoeiro [...]” (TELLES, 2004, p. 43, grifo nosso).

O excerto acima, extraído de uma das reminiscências de Rodolfo, põe em destaque, mais uma vez, a dualidade entre os irmãos, criando um jogo que os colocam em lados opostos: enquanto Eduardo é “limpo”, Rodolfo é “gordo”, “lustroso”, “bicho venenoso” e sua em excesso; vocábulos que sustentam o campo semântico relacionado não apenas aos aspectos físicos, mas também psicológicos dos irmãos. Mas, pelo trecho pode-se inferir que, mesmo diante da sujeira, do erro, Eduardo era incorruptível, mantinha-se limpo, enquanto Rodolfo se corrompia, misturava-se ao suor e à sujeira; não tinha a mesma redoma que o irmão. A que redoma Rodolfo se refere? Seria a proteção da mãe?

Dicionarizado, o vocábulo “redoma” remete a “espécie de campânula de vidro para proteger certos objetos; cúpula de vidro para resguardar alimentos; vaso de vidro bojudo e de boca larga; meter-se em redoma; acautelarse excessivamente; proteger de maneira excessiva; cuidar exageradamente” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2480). Estar o vocábulo “redoma” no campo semântico que diz respeito a Eduardo não é por acaso. Com o desenrolar da narrativa, Rodolfo deixa entrever a preferência da mãe pelo irmão, que se desvela por atitudes da mãe de protegê-lo:

“– Rodolfo, não faça seu irmãozinho chorar, não quero que ele fique triste!” Para que ele não ficasse triste, só eu soube que ela ia morrer. “Você já é grande, você deve saber a verdade disse meu pai olhando reto nos meus olhos. – É que sua mãe não tem... Não completou a frase. Voltou-se para a parede e ali ficou de braços cruzados. Só eu e você sabemos. Ela desconfia mas de jeito nenhum quer que se irmãozinho saiba, está entendendo?” Eu entendia. (TELLES, 2004, p. 43)

O fragmento acima evidencia a atitude zelosa a Eduardo, tanto por parte da mãe quanto do pai. Sob o ponto de vista de Rodolfo e sob o viés das oposições já destacadas, sobrava a ele o inverso: desamparo, desproteção, esquecimento, abandono, ou seja, sentia-se órfão no seio da própria família: “[...] pousei a cabeça ao alcance da sua mão, ah, se me tocasse com um pouco de amor. Mas ela só via o broche, um caco de vidro que Eduardo achou no quintal e enrolou em fiozinhos de arame [...] apertei sua mão gelada

contra minha boca, e eu, mamãe, e eu?...” (TELLES, 2004, p.43-44). O excerto coloca em relevo o conflito do protagonista que não se sente amado pela mãe. Sequer no leito de morte é tocado por ela com amor; ao contrário, sua atenção está centrada em um caco, presente do irmão. Assim, o sentimento de abandono se intensifica e se consolida no difícil momento de despedida da mãe. As duas passagens transcritas exemplificam o carinho de Eduardo por Rodolfo, como também o cuidado da mãe com o irmão que, sob a perspectiva do narrador, tem a ver com a sua predileção por ele, o que lhe desperta não apenas o sentimento de desamor, mas também de inveja, dado o retrato de indivíduo “perfeito” pintado por ele, conforme apresentado.

Esse sentimento de inveja e, porque não dizer, também de ciúmes, de Rodolfo em relação ao irmão, sugere intertexto com a Bíblia, mais especificamente com o episódio envolvendo os irmãos Caim e Abel. O princípio do conflito entre eles foi uma situação gerada pelo ciúme: quando Deus reconheceu o presente oferecido por Abel, irmão mais novo, e não deu tanta relevância ao que foi ofertado por Caim. Furioso, Caim voltou-se contra o irmão: “Disse Caim a Abel, seu irmão: Vamos ao campo. Estando eles no campo, sucedeu que se levantou Caim contra Abel, seu irmão, e o matou” (BÍBLIA SAGRADA, 2009, p. 7). Também em outro versículo: “Disse o Senhor a Caim: Onde está Abel, teu irmão? Ele respondeu: Não sei; acaso, sou eu tutor de meu irmão?” (BÍBLIA SAGRADA, 2009, p. 7). Com a morte do de Abel, Deus amaldiçoou Caim: “E agora, pois, maldito por sobre a terra, cuja boca se abriu para receber de tuas mãos o sangue de teu irmão. Quando lavrares o solo, não te dará ele a sua força; serás fugitivo e errante pela terra” (BÍBLIA SAGRADA, 2009, p. 7).

