



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**CAMPUS AVANÇADO DE ASSU – CAA**

**ALDO GUILHERME DA SILVA**

**CÍRCULOS DE LEITURA MACHADIANOS: FORMAÇÃO DE LEITORES**  
**LITERÁRIOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ASSU/RN**  
**2024**

**ALDO GUILHERME DA SILVA**

**CÍRCULOS DE LEITURA MACHADIANOS: FORMAÇÃO DE LEITORES  
LITERÁRIOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPEG), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Assu (CAA), Assu/RN, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Cássia de Fátima Matos dos Santos.

**ASSU/RN  
2024**

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S586c Silva, Aldo Guilherme da

Círculos de leitura machadianos: Formação de leitores literários no 9 ano do ensino fundamental. / Aldo Guilherme da Silva. - Assu, 2024.

121p.

Orientador(a): Profa. Dra. Cássia de Fátima Matos dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. letramento literário. 2. contos. 3. Machado de Assis.  
4. círculos de leitura. I. Santos, Cássia de Fátima Matos dos.  
II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.  
III. Título.

ALDO GUILHERME DA SILVA

CÍRCULOS DE LEITURA MACHADIANOS: FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS  
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPEG), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Assu (CAA), Assu/RN, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Cássia de Fátima Matos dos Santos – (Orientadora)  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN

---

Profa. Dra. Kalina Alessandra Rodrigues de Paiva  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN

---

Profa. Dra. Priscila do Vale Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela oportunidade de dá mais um passo rumo ao sonho. Por vezes, vírgulas, pontos e reticências entraram no caminho da realização deste sonho, mas Deus, com sua potente mão, guiou meus passos.

Meus sinceros agradecimentos a minha esposa Maria do Socorro dos Santos, pelo incentivo e apoio durante toda a jornada acadêmica.

A minha orientadora, Profa. Dra. Cássia de Fátima Matos dos Santos, a quem devo a realização deste trabalho, pela parceria na pesquisa, pela dedicação e compromisso, principalmente, por jamais duvidar que este trabalho pudesse chegar a sua conclusão.

Aos professores do PROFLETRAS unidade Assu, pela contribuição valorosa para formação dos professores da educação básica. A secretaria do curso sempre prestativa e assertiva nas informações.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela criação, manutenção e expansão do PROLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras) para qualificação de professores que atuam na educação básica.

Aos meus alunos e alunas, leitores em formação, aos quais é dedicada esta proposta de intervenção pedagógica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é dedicado a todos que acreditaram em mim desde o início...

*Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto... Eu apertei meus olhos para ver cousas miúdas, cousas que escapam, ao maior número, coisas de míopes. A vantagem dos míopes é enxergar onde as grandes vistas não pegam.*

Machado de Assis.

## RESUMO

O trabalho com o texto literário precisa ocupar espaço privilegiado no ensino de língua materna, pois a atividade permanente com a leitura literária na sala de aula é fundamental para a construção do repertório cultural e social do leitor. Este trabalho se insere no contexto de pesquisa e investigação no âmbito escolar e da formação de jovens leitores. Assim sendo, a pesquisa **Círculos de leitura machadianos: formação de leitores literários no 9º ano do ensino fundamental** tem como objetivo analisar prática de letramento literário, por meio dos círculos de leitura, com contos de Machado de Assis, a fim de contribuir para a formação de estudantes leitores no 9º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara na cidade de Jardim de Angicos/RN. O desdobramento do objetivo geral aponta para ações específicas, sendo a primeira, entender a função da literatura no processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola. Em seguida, identificar desafios e possibilidades do trabalho didático-pedagógico com o letramento literário na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, e, ao final, possibilitar, por meio círculos de leitura literárias, a construção e ampliação dos sentidos da leitura literária na escola. Para tanto, como aporte teórico, utilizou-se Zilberman (2012), Amorim (2022) e Durão e Cechinel (2022), Koch e Elias (2010), Zilberman (2009), Jouve (2012), Dalvi (2013) e Rouxel (2013) para compreender a presença da literatura na escola e suas implicações ao processo de leitura. Além disso, para conceituar atividade de Leitura literária, tomou-se como base: Paulino e Cosson (2009) letramento literário como prática pedagógica baseado nas orientações de Cosson (2007), (2014), (2020) e (2021). A metodologia utilizada fundamenta-se nos Círculos de leitura e letramento literário propostos por Cosson (2014; 2021). Para a realização dos círculos de leitura foram selecionados os contos: “O caso da Vara”, integrante da obra *Páginas Recolhidas* (1899), e “Pai contra mãe”, publicado em *Relíquias de Casa Velha* (1906), ambos de autoria de Machado de Assis. Os resultados apontaram que os círculos de leitura, por meio de três eixos integradores, a saber: o estabelecimento de uma comunidade de leitores, a ampliação do contato do aluno com texto literário efetivado por meio da experiência de leitura e, por fim, o papel da escrita na interação com a literatura obtida na transcrição dos diários de leitura, podem se configurar como uma estratégia pedagógica produtiva para formar leitores na educação básica.

**Palavras-chave:** letramento literário; contos; Machado de Assis; círculos de leitura.

## ABSTRACT

Working with literary texts needs to occupy a privileged space in mother tongue teaching, as permanent activity with literary reading in the classroom is fundamental for building the reader's cultural and social repertoire. This work is part of this context of research and investigation in the school context and the training of young readers. Therefore, the research Machadianos reading circles: training of literary readers in the 9th year of elementary school aims to analyze literary literacy practice, through reading circles, with short stories by Machado de Assis, in order to contribute to the formation of reading students in the 9th year of elementary school, at the Prefeito Francisco Barbosa da Câmara Municipal School in the city of Jardim de Angicos/RN. The unfolding of the general objective points to specific actions, the first being to understand the role of literature in the teaching-learning process of reading at school. Then, identify challenges and possibilities of didactic-pedagogical work with literary literacy in the Portuguese Language discipline in the final years of Elementary School. And at the end, enable, through literary reading circles, the construction and expansion of the meanings of literary reading at school. Therefore, as a theoretical contribution, we used Zilberman (2012), Amorim (2022) Durão and Cechinel (2022), Koch and Elias (2010), Zilberman (2009), Jouve (2012), Dalvi (2013) and Rouxel (2013), to understand the presence of literature at school and its implications for the reading process. In addition, to conceptualize literary reading activity, we take as a basis: Paulino and Cosson (2009) literary literacy as a pedagogical practice based on the guidelines of Cosson (2007), (2014), (2020) and (2021). The methodology used is based on the Reading and Literary Literacy Circles proposed by Cosson (2014) and (2021). For the reading circles, the short stories were selected: "O caso da Vara", part of the book Páginas Recolhidas (1899), and "Pai contra Mãe", published in Relíquias de Casa Velha (1906), both by Machado from Assisi. The results showed that reading circles, through three integrative axes, namely, the establishment of a community of readers, second by expanding the student's contact with literary text carried out through the reading experience. And thirdly, due to the role of writing in the interaction with literature obtained from the transcription of reading diaries, they can be configured as a productive pedagogical strategy to train readers in basic education.

**Keywords:** Literary literacy. Short stories. Machado de Assis. Reading circle.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 Retratos da leitura no Brasil .....	26
2 Imagem IDEB 2009 .....	46
3 Imagem IDEB 2019 .....	46
4 Ilustração do Rei Bernardão .....	64
5 Ilustração dos ministros Alfa e Ômega .....	64
6 Estrelada recusando os presentes e o amor rei .....	65
7 O Rei Bernardão só tem olhos para Estrelada .....	65
8 Disputa do último madrigal .....	67
9 Personalização dos diários de leitura .....	68
10 Personalização dos diários de leitura .....	69
11 Ilustração dos diários de leitura .....	74
12 Ilustração dos diários de leitura .....	75
13 Ilustração dos diários de leitura .....	80
14 Ilustração dos diários de leitura .....	81

## LISTA DE QUADROS

1 Paradigmas do ensino de literatura.....	29
2 Síntese das atividades propostas para os círculos de leitura do projeto de intervenção.....	56

## LISTA DE GRÁFICOS

1 Você gosta de ler? .....	49
2 Com que frequência você gosta de ler? .....	49
3 Quem despertou seu gosto pela leitura? .....	50
4 Como você tem acesso aos livros? .....	50
5 Como você escolhe um livro? .....	51
6 Qual gênero você gostaria de ler?.....	51
7 Qual a sua motivação ao realizar a atividade de leitura .....	52
8 Qual o ambiente preferido para leitura? .....	53
9 Ao ler um livro ou um texto, você costuma: .....	53
10 Qual temática você gostaria que o livro tratasse?.....	54

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 LITERATURA NA ESCOLA</b> .....	18
2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	21
2.2 LEITURA LITERÁRIA.....	26
2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	29
<b>3 ERA UMA VEZ MACHADO DE ASSIS</b> .....	34
3.1 CONTO LITERÁRIO MACHADIANO: DA DENSIDADE À EXPANSÃO .....	37
3.2 (POR QUE NÃO) O CLÁSSICO MACHADO NOS CÍRCULOS DE LEITURA.....	39
3.2.1 Machado afro-brasileiro: escravidão marcas do nosso tempo.....	43
<b>4 CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	45
4.1 DIAGNÓSTICO DE LEITURA DA TURMA .....	48
4.2 ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO INTERVENÇÃO.....	54
4.3 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	58
<b>5 MACHADO NO CENTRO DOS CÍRCULOS: INTERPRETANDO AS VOZES DOS ALUNOS</b> .....	60
5.1 DIÁRIOS DO CÍRCULO 1: PAI CONTRA MÃE.....	71
5.2 DIÁRIOS DO CÍRCULO 2: O CASO DA VARA.....	77
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>APÊNDICE A – DIAGNÓSTICO DA TURMA</b> .....	91
<b>APÊNDICE B – PLANOS DE AULA</b> .....	94
<b>ANEXO A – CONTO PAI CONTRA MÃE</b> .....	105
<b>ANEXO B – CONTO O CASO DA VARA</b> .....	115

## 1 INTRODUÇÃO

Considero pertinente falar sobre as reminiscências de um leitor constituído não na educação básica, como deveria ser comum, mas de um leitor que mesmo tardiamente encontrou na leitura literária a formação de um sujeito leitor. A escrita está para a leitura assim como os dois átomos de hidrogênio estão para o átomo de oxigênio, representando assim a composição química da água. A habilidade da escrita nos possibilita oportunidade de dar às palavras o poder de descrever imagens, de dar tom às paisagens, de eternizar por meio da escrita aquilo que foi gestado na subjetividade do pensamento. No entanto, a subjetividade dos pensamentos tem seu caráter volátil. As ideias sofrem a influência das circunstâncias. E o que dizer do tempo?

O tempo segundo Machado de Assis no seu romance *Esau e Jacó* (1904) “é um tecido em que se pode bordar tudo”. Durante a Educação Básica, não tive contato com o texto literário de forma sistemática, recordo apenas uma visita feita à biblioteca da Escola Estadual Peregrino Júnior na cidade do Natal. Na época, cursava a 6º ano do ensino fundamental, quando solicitei o empréstimo de um livro de contos de Liberato Vieira da Cunha, com o título “Um hóspede na sacada”. Com o livro em mãos, verifiquei algumas páginas e guardei. Depois no ensino médio, uma leitura de *Iracema*, de José de Alencar, acompanhada da taxonomia gramatical, me fizeram relegar o texto literário à categoria de algo inacessível.

No entanto, semelhante àquelas reviravoltas que ocorrem nos romances, no ano de 2013, ingressei no curso de Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, na UERN. As primeiras disciplinas foram assimiladas com certa dificuldade. Inicialmente, a única preocupação era acertar a pronúncia correta de Saussure. No primeiro período, em meio às dicotomias saussurianas, regras da ABNT aprendidas em Metodologia, ouvia pelos corredores grupos de alunos veteranos falarem das disciplinas de literatura com certo desdém e outros falando do texto literário com aquele brilho nos olhos que à época não conseguia adjetivar. As disciplinas teóricas iam sendo vencidas apesar das lembranças da educação básica e a atitude refratária que tinha ao texto literário.

No sorteio de livros para elaboração de um seminário da disciplina de Literatura Brasileira II, a sorte fez recair sobre meu grupo um dos livros mais controversos de Machado de Assis, a saber, *Dom Casmurro* (1899). O frio na barriga foi seguido de uma atitude encorajadora: tinha que cumprir aquela leitura. Ao olhar para a capa do livro e pesquisar algumas resenhas na internet, confesso que em certa medida fui contaminado pela visão da possível traição, talvez em razão do caráter enigmático de Capitu e da incerteza de seu comportamento.

Assim sendo, após adentrar aos primeiros capítulos do romance, me vi diante de um jovem que discorria sobre seu primeiro e único amor na juventude com a vizinha, que tem início com a saída do personagem Bentinho da sala, após ter ouvido a conversa dos adultos e a conclusão de que amava Capitu e que ela o amava, e posterior descrição do momento que Machado brilhantemente discorre “a retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que forma aqueles olhos de Capitu” (ASSIS, 2004, p. 57). Estava eu ali diante do livro tal qual Bentinho envolto pelas feições femininas que Machado, de forma tão genial, descreveu, e, por conseguinte, estabeleci com o texto lido uma interação prazerosa, eis o efeito da leitura literária.

Além disso, a participação no PIBID (Programa institucional de bolsas de iniciação à docência) contribuiu de forma decisiva para minha formação de leitor. A entrada no Subprojeto Letras/UERN -CAWSL era uma questão de sobrevivência no curso. À época, trabalhava como almoxarife em uma construtora, ganhava relativamente bem, no entanto, precisava dedicar mais tempo ao curso, pedi demissão e passei a viver apenas com a bolsa da Capes que correspondia a cerca de 20% do que recebia como almoxarife. Mas, como sonhos sem riscos produzem conquistas sem méritos, segui em frente. Na manhã ensolarada do dia 19 de março de 2014, fui apresentado à proposta do projeto que tinha como objetivo tornar as aulas de Língua portuguesa em um espaço privilegiado para formar leitores e produtores de textos.

A participação em projeto de iniciação à docência que tinha por objetivo a formação de leitores a partir do letramento literário contribuiu para que esse contato fosse mais frequente. No PIBID, pude compreender que ensinar literatura não é ensinar história da literatura ou as características de um estilo, mas proporcionar o estudo sistemático dos mais diversos textos literários no amplo campo da prosa e da poesia. Assim sendo, integrar o projeto foi uma oportunidade ímpar para a articulação entre a teoria aprendida na academia e a realidade escolar. Minha inserção no ambiente escolar, antes do período do estágio obrigatório, proporcionou-me, pois, uma formação acadêmica sólida, ancorada na realidade, porque através das oficinas e projetos de leitura, tive a oportunidade de refletir sobre a prática no fazer cotidiano.

Minha prática docente foi delineada através das ações e reflexões aprendidas no PIBID. Atividades ligadas à vivência em sala de aula foram ressignificadas. Enfim, um bom professor não é aquele que acha que sabe mais, mas aquele que está em constante atualização, preparação e reflexão acerca das práticas adotadas.

Ao final da graduação, comecei a trabalhar como professor. A atuação na rede pública de ensino na cidade de Lajes proporcionou-me um desafio, pois a primeira escola em que atuei

foi criada apenas para receber os alunos da rede municipal que estavam com problemas de distorção idade-série. Lecionava em turmas bem heterogêneas, alunos nos mais diversos níveis de escrita pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Inicialmente, tentei implementar dois projetos de leitura, um destinado à prosa e outro à poesia, mas a falta de apoio e recursos impediram a consecução dos objetivos propostos. A frustração de não conseguir os resultados obtidos durante o PIBID me fizeram pensar em mudar de área objeto de estudo.

Pensando nessas reflexões, não posso deixar de evocar o conto “O Espelho” (1882), de Machado de Assis, o qual contém uma passagem que poderia ser a epígrafe deste parágrafo: “A vida é uma lousa, em que o destino, para escrever um novo caso, precisa apagar o caso escrito”. Esquecidas as frustrações, ingressei no curso de “Especialização em Literatura e ensino”. Neste curso, tive contato com disciplinas que haviam me encantado durante a graduação, não só isso, mas conseguia observar na ementa do curso ideias que colocávamos em prática no PIBID. Metodologia do ensino de literatura, práticas de letramento me levaram a refletir e corrigir algumas práticas em sala de aula que vez por outra levavam-me ao trabalho tradicional com o texto literário, desconsiderando toda sua riqueza de sentidos e possibilidades de aproximação.

Voltei ao objeto de estudo que me encantou durante a graduação, o que me levou a refletir sobre a falta de publicações que contemplassem a presença do Bruxo do Cosme Velho na sala de aula. Nesse sentido, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso buscando estabelecer a ponte entre a crítica literária e o ensino da literatura com vistas à formação do leitor. Para tanto, utilizei como recurso a sequência expandida, método proposto por Rildo Cosson em seu *Letramento Literário* (2007). E assim, defendi o trabalho que versava sobre o narrador dos contos machadianos na perspectiva do letramento literário.

A consulta ao passado é oportuna e nos proporciona a possibilidade de formular o seguinte questionamento: quantos egressos da educação básica foram privados do direito a fruir o texto literário? Uma pergunta de difícil resposta. As aulas de língua portuguesa costumeiramente são identificadas como aulas de gramática. O senso comum atribui de imediato um critério de valoração para as aulas de língua materna, o ensino da gramática tradicional. Nesse sentido, com objetivo de obter o reconhecimento de sua ação docente, o professor contempla apenas o conhecimento da forma linguística deixando de lado as possibilidades de recepção do texto literário. No entanto, se queremos formar leitores, deveríamos compreender que o essencial é oportunizar o contato com o texto literário sem a obrigação imediata de uma atividade metalinguística.

Assim sendo, quando a literatura entra no ambiente escolar através dos livros didáticos é mutilada, suprimida para caber dentro do molde do programa da disciplina. A literatura entra

no ambiente escolar pelo suporte do livro didático, trechos de romances, pedaços de contos e fragmentos de poesias integram o material de apoio oferecido ao discente. Vale ressaltar que, na maioria das vezes, todos esses fragmentos estão subordinados a atividades que envolvem a análise linguística.

Em vista disso, seria viável submeter texto literário nas aulas de língua materna ao método tradicional estruturalista? Conjecturo que não. O referido método de aproximação com o texto literário aliado à fragmentação e supressão das obras tem contribuído para que os alunos tenham um comportamento refratário diante do ato de ler. O trabalho com o texto literário deve contemplar não só o texto em sua totalidade, mão também a sua função humanizadora, conforme nos indica Candido (2011), em seu clássico ensaio, a literatura, é vista não só no seu caráter humanizador, como também seu aspecto de não reproduzir a realidade fielmente, mas de compor as possibilidades daquilo que poderia ser.

Assim, tanto o texto poético como em prosa são detentores de possibilidades que vão além da dicotomia denotação/conotação no primeiro e o binômio sujeito e predicado no segundo. Por conseguinte, o livro didático não é o único entrave ao trabalho produtivo com o texto literário, pois os livros, como os fatos não falam por si só, mas a ação docente, ou seja, cabe ao professor de língua materna criar condições para que o encontro com o texto literário seja uma busca plena de sentidos.

Segundo Cosson (2007), o trabalho com o texto literário precisa ocupar espaço privilegiado no ensino de língua materna. Por essa razão, o espaço a ser ocupado pela leitura literária na sala de aula é fundamental para a construção do repertório cultural e social do leitor. Assim, ao trabalhar com elementos de ordem interna e externa do texto literário, identificamos que o ato de ler traz consigo a ideia do não ineditismo do texto literário.

As considerações feita até aqui desaguam nas seguintes inquietações: qual a função da literatura na escola? Além disso, como aumentar o repertório de instrumentos de interpretação que o aluno possui? Quais os desafios e possibilidades do trabalho didático-pedagógico com o letramento literário na disciplina de Língua Portuguesa? A prática de letramento literário defendida nos círculos de leitura pode despertar o gosto pela leitura literária e contribuir para a formação de leitores no ensino fundamental anos finais?