As citações acima insinuam a aproximação entre Rodolfo e Caim – amaldiçoados - e Eduardo e Abel - abençoados. Além disso, a pergunta que Deus faz a Caim sobre seu irmão e a pergunta que a mãe faz a Rodolfo sobre Eduardo, bem como a ironia das respostas de Caim e Rodolfo, reforçam essa ligação intertextual: “– Onde está seu irmão?” Encolhi os ombros, não sei, não sou pajem dele” (TELLES, 2004, p. 45). Depois da indagação da mãe, Rodolfo sai a procura do irmão: “E de repente me precipitei pela rua afora, eu o queria vivo, o canivete não! Encontrei-o sentado na sarjeta, a camisa rasgada, [...] Cravei o olhar no seu peito. Mas ele não usou o canivete? Perguntei [...] “Que canivete?...” (TELLES, 2004, p. 45).

Caim teve como punição viver errante pela terra por ter tirado a vida do irmão, mas e Rodolfo, que se esconde, que se sente “amaldiçoado”, teria ele praticado algum mal contra seu irmão, como Caim? O trecho acima suscita o envolvimento de Rodolfo

com a briga entre Eduardo e Júlio. Teria ele dado o canivete para Júlio? Em outro momento da narrativa, ao se comparar ao irmão, diz ter o “suor de bicho venenoso, traiçoeiro, malsão” (TELLES, 2004, p. 39). Não obstante, o conto não ofereça certezas ao leitor, dá pistas para a construção dessa hipótese de leitura.

Na medida em que a narrativa se desenvolve, a disparidade entre os irmãos se intensifica. Exemplo disso é quando o narrador associa o espaço do seu apartamento a outras qualidades do irmão, que se opõem novamente a ele; aqui a focalização interna se integra à focalização externa: “[...] sentindo falta de um lugar para serem guardados os jornais já lidos. [...] Ficou seguindo-me com o olhar enquanto eu procurava [...] a lata onde devia estar o açúcar. Uma barata fugiu atarantada [...] uma outra maior se despencou [...]” (TELLES, 2004, p.41).

No excerto acima, pode-se estabelecer relação entre o apartamento de Rodolfo - desorganizado, com jornais velhos empilhados no chão, baratas em contato com os utensílios e alimentos - com a sua vida interior: desordem, inquietação, abandono, negatividade. Recorrendo-se ao dicionário de símbolos<sup>4</sup> é possível ampliar essa associação entre o espaço exterior, figurado pelo apartamento, e o interior, a vida íntima de Rodolfo: “A barata simboliza resiliência, sobrevivência, adaptação e ao mesmo tempo apresenta escuridão, aversão, sujeira e pestilência [...] para a psicanálise simbolizam, na maioria das vezes, pragas, morte, mal e autoimagem negativa”.

Considerando a simbologia acima, o aparecimento da barata na cena narrativa não é por acaso, na medida em que ela evidencia imagens que confirmam as dualidades entre ele e o irmão. De um lado Eduardo, “limpo”, “pele fresca”, “íntacto”, “sem poeira”, “bonito”, musculoso, “loiro”, “bronzado de sol”, “mãos de estátua”, “inteligente”, olhos cor de violeta, enfim, atraente, de outro e, na contramão, Rodolfo, “lustroso”, “gordo”, sua em excesso, “bicho venenoso”, “malvestido”, “malcheiroso”, enfim, repulsivo. Para além, entretanto, dos aspectos de ordem física, de aparência, a “barata” ainda alude a conotações de ordem espiritual: “A barata por si só já emite vibrações negativas, portanto, muitas vezes procura ambientes com os quais possam se acolher na mesma vibração e energia. [...] As principais energias negativas que atraem baratas são: inveja, raiva, revolta, desprezo, sofrimento, [...]”<sup>5</sup>. Nesse sentido, a presença da barata no espaço

<sup>4</sup> <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/barata/>

<sup>5</sup> <https://www.correiodointerior.com.br/qual-significado-espiritual-barata/#:~:text=No%20mundo%20espiritual%20o%20significado,os%20lugares%20por%20onde%20passam>

domiciliar de Rodolfo sugere a sua atração por energias negativas, que se revelam ao leitor pelos sentimentos “pesados” que carrega dentro de si, como a raiva, o ciúme e a inveja do irmão mais novo: organizado, limpo, nobre.

Esses conflitos de ordem íntima virão à tona por meio do embaralhamento do tempo e do espaço na narração. O conto intercala trechos que trazem à tona o passado dos personagens, com outros que se situam no presente da enunciação. O passado é composto por recordações da infância, nas quais Rodolfo lança hipóteses sobre o próprio comportamento e o dos outros membros da família, especialmente do irmão e da mãe: “Esqueci de oferecer biscoitos, olha aí, você gosta [...]. A boca cheia de sequilhos e o suor escorrendo por todos os poros, escorrendo. [...]– “Mas filho, comendo de novo?! Quer engordar mais ainda? – Suspirou, dolorida. – Onde está seu irmão?” (TELLES, 2004, p.44-45). No presente da enunciação, quando oferece biscoitos para o irmão, o narrador traz à tona uma reminiscência da infância, que revela a sua relação conflituosa com a mãe, sempre pronta a repreendê-lo; ao contrário da atenção ao irmão. Logo, os tempos e espaços se misturam, uma vez que a passagem do presente para o passado e do espaço da casa atual para a casa da infância, é sempre súbita. Desse modo, a narração é entremeada por trechos que remetem, simultaneamente, ao presente e ao passado, quebrando a linearidade narrativa. Decorrente da ativação da memória pelo personagem, a analepse permite que o leitor perceba que o personagem se perde em fragmentos atuais, que se unem a experiências vividas no passado; objetos e situações que desenterram o seu conflito e dor, decorrentes das relações familiares:

Assim de costas você me pareceu tão mais magro, palavra que eu já ia perguntar quantos quilos você perdeu. Agora a camisa se colava ao meu corpo. Limpei as mãos viscosas no peitoril da janela e abri os olhos que ardiam, o sal do suor é mais violento do que o sal das lágrimas. “Esse menino transpira tanto, meus céus! Acaba de vestir roupa limpa e já começa a transpirar, nem parece que tomou banho. Tão desagradável!” Minha mãe não usava a palavra suor que era forte demais para seu vocabulário, ela gostava das belas palavras, das belas imagens. Delicadamente falava em transpiração com aquela elegância em vestir palavras como nos vestia. (TELLES, 2004, p. 39)

A passagem mostra, novamente, a fusão entre o presente da enunciação e o passado mais remoto. O comentário de Eduardo quanto aos possíveis quilos perdidos, desencadeia, de pronto, no narrador, reminiscências sobre a sua sudorese excessiva, que tanto desagradava a mãe, o que lhe faz desejar a morte ainda na infância. Mas não é apenas o excesso de suor que incomoda a mãe, mas também a sua gordura: “A boca cheia de



sequilhos e o suor escorrendo por todos os poros, escorrendo [...] Rodolfo, [...] Onde está o Eduardo? [...] Assim que me viu, sua fisionomia confrangeu. [...] -Mas filho, comendo de novo?! Quer engordar mais ainda? – Suspirou dolorida” (TELLES, 2004, p. 45).

Considerando que os tempos se misturam, é que a narrativa apresenta duas formas de marcação temporal. A primeira é a cronológica, que se exhibe, sobretudo, pelo transcorrer do presente da ação: “Aproximei-me da janela. O sopro do vento era ardente como se a casa estivesse no meio de um braseiro. Respirei de boca aberta [...]” (TELLES, 2004, p. 38). A segunda, remete ao tempo psicológico, evidenciado pelo monólogo interior que, representação da consciência da personagem, pode ser verificado ao longo da narração: “Por que tem de vir aqui e ficar me espetando, não quero lembrar nada, não quero saber de nada! Fecho os olhos” (TELLES, 2004, p. 38). O trecho traduz o desejo de Rodolfo de esquecer, apagar suas lembranças, por isso, o desejo de se distanciar do irmão. A utilização desse recurso narrativo oferece, portanto, ao jovem leitor, o acesso à vivência íntima da personagem, aproximando-se do público alvo que também pode sofrer das ambiguidades e conflitos vivenciados na infância e que desdobram na vida adulta.

A construção narrativa, evidenciada pelo embaralhamento temporal e espacial e pela figuração da vida psíquica do narrador, leva ao rompimento do encadeamento lógicos de motivos e situações, tornando-a fragmentada. Isso porque os acontecimentos são contados ao sabor da memória do protagonista, o que leva, não raro, o tempo da história a ser paralisado em função do tempo do discurso. Por isso, é possível apontar várias passagens em que a dinâmica da narrativa é interrompida para que Rodolfo introduza asserções, formule comentários, promova reflexões e questionamentos, bem como apresente sensações e sentimentos, suspendendo momentaneamente a velocidade narrativa; como no momento em que Eduardo o convida para ser padrinho de seu filho, que está prestes a nascer: “– E adivinha agora quem vai ser o padrinho. [...] Você. Minha mão tremia como se ao invés de açúcar eu estivesse mergulhando a colher em arsênico. Senti-me infinitamente mais gordo [...] Não pudera ser pai, seria padrinho. Não era ser amável?” (TELLES, 2004, p. 41-42).