A pesquisa que foi desenvolvida não pretendeu orbitar no círculo das discussões que versam sobre a crise de leitura na educação básica. Pretendemos apresentar uma visão mais estruturada dos fatos e, conseqüentemente, possibilitar não só uma crítica mais assertiva, mas também a sugestão de possíveis caminhos para o ensino de leitura de literatura. Embora seja importante entender as causas das negativas dos alunos na atividade de leitura, compreendo que

podemos ir além, não só apontar as causas, mas propor, baseado naqueles que já abordaram a temática, ferramentas práticas de reversão do quadro.

Isto posto, partirmos da premissa que um dos objetivos do ensino da língua materna é dotar os alunos da proficiência leitora, ou seja, desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura. Assim sendo, para que possamos obter sucesso na empreitada de efetivar propostas para o ensino da leitura literária, se faz necessária certa atenção a duas ações que considero ser complementares no trabalho com a literatura, a saber: evitar a apresentação de fragmentos para análise linguística e a adotar práticas que privilegiem a formação de leitores.

Nossa ação tem como objetivo geral analisar como os círculos de leitura, prática de letramento literário, por intermédio do gênero conto podem contribuir para a formação de estudantes leitores no 9º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara na cidade de Jardim de Angicos/RN. O desdobramento do objetivo geral aponta para ações específicas, sendo a primeira, entender a função da literatura no processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola. Em seguida, identificar desafios e possibilidades do trabalho didático-pedagógico com o letramento literário na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de contos machadianos. E ao final possibilitar, por meio círculos de leitura literária, a construção e ampliação dos sentidos da leitura literária na escola.

A metodologia utilizada será a pesquisa-ação (Thiollent, 2011, p.7) que tem como objetivo “dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem”. Nesse sentido, os Círculos de leitura e letramento literário propostos por Cosson (2014) e (2021) permitem que os envolvidos na pesquisa possam atuar de modo cooperativo. Em vista disso, a metodologia adotada está em consonância com o que propõe o PROFLETRAS, isto é, o caráter interventivo do professor e dos envolvidos no projeto.

O percurso de investigação do objeto de estudo, a que se propõe este trabalho, com o intuito de possibilitar a sistematização da atividade de pesquisa estará estruturado em cinco capítulos distribuídos conforme descrição nos próximos parágrafos.

No primeiro discorreremos sobre a história da pesquisa, sobre os caminhos percorridos até a eleição do objeto de análise. Posteriormente, a trajetória acadêmica e profissional do pesquisador e sua filiação ligada à busca de estratégias de ensino que possibilitem a aproximação do leitor em formação com o texto literário.

No segundo capítulo *Literatura na Escola* partimos dos postulados de Zilberman (2012), Amorim (2022) e Durão e Cechinel (2022), na apresentação de que a leitura de literatura

e escola estão intimamente ligadas por laços históricos. Além disso, concepções de leitura que fundamentam o trato com o texto literário a partir de Koch e Elias (2010), Zilberman (2009), Jouve (2012), Dalvi (2013), Rouxel (2013). Conceituamos a atividade de Leitura literária Paulino e Cosson (2009) e finalizamos a discussão laçando as bases para o letramento literário como prática pedagógica baseado nas orientações de Cosson (2007), (2014), (2020) e (2021).

No terceiro *Era uma vez Machado de Assis*, tratamos da figura de Joaquim Maria Machado de Assis para a literatura brasileira, biograficamente com Bosi (2022) e Chalhoub (2003), pelo estilo da escrita com Candido (1968) e Schwarz (1988 e 2000). Posteriormente, discorremos sobre algumas características do gênero conto a partir de Cortázar (2006), Gotlib (2006), Abdalla (1995). A partir de Candido (2007) discutimos a contística machadiana com suas particularidades, por fim apontamos os contos que serão trabalhados nos círculos de leitura; O caso da Vara, integrante da obra *Páginas Recolhidas* (1899), e *Pai contra mãe*, conto publicado em *Relíquias de Casa Velha* (1906).

O quarto capítulo, *Contexto da pesquisa*, tento fazer uma aproximação poética entre os rios como personagem nas narrativas estabelecendo o paralelo com a posição geográfica do *locus* da pesquisa. Em seguida apresentamos dados relativos ao diagnóstico de leitura que subsidiaram a proposta de intervenção descrita na sequência. Ao final descrevemos o corpus da pesquisa e a metodologia utilizada a partir de Thiollent (2011) e Cosson (2014) e (2021).

No último capítulo sob o título *Machado no centro dos círculos: interpretando as vozes dos alunos* descrevemos os círculos em funcionamento nas aulas de língua portuguesa. Inicialmente dividimos os dois círculos, um para cada conto. Ademais, discorremos sobre como se deu a ação pedagógica por meio dos círculos de leitura e letramento literário. Ao final analisamos o funcionamento de dois círculos intitulados “Pai contra mãe” e “O caso da vara”. Ademais, a análise da pesquisa consistirá não só observação dos diários de leitura, mas também do material produzido pelos alunos no desenvolvimento dos círculos de leitura e letramento literário.

## 2 LITERATURA NA ESCOLA

A historiografia relata que na Antiguidade os seres humanos transmitiam suas descobertas e experiências via oralidade. É possível que muitos eventos e situações que deveriam ser registrados não fossem preservados unicamente pela memória. Os desenhos nas cavernas através de sinais poderiam representar caçadas, animais e até a simulação de rituais, no entanto, pelo fato de não apresentarem a padronização exigida para compreensão de todos, não podemos apontar tais sinais como rascunhos de um sistema de escrita.

Por volta de 4000 a.C., os sumérios desenvolvem um sistema padronizado de sinais, que poderiam ser lidos e compreendidos, os signos tinham o objetivo não só de traduzir o mundo a sua volta, mas também de representar as ideias, o mundo poderia ser retratado através de sinais gráficos com relativa padronização, nasce a escrita e por conseguinte a leitura. O domínio dessas habilidades inicialmente estava restrita aos clãs familiares, especificamente àqueles que dispunham de bens, tomemos como exemplo Aristóteles que se tornou preceptor de Alexandre, o Grande, rei da Macedônia.

Segundo Zilberman (2012), apenas no século V a.C. indivíduos de tenra idade iam a um local que posteriormente foi denominado de *scholé* na Grécia antiga, significando “lazer, tempo livre”. Nesse local, aprendiam quatro assuntos básicos: *grammatike* (linguagem), *mousike* (literatura), *logistike* (aritmética) e *gumnastike* (atletismo). Assim sendo, reservamos maior atenção a *grammatike* e *mousike*, respectivamente linguagem e literatura, a matéria base para o ensino, a qual estava fundamentada na tradição literária grega de exemplares como os épicos poemas de Homero. Nesse sentido, a instituição responsável em certa medida de replicar o domínio da escrita e seu elemento indissociável, a saber, a leitura, foi tomando forma como a conhecemos.

Não é ocasional o fato de que a escola se afirme como instituição a partir desse período, nem que se considere que deva iniciar sua atividade por ensinar a ler e escrever. Alfabetizando, ela converte cada indivíduo em um leitor, introduzindo-o no universo singular de sinais de escrita, cujo emprego é tornado habitual por meio de treinamentos contínuos. (ZILBERMAN, 2012, p.17).

Após o breve excuro sobre a constituição da escola como agência de fomento à leitura, especificamente a leitura de textos exemplares oriundos da tradição literária, não podemos deixar de mencionar como o evento ocorreu no Brasil nos séculos XIX e XX. Inicialmente, é

necessária uma breve nota sobre a constituição populacional nesse período. O Censo<sup>1</sup> de 1872 informa à época que éramos 9.930.478 habitantes, sendo que desde total apenas 1.797.416 eram alfabetizados, percentualmente 18,1% da população dominava a escrita e, por conseguinte, a leitura. As poucas instituições de ensino fundadas entre final da monarquia e início da república dispunham de material voltado para a atividade de leitura.

A série de livros didáticos de João Kopke (1825-1926), produzida no início do século, também exemplifica esse pensamento, segundo o qual se começa pelo livro de leitura, encarregado de ajudar a memorizar a linguagem oral elevada, e desemboca-se no conhecimento da literatura, representada por textos modelares de escritores brasileiros. A metodologia de ensino que propõe expressa-se no quarto volume da série: nos três volumes anteriores, o principal fito da compilação foi fornecer base para exercícios orais de reprodução do lido e ampliação do vocabulário; do presente até o último, é seu intento, ampliando ainda e sempre o vocabulário, inspirar, pela prática e pelo comércio contínuo com os bons modelos, o gosto literário, nos ensaios de composição sobre diversos gêneros, a que será solicitado do aluno. (ZILBERMAN, 2012, p. 28-29).

O material produzido por João Kopke, a semelhanças dos antigos gregos, dotava tradição literária como exemplares da escrita. As mudanças ocorridas nos anos que se seguiram, consoante Zilberman (2012), passam pela criação do Ministério da Educação em 1930 e a denominação da disciplina de Português, com o objetivo principal de “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura de bons escritores [...] bem como à sua educação literária.” (*Ibidem*, p.32)

A leitura de literatura e escola estão intimamente ligadas seja por laços históricos seja por ser veículo de aprendizagem da escrita. A marcha dos tempos modificou o suporte que abriga o texto literário, se anteriormente os leitores esperavam os capítulos semanais que eram publicados nos jornais em formato de folhetim, ou tinha acesso a trechos de obras durante as aulas de literatura, hoje, os textos circulam nos mais diversos suportes para além da escola. As adaptações de livros para o cinema, a transposição de clássicos para as Histórias em quadrinhos (HQs) são uma representação de como a literatura é consumida atualmente.

Desconsiderar a presença e a relevância da produção literária nos dias de hoje evidencia uma percepção limitada do que é literatura, uma vez que ela assumiu novas maneiras de se apresentar e se representar: a literatura tem sido constantemente ressignificada em uma sociedade cada vez mais multiletrada. Literaturas não faltam,

---

<sup>1</sup> IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>> Acesso em 15 jan. 2023.

o que há são mais alternativas de consumo e mais suportes para sua publicação, muito além do tradicional livro de papel. (AMORIM, 2022, p.16)

Apesar da diminuição da taxa de analfabetismo e posterior acesso das classes populares à educação, dados verificáveis na PNAD<sup>2</sup> 2019 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) pesquisa feita trimestralmente com o objetivo de reunir características na área educacional para as pessoas de 5 anos ou mais de idade, e, somando a isso a presença de textos literários nos mais diversos suportes, mesmo assim, verifica-se que não somos uma comunidade que cultiva o hábito da leitura.

A afirmação que encerra o parágrafo anterior pode ser inferida a partir de dados de pesquisas que se dedicam a aferir os hábitos de leitura do brasileiro. Nesse particular, ganha destaque a iniciativa da CERLALC (Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe), órgão ligado à UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura). A CERLALC divulgou no ano de 2012 dados sobre os hábitos de leitura dos latino-americanos, a divulgação ganhou destaque na mídia nacional tomando um relevo peculiar na manchete de uma revista<sup>3</sup> de circulação nacional com o seguinte subtítulo: “De acordo com pesquisa, os argentinos são os maiores leitores da América do Sul, seguidos de chilenos e brasileiros”, a ênfase do subtítulo recai sobre um viés esportivo, no entanto, como nosso objetivo não é analisar via Análise do Discurso as construções ideológicas do subtítulo, vamos aos dados:

Em relação à leitura de livros, o estudo apresenta a Argentina no topo da lista com índice de 55%, seguido pelo Chile (51%), Brasil (46%), Colômbia (45%), Peru (35%) e México (20%), enquanto na Espanha o índice é de 61%. Isso significa que, em média, 41% da população de todos esses países possuem o hábito de ler livros, com uma frequência que varia de uma vez ao mês até uma vez ao ano. Chile e Argentina lideram a lista de quantidade de livros lidos ao ano por habitante, com 5,4 e 4,6, respectivamente, diante dos 10,3 da Espanha. Nesta escala, o México e a Colômbia aparecem na parte mais baixa, com 2,9 e 2,2. (VEJA, 2012)

Apesar de fazer referência a um universo de dados coletados a uma década as informações apontam que o gosto pela leitura no Brasil é menor do que na Argentina, segundo país em dimensão territorial na América do Sul, no entanto, para fundamentar a assertiva de que ainda não somos uma comunidade leitora, precisamos nos ancorar em dados mais atuais.

---

<sup>2</sup> PNAD 2019. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)> Acesso em 25 jan. 2023.

<sup>3</sup> Site da Revista Veja. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/mais-da-metade-dos-latino-americanos-nao-tem-o-habito-de-ler> Acesso em 25 jan. 2023.

Nesse sentido, o IPL<sup>4</sup> (Instituto Pró-Livro) em pesquisa realizada quadrienalmente, e divulgada no final de 2020, relata que entre 2015 e 2019, que o número de leitores do país caiu de 56% para 52%, perfazendo um total de 4,6 milhões de leitores dentro do universo pesquisado. De acordo com a pesquisa, leitor é o indivíduo que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses, e não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. As informações coletadas apontam ainda que o brasileiro ler por volta de cinco livros por ano, sendo que, apenas dois e meio são lidos completamente.

A sociedade da informação na qual vivemos tem seus meios de comunicação e formas de entretenimento ligados diretamente pela instrumentalização da informática, fator que pode ter ocasionado a diminuição pelo gosto da leitura. Vale ressaltar que não esperamos que os alunos ignorem a interatividade fornecida por um aplicativo de compartilhamento de mensagens, vídeos e imagens, para se dedicar sob a sombra de uma árvore a leitura de um romance do século XIX.

De outra forma, consoante Durão e Cechinel (2022, p. 33) “tentar fazer uma ponte com o mundo dos alunos, um mundo que a cada ano vai ficando mais distante do professor, significa entregar-se a um jogo especular fadado ao fracasso”. Os caminhos para uma possível reversão dos dados sobre a leitura, começa e termina pela escola. Aproximar o leitor em formação da obra literária e fazê-lo compreender que ela não se esgota em apenas uma leitura, mas se amplia não só através das vozes da crítica, outrossim através dos mecanismos de interpretação que podem ser aprendidos na escola é um caminho possível de trilhar.

Assim sendo, podemos formular a seguinte assertiva de que o problema não está na escolarização da literatura, mas sim em como se dá esse processo, que será mais bem compreendido a partir das concepções de leitura que embasam o processo de escolarização da leitura de literatura.

## 2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

O ensino da leitura nas aulas de língua materna tem se configurado como um desafio para professores da educação básica. Independentemente do nível de ensino, é possível ouvir relatos de que os alunos não leem ou não gostam de ler. Para compreender melhor como se dá

---

<sup>4</sup> FAILLA. Zoara. Retratos da leitura no Brasil 5. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: <[https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a\\_edicaoRetratos\\_da\\_Leitura-\\_IPL\\_dez2020-compactado.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicaoRetratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf)> Acesso em 20 jan. 2023.

o processo do ensino de leitura na escola, faz-se necessário conhecermos as concepções de leitura que fundamentam o fazer docente. Assim sendo, pretendemos elencar uma visão holística, e conseqüentemente, possibilitar não só uma crítica mais assertiva, mas também a sugestão de possíveis caminhos para a consecução do ensino de leitura de literatura. Inicialmente o entendimento sobre o que ensinar é decisivo para chegarmos a ação de como ensinar.

Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico. Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam o primeiro - mas dificilmente o segundo - ano do ensino fundamental. Ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride, a não ser quando falta competência à introdução do aluno à escrita. Porém, a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o que? Desta maneira, o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor. (ZILBERMAN, 2009, p. 30)

A descontinuidade no desenvolvimento do hábito da leitura, e seu “abandono” na transição entre as fases iniciais e finais do ensino fundamental poderiam ensejar a seguinte hipótese: o acontece na transição entre os anos iniciais e os anos finais da educação básica? As razões para essa interrupção no processo de incorporação do hábito de leitura, e, por conseguinte a formação de leitores, tem razões que poderão ser melhor compreendidas a partir das concepções de leitura e seus reflexos no ensino. Por conseguinte, se faz necessário entender quais os objetivos do ensino, quando estamos lecionando língua materna. Consoante Travaglia (1996), o primeiro objetivo do ensino de língua materna é que o aluno faça uso adequadamente da língua nas diversas situações de comunicação, isto é, desenvolva a competência comunicativa.

Isso significa levar o aluno a dominar a língua padrão ao lhe ensinar a variedade escrita formal da língua. Além disso, levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ou seja, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função). E, por fim, levar o aluno a raciocinar.

Ademais, para o ensino de língua materna, a concepção de linguagem adotada pelo professor terá influência direta no modo como estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino, não esquecendo que as aulas trabalham essencialmente o falar, ouvir, ler e escrever. Assim sendo, a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação.

Segundo Koch e Elias (2010), a concepção de língua como expressão do pensamento está vinculada ao ensino prescritivo, este por sua vez, objetiva ensinar o aluno a substituir seus padrões de atividade linguística atrelada ao binômio errados/inaceitáveis por outro considerado corretos/aceitáveis. Nessa concepção, o texto é visto como a representação do pensamento do autor, dando margem aos automatismos que tem como resultado criar óbices ao hábito de leitura, nada mais cabendo ao leitor senão traduzir a representação gráfica:

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10)

Já a concepção de língua como instrumento de comunicação defende língua como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Nesta concepção, o texto é visto como produto da codificação e um emissor a ser decodificado pelo leitor:

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito”. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10).

Na concepção de linguagem como forma ou processo de interação, a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Nesta concepção, o sentido do texto é construído na interação entre texto-autor-leitor:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

A concepção de língua como forma ou processo de interação implica no ensino produtivo, que por sua vez, é o mais adequado à obtenção do objetivo de ensino da língua materna: desenvolver a competência comunicativa, em nossa análise a competência leitora.

Tendo em vista que tal competência implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua, vale trazer a síntese de Cosson, com a qual comungamos:

Dentre as muitas definições, conceitos e concepções e variadas formas, modelos e perspectivas que alimentam a teoria da leitura (tantas são as teorias da leitura que hoje já se emprega a expressão corretamente no plural) escolhemos aquela que toma a leitura como diálogo. A base teórica de tal concepção vem, principalmente, de Bakhtin (1992,1997), quando concebe o enunciado como um elo da corrente da comunicação verbal que se relaciona tanto com os enunciados anteriores quanto posteriores em um movimento dinâmico de interação social, ou seja, quando toma o diálogo como base de toda comunicação verbal. (COSSON, 2014, p. 34-35)

Além disso, segundo Cosson (2014, p. 36) “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. Outrossim, a leitura demanda a utilização do conhecimento prévio, o conhecimento adquirido nas leituras de outrora, e assim, mediante a ativação do conhecimento linguístico, responsável não só pela identificação das palavras e sua segmentação da esquerda para a direita, mas também pelo conhecimento textual ativado pela identificação das tipologias textuais e o conhecimento de mundo, o leitor vai construindo o sentido do texto.

A concepção de leitura está diretamente ligada ao trabalho com o texto literário em sala de aula, pois, dependendo do viés adotado, as convicções metodológicas do docente poderão criar óbices à formação do leitor. Por exemplo, se o professor fundamentar sua intervenção dando foco aos aspectos sócio-histórico-cultural com ênfase na historicização linear das escolas literárias em demasia, poderá esvaziar o que o contexto pode contribuir para interpretação da obra literária.

Mesmo que tantos textos ainda nos falem, não podemos esquecer que eles se dirigiam em primeira instância aos leitores de seu tempo. Portanto, há toda a lógica em nos interrogar sobre a maneira com que a obra era entendida enquanto seu autor vivia. [...] A identificação do sentido histórico, contudo, não seria capaz de exaurir a análise. O texto literário também (e sobretudo?) extrai o seu valor dos conteúdos que antecipa. Uma obra passa para a posteridade quando é capaz de responder a outras questões, além daquelas que eram postas na época de sua criação. (JOUVE, 2012, p.146-147)

Em vista disso, ao invés de replicar perguntas como: “quais as características do nacionalismo literário”, poderíamos lançar luz sobre qual a relação sócio-histórico-cultural do Brasil que possibilitou criações literárias que tinham por objetivo eleger o indígena como nosso ancestral heroico, desvinculando-nos do passado colonizador.

Tendo em vista que as aulas de literatura não estão exclusivamente encarregadas da função de explicar a história do país, temos o caráter artístico do texto literário. Neste particular,

o principal desafio consiste em definir o texto como manifestação artística. Segundo Jouve (2012), a definição de arte não pode ser mensurada por critérios objetivos e que o mais sensato é desistir da definição:

Além de partir de uma concepção bastante subjetiva – como é o conceito de arte – e que pode não ser evidente para todos os envolvidos no processo pedagógico, inclusive para o próprio professor, um outro equívoco comumente flagrado em aulas de literatura é a sacralização do texto literário, isto é, considerar que o valor de um texto literário se encontra exclusivamente nele, na linguagem artística em que foi escrito, fruto do talento e da sensibilidade do autor. (AMORIM, 2022, p.26)

Outra preocupação é quando a leitura do texto literário é utilizada em sala de aula sob o viés do paradigma tradicional e histórico-gramatical, ou seja, com foco apenas na análise linguística, pois as aulas de língua portuguesa costumeiramente ainda são identificadas como aulas de gramática. Nessa perspectiva, destaca-se que

Os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto, de resto) na superfície textual. Por outro lado, não se pode desprezar a dimensão material da língua em prol do ‘conteúdo’: portanto, desconfia-se de quem só aborda a dimensão ‘crítica’ ou ‘subjetiva’ do texto literário. (DALVI, 2013, p.88)

Por conseguinte, no intento de evitar o lugar comum da crítica pela crítica, a constatação do cenário, o apontamento das concepções de leitura e a exemplificação não pode de forma alguma ser seguido de uma atitude paralisadora. Consoante Cosson (2007), o texto literário, assim como os fatos, não fala por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que podem ser aprendidos na escola. Nesse sentido, como poderia ser o trabalho com leitura de literatura na escola?

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de transformação identitária estão em ato na leitura. (ROUXEL, 2013, p.24)

Ir além da atividade de reconhecer o que autor quis dizer, identificar os personagens principais e secundários, utilizar trechos de obras contidas no livro didático de língua portuguesa com o objetivo de confeccionar resumos, preencher fichas de comprovação de leitura são atividades que não levam a formação de leitores.

Nesse sentido, para ir além das superficialidades das atividades citadas, tendo como perspectiva teórica uma concepção de leitura que enfoque o diálogo entre texto, autor, leitor e contexto, isto é, como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, é

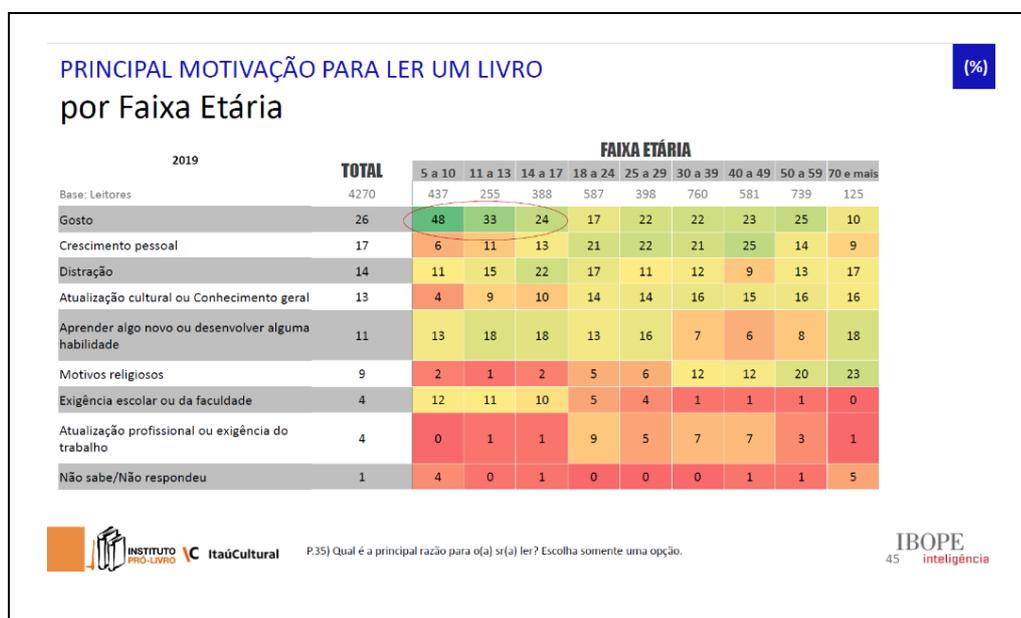
que a leitura literária por meio da prática de letramento literário defendida nos Círculos de leitura literária, itens que serão discutidos nas próximas seções, poderão contribuir para o fomento ao gosto pela leitura, e por conseguinte, na formação de leitores na educação básica.

## 2.2 LEITURA LITERÁRIA

De acordo com glossário do CEALE,<sup>5</sup> a leitura literária, ou modo de ler literariamente, ocorre quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. No entanto, pesquisas que aferem os hábitos de leitura apontam para seguinte indicador: que a leitura aliada com o prazer pode não ser algo vivenciado pela maioria dos alunos.

A pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil” do IPL (Instituto Pró-Livro, 2020), ação que tem como foco avaliar o comportamento leitor, revelou que entre os entrevistados o gosto pela leitura vai diminuindo conforme o passar dos anos.

Figura – 01 – Retratos da leitura no Brasil



Fonte: Imagem da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – p.46.

Os dados verificáveis revelam que indivíduos na faixa etária de 5 a 17 anos apresentam uma acentuada diminuição no item que se refere ao gosto pela leitura. O contato com o texto literário remonta aos primeiros anos da educação básica, os contos fantásticos povoam as

<sup>5</sup> Definição de Graça Paulino para o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>> Acesso em 25 jan. 2023.

mentes em formação. No entanto, ao chegar nos anos finais do ensino fundamental, a atividade de leitura, por vezes, é configurada por automatismos que tornam os discentes refratários a qualquer atividade que envolva a leitura:

De acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos de textos, fichas de leitura e debates de sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. (COSSON, 2007, p. 22)

O trabalho com o texto literário visto sob o viés apresentado anteriormente enseja numa atividade que se distancia do dialogismo<sup>6</sup> entre texto, autor, leitor e contexto. A atividade de leitura vinculada como uma ação que tem por fim o desenvolvimento do senso estético para a fruição deve estar fundamentada em atividades interativas altamente complexas de produção de sentidos, que é a leitura literária.

Nesse sentido, os documentos oficiais que versam sobre o ensino de língua, especificamente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), entendem que a formação do leitor tendo como base a leitura literária deve contemplar as seguintes ações a serem implementadas nas práticas de ensino:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2017, p. 523).

Nas mais de quinhentas páginas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) encontramos o termo “Leitura literária” apenas duas vezes, conforme pode se observar na citação anterior. Aliado a isso, segundo Durão e Cechinel (2022), além de não apresentar qualquer orientação do que deve ser feito em sala de aula, o documento não só empilha um número em demasia de gêneros e práticas de linguagem como também a definição do ensino

---

<sup>6</sup> Conceito do filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin no livro Problemas da poética de Dostoiévski, 1963.

de literatura vem acompanhada de uma concepção individualista de formação do leitor. Fato corroborado através das habilidades relacionadas à formação do leitor literário no ensino fundamental, inseridas na área de linguagens, especificamente no campo artístico literário, dispostas nas habilidades (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP48) (EF69LP49), (BRASIL, 2017, p. 156-157).

Nesse sentido, reservamos maior destaque, especificamente da habilidade (EF69LP47), o relevo dado a expressões como “analisar” e “identificar” percebemos uma proposta de trabalho com as narrativas vinculado umbilicalmente a taxonomia de aspectos estruturais. Nesse sentido, apesar de compreender que o aspecto estrutural do texto é um dos componentes que possibilitam sua compreensão, o trabalho com o texto literário não precisa ser reduzido à apreensão em demasia de detalhes que precisam constar no currículo de habilidades e competências.

Além disso, nas demais habilidades listadas a quantidade de suportes que dizem respeito ao ambiente digital podem gerar dispersão pelo uso indistinto de gêneros e plataformas digitais, contrapondo-se ao que propõe o trecho da base quando versa sobre o ato de reconhecer o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

A descontinuidade no desenvolvimento do hábito da leitura, apontada na seção anterior, identificada na transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental podem estar vinculadas ao número de habilidades e competências a serem alcançadas no ensino de literatura, promovendo automatismos por meio do foco nas superficialidades textuais. Sob esse aspecto os automatismos aos quais nos referimos são aqueles replicados no livro didático de língua portuguesa, começando pelo preenchimento de fichas de leitura, eleição de personagens principais e secundários, quantas orações são identificadas no excerto a seguir, qual figura de linguagem empregada no trecho anterior, enfim, aspectos interessantes, mas que isolados constituem-se em atividades que não levam a formação de leitores.

A leitura literária necessita de um tempo para a imersão textual. Consoante Durão e Cechinel (2022), a literatura é indissociável de uma atividade interpretativa, que por sua vez demanda atenção para que se efetive a concepção de leitura que enfoque o diálogo entre texto, autor, leitor e contexto e, por fim, estabelecer com o texto lido uma interação no campo do sensível, podendo captar sensações que possam ser prazerosas, quando da leitura de um verso poético, até dolorosas quando revelam injustiças e sofrimento. Sensibilizar o aluno para a percepção de si e do outro através da leitura literária.

## 2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura é uma atividade permanente na vida humana, uma habilidade que deve ser adquirida desde cedo. No entanto, há uma frase que escutamos nas discussões que temos com colegas de profissão é “meu aluno não lê”. Entendemos que o ensino não é uma ciência exata e, por conseguinte, não existe uma fórmula exata para o ensino de literatura.

Contudo, ao observarmos os paradigmas do ensino de literatura detalhados em Cosson (2020), poderemos associar a experiências que tivemos em nossa vida escolar, especificamente nas atividades listadas nos tópicos que precederam esta seção. A seguir nos paradigmas listados por Cosson (2020) veremos não só um apanhado histórico do trato dado texto ao literário, mas também poderemos observar os objetivos de ensino e metodologia identificadas em cada paradigma de abordagem da leitura e literatura.

Quadro 1 – Paradigmas do ensino de literatura.

PARADIGMA	OBJETIVO DO ENSINO	METODOLOGIA
MORAL-GRAMATICAL	<i>Ensinar a língua e formar moralmente os alunos. (p.24)</i>	<i>Analisar no sentido de descrever detalhadamente e explicar os elementos que compõem o texto, dissecar o texto para demonstrar o seu apuro linguístico-cultural e assegurar a compreensão da lição moral nele contida (p.26)</i>
HISTÓRICO-NACIONAL	<i>o objetivo maior da literatura como disciplina e prática escolar é formar o brasileiro como brasileiro. (p.46)</i>	<i>No nível primário, a literatura é inteiramente subordinada ao uso pedagógico, o que significa que não é reconhecida como disciplina [...] No nível secundário, no qual é matéria e disciplina, a metodologia segue o padrão transmissivista, o modelo de ensino dominante na primeira metade do século XX. (p. 50)</i>
ANALÍTICO-TEXTUAL	<i>O objetivo principal do ensino de literatura no paradigma analítico-textual é desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade. (p. 77)</i>	<i>Tal como no paradigma moral-gramatical, a análise é um elemento fundamental da metodologia do paradigma analítico-textual, assim como as decorrências desse elemento na aula de literatura ou mais propriamente no tratamento do texto na sala de aula, como a preferência por textos curtos, a leitura repetida, a aplicação de uma grade descritiva e o comentário.[...] O trabalho analítico se encerra no texto e não vai além dele, porque o fim é a apreciação estética e nada do que está para além do texto. (p.80)</i>
SOCIAL-IDENTITÁRIO	<i>[...] o primeiro objetivo desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade. (p.105)</i>	<i>Ainda que não possa dizer que ignora os aspectos formais ou a elaboração estética da literatura, essa análise dá pouca atenção a eles porque seu foco é o conteúdo dos textos, à medida que procura evidenciar como as tensões sociais e as identidades de grupos minoritários são representadas. (p. 107)</i>

FORMAÇÃO DO LEITOR	<i>Dentro do objetivo geral da formação do leitor que é, obviamente, a razão principal do ensino de literatura na escola, há outros objetivos 'específicos' que juntos ou separados, a depender da abordagem teórica que os informa, constituem a base pedagógica deste paradigma: desenvolver o hábito de leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo. (p.134)</i>	<i>o traço mais característico e mais relevante da metodologia do paradigma de formação do leitor é o seu compromisso com a leitura literária como uma prática, ou seja, a leitura do texto literário como atividade central do ensino da literatura. [...] A novidade aqui é que, ao tomar a leitura literária como uma prática essencial, o leitor passa a ser a medida de todo o ensino escolar da literatura. (p. 139)</i>
LETRAMENTO LITERÁRIO	<i>Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida fora a competência de manusear essa linguagem, maior será a experiência literária, isto é, a apropriação literária do texto literário. Desse raciocínio resulta que a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo o desenvolver a competência literária do aluno. (p. 179)</i>	<i>A metodologia do paradigma do letramento literário entre dois polos que delimitam e organizam suas atividades pedagógicas: o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos. Dessa forma, todas as práticas de ensino associadas a esse paradigma precisam ser necessariamente contidas entre esses dois polos, ou seja, devem começar pelo manuseio do texto literário e terminar pelo compartilhamento da experiência desse manuseio. (p. 186)</i>

Fonte: baseado em Cosson (2020).

Dentre os paradigmas do ensino de literatura, o paradigma do letramento literário, é definido como “[...] uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos.” (COSSON, 2020, p. 177), paradigma defendido na pesquisa ora desenvolvida. Nesse sentido, Cosson (2007) afirma que o trabalho com o texto literário precisa ocupar espaço privilegiado no ensino de língua materna. Por essa razão, o espaço a ser ocupado pela leitura literária na sala de aula é fundamental para a construção do repertório cultural e social do leitor.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer, articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. (COSSON, 2007, p.30)

Nesse sentido, ao despertar o gosto pela leitura literária, as práticas de letramento literário podem ampliar as possibilidades de formação de leitores, mediante as estratégias que serão elencadas a seguir. Para tanto, precisamos de bases seguras que forneçam ao leitor condições de aproximação com o texto literário como objeto pleno de sentidos, e a primeira delas é definir o letramento literário.

[...] *letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos*. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

Além disso, para que a intervenção em sala de aula não se torne um momento enfadonho com relações de escolas literárias e ensaios de crítica literária, prática rotineira nas aulas de literatura, é imperativo considerar a obra em sua totalidade. O letramento literário contribui para uma espécie de mergulho na leitura literária. Partindo da premissa de que um dos objetivos do ensino da língua materna é dotar nossos alunos da proficiência leitora, julgamos que o incentivo à literatura pode sensibilizar o aluno para a percepção de si e do outro através da leitura literária.

[...] o letramento literário requer o contato direto e consoante com o texto literário. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. [...] Estabelecida essa premissa geral, passemos às práticas que ajudam a concretizar o letramento literário na escola. A primeira delas é o estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de resposta às leituras deles. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74)

Para se tornar realidade na sala de aula, o letramento literário consoante Paulino; Cosson (2009) é preciso seguir algumas premissas que passam pelo o estabelecimento de uma comunidade de leitores, pela ampliação do contato do aluno com texto literário que é efetivado por meio da experiência de leitura. Ademais, entra nesse circuito, o papel do professor na formação do aluno, e, por fim, o lugar da escrita na interação com a literatura.

Nesse sentido, os Círculos de Leitura podem ser uma ferramenta produtiva na tarefa de formar leitores na educação básica. Dentre os modos de ler e atividades que preconizam a leitura de literatura como objeto de ensino, “o círculo de leitura ocupa uma posição privilegiada pelos

benefícios que oferece tanto ao aprendizado de leitura do aluno quanto ao seu desenvolvimento integral como cidadão.” (COSSON, 2021, p. 23).

O trabalho com os círculos de leitura é definido de acordo com Daniels (2022, p.18-27, apud COSSON, 2014, p. 140) como “uma atividade de leitura independente em que grupos de alunos se reúnem para discutir a leitura de uma obra.” Assim sendo, o círculo de leitura apresenta as seguintes características a seguir:

- a) escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b) os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) as atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;
- e) registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em *post-it* e fichas de função;
- f) os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) as discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) a função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- i) a avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação do aluno;
- j) uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;
- k) os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo.

A partir das descrições do funcionamento do círculo de leitura, chamamos atenção para o primeiro item que versa sobre a atividade de seleção dos textos “escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes”. A execução desta ação esbarra na inexistência de acervo na biblioteca da escola, tendo em vista que ela, na nossa realidade escolar, funciona como depósito para livros didáticos inutilizados pelo tempo. O trabalho com a leitura realizado na turma em que se pretende executar o projeto de intervenção sempre foi feito a partir de investimento privado do professor adquirindo papel e insumos para impressão dos gêneros literários utilizados na atividade de leitura literária. Vale ressaltar, que a turma que será objeto de estudo e intervenção pedagógica vem tendo contato com os contos machadianos durante todo ano letivo em que cursavam o 8º ano do ensino fundamental anos finais, por meio desse investimento do professor para impressão dos contos.

Além disso, dentro do círculo de leitura, são definidas funções que são elaboradas pelo professor e os grupos de trabalho não só pode distribuí-las como também poderá alterná-las. As funções no círculo de leitura estão configuradas, conforme (DANIELS, 2022, p.18-27, apud COSSON, 2014, p. 142), na seguinte forma:

Conector – Liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;  
 Questionador – Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?  
 Iluminador de passagens – Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;  
 Ilustrador – Traz imagens para ilustrar o texto  
 Dicionarista – Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para leitura do texto;  
 Sintetizador – Sumariza o texto;  
 Pesquisador – Busca informações contextuais que são relevantes para o texto;  
 Cenógrafo – Descreve as cenas principais;  
 Perfilador – Traça um perfil das personagens mais interessantes.

Cosson (2014) afirma que nem todas as funções necessitam ser preenchidas, assim como o professor poderá fazer adaptações e supressões a depender das peculiaridades da turma em que for aplicada a intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver o letramento literário por meio dos círculos de leitura. Assim sendo, atentando para as especificidades da turma, e diante da impossibilidade de preencher todas as funções, no nosso projeto de intervenção, os alunos executaram as ações de conector, iluminador de passagens, questionador, dicionarista e ilustrador.

Os círculos podem apresentar três configurações: o círculo estruturado com papéis e funções previamente definidas com um registro escrito das impressões de leitura antes e depois da leitura, “seguindo de perto as estratégias básicas de leitura (conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese) Cosson (2014, p.159). Círculo semiestruturado “não possui propriamente um roteiro, mas sim orientações que sevem para guiar as atividades do grupo de leitores” Cosson (2014, p. 159).

Por fim, o círculo aberto ou não estruturado, “muito próximo da ideia que se tem do clube de leitura” Cosson (2014, p. 159). Mediante os modos como se apresentam os círculos de leitura, optamos pela escolha círculo de leitura estruturado, esse modo de trabalhar com os círculos com papéis e funções previamente definidas, e com um registro escrito das impressões de leitura.

A seguir veremos a figura de Machado de Assis sua contística com suas particularidades e por fim apontamos os contos que serão trabalhados nos círculos de leitura.

### 3 ERA UMA VEZ MACHADO DE ASSIS

O capítulo que ora se inicia utiliza em seu título uma fórmula aplicada às histórias que povoam os contos lidos na educação infantil, no entanto, “Era uma vez Machado de Assis” não trata de uma história de ficção, mas de um dos maiores escritores da literatura brasileira. A experiência de leitura de Monteiro Lobato, em carta de 1915 a Godofredo Rangel, faz referência a dimensão de Machado, a quem diz: “É grande, é imenso, o Machado. É o pico solitário das nossas letras. Os demais nem lhe dão pela cintura.”<sup>7</sup>

Segundo Bosi (1994), Joaquim Maria Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro dia 21 de junho de 1839, filho de um preto e uma lavandeira portuguesa. Órfão de pai e de mãe, foi criado pela madrasta, Maria Inês. Aprendidas as primeiras letras na escola pública, aos dezessete anos publica um dos seus primeiros escritos, o poema “Ela”, na revista *Marmota Fluminense*, de 12 de janeiro de 1855. No ano de 1856, Machado ingressa na imprensa nacional como aprendiz de tipógrafo, passando pela redação de jornais fluminenses até chegar a ocupar um cargo no Ministério da agricultura e, com estabilidade da carreira burocrática, o autor dedica-se à ficção, a saber, o romance.