Assim, a narrativa é atravessada por problemáticas ligadas à fase da infância e da idade adulta, como a insegurança. É o caso da autoimagem que Rodolfo tem de si e que o faz esconder-se, viver recluso, tanto na infância quanto na fase adulta. Também é perpassado por situações que envolvem a rivalidade e a desavença entre os irmãos; aspecto central do conto. Nesse horizonte, os temas de “Verde lagarto amarelo” trazem à tona questões pertinentes a todos - jovens e adultos; desde situações aparentemente

simples, como a relação entre irmãos, até problemáticas mais embaraçosas como a aceitação de si próprio e do outro, o ciúme, a morte, o sentimento de abandono, a dificuldade nas relações sociais e pessoais, a desilusão amorosa, a busca pela formação da identidade, hesitações sobre tomada de decisões, questionamentos e dúvidas sobre a vida. Por isso é que conto de Lygia, pela força da linguagem, muitas vezes simbólica, bem como pelos recursos narrativos e estilísticos empregados, provoca no leitor, a cada (nova) leitura, a (re)invenção dos sentidos antes construídos. Aspectos que subsidiam o conceito da obra clássica, que dá forma às experiências do leitor, proporcionando-lhe novas (re)leituras, levando-o ao autoconhecimento, humanizando-o para a vida.

No que se refere à linguagem, a narrativa se caracteriza por ser informal, percorrida por palavras de todo dia, mas exige do leitor bastante atenção no que tange à sua construção, pois sua (des)organização espacial e temporal requer análise mais aprofundada para ampliação dos sentidos, tanto explícitos quanto implícitos. Pode-se verificar, ainda, o uso de figuras de linguagem, como a *símile* e a *metáfora*, o que arrasta o texto para uma dimensão poética, já que atuam como elementos discursivos que se afastam do universo prosaico da razão e da lógica. Sem falar na grande *metáfora* que compõe o conto e, portanto, mais visceral, que é a transferência semântica entre Rodolfo e o lagarto; aquele que, na infância, se escondia no vão do muro e, agora, na vida adulta, esconde-se de si e do mundo: “[...] escondia-me no porão, corria para o quintal, subia na figueira, ficava imóvel, um lagarto no vão do muro” (TELLES, 2004, p. 43). Logo, Lygia mostra um texto rico, que alia forma e conteúdo; mecanismos discursivos que dão forma aos sentimentos humanos e a diferentes visões de mundo. Aspectos imprescindíveis para fomentar o letramento literário e o desenvolvimento da identidade do jovem leitor, bem como promover o conhecimento de mundo ao seu redor.

A metalinguagem é outro recurso poético que se evidencia no conto e se faz presente devido à relação direta entre o narrador protagonista e as palavras: “Era enjoativo de tão doce mas se eu rompesse a polpa cerrada e densa, sentiria seu gosto verdadeiro. Vareia. O sumo ácido inundou-me a boca. [...] assim queria escrever, indo ao âmago do âmago até atingir a semente resguardada lá no fundo como um feto” (TELLES, 2004, p. 36-37). Assim, observa-se o narrador comparando o ato de saborear a uva com o ato de criação. Comparação que evidencia a constante busca para o aprimoramento do ato de escrever, elaborada a partir de pressupostos que atravessam a linguagem literária; como é possível perceber pelo uso da *símile*.

O conto “Verde lagarto amarelo” é, ainda, percorrido por intertextos, que contribuem para o valor estético da obra e exigem do interlocutor uma leitura apurada do texto, uma vez que viabilizam efeitos de sentido que devem ser apreendidos para a compreensão do conto. Além da relação intertextual com a Bíblia, a partir do conflito entre os irmãos, Caim e Abel, verifica-se outro intertexto implícito com a obra do escritor russo Fiódor Dostoievski, que é referenciado logo nas primeiras linhas da narrativa: “- Estava lendo. – Dostoievski? Fechei o livro. Nada lhe escapava” (TELLES, 2004, p. 36). Autor de *Os Irmãos Karamázov* e *Crime e Castigo*, obras primas da literatura universal, seus textos abordam questões existenciais e temas ligados à humilhação, à culpa, ao suicídio, à loucura e aos estados patológicos do ser humano. De mesmo modo, boa parte dos excertos, citados ao longo da análise, evidenciam a constante angústia do protagonista ao lembrar seus dilemas de infância e que o tornam, por assim dizer, “solitário, recluso, esquisito” e deslocado socialmente.

Outra intertextualidade se faz presente quando Rodolfo, reproduzindo uma fala do seu pai, refere-se à história do rei Midas, que foi agraciado pelo Deus Baco com o dom de transformar o que tocasse em ouro. Essa alusão encontra-se no seguinte excerto: “Laura é como o rei daquela história – disse meu pai, dando-lhe de beber um gole de vinho. – Mas em vez de transformar tudo em ouro, quando toca nas coisas, transforma tudo em beleza” (TELLES, 2004, p. 43). Essa passagem expressa o momento em que o pai de Rodolfo compara a esposa ao rei Midas, com a diferença de que ela não transformava tudo em ouro, mas em beleza. Em alguns momentos até mesmo Rodolfo trata dessa qualidade da mãe, quando alega que “[...] ela gostava das belas palavras. Das belas imagens. Delicadamente falava em transpiração com aquela elegância em vestir as palavras como nos vestia” (TELLES, 2004, p. 39), conforme mencionado acima.