Segundo ABL (Academia Brasileira de Letras) a obra de Machado de Assis abrange, praticamente, todos os gêneros literários. Na poesia, inicia com o romantismo de Crisálidas (1864) e Falenas (1870), passando pelo indianismo em *Americanas* (1875), e o parnasianismo em *Ocidentais* (1901).

Na prosa de ficção, romance, é conveniente listar as obras a fim de ter uma dimensão de sua produção. Machado Assis em sua primeira fase publicou as seguintes obras: *Ressurreição* (1872), *A Mão e a Luva* (1874), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878). Em 1880, publica *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, o livro que daria uma nova direção à sua carreira literária, sendo seguido nos anos posteriores por *Quincas Borba* (1891). Publica *Casa Velha* (1896), romance que permaneceu no limbo literário brasileiro por muito tempo, mas acabou sendo resgatado na obra *Machado de Assis - Ficção e História*, do Professor John Gledson (Universidade de Liverpool). Além destes, nesta fase destacam-se: *Dom Casmurro* (1899), *Esaú e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908).

Consoante Bosi (2002), para os contos é dada a mesma separação da sua escrita em duas fases. A primeira inclui *Contos Fluminenses* (1870) e *Histórias da Meia-noite* (1873), a

---

<sup>7</sup> Trecho do Discurso oficial do 122º Aniversário de Fundação da ABL. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academicos/arno-wehling/discurso-oficial-do-122o-aniversario-de-fundacao-da-abl>> Acesso em 10 mar.2023.

segunda, *Papéis Avulsos* (1882), *Histórias sem data* (1884), *Várias Histórias* (1896), *Páginas Recolhidas* (1899) e *Relíquias de Casa Velha* (1906). Não obstante, tamanha quantidade de romances e contos, elegemos para o trabalho a que se destina esta pesquisa dois contos; “O caso da Vara”, integrante da obra *Páginas Recolhidas* (1899), e “Pai contra mãe”, conto publicado em *Relíquias de Casa Velha* (1906).

Sidney Chalhoub em seu *Machado de Assis, Historiador* (2003) afirma que “Em 1873, Machado de Assis tornou-se funcionário do Ministério da Agricultura. A partir de meados de 1876, passou a chefiar a seção desse ministério encarregada de estudar e acompanhar a aplicação da lei de emancipação”. Não só Chalhoub, mas também registros contidos na revista do servidor público número 38, de outubro a dezembro, traz mais detalhes sobre o percurso de Machado no serviço público federal, como se pode ler:

Machado de Assis era ainda chefe da 2ª Seção do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, quando deu um memorável parecer sobre importante assunto submetido à sua apreciação, que dizia respeito ao registro de escravos, regulado pela Lei do Ventre-Livre, de 28 de setembro de 1871. O registro tinha como finalidade manter um cadastro da população escravizada, fazer com que as crianças nascidas depois da promulgação dessa lei tivessem os nascimentos [...] Machado de Assis morreu no ano seguinte, a 29 de setembro, com 69 anos de idade e com 40 anos e cinco meses de serviço público. (Revista do Servidor Público, 1981, p. 237 -247)

Vale ressaltar que dentre as atribuições do servidor Joaquim Maria Machado de Assis estava a apreciação sobre o registro de escravos relacionados à Lei do Ventre-Livre, de 28 de setembro de 1871, elemento que esteve presente em sua obra de ficção. Em Machado de Assis, é perceptível que os fios narrativos com os quais constrói os enredos seja nos romances seja nos contos, traços da realidade que o circundava em todos os seus matizes:

Procuremos, sobretudo as situações ficcionais que ele inventou. Tanto aquelas onde os destinos e os acontecimentos se organizam segundo uma espécie de encantamento gratuito, quanto as outras, ricas de significado em sua aparente simplicidade, manifestando, com uma enganadora neutralidade de tom, os conflitos essenciais do homem consigo mesmo, com os outros homens, com as classes e os grupos. (CANDIDO, 1968, p. 32)

Machado de Assis pinçou suas personagens a partir de seu estrato social, da realidade em que vivia como uma espécie de cronista da época, romântico e realista, através de um narrador crítico e observador, a quem nada escapava, inclusive a temática da escravidão e seus males. Ademais, na prosa machadiana somos apresentados a gama de personagens engendradas a partir deste descompasso, ideologia liberal, lógica de domínio patriarcal e liberdade

individual, todos perpassados pelas relações de favor, tão bem retratada por Roberto Schwarz (1988) em *Ao Vencedor as batatas*:

Esteve presente por toda parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte etc. Mesmo profissões liberais, como a medicina, ou qualificações operárias, como a tipografia, que, na acepção europeia, não deviam nada a ninguém, entre nós eram governadas por ele. E assim como o profissional dependia do favor para o exercício de sua profissão, o pequeno proprietário depende dele para a segurança de sua propriedade, e o funcionário para o seu posto. O favor é a nossa mediação quase universal – e sendo mais simpático do que o nexos escravista, a outra relação que a colônia nos legara, é compreensível que os escritores tenham baseado nele a sua interpretação do Brasil, involuntariamente disfarçando a violência, que sempre reinou na esfera da produção (SCHWARZ, 1988, p. 16 e 17).

Esse fato ilustra bem o processo pelo qual passava Machado de Assis, pois, engendrava suas criaturas dotando-as de cor local, sobretudo fluminense, escravista e patriarcal. Nos contos matéria de análise e leitura nos círculos de leitura, encontramos personagens que refletem em parte, o final do período e a transição lenta entre a sociedade estamental e patriarcal e a nova, ainda incipiente, sociedade de classes fundada no dinheiro e na concorrência entre indivíduos.

Neste sentido, Machado de Assis, assim como o país, passavam por um momento de transição entre a sociedade patriarcal e a sociedade de valor burguês. Logo o escritor, através da visão do narrador, traça um panorama de costumes baseados na cultura da época e, conseqüentemente, o ato criador das personagens dependeu em grande parte da observação dos fatos e pessoas que pareceram significativas para o autor, inclusive as figuras de Lucrecia e Sinhá Rita em *O caso da vara* (1899), e Cândido e Arminda em *Pai contra mãe* (1906), todos relacionados à temática da escravidão.

Ademais, a sociedade brasileira espelhada nas práticas da corte via-se amiga dos ideais liberais, dentre eles o fim do regime de escravidão, no entanto, o *modus operandi* estava divorciado dos discursos e ideias de um ocidente moderno.

[...] ambivalência ideológica das elites brasileiras, um verdadeiro destino. Estas se queriam parte do Ocidente progressista e culto, naquela altura já francamente burguês (a norma), sem prejuízo de serem, na prática, e com igual autenticidade, membro beneficiário do último ou penúltimo grande sistema escravocrata do mesmo Ocidente (a infração) (SCHWARZ, 2006, p. 42).

A ideias importadas por meio dos ideólogos ingleses, escondia em parte o incômodo do ocidente progressista com o trabalho escravista, não por amor ou compaixão pelos povos submetidos a escravidão, mas movidos pela expansão do mercado consumidor de suas manufaturas. Além disso, é digno de nota que essa amálgama, isto é, a mistura de coisas

diversas e heterogêneas, a elite escravocrata começa a defender o trabalho assalariado, mantendo ela mesma um sem número de escravo em seus latifúndios.

Assim sendo, Machado, mestre na arte de timbrar os subentendidos, aborda a temática da escravidão, nos contos “O caso da Vara” (1899) e “Pai contra mãe” (1906). Nessa perspectiva, SCHWARZ (2006, p. 112) nos lembra que “A parcimônia nas alusões, calculada para repercutir, é enfática à sua maneira: um recurso do humorismo machadiano, mais amigo da insinuação venenosa que da denúncia”. Atitude compreensível, pois a sociedade brasileira contemporânea do Bruxo do Cosme Velho estava imbricada entre a cartola burguesa e o chicote patriarcal.

### 3.1 CONTO LITERÁRIO MACHADIANO: DA DENSIDADE À EXPANSÃO

Ao tomarmos o conceito de densidade, não em seu caráter usual como propriedade física que determina se um objeto pode flutuar ou afundar num líquido. Mas no sentido de que exprime a profundidade do enredo. Os contos de machado são densos em forma e expandem-se ao abordar não só o contexto histórico brasileiro em que se vislumbram o ocaso do império e o início da república, mas também a escravidão, o racismo e os instrumentos de manutenção da ordem vigente.

Consoante Gotlib (2006) embora seja inviável delimitar cronologicamente o início do ato de contar histórias, temos o legado da tradição escrita que lista os contos egípcios de 4000 anos a.C<sup>8</sup>. Neste particular, nosso intento não é listar as fases de evolução do gênero até a contemporaneidade, mas discorrer sobre algumas considerações da crítica literária sobre a arte de contar histórias.

Para Cortázar (2006), o conto é um gênero de difícil definição “tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (p.149). O crítico literário ainda apresenta algumas similaridades com o romance utilizando a analogia existente entre o cinema e a fotografia, em que um “filme é em princípio uma “ordem aberta”, romanesca, enquanto uma fotografia bem realizada pressupõe uma justa limitação prévia” (p.151).

Segundo Gotlib (2006), o conto apresenta três aspectos: “1. relato de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para

---

<sup>8</sup> Os contos egípcios apesar de serem diferentes em aspectos estruturais dos contos machadianos, estes são aqui tomados para apenas para exemplificação quanto a gênese do gênero literário.

diverti-las.” (GOTLIB, 2006, p. 11). Tanto na primeira quanto na segunda acepção, o relato de um acontecimento não está atrelado apenas a uma circunstância verídica, visto que o relato pode ser real ou não. Assim, o relato ficcional torna-se um precedente para a invenção, que por sua vez abre margem para os recursos literários da ficção. Na última acepção, estamos diante de um dado da experiência humana, pois estivemos, desde a mais tenra idade, contato com as histórias dos contos de fada.

Nesse sentido, o que se pode afirmar é que a humanidade, em todas as épocas, cultivou formas de contar histórias. Os contos, preservados pela tradição ou pelo acaso, ajudaram a explicar a história, iluminaram as noites dos tempos, tal qual “*Sherazade*”, a voz de uma mulher que conta mil e um contos nas *Mil e uma noites*. Vale ressaltar, que a expansão da imprensa possibilitou que o gênero tivesse cadeira cativa em inúmeros jornais e revistas, influenciando diretamente os princípios de criação deste gênero que difere da novela e do romance. Sobre o gênero conto, podemos entender que

A característica principal do conto, por ser uma narrativa curta, é a condensação das categorias da narrativa. Isso não significa que ele seja uma forma narrativa sempre mais simples que os romances: há contos literários bastante complexos. Entretanto, o que caracteriza o conto é a sua brevidade, o que leva o escritor a hierarquizar os fatos a serem narrados de forma a provocar no leitor um efeito marcante. (ABDALLA, 1995, p. 17)

Dito isto, o gênero conduz o leitor para além do dito, para a descoberta do não dito, pois sua dimensão se dá no sentido da profundidade. Além disso, o gênero organiza-se numa hierarquia de fatos narrados que centralizam o poder de atração, apresentando, conseqüentemente, ação, personagens, diálogos, tempo, ação e espaço. Ademais, uma característica importante é que ele termina justamente no clímax, ao contrário do romance, em que o clímax aparece em algum ponto antes do final. Em linhas gerais, a estrutura do conto compõe-se de uma narrativa densa, variando em dois polos, que vão do efeito à atmosfera. Desse modo, vejamos:

[...] a característica básica na construção do conto: *a economia dos meios narrativos*. Trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. E tudo o que não estiver diretamente relacionado com o efeito, para conquistar o interesse do leitor, deve ser suprimido. (GOTLIB, 2006, p. 35)

Portanto, através da leitura do conto, aliado a proposta de intervenção que será apresentada nos capítulos seguintes, será possível aumentar o repertório de instrumentos de interpretação que o aluno possui, e fazer isso de tal modo que o discente tenha a seu dispor,

para uso adequado, a maior escala possível de mecanismos de interpretação. Além disso, a escolha do gênero justifica-se pela dimensão das obras, número de páginas, possibilidade de manuseio e de releituras, atividade teria dificuldades de ser efetuadas se escolhêssemos outro gênero de maior densidade como o romance.

O narrador dos contos machadianos é um ser de ficção que timbra os subentendidos, nas alusões e eufemismos:

Muitos de seus contos e alguns dos seus romances parecem abertos, sem conclusão necessária, ou permitindo uma dupla leitura, como ocorre entre os nossos contemporâneos. [...] A sua técnica consiste essencialmente em sugerir da maneira mais cândida (como os ironistas do século XVIII); ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e a sua anormalidade essencial; ou em sugerir, sob aparência do contrário, que o ato excepcional é normal, e anormal seria o ato corriqueiro. (CANDIDO, 2007, p. 22-23)

Após as considerações feitas sobre o narrador do conto machadiano e suas especificidades, além de dissertarmos brevemente sobre o gênero conto, pretendemos apresentar estratégias de leitura dos contos fundamentadas nos círculos de leitura literária de Cosson (2014) e (2021). É o que discorreremos no próximo item.

### 3.2 (POR QUE NÃO) O CLÁSSICO MACHADO NOS CÍRCULOS DE LEITURA

A formação do cânone nacional e, por conseguinte, os livros integrantes desse cânone serem classificados como clássicos, esteve ligada à busca pela construção da identidade nacional. Assim sendo, uma nação nova sem ancestralidade europeia, com suas vilas camponesas retratadas pelas novelas de cavalaria e canções gestas, tem em seu cânone, de certa forma, retratada nossa ancestralidade prefigurada nos tipos sociais. Seria pretensioso demais nesta dissertação, elencar apenas a construção da identidade nacional como força motriz para formação do cânone nacional. Embora importante, este fator está relacionado a outros de ordem econômica, política e social.

Como pode ainda um texto produzido no final do século XIX falar aos leitores de hoje? Para responder esse questionamento podemos citar Calvino (1993), quando nos diz que o clássico é o livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Além disso, o mesmo Italo Calvino (1993, p.10) afirma que “dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado, mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los”. Nesse sentido, propomos no cerne dessa pesquisa intervir na realidade educacional local oferecendo

aos discentes as melhores condições de leitura ora citados por Calvino, por meio dos círculos de leitura como prática de letramento literário.

Nesse sentido, os contos escolhidos são dois, integrantes das obras *Páginas Recolhidas* (1899) e *Relíquias de Casa Velha* (1906), por meio do narrador machadiano, um ser de ficção que timbra os subentendidos, nas alusões e eufemismos. Consoante Candido (2007, p. 22), “Muitos de seus contos e alguns dos seus romances parecem abertos, sem conclusão necessária, ou permitindo uma dupla leitura, como ocorre entre os nossos contemporâneos.” Assim, a leitura dos clássicos pode atuar na formação do leitor, pois:

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 69)

Segundo Cosson (2007), apesar de os clássicos apresentarem problemas como traços identificados como preconceitos, fruto da época em que foi escrito, os livros que fazem parte do cânone e são denominados clássicos também preservam “parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para reformá-la, seja para ampliá-la.” (*ibidem*, p. 34). Ainda refletindo sobre os clássicos, ressalta-se com Calvino:

Naturalmente isso ocorre quando um clássico "funciona" como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 1993. p. 13-14)

Em vista disso, já imaginou o que seria o nosso Machado de Assis sem influência de Shakespeare e seu Otelo, não teríamos a feitura do seu Dom Casmurro. Assim sendo, o cânone pode não só servir como referência para criação literária, mas também para desenvolver a competência leitora, pois crescemos como leitores quando somos desafiados gradativamente por leituras mais complexas.

Tendo feitas essas reflexões teóricas acerca dos clássicos e lembrado um pouco a história do Bruxo do Cosme Velho, passemos a apresentar sucintamente os dois contos clássicos de Machado de Assis estudados com alunos no projeto de intervenção na escola.

No trabalho em sala de aula, selecionamos os contos “O caso da Vara” (1899), e “Pai contra mãe” (1906). Na atividade de leitura, trabalhamos com os alunos na ordem cronológica em que foram escritos, pois julgamos que os contos apresentam uma gradação de sofisticação do narrador. Apesar de ambos apresentarem o narrador em terceira pessoa, o conto “Pai contra mãe” (1906) apresenta dois recortes de tempo distintos, sendo o primeiro um narrador que fala num período pós-escravidão, e o outro é que o fala da ação desencadeada na narrativa.

Aspectos de identidades de classes e de práticas e convenções sociais são, como é sabido, fortemente disseminados nos contos, conforme procuraremos brevemente apontar. “O caso da Vara”, integrante da obra *Páginas Recolhidas* (1899), narra a história do jovem Damião que, colocado contra sua vontade no seminário, foge às onze horas de uma sexta-feira do referido local de preparação para futuros clérigos. Após vagar um pouco pelas ruas, lembra-se da casa de Sinhá Rita, personagem que poderia salvá-lo da vida sacerdotal. Sua entrada na casa da possível salvadora foi seguida do pedido para que Sinhá Rita intercedesse a seu favor por intermédio de João Carneiro, amigo do pai do jovem Damião.

No entanto, a narrativa não se resume apenas a busca de solução para o problema de Damião. Enquanto este aguarda na sala de Sinhá Rita o possível desfecho da sua história, a jovem Lucrecia entra em cena, uma escrava que desenvolvia trabalhos com bordados. O momento que Lucrecia é apresentada ao leitor coincide com o momento em que Damião conta uma anedota aos presentes na sala, a jovem para os trabalhos por um momento e ri da anedota contada, neste momento Sinhá Rita ameaça a menina, chamando-a e intimidando-a com a expressão “olha a vara!”.

O Seminarista fujão observa a cena e cogita em pensamento apadrinhar a menina caso ela não conseguisse executar sua tarefa até o final do dia. A narrativa segue seu curso e, ao final do dia, o seminarista é colocado diante da seguinte cena: Lucrecia não consegue cumprir sua tarefa, é pega pelas orelhas por Sinhá Rita que solicita que Damião lhe entregue a vara. O seminarista escuta as súplicas da menina pedindo ajuda, ignora, pensa no projeto de abandonar o seminário, esquece-se por completo a promessa de apadrinhá-la e entrega a vara a Sinhá Rita.

Já o conto “Pai contra mãe”, publicado em *Relíquias de Casa Velha* (1906), apresenta uma espécie de prefácio do processo de escravidão no Brasil. O narrador faz uma breve excursão sobre os ofícios e aparelhos utilizados nas mais diversas situações que envolviam o manejo na atividade escravista, dentre elas, o ofício de capturar escravos fugidos. Nesse

momento, o leitor conhece Cândido Neves, indivíduo impaciente que não consegue aprender nenhum trabalho que exija dedicação e paciência. Fato que corrobora a descrição de Candinho como um ser dado a patuscadas.

O fluxo da narrativa faz com que Cândido Neves encontre Clara, desse encontro o leitor é convidado à festa de casamento, que demora muito pouco a se realizar. A moça Clara contava vinte e dois anos quando se casou; sobre esta personagem, sabemos que era órfã e morava com tia Mônica. Após o casamento, os três foram residir na mesma casa. A dificuldade de Candinho de se fixar em uma profissão é causa de problemas a família recém-formada. Clara e Tia Mônica passavam o dia dedicadas a costurar para fora e assim ganhar algum vintém, Candinho saía de casa pela manhã e voltava ao final do dia sem conseguir trabalho em lugar algum. No entanto, as dificuldades que o casal passava é sublinhada pela notícia da vinda de um filho, todos na casa se alegram com a notícia, exceto Tia Mônica, que vê na chegada da criança o acréscimo de dificuldades para o núcleo familiar.

A notícia da futura paternidade e o novo ofício de pegador de escravos fugidos trazem novo ânimos a Cândido Neves. O passar dos dias é temperado não pela existência de novos concorrentes no ofício, mas também pela ameaça de despejo, após dias sem nenhum ganho aferido por Candinho. O fluxo da narrativa apresenta o nascimento da criança, seguido da sugestão de Tia Mônica de entregar o menino a roda dos enjeitados, ideia rejeitada inicialmente pelo pai que posteriormente a acatou.

No caminho para o destino do filho, Candinho encontra a figura de escrava que há tempos se buscava e que poderia ser a salvação do filho. O pai deixa o filho em uma farmácia e vai à busca da escrava que, por obra do destino, estava grávida. Temos aqui o momento em que o leitor vivencia o clímax da narrativa, Pai contra mãe, o pai prevalece contra a mãe que perde seu filho logo após a captura e posterior entrega ao seu antigo senhorio.

Os contos machadianos descritos são detentores de uma singularidade, pelo fato de poderem propiciar ao leitor em formação o diálogo com essa herança, seja para reformá-la, seja para ampliá-la, tendo em vista que os contos trazem à tona questões como: o contexto histórico brasileiro em que se vislumbram o ocaso do império e o início da república; a escravidão, o racismo, os instrumentos de manutenção da escravidão, o poder econômico, a subserviência dos mais fracos, o trabalho, a falta dele, o caráter, oportunismos, apadrinhamentos, a preguiça e o acomodamento pessoal, a paternidade e maternidade, a hipocrisia social, enfim, uma série de categorias sociais que mobilizam saberes, críticas e formulações sobre a sociedade brasileira e nossas conveniências.

### 3.2.1 Machado afro-brasileiro: escravidão, marca do nosso tempo

Ler para compreender a vida pode ser uma das grandes satisfações da leitura literária e nada melhor do que Machado de Assis cronista do seu tempo para nos ajudar a mergulhar no universo do outro, e buscar para nós aquilo que muitas vezes nos falta, e não conseguimos encontrar em outro espaço, senão o da leitura de literatura. O Bruxo do Cosme Velho, apesar de não apresentar nestes contos protagonistas negros, nos apresenta uma crítica ao desvelar o funcionamento da sociedade escravocrata brasileira. A leitura dos contos objeto de estudo e material dos círculos de leitura podem fomentar a reflexão sobre as relações culturais e sociais da época, relacionadas aos seus persistentes desdobramentos na contemporaneidade.

No entanto, antes de focar a problematização sugerida pela questão, precisamos pontuar o conceito de Negritude<sup>9</sup> como movimento de valorização da identidade negra que viabiliza não só a ressignificação da palavra negro, mas também propõe que seja abandonado todo o aspecto impregnado de negatividade construído socialmente em relação ao negro. Nesse sentido, em 2003, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/03 incluindo na legislação educacional do país o ensino da Cultura afro-brasileira e que os conteúdos referentes ao objeto da lei deveriam ser ministrados no âmbito das disciplinas de história, educação artística e de literatura e história brasileiras. A efetividade das ações no sentido de igualdade e diversidade na escola deve ser abraçado por todos.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Em vista disso, o caráter humanizador da leitura de literatura, conforme assertiva de Candido (2011) ao destacar que a literatura corresponde a uma necessidade universal. Ademais, tendo como perspectiva teórica uma concepção de leitura que enfoque o diálogo entre texto, autor, leitor e contexto, é que a leitura literária, por meio dos círculos de leitura como prática de letramento literário, podem não só contribuir para a formação de leitores na educação básica,

---

<sup>9</sup> Conceito de Aimé Césaire (1913-2008), discutido pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/o-que-e-negritude/#:~:text=Para%20Aim%C3%A9%20C%C3%A9saire%20%20negritude,%3A%20identidade%20fidelidade%20solidariedade>. Acesso em 22 fev.2024.

mas também para formação de cidadãos que respeitem e promovam os ideais de uma sociedade justa e igualitária.

Para além da análise estrutural dos contos, podemos identificar um discurso de acordo com o momento histórico não só na esteira de afirmação identitária, mas também sobre as políticas de luta contra o racismo, luta travada essencialmente no campo das ideologias. Nesse sentido, como a leitura é uma atividade permanente na vida humana, uma habilidade que deve ser adquirida desde cedo, a infância e a adolescência são momentos importantes para a apropriação de valores tais como, ética e respeito às diferenças.

Nessa direção, os contos de Machado selecionados para este trabalho indicam relação direta com a proposição da lei 10.639/2003, posteriormente atualizada pela lei 11. 645/2008. Não é demais lembrar que na prosa machadiana, o leitor se vê diante da atividade de tentar desvendar as sombras que pairam em cada parágrafo, essas sombras, nestes contos, nos encaminham para uma leitura crítica e histórica, evidenciando-se o poder da linguagem e da literatura, trazendo em seu cerne, o que Machado defendeu, o “instinto de nacionalidade”, em que pese toda a “matéria histórica” (SCHWARZ, 1988) expressa e velada nas entrelinhas. Por conseguinte, a proposta além de ser uma oportunidade para introduzir os clássicos (Machado representa o maior clássico da nossa Literatura), possibilita aos nossos alunos ao desenvolvimento da competência leitora por meio de textos literários que trazem para a cena pedagógica sempre velha e nova discussão sobre a condição do negro no Brasil e a herança do racismo, cuja origem é a escravidão. No próximo capítulo, apresentamos aos leitores o contexto em que se desenvolveu a proposta de intervenção.

#### 4 CONTEXTO DA PESQUISA

Os rios como elementos geográficos não são apenas afloramentos que nascem nas serras e se precipitam pelos caminhos retilíneos ou sinuosos a caminho do mar. Os rios exercem não só a função de compor as paisagens no texto literário, mas também de se presentificarem como verdadeiros personagens na trama narrativa. O que dizer do rio Capibaribe, estrada para o Severino retirante de Morte e Vida Severina. Sobre os rios Guimarães Rosa certa vez disse: “Os rios são profundos como a alma do homem, na superfície são muitos claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como o sofrimento dos homens” (LORENZ, 1973, 328/329).

Rio Ceará-mirim, nome acompanhado do sufixo “mirim” que denota algo pequeno, mas grande em significação, pois na margem esquerda desse rio se desenvolveu Jardim de Angicos, cidade que se originou como quase todas as povoações nordestinas, situadas à margem do curso de rios perenes ou não perenes, tendo como fundador um grande proprietário de terras. Atualmente, de acordo com o IBGE<sup>10</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a cidade conta com 2.600 (dois mil seiscentos) habitantes. A povoação, no entanto, fica localizada na transição entre o sertão central e o Mato Grande, do estado do Rio Grande do Norte.

Se em *Morte e Vida Severina* é traçada uma linha dorsal sobre o mapa do estado de Pernambuco, tendo como estrada o rio Capibaribe, passando pelas paisagens do sertão até chegar à zona da mata com seus canaviais e por fim o mar, o Ceará-mirim, apesar de não traçar uma linha dorsal sobre o mapa Potiguar, estende-se como uma artéria que nasce de um afloramento na região central do estado, exatamente na fazenda Santa Rosa, Lajes/RN. Para compor a imagem poética, poderíamos chamar a região de o “coração do estado”.

Jardim de Angicos cresceu na margem esquerda do rio Ceará-mirim e nesta bela cidade está localizada a Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara. A instituição oferta o ensino fundamental anos iniciais e finais, além disso, a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno noturno. A instituição de ensino possui 315 alunos matriculados e distribuídos nos três turnos. Quanto à estrutura física, o estabelecimento possui 6 salas de aula climatizadas, banheiros masculino e feminino, refeitório com capacidade para 40 alunos sentados.

A biblioteca, apesar de climatizada, não possui nenhum funcionário para atender os alunos. No meu primeiro ano de trabalho nesta escola, tentei, por várias vezes, através de

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/jardim-de-angicos.html>> Acesso em 25 de mar. 2023.

solicitações encaminhadas à direção, reativar este ambiente. No entanto, as respostas inicialmente vinham acompanhadas de uma solicitação de um projeto de leitura para reativá-la, perdi as contas de quantos projetos de leitura encaminhei para gestão, todos esbarravam em óbices financeiros. O trato com a biblioteca revela o posicionamento institucional não só acerca das práticas de leitura, mas também a descontinuidade das práticas pedagógicas, afirmação que pode ser inferida a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas.

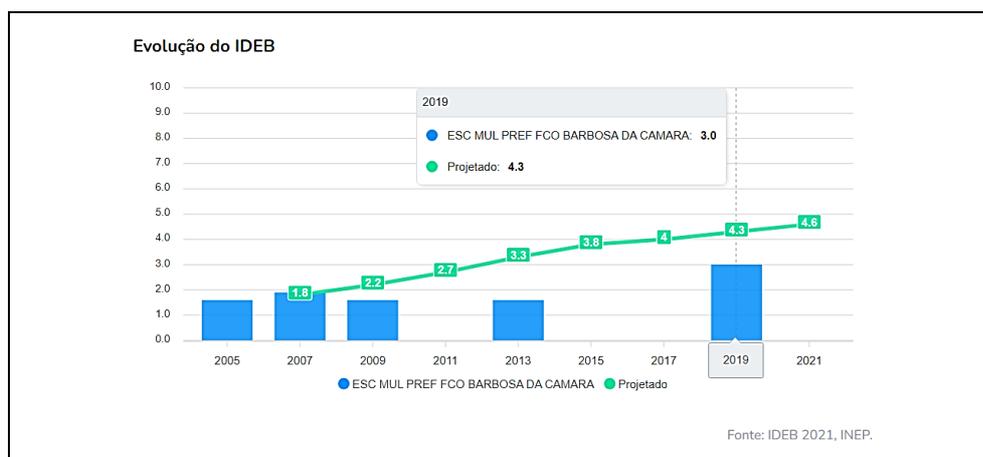
Figura – 02 – imagem IDEB 2009



Fonte: Qedu<sup>11</sup>

Os dados apresentam um recorte de 10 anos, compreendendo as provas realizadas pelos alunos dos anos finais no período de 2009 a 2019. A eleição deste recorte histórico reside no fato de que no ano de 2021 a instituição de ensino não submeteu os alunos ao SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

Figura – 03 – imagem IDEB 2019



Fonte: Qedu<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/24027200-esc-mul-pref-fco-barbosa-da-camara/censo-escolar>> Acesso em 06 de abr. 2023

<sup>12</sup> Idem.

A análise dos dados revela que em 2009 a escola tinha um IDEB<sup>13</sup> de 1.6, número abaixo da meta projetada de 2,2. Além disso, os dados apresentam que os discentes obtiveram 207,71 pontos de proficiência em língua portuguesa, pontuação enquadrada pelo INEP como nível básico. Já no ano de 2019, o número aferido após aplicação das provas foi de 3.0 no IDEB, neste ano a proficiência em língua portuguesa foi de 211,62 pontos, ainda deixando a instituição de ensino no nível básico de proficiência em língua materna.

O cálculo dos índices de medição de qualidade na educação básica é aferido por meio de uma fórmula aritmética simples, soma-se as notas obtidas nas provas de português e matemática e multiplica-se esse valor pela taxa de fluxo, ou seja, taxa de aprovação dos alunos, o resultado desta fórmula é o número do IDEB. Os números da cidade de Jardim de Angicos/RN, especificamente da Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara, apresentam um quadro preocupante.

Os gráficos revelam que nos anos de 2011, 2015, 2017 e 2021 a instituição de ensino não submeteu seus alunos a prova. Em vista disso, nos anos aferidos, 1.6 em 2009 e 3.0 em 2019 a instituição apresentou apenas uma variação positiva de 1.4 em uma década. No nível de proficiência 207,71 em 2009 e 211,62 em 2019 a variação foi de 3,91 em uma década. Os números apresentados escondem algo muito importante, pois enquanto os níveis de aprendizagem mantêm-se quase inalterados com uma tímida alteração, os números referentes ao fluxo, isto é, taxa de aprovação sobem de 0,43 em 2009 para 0,78 em 2019, uma variação positiva de 81,4% na taxa de aprovação.

A melhoria dos dados adotando a prática de inflar as taxas de aprovação constitui-se num atalho que não atenta para a melhoria da aprendizagem. Melhorar os níveis de aprendizagem exige não só investimento, mas também a compreensão de que avaliar é essencial no processo de ensino aprendizagem. O diagnóstico educacional determina a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem, através dos resultados obtidos.

Ademais, o município apresenta não só uma taxa de 41% dos alunos matriculados no ensino fundamental anos finais com distorção idade-série, mas também por apresentar o nível 1 – básico em língua portuguesa, números obtidos do SAEB<sup>14</sup> (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 2021. Nesse sentido, se os alunos não leem com proficiência, não compreendem o que estão estudando e por conseguinte não terão adquirido as habilidades e

---

<sup>13</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/24027200-esc-mul-pref-fco-barbosa-da-camara/censo-escolar>> Acesso em 06 de abr. 2023.

competências ao final do ensino fundamental. Além disso, o estrato social que compõe a clientela da escola é composto por alunos oriundos de famílias formadas por indivíduos com baixo de nível de escolaridade.

Os grupos familiares dos quais os discentes são oriundos é constituído na sua maioria por beneficiários dos programas de transferência direta de renda, dentre eles o Bolsa Família do governo federal e o PROFITE (Programa de Fomento e Incentivo ao Trabalho e Educação) do Município de Jardim de Angicos/RN. Ademais, há grupos que têm a agricultura de subsistência como forma de trabalho, dando destaque para a coleta e comercialização da castanha de caju.

Retomando a pesquisa que ora se situa e se contextualiza, para efetivar o objetivo do projeto de intervenção, escolhemos a turma do 9º ano, turma “A”, do ensino fundamental anos finais. A turma selecionada é composta por 25 estudantes, divididos em 05 pertencentes ao sexo masculino e 20 ao sexo feminino. A faixa etária dos discentes varia de 13 a 17 anos de idade. Sobre o contato com o texto literário, durante o ano letivo de 2022, sendo professor desta mesma turma, tivemos oportunidade de desenvolver uma sistemática de leitura, encerrando todas aulas com a leitura de um texto literário. Fomos, desse modo, preparando o caminho para o desenvolvimento do projeto de intervenção.

A partir da descrição exposta, julgamos relevante para a escola a inserção de práticas de leitura literária que tenham por fim a formação de leitores. Assim sendo, planejamos nossa ação pedagógica a partir da identificação da falta de interesse pelas atividades que envolvem leitura e escrita. Em vista disso, pretendemos apresentar uma visão mais coordenada dos fatos, iniciando pela descrição da aplicação de um questionário de diagnóstico da turma, esse instrumento de avaliação do cenário para futura intervenção nos apresentou sugestões de possíveis caminhos para a consecução do ensino da leitura de literatura. Posteriormente, apresentaremos a estruturação do projeto intervenção e a constituição do corpus da pesquisa.

#### 4.1 DIAGNÓSTICO DE LEITURA DA TURMA

Toda ação educacional para obter sucesso precisa inevitavelmente partir de um diagnóstico. Nesse sentido, apesar de já conhecer parte do alunado há algum tempo, havia a necessidade de bases seguras para intervenção pedagógica. Assim, confeccionamos um instrumental com 10 perguntas com objetivo de mapear os horizontes de expectativas dos alunos. O questionário (APÊNDICE A) foi aplicado na Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara na cidade de Jardim de Angicos/RN. Foram objeto deste questionário,

estudantes do 9º ano do ensino fundamental anos finais no turno vespertino, totalizando o número de exato de 25 discentes.

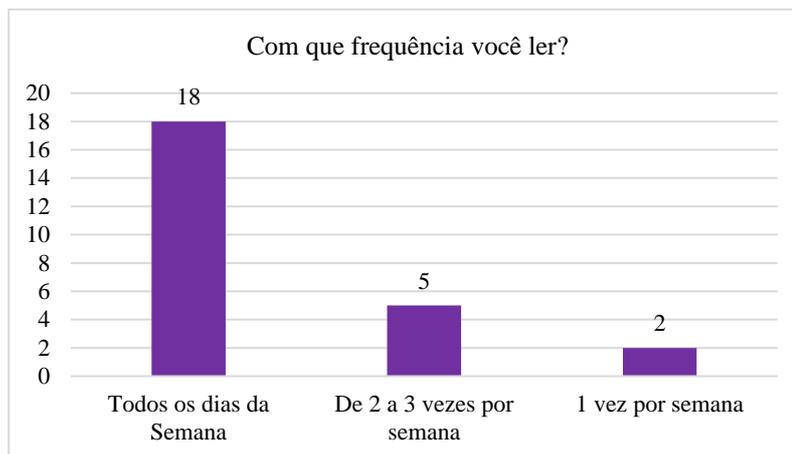
Gráfico 1



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A primeira pergunta destinada a aferir o gosto pela leitura identificamos um dado animador, pois cerca de 64% da turma gosta de ler, contrapondo 36% que não apreciam a atividade de leitura.

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A frequência de leitura aferida está dividida em três colunas que correspondem as alternativas. A primeira opção acerca de frequência de leitura 18 estudantes assinalaram que leem todos os dias da semana, contrapondo 5 estudantes que leem de 2 a 3 vezes por semana, e 2 leem apenas uma vez por semana.

Gráfico 3



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Quando perguntamos aos alunos quem despertou o gosto pela leitura as respostas apresentadas colocaram os docentes como aqueles que exerceram maior influência no gosto pela leitura totalizando 12 discentes com esta opinião, sendo seguido pela alternativa “outros” com 11, grupo familiar representado pela alternativa “pais” apenas 2, a alternativa que assinalava os amigos como os responsáveis por despertar o gosto pela leitura não obteve nenhuma marcação no questionário.

Gráfico 4



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O acesso aos livros é um indicativo de vital importância para a formação de leitores. Em vista disso, no item tabulado no gráfico 4, perguntamos como os alunos tinham acesso aos livros. 12 alunos tinham em casa, 9 pegavam emprestado na biblioteca, 4 solicitavam empréstimo de amigos e nenhum aluno tinha o hábito de adquirir livros via compra.

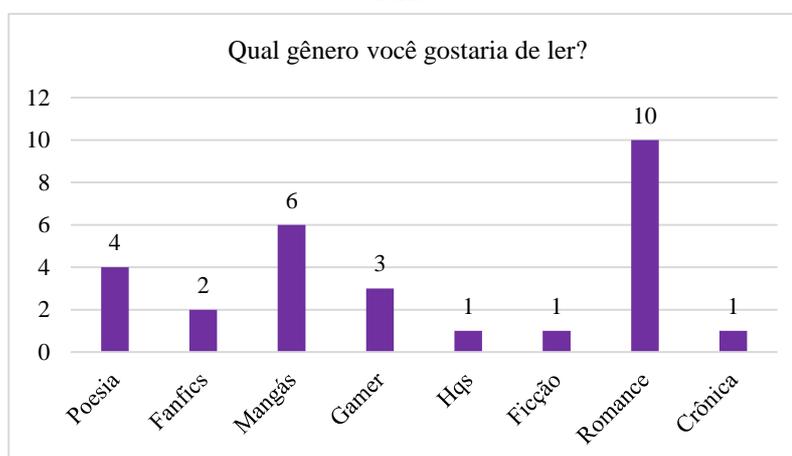
Gráfico 5



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O critério de escolha também foi alvo do nosso questionário neste item ao seu indagando sobre como escolhe um livro para leitura os discentes se posicionaram, da seguinte forma: 15 escolhem o livro pelo conteúdo, 4 pelo título, 4 pela capa, 2 pela indicação das redes sociais, enquanto que a alternativa que indicava “obrigação de trabalho escolar” e “outros” não obtiveram nenhuma marcação.

Gráfico 6

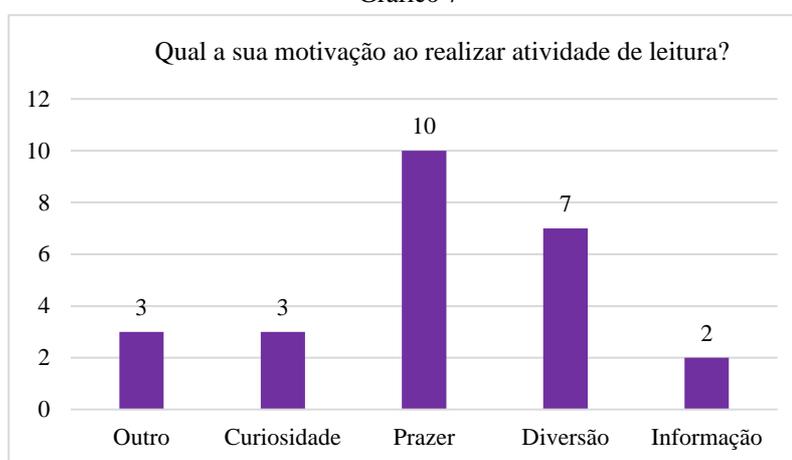


Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Espera-se de alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental anos finais que os mesmos tenham conhecido, mesmo que superficialmente, alguns gêneros literários. Em vista disso, questionamos os alunos sobre o gênero que eles gostariam de ler em uma eventual atividade de a leitura. 10 discentes elegeram o romance sendo o gênero de maior predileção, sendo seguido por mangás 6, poesia 4, gamer 3, fanfics 2, os gêneros HQs (história em quadrinho), ficção e crônica ganharam apenas uma marcação cada.