A partir do exposto, pode-se afirmar que o conto permite que o leitor interaja com o texto, imagine e preencha lacunas. Por meio do uso de figuras de linguagem, da intertextualidade, do acesso à humanidade do narrador personagem pelos recursos narrativos empregados, a autora oportuniza que o sujeito leitor vivencie os mais profundos sentimentos e pensamentos de Rodolfo, tomando contato com as suas hesitações, inseguranças, raiva, inveja, sentimento de abandono, os quais compõem os seus dramas infantis e que se fazem presente na vida adulta. É, então, em meio às suas tristezas, esperanças, angústias, sonhos ligados às vivências humanas, que o conto clássico de Lygia viabiliza não só a identificação do aluno-leitor, como também reforça a sua humanidade.

#### 4. Da tessitura à prática: proposta didática para o estudo literário de “Verde lagarto amarelo”

O material didático<sup>6</sup> organiza-se em 17 aulas de 50 minutos e segue a seguinte estruturação: 1. PREPARAÇÃO (etapa anterior ao círculo): a. Seleção de textos; b. A disposição dos leitores (preparação do leitor para participar das discussões - atividades motivadoras); c. A sistematização das atividades (obras a serem lidas, calendário, local, papéis dos leitores em cada reunião, regras de convivência); 2. EXECUÇÃO: a. O ato de ler (leitura propriamente dita, que pode ser feita de forma silenciosa, compartilhada em voz alta, extraclasse, pelo professor, etc.); b. O compartilhamento: Pré-discussão (anotações de impressões durante e depois da leitura); Discussão propriamente dita (pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão); O registro (diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas, etc.); 3. AVALIAÇÃO: combinação de avaliação e autoavaliação.

A primeira etapa, *Preparação*, está organizada em 3 aulas de 50 minutos com 5 atividades no total, que têm por objetivo motivar os alunos a conhecer o funcionamento do círculo de leitura por meio do quadro síntese das etapas e pela elaboração conjunta de regras de convivência, bem como levá-los a expressar as suas histórias de leitores a partir de alguns questionamentos. Para tanto, será apresentado audiolivro do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe<sup>7</sup>, com questões para discussão sobre o conteúdo e recursos do texto, bem como sobre os clássicos e sua importância para a humanidade. Algumas questões sugeridas para “quebrar o gelo” numa primeira discussão sobre um conto clássico: 1. Você gostou do conto? Comente. 2. O que sentiu ao ouvir o conto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique. 3. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pelo autor (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente. 4. A audição do conto fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança? 5. Após as discussões, comente o que é para você uma obra clássica? 6. Você concorda que os textos clássicos, como “O gato preto”, agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares? Disserte. 7. O conto “O gato preto” foi escrito

<sup>6</sup> Versão completa da dissertação em <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/20551-simone-de-almeida-fernandes/file>

<sup>7</sup> Audiolivro: <https://www.youtube.com/watch?v=N97Zq4ormFQ>

por Poe em 1843, há mais ou menos 178 anos atrás. Você considera atual o tema abordado neste texto? Teça comentários. 8. Você conhece outras obras clássicas? Se sim, qual(is)?; entre outras que o professor achar importantes.

No momento seguinte, o professor projetará telas de pintores famosos <sup>8</sup> a fim de motivar sobre a temática que será abordada no conto “Verde lagarto amarelo”, que são as relações familiares e seus reflexos na formação da personalidade do adulto. Essas atividades têm por intuito promover a interação entre os alunos a partir da discussão oral. Assim, as atividades mencionadas ajudarão o docente a conhecer um pouco a trajetória de leitura dos alunos, como também a promover a socialização da turma. Para ajudá-lo a inquirir o hábito de leitura dos alunos e a selecionar textos que venham ao encontro dos interesses dos educandos, sugere-se um questionário com questões que procuram investigar a ligação do aluno com a leitura/literatura/obra clássica. As atividades preparatórias englobam rodas de conversas, questionário sobre leitura, exibição de vídeos, pinturas e poemas, roteiros de leitura para discussões sobre o clássico; produção, apresentação e exposição de cartazes referentes às leituras que marcaram os alunos.