Apesar de o gênero romance ter ganhado a preferência de 10 alunos, não o utilizaremos na prática pedagógica em sala de aula, tendo em vista que a efetiva operacionalização no projeto de intervenção estaria comprometida pelo tempo espaço disponível. Assim sendo, na impossibilidade do romance devido sua extensão, adotamos o conto. O conto organiza-se numa hierarquia de fatos narrados que centralizam o poder de atração, apresentando, conseqüentemente, ação, personagens, diálogos, tempo, ação e espaço. Ademais, uma característica importante é que ele termina justamente no clímax, ao contrário do romance, em que o clímax aparece em algum ponto antes do final.

Gráfico 7

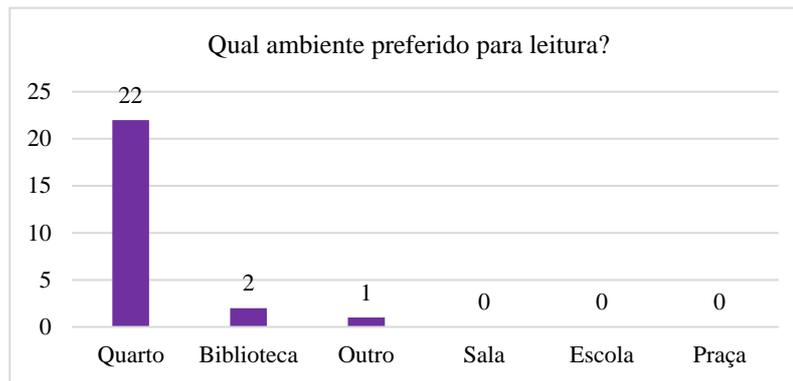


Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No diagnóstico de leitura procuramos também perceber qual a motivação ao realizar uma atividade de leitura. Os discentes elegeram o prazer como a maior motivação tendo um total de 10 indivíduos marcando esta opção no questionário, 7 alunos marcaram que liam motivados pela diversão, 3 por curiosidade e “outros”, enquanto apenas 2 alunos assinalaram que tinha a leitura como fonte de informação.

Os dados que serão apresentados a seguir tiveram como objetivo identificar qual o ambiente preferido pelo estudante para o desenvolvimento da atividade de leitura. Neste item aferimos que a maioria dos estudantes, especificamente 22 elegeram o quarto como ambiente preferido para ler, seguido por 2 escolhendo a biblioteca e 1 marcando que preferia “outro” ambiente para ler. Além disso, as opções que colocavam a sala de aula, escola e praça não tiveram nenhuma marcação por parte dos discentes.

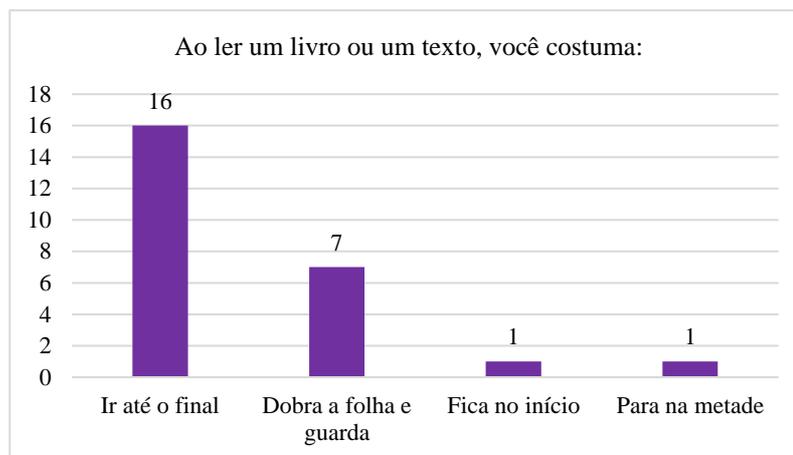
Gráfico 8



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O gráfico 8 “Qual ambiente preferido para leitura chama atenção para um dado interessante, pois os alunos não veem a escola como um local onde a atividade de leitura é interessante. Além disso, a escolha do quarto aponta que os entrevistados veem a leitura como um momento individual.

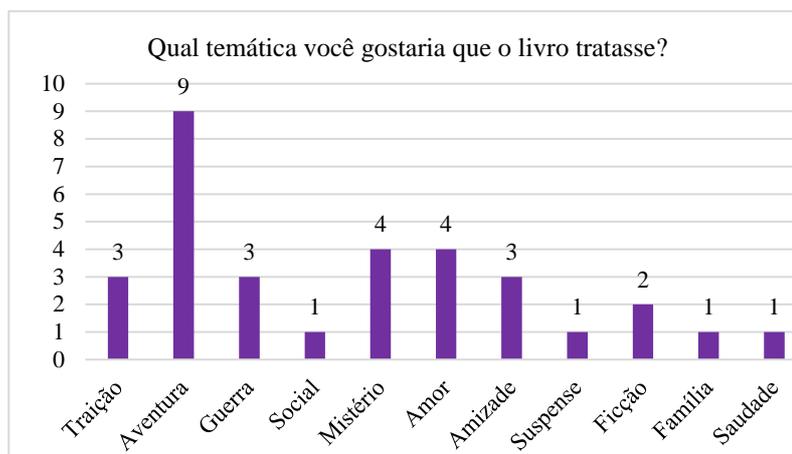
Gráfico 9



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A penúltima pergunta integrante do questionário de sondagem aferiu que ao ler um livro ou um texto os alunos em sua maioria, exatamente 16, vão até o final do livro ou do texto, dado semelhante ao número daqueles que gostam de ler identificado no gráfico 1. Além disso, 7 alunos ao receber o material de leitura “dobram e guardam a folha”. A atividade de correspondente a “ficar no início” e “parar na metade” tiveram a marcação de 1 aluno para cada alternativa.

Gráfico 10



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Nesse item os alunos responderam mais de uma opção por isso a somatória das opções ultrapassa o número do universo pesquisado de 25 estudantes. Ao final da sondagem perguntamos aos alunos sobre a temática que gostariam que o livro ou texto tratasse em uma eventual atividade de leitura. A temática “aventura” obteve 9 indicações, mistério e amizade 4, traição, guerra e amizade tiveram 3 marcações, ficção 2, enquanto as temáticas social, suspense, família e saudade obtiveram uma marcação cada.

#### 4.2 ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO INTERVENÇÃO

Após apresentação dos sujeitos envolvidos e o local onde se desenvolverá a ação da pesquisa, apresentamos a metodologia que foi adotada. Em vista disso, a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2011), os procedimentos orbitam em dois polos, o primeiro a pesquisa bibliográfica, o segundo consiste em intervir na realidade observada.

A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. Nesse espaço, os pesquisadores exercem um papel articulador e facilitador em contato com os interessados (THIOLLENT, 2011, p. 4).

Tendo em vista que não pretendemos orbitar no círculo das discussões que versam sobre a crise de leitura na educação básica, a pesquisa-ação consoante Thiollent (2011, p.7) tem como objetivo “dar aos pesquisadores e grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem”. Na proporção em que entendemos as causas das negativas dos alunos na atividade de leitura ao refletirmos teoricamente sobre a nossa prática, a proposta de pesquisa no Programa de Mestrado

Profissional requer uma intervenção, conforme é sabido. Desse modo, a pesquisa-ação se apresenta como:

[...]um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p.13).

Nessa perspectiva, a metodologia adotada está em consonância com o que propõe o PROFLETRAS, isto é, o caráter interventivo do professor e dos envolvidos no projeto. Assim, o pesquisador age como um investigador participativo tendo como premissa que um dos objetivos do ensino de língua materna é dotar os alunos da proficiência leitora, ou seja, desenvolver o gosto e apreço pela leitura, auxiliando a tornar-se um leitor crítico-criativo-autônomo.

A partir dessas considerações, os Círculos de leitura e letramento literário propostos por Cosson (2014) e (2021) permitem que os envolvidos na pesquisa possam atuar de modo cooperativo, pelo estabelecimento da comunidade de leitores, como também pela ampliação do contato do aluno com texto literário que é efetivado por meio da experiência de leitura, da seleção do texto, do diálogo com o professor. Este, portanto, junto com os alunos, protagoniza papel de destaque na formação do aluno, e por fim, o lugar da escrita na interação com a literatura.

Cosson (2021) afirma que o cerne do círculo de leitura está na reunião de um grupo de leitores com o objetivo de não só ler um texto, mas também compartilhar sua leitura de forma mais ou menos sistemática. Em vista disso, o autor divide a atividade pedagógica dos círculos em três etapas; modelagem, prática e avaliação. Na modelagem “a atividade é essencialmente centrada no professor, que apresenta o círculo de leitura” (COSSON, 2021, p.35). A segunda etapa relativa à prática está dividida em seis fases; “Seleção das obras, formação dos grupos, cronograma, encontro inicial, encontros mediais e encontros finais” (COSSON, 2021, p.41). A última etapa referente a avaliação “deve ser conduzida com o máximo cuidado para que não se transforme ela mesma no objeto do processo de leitura dos alunos.” (COSSON, 2021, p.75).

Para que possamos obter sucesso na empreitada de efetivar propostas para o ensino da leitura literária se faz necessário certa atenção a duas ações que são complementares no trabalho com a literatura, a saber, evitar a apresentação de fragmentos para análise linguística e a adoção de práticas que privilegiem a formação de leitores. A seguir, apresentamos um quadro síntese

do planejamento do projeto de intervenção. Cada encontro foi planejado e está disponível no APÊNDICE B.

Quadro 2 – Síntese das atividades propostas para os círculos de leitura do projeto de intervenção na escola

<b>DATA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>
15/03	1h	Aplicação do questionário diagnóstico
18/05	1h	Apresentação projeto
24/05	2h	Discutindo o conceito de Literatura e Letramento literário
25/05	2h	Apresentação do funcionamento de um círculo de leitura na prática
31/05	2h	Divisão da turma em grupos e distribuição dos contos
01/06	2h	Círculo 1 – Pai contra mãe – Encontro inicial
07/06	2h	Círculo 1 – Pai contra mãe – Encontro medial
14/06	2h	Círculo 1 – Pai contra mãe – Encontro final
05/07	2h	Círculo 2 – O caso da vara – Encontro inicial
12/07	2h	Círculo 2 – O caso da vara – Encontro medial
19/07	2h	Círculo 2 – O caso da vara – Encontro final

O cronograma de atividades listadas foram planejadas logo após a aplicação do questionário. O diagnóstico se deu por meio de um instrumental com 10 perguntas com objetivo de mapear os horizontes de expectativas dos alunos. Por conseguinte, após a análise dos dados e estruturação das atividades, apresentamos a seguir a síntese de como se deu a sequência de atividades, vale ressaltar que a descrição a seguir não trata da análise dos círculos, tendo em vista que será tratada no capítulo posterior.

Em 18 de maio, apresentamos as linhas gerais o projeto: Círculos de leitura machadianos: Formação de leitores literários no 9º ano do ensino fundamental. Nesse encontro, falamos sobre as etapas e funcionamento dos círculos de leitura. A ação despertou curiosidade nos discentes e, à medida que falávamos sobre os benefícios da atividade de leitura proposta nos círculos, a curiosidade cedeu lugar à expectativa.

Na aula subsequente, no dia 24 de maio, tivemos como objetivo tratar com os alunos os conceitos de literatura e letramento literário. Vale ressaltar, que discutir o conceito de literatura e letramento literário para uma turma de 9º do ensino fundamental requer cuidado para não nos determos em termos técnicos e prejudicar a compreensão da turma. Nesse sentido, para conceituar literatura distribuimos pequenos blocos textuais, um contendo um exemplar de um texto literário, e outro com um texto não-literário. Após leitura e discussão, os discentes perceberam que o texto literário desperta os sentidos, mexe com as emoções, precisa de um tempo para compreensão, diferente do texto não literário, o qual normalmente apresenta uma

linguagem mais objetiva. Assim sendo, chegamos à conclusão de que o texto literário é carregado de sentidos. Quanto ao termo letramento literário, utilizamos a definição de Paulino e Cosson (2009, p. 67) ao pontuar “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos.” Além disso, de que esta atividade se inicia pelo manuseio do texto literário passando pelo compartilhamento da experiência literária pelos alunos até chegar no papel da escrita na interação com a literatura.

Após esta interação, no dia 25 de maio, tratamos com os discentes sobre a definição de círculo de leitura e sua operacionalização. Por conseguinte, efetuamos a modelagem, que consoante Cosson (2021, p.35), é uma atividade essencialmente centrada no professor, momento em que o docente apresenta círculo de leitura em funcionamento. Vale ressaltar que para Cosson (2021, p.66) a modelagem é compreendida como treinamento, sem o viés mecanicista, mas sim como o compartilhamento de um protocolo de leitura. Para realização desta ação utilizamos o conto de Machado de Assis com o título “O dicionário” (ASSIS, 1899). As especificidades deste momento são descritas no capítulo de análise. Ademais, pontuamos a definição de comunidade de leitores de acordo com Cosson, como indivíduos reunidos que “interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler”. (2014, p. 138).

Posteriormente, no encontro do dia 31/05, destinado a divisão da turma em grupos, operacionalizamos a distribuição dos grupos, tarefa que demandou um certo tempo, pois precisávamos reforçar os laços entre os alunos. Nesse sentido, realizamos uma roda de conversa sobre relações interpessoais e os benefícios de se trabalhar em grupo. A atividade fundamentou-se a partir da Competência 9 da BNCC, que versa sobre a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais. Com o estabelecimento dos círculos de leitura, alunos reunidos em seus respectivos grupos, as atividades em busca da construção da comunidade de leitores entraram em funcionamento.

As ações desenvolvidas nos encontros inicial, medial e final ocorreram simultaneamente tendo apenas a alternância dos contos nos grupos, ou seja, a distribuição no cronograma com as datas referindo-se aos círculos 01 e 02 teve caráter didático, com o objetivo de sistematizar a ação pedagógica. Dessa forma, aqueles que leram “Pai contra mãe” (1906), e participaram do círculo 01, reiniciariam a atividade dos círculos, por conseguinte, no círculo 02, e leram o conto “O caso da Vara” (1899), de outro modo, aqueles que leram este fariam neste momento a leitura daquele.

Vale sublinhar, que a sequência dos trabalhos realizados em sala seguiu a metodologia dos círculos de leitura. Além disso, ações efetivadas apresentam um interstício a partir do dia 14 de junho devido ao início do recesso escolar, no entanto, esta pausa contribuiu para que os alunos tivessem maior tempo para leitura e produção dos seus respectivos diários. Assim sendo, a primeira ação denominada encontro inicial (COSSON, 2021, p. 49), compreendeu as seguintes atividades:

- manuseio da obra;
- indicação das funções de cada membro do grupo;
- definição do tópico de discussão do próximo encontro;
- elaboração do cronograma de leitura.

A segunda etapa dos círculos, identificada como encontro medial (COSSON, 2021, p. 53), foi composta pelas seguintes ações:

- orientação: trata-se de algum aspecto relevante ao funcionamento dos grupos;
- discussão: os alunos se reúnem nos seus grupos para compartilhar as experiências de leitura a partir das funções de cada membro;
- registro: feito ao final da discussão sobre as impressões de leitura a partir dos compartilhamentos;
- organização: momento em que é estabelecido o tópico da discussão do próximo encontro.
- conclusão: ao final desta etapa o professor na função de mediador tece alguns comentários sobre o progresso do grupo.

A terceira etapa é o encontro final (COSSON, 2021, p. 60). Nesta etapa, os discentes, em reunião, discutem dentro dos grupos alguns detalhes para a apresentação da leitura aos colegas, por meio de uma síntese oral da apresentação da obra feita pelo grupo, ao final o grupo faz uma autoavaliação sobre os avanços no processo de funcionamentos do círculo de leitura.

#### 4.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

A leitura de literatura e escola estão intimamente ligadas, pelo fato de a primeira ser, em vários contextos de ensino, veículo de aprendizagem da escrita. Nesse sentido, sobre a relação entre leitura e escrita, Kleiman (2008, p.2) afirma que “Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Assim sendo, a

atividade de leitura de literatura e o compartilhamento da experiência literária por meio da escrita, isto é, contempladas em conjunto, serão parte do material que será analisado nesta pesquisa.

Ademais, o letramento literário consoante Paulino; Cosson (2009) é condicionado primeiro pelo estabelecimento de uma comunidade de leitores, segundo pela ampliação do contato do aluno com texto literário que é efetivado por meio da experiência de leitura. E em terceiro lugar, pelo papel da escrita na interação com a literatura.

Segundo Cosson (2014) na montagem dos círculos de leitura, o registro da experiência de leitura cumpre o papel de proporcionar a reflexão sobre o modo como os participantes estão lendo e também como as experiências de leitura estão sendo compartilhadas:

Nos termos da prática de leitura do comentário, o diário de leitura é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros textos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto. Embora seja uma prática caracteristicamente individual, o diário de leitura pode ser uma atividade compartilhada. Uma forma de compartilhamento é o diário a dois, que consiste em um aluno escrevendo uma entrada e um colega comentando, com explicações ou respostas, as observações do primeiro. (COSSON, 2014, p. 122)

Embora, o diário apresente fórmulas e características mais intimistas, a produção do diário de leitura está na característica de que a escrita do diário é produto de um leitor, que à medida que lê conversa com o autor reflexivamente. Consoante Machado (1998, p. 47), a escrita do Diário de leitura constitui-se em “uma atividade social, uma vez que o diarista explora tanto suas ideias quanto o que os outros pensaram e expuseram”. Além disso, os elementos linguísticos empregados na anotação das impressões de leitura tendem a se aproximar as situações de interação identificadas na oralidade.

O *corpus* objeto de análise da pesquisa se consistirá não só da confecção dos diários de leitura, mas também do material produzido pelos alunos no desenvolvimento dos círculos de leitura e letramento literário. Isso deve ser levado em conta, uma vez que é no estabelecimento de uma comunidade de leitores, por meio dos círculos de leitura, que obteremos não só a ampliação do contato dos leitores com texto literário, mas a efetivação da experiência de leitura, concretizada nos diários de leitura, alvo da leitura literária.

## **5 MACHADO NO CENTRO DOS CÍRCULOS: INTERPRETANDO AS VOZES DOS ALUNOS**

Este capítulo inicia-se com a tarefa de interpretar as vozes da turma do 9º ano do ensino fundamental anos finais. Estas vozes apresentam características que vão muito além do timbre diferenciado, não só pelo fato de serem 05 pertencentes ao sexo masculino e 20 ao sexo feminino, mas também pela faixa etária dos discentes variar entre 13 a 17 anos de idade. O foco de análise pretende ajustar o olhar para o material produzido durante os círculos de leitura literários. Nesse sentido, entrará em jogo o olhar do docente a partir das interações dos alunos mediante as atividades propostas no âmbito do projeto com foco na formação de leitores.

As aulas de língua materna envolvem o trabalho com o falar, ouvir, ler e escrever, no entanto, na maioria das vezes, os alunos apresentam certa dificuldade quando o assunto é ouvir. Um fator que entra em jogo na escuta das vozes dos alunos é a empatia, mas não só ela, nessa interação, os elementos cinésicos e paralinguísticos como a modulação da voz, ritmo, pausas e até mesmo sorrisos podem fazer com que capturemos a atenção dos alunos para a atividade de escuta.

Neste momento da escrita, será preciso deixar de lado a impessoalidade do discurso, para pontuar alguns fatos acerca da turma que terá suas vozes interpretadas. Assim sendo, para melhor descrever este momento migramos a partir de agora para outra pessoa do discurso. Trabalho na referida turma desde o ano de 2022. O primeiro contato com eles foi bem produtivo, já no início do ano letivo, procurei mapear discretamente os interesses de leitura, os possíveis temas que mais repercutiam em suas mentes.

No entanto, só obtive o eco do silêncio, e o silêncio traz consigo não só ausência de sonoridade, mas também a inferência de respostas. O caro leitor poderá imaginar a presença do paradoxo “respostas no silêncio”, mas saberá que é possível. No primeiro contato com a turma, sempre procuramos estabelecer uma sintonia com os alunos e, aos poucos, através de perguntas despreziosas, fomos, em certa medida, entendendo o porquê de certo silêncio nos momentos de interação. Os alunos não tinham tido contato com o texto literário nos anos anteriores.

Nesse sentido, procurei empreender atividades que previam momentos de leitura com doses homeopáticas de Drummond, Clarice, Quintana, sem obrigatória identificação de elementos superficiais do texto. A fim de exemplificarmos o trabalho realizado, utilizamos o poema de Drummond “O amor bate na porta”. A escolha residiu na possibilidade de diálogo com os sentimentos que acometem os discentes nessa faixa etária. A seleção do texto atentou não só para aspectos formais do texto, mas também para as possibilidades de recepção do texto

literário. Nesse momento, o essencial foi oportunizar o contato com texto literário sem a obrigação imediata de uma atividade metalinguística.

Na transição entre aparente leveza e concisão do texto poético, tivemos o desafio de estimular a leitura do texto em prosa e, se nossa escolha repousasse sobre um clássico, esbarraríamos na negativa dos alunos elencando problemas que passam pela dificuldade na linguagem até o distanciamento temporal em que a obra foi concebida. No entanto, consoante Cosson (2007), apesar destes textos apresentarem problemas como traços identificados como preconceitos, fruto da época em que foi escrito, os clássicos podem contribuir para que o leitor em formação possa atingir a maturidade dialogando com essa herança, seja para reformá-la, seja para ampliá-la

Nesse ínterim, pude observar que, aos poucos, o texto literário começava, mesmo que timidamente, despertar não só o gosto pela leitura, mas também mexer com as emoções dos discentes. Consoante Durão e Cechinel (2022), a literatura é indissociável de uma atividade interpretativa, e interpretar demanda tempo. O currículo da educação básica aliado ao grande número de gêneros textuais sugeridos pela BNCC não preveem o tempo para imersão textual. O diálogo entre texto, autor, leitor e contexto, e por fim, estabelecimento de uma interação com o texto ficam em segundo plano. A leitura literária necessita de um tempo para a imersão textual.

Nesse sentido, mesmo que intuitivamente, iniciava os alunos na leitura de literatura. Isto posto, o ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) fazia parte apenas de um projeto futuro. Dessa forma, o processo de aproximação dos alunos com texto literário constituía-se em uma prática constante nas salas em que atuava. Por conseguinte, o texto literário já fazia parte do rol de ilustres desconhecidos dos discentes.

Tendo ingressado no ProfLetras, o primeiro passo dado na implementação do projeto foi iniciar a sondagem da turma. Como dito anteriormente, já os conhecia desde o ano letivo anterior, no entanto, precisava de elementos que fornecessem informações que pudessem apontar um caminho para o fazer pedagógico. A aplicação do questionário diagnóstico ocorreu na primeira quinzena de março do ano letivo de 2023, a ação transcorreu de forma tranquila. Os alunos forneceram informações que serviram de base para a construção do projeto.

Posteriormente, conforme cronograma, apresentamos as linhas gerais do projeto que foi desenvolvido em sala de aula. Nessa ação não nos detivemos em listar aspectos teóricos, nosso objetivo foi discutir o conceito de literatura como texto carregado de efeitos de sentido. Em encontro subsequente, iniciamos a aula com a distribuição de cópias do conto “O dicionário” de Machado de Assis. O primeiro contato com o texto gerou as reações típicas dos alunos, virar

a folha, contar parágrafos, elaborar perguntas do tipo “é pra resumir?”, “circular os verbos?”, “escrever quais são os personagens?”. As perguntas listadas dão sinais de que um ano com doses homeopáticas de Drummond, Clarice, Quintana não poderiam apagar de imediato práticas aprendidas nos anos anteriores. No entanto, sabíamos que o caminho para a leitura de contos machadianos estava preparado, pronto para receber a semente, ou as sementes.

A leitura do conto pelos alunos e, posteriormente, pelo professor deu margem para a discussão de aspectos relativos à leitura de literatura. Todavia, para que os alunos pudessem ter tempo para imersão no texto literário foi solicitado que lessem o conto em suas casas e no próximo encontro discutiríamos suas descobertas. Consoante Cosson (2021, p. 67), “Uma vez assegurada a etapa de leitura, o professor deve passar para o segundo passo, que é a modelagem da prática.” Nesta aula, tinha preparado a modelagem do círculo de leitura “O dicionário”.

Mudamos a forma como a sala estava configurada e fizemos um círculo. Assumi as funções no círculo de leitura e na função de *conector*, aquele que liga a obra ou trecho lido com a vida, com o contexto. Nesse momento, iniciei a interação apresentando aos alunos as definições correntes sobre a função de um dicionário para os falantes de língua de materna. Na atividade de interação, os alunos foram apresentando algumas ideias como “dicionário é o pai dos burros”, “local onde encontramos o significado das palavras”, passando até pela definição que me surpreendeu, uma aluna falou que os dicionários tinham a função de compilar dados como classes gramaticais, regência e até divisão silábica. Após estas definições, perguntei se seria possível mudar os significados das palavras de acordo com nossa vontade. Todos concordaram que não e que tal ação dificultaria a comunicação.

Após as definições, apresentei aos alunos a imagem de um dicionário de grande circulação o “Aurélio”. Em seguida, fiz um exercício de imaginação com os discentes, perguntando-lhes: já pensou se um governante propusesse a alteração dos significados das palavras?

Além disso, estabeleci um link com as Crônicas de Gelo e Fogo<sup>15</sup>, com suas guerras pelos tronos e na luta dos últimos descendentes dos “Targaryen” pelo trono, antes da chegada do grande inverno. Nossa história passasse nos trópicos, o conto O Dicionário, aqui os dragões não são de carne, osso e escamas como “Drogon”, “Rhaegal e Viserion”, aqui os dragões que habitam nos corações dos homens são a ganância, soberba e inveja.

Posteriormente, seguindo as funções do Círculo, fomos o *iluminador de passagens*, aquele que escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil

---

<sup>15</sup> Livro de autoria de George R. R. Martin, Martin G R R. Primeiro livro da série *As Crônicas de Gelo e Fogo*, que deu origem à adaptação de sucesso da HBO, 'Game of Thrones'

de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto. Nesse sentido, selecionamos a seguinte passagem do conto.

A doença levou-lhe um olho, e foi aqui que se revelou a vocação poética de Bernardão, porque, tendo-lhe dito um dos seus dous ministros, chamado Alfa, que a perda de um olho o fazia igual a Aníbal, — comparação que o lisonjeou muito, — o segundo ministro, Ômega, deu um passo adiante, e achou-o superior a Homero, que perdera ambos os olhos. Esta cortesia foi uma revelação; e como isto prende com o casamento, vamos ao casamento. (ASSIS, 1899, p.1)

A passagem destacada foi selecionada com objetivo de apresentar aos alunos a referência feita aos ministros Alfa e Ômega. Seus nomes, como representação da primeira e a última letra do alfabeto grego, indicariam que ambos eram consultores especialistas em qualquer matéria que fosse objeto de questionamento ou inquirição do Rei Bernardão. Ademais, fizemos referência à semelhança do Rei com o general cartaginês Aníbal, personagem histórico.

Na função de *questionador* preparei algumas perguntas sobre a obra para os alunos sobre o conto. A primeira delas versava sobre qual problema o Rei Bernardão enfrentava? Precisava de meio para ganhar um concurso de poesia e por conseguinte o amor de Estrelada. A segunda: o comportamento da personagem Estrelada lembrou alguma outra em outro texto? Os alunos fizeram referências não a outros textos como deveria ser usual, mas citaram problemas relativos aos namorinhos da adolescência. A última pergunta dizia respeito a qual o evento foi decisivo para desfecho da história narrada no conto. Os participantes citaram desde a dissimulação de Estrelada para não revelar a identidade do poeta amado até a desistência final de Bernardão aceitando seu destino final, sem o amor de Estrelada.

Ao final, compilei algumas palavras consideradas difíceis ou relevantes para leitura do texto executando assim a função de *dicionarista*. As palavras foram: tanoeiro como aquele que fabrica tonéis, pipas, barris; Madrigal uma composição poética marcada pelo cumprimento elogioso; maquiavelismo expressão originado a partir dos conselhos de Maquiavel em seu livro o príncipe, conselhos temperados pela astúcia, duplicidade, má-fé e dolo. Ainda o vocábulo certame, designando a disputa, o combate. E, por fim, a designação Babel que faz referência ao episódio bíblico sobre a mistura das línguas, fato semelhante quando o Rei Bernardão muda o dicionário de palavras utilizadas com o objetivo de vencer o concurso de poesias. Trazer imagens para ilustrar o texto é função exercida pelo *ilustrador*. Apresentamos estas imagens:

Figura – 04 – Ilustração do Rei Bernardão

Fonte: Google imagens <sup>16</sup>

Figura – 05 – Ilustração dos ministros Alfa e Ômega

Fonte: Google imagens <sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Figura 02. Disponível em: < [https://simpsonswiki.com/wiki/Henry\\_VIII](https://simpsonswiki.com/wiki/Henry_VIII)> Acesso em 05 de ago. 2023.

<sup>17</sup> Figura 03. Disponível em: < <https://frinkiac.com/img/S15E04/1018684.jpg>> Acesso em 05 de ago. 2023.

Figura – 06 – Estrelada recusando os presentes e o amor rei

Fonte: Google imagens<sup>18</sup>

Figura – 07 – O Rei Bernardão só tem olhos para Estrelada

Fonte: Google imagens<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Figura 04. Disponível em: <<https://static.wikia.nocookie.net/simpsons/images/8/89/Queenmarge.jpg/revision/latest?cb=20191115173707>> Acesso em 05 de ago. 2023.

<sup>19</sup> Figura 05. Disponível em: <<https://i.ytimg.com/maxresdefault.jpg>> Acesso em 05 de ago. 2023.

Figura – 08 – Disputa do último madrigal



Fonte: Google imagens<sup>20</sup>

As imagens listadas inicialmente provocaram risos nos alunos, mas, posteriormente, eles conseguiram compreender o objetivo proposto por esta função, que é de ilustrar o conto e facilitar a compreensão do enredo.

Na atividade de modelagem, deve-se compreender, segundo Cosson (2021, p. 66) “treinamento, não estamos tratando de uma mera repetição mecânica de procedimentos, mas sim o compartilhamento de um protocolo de leitura”. Assim sendo, conforme observado na modelagem, fizemos uso metodológico do círculo de leitura estruturado com papéis e funções previamente definidas com um registro escrito das impressões de leitura antes e depois da leitura. Nesse sentido, os alunos integrantes dos círculos desempenharam as funções de conector, iluminador de passagens, questionador, dicionarista e ilustrador.

A próxima etapa do projeto foi a distribuição dos grupos. Procedimento aparentemente simples, porém, foram necessárias duas horas-aulas para convencer os alunos sobre a importância de trabalhar em grupo. Tinha conhecimento de que na turma existiam alguns conflitos velados. Enfim, precisávamos realizar a ação do projeto. Em vista disso, realizei uma roda de conversa com os discentes falando sobre importância de cultivar a empatia, o diálogo,

---

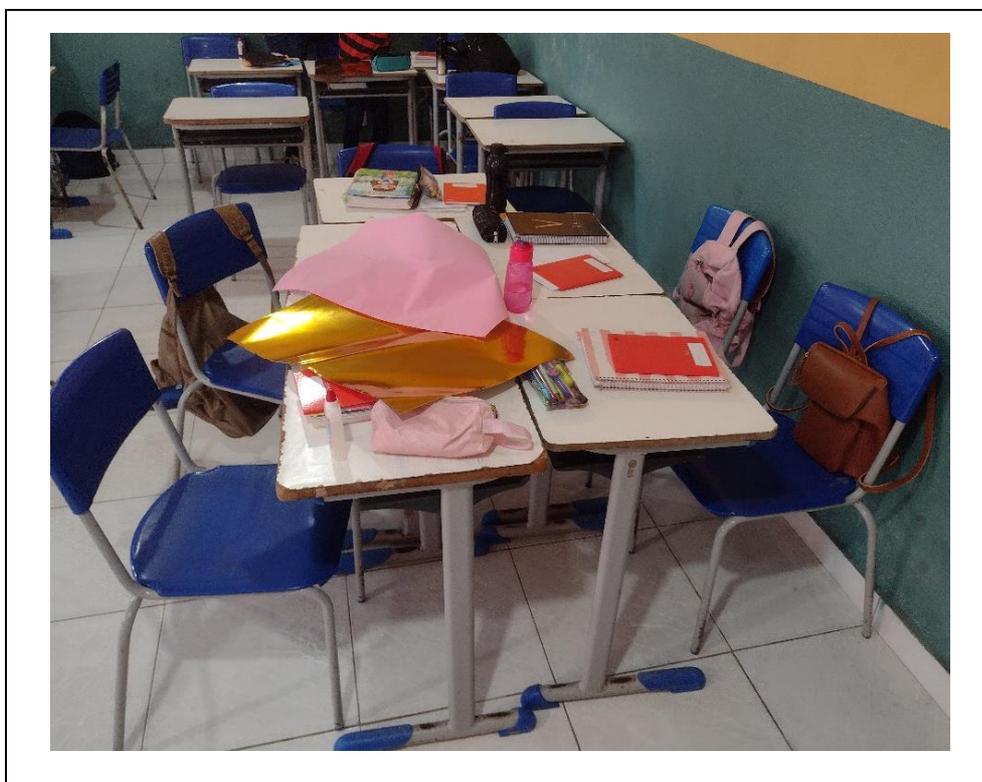
<sup>20</sup>Figura 06. Disponível em: <[https://static.wikia.nocookie.net/simpsons/images/e/e0/Conde\\_de\\_monte\\_gordo\\_revela%C3%A7%C3%A3o.jpg/revision/latest/scale-to-width-&path-prefix=pt](https://static.wikia.nocookie.net/simpsons/images/e/e0/Conde_de_monte_gordo_revela%C3%A7%C3%A3o.jpg/revision/latest/scale-to-width-&path-prefix=pt)> Acesso em 05 de ago. 2023.

a resolução de conflitos e a cooperação. Vencida esta etapa, iniciamos a operacionalização dos círculos de leitura literária.

Mediante quantitativo informado no questionário diagnóstico, os círculos foram distribuídos entre os 25 discentes. Assim sendo, formamos 05 grupos, e por conseguinte, cinco círculos. A comunidade de leitores estava estabelecida. No entanto, precisávamos executar algumas ações adicionais, como garantir o manuseio do texto literário e oportunizar o compartilhamento da experiência literária pelos alunos, não só via oralidade nos momentos de socialização, mas também por escrito por meio dos diários de leitura.

Adquirimos 25 cadernos de capa dura tipo brochura para confecção dos diários de leitura. Após a distribuição, os alunos em seus grupos fizeram a personalização dos cadernos, inserindo a identificação e uma breve biografia sobre o seu perfil de leitor. O conteúdo destas biografias revela algumas particularidades, que vão da sua identificação reservando-se apenas a transcrição do nome, passando até pela descrição de traços da personalidade. A ação de personalização dos cadernos revela que os discentes abraçaram a ideia da utilização de um diário para o relato das suas impressões de leitura.

Figura – 09 – Personalização dos diários de leitura



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura – 10 – Personalização dos diários de leitura



Fonte: Acervo da pesquisa

Após esta ação, em um encontro posterior denominado inicial, observei a ausência de 04 alunos, avaliei essas ausências como uma eventualidade, no entanto, a excepcionalidade das faltas tornaram-se ininterruptas ocasionado a evasão. Tendo em vista que havíamos distribuído a turma em 05 círculos de leitura, um deles, estava, em parte, desfeito. O discente remanescente desse grupo precisava ser absorvido por outro grupo. Ação que não pôde ser executada devido a idiosincrasias do discente. Embora a atividade tenha sido desenvolvida em sala de aula sob responsabilidade do docente, vale ressaltar, que a participação no projeto foi executada com livre consentimento, ou seja, nenhum aluno poderia ser obrigado ou constrangido a participar.

Assim sendo, seguimos as atividades propostas de acordo com o cronograma do projeto. Por conseguinte, iniciamos os círculos com seguinte distribuição: dois grupos ficaram com o conto “O caso da Vara” (1899), e os outros dois com o conto “Pai contra mãe” (1906). Ao final de cada ciclo de leitura com encontro inicial, medial e final, os grupos receberiam o conto lido por outro, ou seja, aqueles que leram “O caso da Vara” (1899), reiniciariam a atividade dos círculos lendo agora o conto “Pai contra mãe” (1906), de outro modo, aqueles que leram estes fariam neste momento a leitura daquele.

O encontro inicial com a ação de manuseio da obra atuou como uma motivação para a continuidade da leitura. Os membros dos círculos dispostos em seus grupos distribuíram entre

si as funções de cada um no grupo. Ademais, definiriam as ações que seriam executadas no próximo encontro. O verbo na 3ª pessoa do plural do futuro do pretérito do indicativo não foi transcrito no período anterior devido a um erro no tempo verbal cometido pelo pesquisador. Mas, o verbo é indicador de que tinha uma pedra no meio do caminho, no meio do caminho tinha uma pedra. Enfim, as atividades não foram executadas por todos os integrantes dos grupos.

Identificar desafios e possibilidades do trabalho didático com o letramento literário é um dos objetivos específicos desta dissertação, e como tal, será neste momento objeto de análise. Entre o encontro inicial e medial decidimos deixar o intervalo de uma semana para que os alunos fizessem a leitura, um prazo razoável diante das atividades que estavam planejadas para os círculos de leitura. No entanto, no encontro medial identificamos que em três grupos apenas alguns membros haviam cumprido aquilo que tinha sido acordado no encontro inicial.

A fim de evitar que este momento tivesse a configuração de uma cobrança, utilizei a ação de orientação para valorizar os avanços e encorajar os demais alunos para que dessem efetividade as atividades planejadas. Consoante Cosson (2021, p.46) “Em um círculo de leitura, vale mais o processo do que o conteúdo”, isto é, por mais que as funções propostas no encontro inicial não tenham sido cumpridas, especificamente por três grupos, ao menos a leitura e o compartilhamento da experiência desta poderiam ser feitos pelos demais membros. Além disso, a realidade da sala e a teoria apresentam por vezes diferenças que não podem por contingências ser equalizadas. Deste modo, nosso foco foi garantir o manuseio, a leitura do texto literário.

[...] o ensino de literatura não se baseia na transmissão de um conteúdo específico, mas no desenvolvimento de uma postura interpretativa, um modo específico de se relacionar com os textos que favorece a interpretação, uma espécie de sensibilidade ou sintonia em relação a língua e à forma da obra. (DURÃO E CECHINEL, 2022, p. 22).

Desse modo, nosso intento foi preservar a relação dos alunos com o texto. Apesar do não preenchimento do cartão de funções pelos integrantes dos grupos citados, precisávamos propiciar o ambiente para o desenvolvimento de uma postura interpretativa pela comunidade de leitores. Nesse sentido, podemos perceber que a leitura do texto pelos demais membros poderia favorecer a interpretação daqueles que embora integrassem a comunidade de leitores, ainda não tinham estabelecido com texto uma interação no campo do sensível, podendo captar sensações que pudessem ser prazerosas ou não, objeto da leitura literária.

Por conseguinte, no momento dedicado a discussão, atividade em que as leituras individuais são compartilhadas, e as funções previamente preenchidas são postas em debate,

não obtivemos o resultado esperado. Conforme relatado anteriormente três grupos não tinham preenchido na sua totalidade os cartões de funções. As interações não estavam ocorrendo a contento. Pois, observamos nos grupos que apenas as funções de *dicionarista* e *conector* haviam sido preenchidas conforme orientação. O primeiro era responsável por encontrar palavras de frases desconhecidas contribuindo para a discussão do texto. O segundo tinha a função de estabelecer conexões entre o texto e outros textos, buscando relações contextuais.