As demais atividades - Leitura, discussão e registro de questões sobre os poemas “Irmão, Irmãos”, de Carlos Drummond de Andrade, “Irmão menor”, de Pedro Bandeira, e a notícia jornalística “Irmãos pescadores morrem no RJ”<sup>9</sup>-, buscam intensificar a socialização do grupo, bem como modelá-lo para a melhor compreensão e participação das discussões no círculo de leitura. Nesse momento, insere-se o diário de leitura, no qual farão o registro sobre suas impressões, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa, entre outros. Além disso, diário de leitura provoca a expressão subjetiva dos leitores, valorizando a sua recepção crítica do texto literário em análise, e também permite que coloque textos em diálogo, que interaja com os colegas e com o professor.

---

<sup>8</sup> “Criança morta” - Cândido Portinari Pintor brasileiro (1903-1962)

<https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta>

“Família Campestre” - Eugenio Zampighi Pintor e fotógrafo italiano (1859-1944)

<https://deniseludwig.blogspot.com/2013/05/arte-em-pinturas-com-maes-e-filhos.html>

Giovanni Battista Torriglia Pintor italiano (1858-1937)

<https://deniseludwig.blogspot.com/2013/05/arte-em-pinturas-com-maes-e-filhos.html>

<sup>9</sup> Texto 1: Poema, “Irmão, irmãos” - Carlos Drummond de Andrade

<http://www.citador.pt/poemas/irmao-irmaos-carlos-drummond-de-andrade>

Texto 2: Poema, “Irmão Menor” - Pedro Bandeira

<https://peregrinacultural.wordpress.com/2012/06/24/irmao-menor-poesia-infantil-de-pedro-bandeira/>

Texto 3: Notícia, “Irmãos pescadores morrem no RJ...”

<https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2021/07/12/irmaos-pescadores-morrem-no-rj-apos-um-deles-cair-no-mar-presos-em-rede-de-pesca-e-o-outro-infartar-ao-ver-cacula-morto.ghtml>

Em seguida, tem-se a *Execução*, etapa dividida em três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. Esta etapa está organizada em 11 aulas de 50 minutos, sendo 3 para a leitura, 1 para a pré-discussão, 4 para a discussão e 3 para o registro.

É importante compreender que a *Leitura* é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento do material didático aqui proposto. Por isso, o ato de ler será acompanhado de diferentes procedimentos e atividades, que correspondem às etapas inicialmente descritas. O acompanhamento da leitura será feito no círculo e de forma compartilhada. As atividades das fases têm como objetivo criar oportunidades de enriquecimento da leitura do conto “Verde lagarto amarelo”.

A fase da *Leitura* inicia-se com uma rápida apresentação da biografia da autora e alguns aspectos pontuais de sua obra e/ou curiosidades que auxiliam o aluno a situar-se no universo do conto<sup>10</sup>. Com seus diários de leitura e conto em mãos os alunos farão predições do texto a partir de seu título, bem como farão seus registros sobre as impressões pessoais, após a leitura. Por ser uma narrativa curta, optou-se pela leitura coletiva. O professor também propõe aos alunos que relacionem o conto com situações vivenciadas, como lembranças de um filme, músicas, pintura etc. Estes aspectos, anotados no diário de leitura, serão base para o início da pré-discussão, que busca promover conexões pessoais com a obra. Algumas perguntas sugeridas nessa fase: 1. O que sentiu ao ler o conto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique. 2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento? Comente. 3. Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais? 4. Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?; entre outras.

No momento seguinte, passa-se para a fase da *Discussão* de fato. Nela, objetiva-se a discussão aprofundada, o diálogo fundante da leitura literária. Aqui devem ser levantados aspectos ligados aos elementos estético-linguísticos utilizados na composição do conto, como a construção da narrativa, dos personagens, campo semântico etc. Considerando que as anotações darão lastro ao debate, apresenta-se um roteiro de perguntas que nortearão os alunos a refletirem sobre a obra, dando-lhes voz e, ao mesmo tempo, oportunizando a ampliação coletiva dos sentidos do texto: 1. A princípio, não se consegue

---

<sup>10</sup> 1- Biografia [https://www.ebiografia.com/lygia\\_fagundes\\_telles/](https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/)

2- Academia Brasileira de Letras <https://www.academia.org.br/videos/centenario-da-abl/conferencia-os-contistas-lygiafagundes-telles>

3- Academia Paulista de Letras <http://www.academiapaulistadeletras.org.br/academicos.asp>

4- Prêmio PEN Clube Brasil <http://penclubedobrasil.org.br/premio.htm>



estabelecer uma relação direta do título com a história, apenas na metade do conto essa relação começa a despontar. Por que você acha que a autora usou tal estratégia? Essa estratégia conseguiu ser eficiente na sua opinião? Argumente. 2. Após a leitura do conto, qual a relação que podemos estabelecer entre o título “Verde lagarto amarelo” e o enredo? 3. Se analisarmos a estrutura do conto, observaremos que ele não possui um enredo linear (começo, meio e fim). Que elementos a autora usa para romper com a linearidade narrativa? Justifique com exemplos retirados do texto e comente. 4. No trecho “Minha mãe. Depois, Ofélia. Por que não haveria de ficar também com os lençóis?”. O que é possível inferir sobre essa passagem? 5. Pelos fatos narrados, entende-se que o narrador guarda muitas mágoas decorrentes de situações vividas na infância. Retire um fragmento que comprove esta afirmação. 6. A narrativa é contada sob a perspectiva de Rodolfo, o irmão mais velho. Que efeitos de sentido isso traz ao conto? Comente, utilizando-se de passagens do texto. 7. Por que Rodolfo se sente tão incomodado pela possibilidade de seu irmão também ter escrito um romance?; outras questões podem ser formuladas a partir da análise apresentada. Após a discussão, os alunos anotarão em seus diários de leitura as respostas para as questões propostas, ampliadas pelo debate e compartilhamento de sentidos sobre o texto.

Em seguida, a fim de ampliar os sentidos do texto de Lygia, propõe-se o diálogo com a crônica de Clarice Lispector, “O caso da caneta de ouro”<sup>11</sup>. Após as impressões iniciais sobre o conto de Clarice, o professor deve fomentar o diálogo entre as duas obras, suscitado por meio de algumas questões que serão discutidas oralmente pelo docente com a turma. Importa instigar, também, para aspectos como o conteúdo e os recursos expressivos empregados em ambos os textos. Após a discussão, os alunos deverão registrar por escrito as respostas para as perguntas sugeridas no diário de leitura, entendendo que a sua leitura inicial (impressões durante e após a leitura) foram ampliadas por meio da discussão mediada pelo professor. Algumas questões dessa etapa: 1. Quais pontos de semelhança são possíveis apontar entre o conto de Lygia e a crônica de Clarice? 2. Quais semelhanças e diferenças é possível apontar entre os textos em relação ao modo de contar a história? Explique. 3. Que diferença(s) pode-se estabelecer entre a relação mãe/filhos no conto de Lygia e no conto de Clarice? Justifique com passagens do texto. 4. Um intertexto que aparece em ambos os textos é a menção à história do “Rei Midas”.

---

<sup>11</sup> Acesso ao texto integral: <https://singrandohorizontes.blogspot.com/2017/01/clarice-lispector-o-caso-da-caneta-de.html>

Que sentidos o intertexto traz aos dois contos? Comente. 5. A construção dos personagens se faz a partir de dualidades. Retire trechos do conto e comente o quê essas dualidades revelam de cada um deles.

A fase do *Registro* é o momento em que os leitores, participantes do círculo, refletem sobre a forma como estão lendo e o funcionamento do grupo, bem como sobre o texto/obra e a leitura compartilhada. O registro deve ser feito ao final da leitura integral do texto literário e pode ser feito de forma coletiva, em duplas ou individualmente. As formas de registro podem ser variadas: diário de leitura, relatórios de leitura, um gráfico com todos os personagens, reescrituras de finais diferentes etc. (COSSON, 2014, p. 172-173). Aqui, optou-se em fazer o estudo com os alunos do gênero relato pessoal. Antes de apresentar as características do gênero, é importante oportunizar um momento para que os alunos relatem oralmente algumas vivências pessoais que marcaram sua infância e/ou adolescência. A seguir, levá-los à sala de informática para consultar site, que contém diversos relatos pessoais, a fim de se familiarizarem com o gênero textual proposto<sup>12</sup>. Depois desse percurso, os alunos são convocados a elaborar um relato pessoal, atentando-se para as especificidades do gênero. Sugere-se a seguinte proposta: tendo como base as lembranças de Rodolfo sobre sua infância, principalmente o episódio da briga do irmão com outro garoto, produza um relato pessoal sobre situações vivenciadas no período da infância ou da adolescência (situação(ões) de rivalidade com seu(s) irmão(s) e/ou amigos, fatos marcantes - situações felizes, tristes, viagens etc. O relato pessoal poderá conter no mínimo 20 e, no máximo, 30 linhas. O texto deverá ser entregue e avaliado pelo professor, considerando análise linguística, características do gênero textual, etc, para que, caso necessário, façam a sua reescrita. O professor recolherá a produção textual para futura exposição no *Facebook* da escola.

A *Avaliação* compreende a última etapa, que deve ser realizada de modo sistematizado. No caso da proposta apresentada, sugere-se que a avaliação seja realizada por meio do recolhimento dos diários de leitura para avaliação/acompanhamento da evolução no processo de leitura e escrita dos alunos. Também se propõe uma ficha avaliativa, que tem o intuito de analisar o andamento do círculo de leitura, bem como a participação/desempenho dos alunos nas atividades propostas, a partir de algumas questões de autoavaliação. Aqui, segue sugestão de questões da ficha avaliativa utilizada

<sup>12</sup> Relatos pessoais: <https://apoioblog6d.wixsite.com/lerblog/relato-pessoal>

no material: 1. Você gostou do conto escolhido para foco da discussão “Verde lagarto amarelo”? Comente. 2. De qual/quais atividade(s) gostou mais? E as que menos gostou? Argumente. 3. Você considera que teve uma boa participação no círculo de leitura? Se sim, aponte em quais atividades você se saiu melhor e por quê? 4. Você sugere algum livro/texto que gostaria que fosse lido de forma compartilhada? 5. Você tem alguma sugestão de atividade que gostaria que fosse incluída no círculo?

Por fim, salienta-se que, a presente proposta didática busca colocar a literatura clássica como centro da leitura, discussão e elaboração coletiva de significados para o texto. Também valoriza a subjetividade do educando no processo de letramento literário, bem como fundamenta a essencialidade da figura do professor como mediador do processo, que tem sua gênese quando ele socializa com seus alunos-leitores o entusiasmo pela literatura, motiva o diálogo e suscita debates entre os estudantes (BRANDILEONE e SILVA, 2020, p. 56).

### **3. Breves considerações finais: na busca por um arremate**

Na contemporaneidade, os estudos que solidificam o arcabouço teórico-metodológico vigente apontam para a educação como um ato social, fato que preconiza a interação com o outro como processo essencial para aprendizagem. Essas concepções são extremamente importantes para a promoção da educação literária no contexto social atual, que centra seus esforços na leitura interpretativa das obras tendo em vista a construção coletiva de sentidos para o texto, mediados pelo professor. Tendo claro que o letramento literário não se manifesta de modo espontâneo, urge sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário. Tal processo de sistematização concretiza-se nesta proposta de intervenção, cujo fim é adotar uma prática metodológica para recuperar o espaço da literatura, sobretudo a clássica, no ambiente escolar e, assim, educar o sujeito leitor para e pelo texto literário; para e pela sua humanização.

Ainda, salienta-se, que tendo em vista os desafios para colocar o texto literário como centro das práticas de leitura na escola, sobretudo na contemporaneidade, a seleção do conto “Verde lagarto amarelo” vem em socorro da urgência em abordar o texto clássico em sala de aula, considerando a sua leitura integral e a busca por sistematizar os procedimentos didáticos, de modo a levar o aluno a “ir além da simples leitura do texto literário”, como afirma Cosson (2018, p.26).

Enfim, este material pedagógico busca o reconhecimento da literatura clássica como um direito humano, sobretudo para a Educação de Jovens e adultos, que tiveram

suas vozes abafadas ao longo da história da educação pela sonegação do contato vivo com os bens culturais, entre eles a literatura. Assim, tem-se a expectativa de contribuir e encorajar para que outros professores possam desenvolver experiências literárias significativas, como as que foram aqui delineadas, sobretudo na EJA, segmento de ensino ainda mais esquecido, seja por políticas públicas, seja por práticas que deixam de lado a literatura como processo de formação humana.

## Referências

- BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando (orgs.). Educação literária e formação de leitores. In: *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor, 2016, p.03-13.
- BÍBLIA sagrada: *Gênesis*. 143. ed. São Paulo: Ave Maria, 2009.
- BOBERG, Hiudéia.; STOPA, Rafaela. *Leitura Literária na sala de aula: propostas de aplicação*. Curitiba: CRV, 2012.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; SILVA, Lizabeth Rogate de. A sala de aula como espaço formador de pensadores literários: contribuições de Judith Langer para o ensino de literatura. In: *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva Oliveira. (Org.). Campinas: Editora Pontes, 2020, p. 55-76.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. (Org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, p.11-26.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FERNANDES, Simone de Almeida. *O clássico em sala de aula: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles*. 2021. 347 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Letras) – Centro de Letras, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio.

FREITAS, Helen Josy Monteiro de. A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível. *Práticas de Linguagem*, Montes Claros, v. 6, n. 1, p.15-23, 2016.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “o que significa ensinar literatura”: Reflexões sobre seu lugar e papel na educação básica. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (Org.) O que significa ensinar literatura? Florianópolis: EdUFSC; Criciúma; Edunesc, 2017, p. 109-121.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MEDIAVILLA. Díez A. Los textos clásicos en la formación del lector literário: opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, Extremadura, v. 29, p.105-130, 2019.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Teoria da Narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia et. al. (Org.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p.17-33.

TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do baile verde*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

TELLES, Lygia Fagundes. *Antologia: meus contos preferidos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

ÚNICA, Juan Garcia. El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, Universidad de Granada, Granada, vol. 43, p. 41-51, 2016.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v.5, n. 1, p.9-20, 2009.