Além disso, durante o desenvolvimento das ações tive a ingerência da gestão escolar por meio da secretaria de educação solicitando a retirada dos alunos para o ensaio de uma quadrilha junina. A excentricidade se repetiu enquanto os alunos compartilhavam a experiência de leitura. Fato que acredito ter culminado no elemento que desnorteou os grupos, especificamente àqueles que já apresentavam certa dificuldade na execução das tarefas propostas. Aliado isso, a carga horária do docente pesquisador sofreu três modificações no período, ocasionando várias mudanças na programação e execução dos círculos.

Ademais, a retirada de alunos sem prévio consentimento do docente, entradas súbitas na sala de aula com avisos incomuns, tais como o cardápio do dia, datas comemorativas, retenção da chave da biblioteca para que os alunos não utilizassem o espaço para as reuniões. Enfim, a secretaria municipal de educação e a gestão da Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara, tentaram de todas as formas lançar estratégias e obstáculos para dificultar a pesquisa.

Os desafios ocasionados pela gestão educacional do município foram superados, sobre isso, faço referência ao capítulo CXLI de Memórias Póstumas de Brás Cubas, especificamente ao diálogo entre Quincas Borba e Brás Cubas, intitulado os Cães, “Vida é Luta. A vida sem luta é um mar morto no centro do organismo universal.” Apesar de tudo, das pedras no caminho, um grupo conseguiu cumprir de forma satisfatória as atividades propostas no círculo de leitura.

Assim sendo, para análise dos círculos, utilizamos uma amostra dos trabalhos realizados. O grupo que conseguiu operacionalizar a proposta, não só a executou, mas também compartilhou a experiência de leitura para toda a turma. Nesta amostra, faremos uso de pseudônimos, os quais são nomes de personagens contidos na prosa machadiana. Assim sendo, a *conectora* será denominada por Virgília, personagem de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), a *iluminadora de passagens* será Capitu de *Dom Casmurro* (1899) A *questionadora* e a *ilustradora* serão respectivamente Iaiá e Estela, ambas do romance Iaiá Garcia (1878), a *dicionarista*, Flora do romance Esaú e Jacó (1904).

## 5.1 DIÁRIOS DO CÍRCULO 1: PAI CONTRA MÃE

O primeiro encontro denominado por Cosson (2021) de encontro inicial foi o momento destinado para o manuseio da obra. As discentes receberam o texto impresso contendo 06 páginas, logo de imediato passaram a atividade de leitura. Após algumas considerações sobre algumas especificidades do texto, seguimos com a distribuição dos cartões de funções.

Neste ínterim, o grupo discutiu como ficariam dispostas as funções de cada membro. Em seguida, a *conectora* Virgília, a *iluminadora de passagens* Capitu, a *questionadora* Iaiá, a *ilustradora* Estela e a *dicionarista* Flora estabeleceram o cronograma de leitura e as ações estabelecidas para o encontro medial que serão descritas a seguir.

No encontro medial um dos objetivos propostos seria a discussão a partir do compartilhamento das experiências de leitura. Posteriormente, o grupo dedicaria este momento para o registro dos resultados obtidos a partir daquilo que cada membro produziu. Em seguida, após alguns apontamentos sobre o funcionamento dos grupos, as alunas ficaram reunidas para compartilhar as experiências de leitura. Virgília iniciou o relato das suas descobertas após a leitura.

A primeira coisa que lembrei ao ler o texto foi uma novela que passava na Record chamava escrava Isaura, o texto fala que quando um escravo estava fugido era colocado anúncios com características como nome, roupa, os defeitos físicos e na novela os responsáveis por pegar esses folhetos saíam a procura dos escravos fugidos eram denominados de capitão do mato. (Diário de leitura de Virgília, 2023)

Virgília, na função de *conectora*, conseguiu estabelecer a conexão com aquilo que é mais usual ao ler textos com a temática da escravidão, telenovelas que retratam a temática. A referência feita de imediato ao elemento constituinte de nossa cultura, a teledramaturgia, elemento cultural impregnado na sociedade brasileira. Ao final da fala de Virgília, Capitu pediu a palavra para mencionar que a escravidão continua vigente no país através das práticas de trabalho análogas à escravidão. Além disso, foi mencionado pela discente que as novelas revelam não só a temática do Brasil colônia, mas também a disposição das personagens nos núcleos, relegando aos negros papéis de menor importância. Aproveitando o turno da fala, Capitu iluminou com duas passagens do conto:

“Era, como lhe dizia a tia, um pescar de caniço, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe; algum que parasse, era só para andar à roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras”  
Separei esta passagem pois achei interessante, seu contexto é sobre a futura esposa de Candinho antes de encontrá-lo. Os pretendentes cultivaram tanto afeto como

Candinho. Não concordei com a ideia da mulher procurar marido é uma prática machista, foi assim que vi. (Diário de leitura de Capitu, 2023)

A fala de Capitu parece capturar a tensão do momento da narrativa. A semelhança da personagem que nas páginas de *Dom Casmurro* vai entrando no coração da mãe de Bentinho conquistando-a em todos os sentidos. Capitu, em seu diário de leitura, mostra-se reticente a prática descrita no conto. Além disso, o trecho do diário apresenta conexão com as ideias de Cosson (2007, p. 34), quando afirma que os clássicos são “parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para reformá-la, seja para ampliá-la.” Nesse sentido, o diário de Capitu atua sobre a primeira passagem com o objetivo de reformá-la, qualificando o episódio em que Clara busca um pretendente, como “machismo”. No trecho seguinte vemos o efeito causado pelo clímax da matéria narrativa.

“Nem todas as crianças vigam, bateu-lhe o coração.”  
Separei esta passagem pois penso ser a mais forte e merece ser mais refletida, pois ela remete a falta de empatia retratada no texto. Quando li senti a dor de Candinho e de Arminda quando perdeu o filho. A troca das vidas, a vida do filho de Clara e Candinho pela vida do filho da escrava Arminda. (Diário de leitura de Capitu, 2023)

A conexão estabelecida quando a escritora do diário relata a dor sentida tanto por Candinho na eminente perda e Arminda com a dor da perda latente. Consoante, Munanga (2006, p.16) “O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra.” A iluminadora consegue captar que o grotesco e cruel passam a ser signos da ordem social e humana. Assim a violência com que Cândido Neves captura Arminda, o desprezo dele com relação a maternidade da escrava fazem junção do cenário em que a violência e o comércio se encontram e se completam.

Iaiá é uma aluna questionadora por natureza, alguém que não aceita facilmente respostas prontas, parecida em parte com a personagem que lhe empresta o nome para fins de análise deste trabalho. Iaiá elaborou o seguinte questionamento.

O que você sentiu ao ler as primeiras páginas do conto?  
Em certos pontos senti dor, um aperto no coração por ver que a maioria das pessoas tratavam o povo negro como “cachorros”, como escravos de fato. A dor de ver que eles eram vendidos, dá uma angústia. De fato é algo que dói ver o quanto a sociedade despreza as pessoas negras e saber que antigamente o racismo e o preconceito não eram apenas em palavras e sim com agressões, torturas e eram molestadas praticamente todos os dias. (Diário de leitura de Iaiá, 2023)

O letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos pode ser identificada neste trecho. Na fundamentação teórica deste trabalho citamos Durão e Cechinel (2022), a literatura é indissociável de uma atividade interpretativa, que por sua vez demanda atenção para que se efetive a concepção de leitura que enfoque o diálogo entre texto, autor, leitor e contexto.

No trecho do diário produzido por Iaiá “Em certos pontos senti dor, um aperto no coração por ver que a maioria das pessoas tratavam o povo negro como “cachorros”. O excerto é caracterizador de que o diálogo entre texto *Pai contra mãe* (1906), autor Machado de Assis (1838 – 1908), leitor Iaiá, e contexto da sociedade escravista da época. Além disso, é perceptível via termos retirados do diário de leitura que a discente estabelece com o texto uma relação pessoal, que segundo Calvino (1993) só acontece quando um clássico "funciona" como tal. Nesse sentido, o tempo para leitura literária aliado ao círculo de leitura contribuiu em certa medida não só para a imersão textual, mas também sua função humanizadora, conforme nos indica Candido (2011).

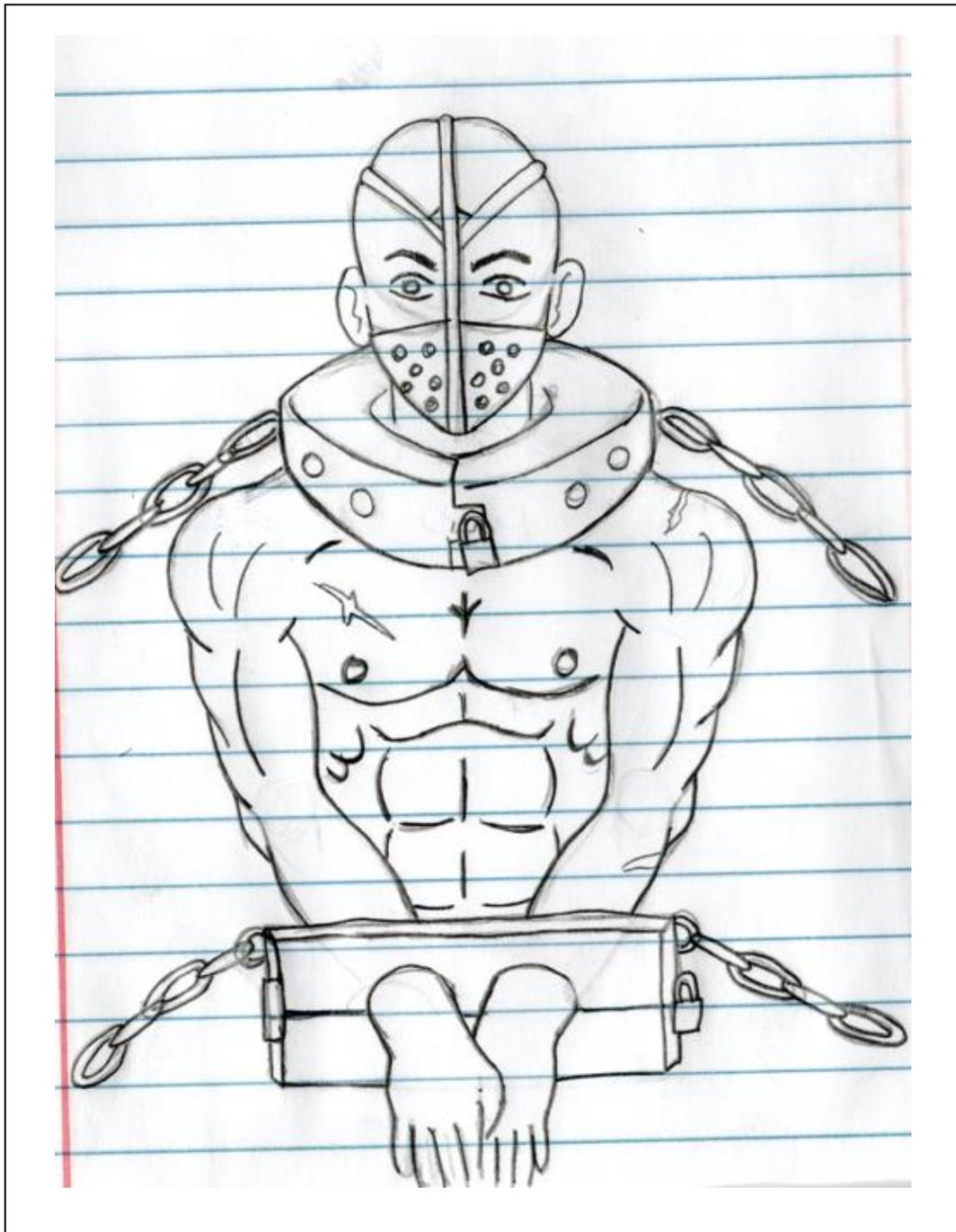
A imagem não vale mais que mil palavras, mas as palavras não só podem descrever imagens, mas também fixar na mente do leitor traços que à medida que são lidos, compõem uma imagem reveladora da primeira cena do conto. Nesse sentido, a descrição exemplificada pelo seguinte excerto: “Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel<sup>21</sup>”. É reveladora de que apesar da ausência de imagens, os integrantes do círculo, especificamente a *ilustradora*, consegue captar o tom da paisagem, a sociedade brasileira dividida entre a cartola burguesa e o chicote patriarcal.

Os traços desenhados por Estela a seguir revelam esta percepção do pesquisador. Assim sendo, vejamos os traços integrantes do diário de leitura retratando momentos captados na leitura do conto, como se pode ver na figura 11.

---

<sup>21</sup> ANEXO A – Conto – Pai Contra Mãe.

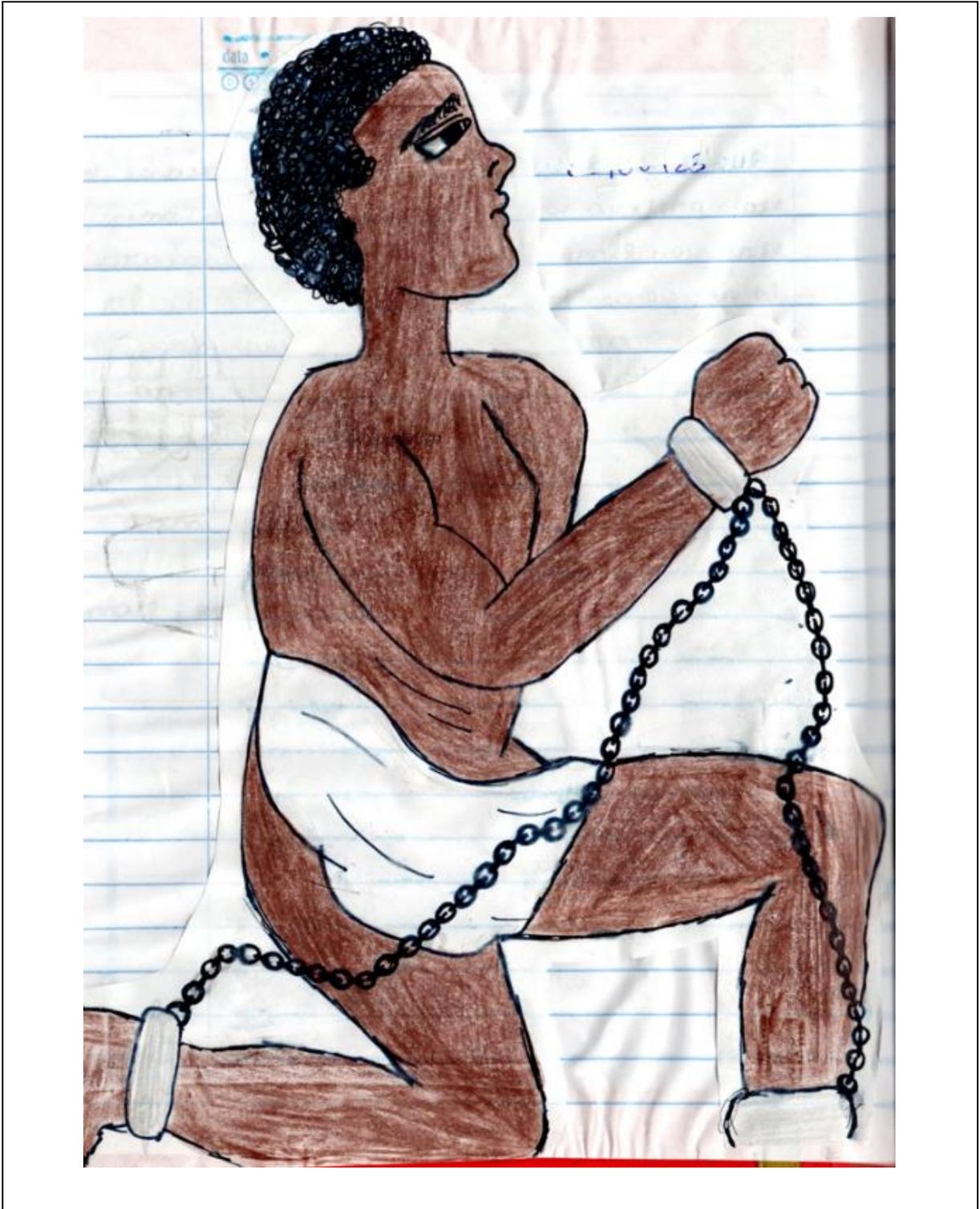
Figura – 11 Ilustração dos diários de leitura



Fonte: Diário de Leitura de Estela, 2023.

Na ilustração, é possível inferir como Estela consegue, a partir da leitura das primeiras linhas do conto, traduzir a descrição que Machado faz, ironicamente, dos aparelhos usados para punir: “A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício” (ASSIS, 1906). Nos detalhes das linhas que a lustradora desenhou podemos não só ter descrição dos ofícios, mas também os meios com os quais revelava-se o poder coercitivo sobre os indivíduos escravizados.

Figura – 12 Ilustração dos diários de leitura



Fonte: Diário de Leitura de Estela, 2023.

Nesta ilustração, temos a figura de um ser humano escravizado. Estela, nestes traços, tentou captar a imagem em que Arminda é capturada por Cadinho e suplica sua liberdade em favor do filho que estava em seu ventre.

Flora, semelhante à sua personagem, ficou doente e faltou alguns encontros de leitura, no entanto, logo restabelecida, deu seguimento a sua função e listou as seguintes palavras com sua significação subsequente:

Caiporismo: é o estado, condição ou qualidade que quem é caipora, infeliz ou azarado em tudo ou quase tudo que faz ou que lhe sucede.

A palavra se referia a Candinho pelo fato de que ele acreditava que se dava mal em tudo que tentasse fazer. Ele achava que aquilo eram ações mágicas, maléficas contra ele, enfim, caiporice.

Demasia: aquilo que é em excesso, o que ultrapassa a média do bom senso.

Patuscada: é o conjunto de pessoas que reúne para festividade, para festejar, beber e comer.

Valongo: do latim vulgar *vallun langum*, “vale longo”. É topônimo muito comum e que tem vários derivados como valongos e valonguinhos. A palavra dava nome ou porto de entrada dos escravizados vindos da África.

Ladino: diz-se do indivíduo que revela vivacidade, esperto, que age com astúcia, ladrão.

Quitandando: flexão de quitandar. Fazendo ofício de quitandeiro.

(Diário de leitura de Flora, 2023)

As palavras listadas por Flora em certa medida puderam contribuir para compreensão do texto. No entanto, Flora não só se deteve em listar as palavras: caiporismo, demasia, patuscada, valongo, ladino e Quitandando. Ela reservou destaque especial para “caiporismo” indicando-a como traço característico de Candinho, personagem que não tinha paciência para se estabelecer em nenhum ofício que demandasse tempo para o aprendizado.

No encontro final, o grupo reuniu-se para discutir os detalhes para apresentação da leitura aos colegas da turma. Nesse sentido, o docente propôs que os alunos respeitassem os turnos da fala e assim todos pudessem ser ouvidos sem interrupções. Nesse intervalo, fui surpreendido por Capitu, a iluminadora de passagens. Capitu relatou que havia assumido a função de líder do grupo e como tal havia cobrado a leitura de todas mais de duas vezes.

Além disso, relatou que sempre executaram a leitura antes dos encontros e fizeram anotações sobre o texto durante a leitura. Capitu ainda relatou que a leitura do conto inicialmente trouxe algumas dificuldades relativas à interpretação de algumas passagens, mas à medida que os momentos de compartilhamento de leitura iam acontecendo o texto ficava mais compreensível. Após este momento, em que o grupo apresentou uma síntese oral das atividades realizadas, o docente batizou o grupo de “As machadianas”.

Vale salientar um episódio importante, Virgília, a conectora, relatou que sua maior dificuldade era esperar a hora de falar, mas que aos poucos estava aprendendo com Capitu a esperar o momento certo para expor suas posições e questionamentos. Iaiá, a questionadora,

relatou que, às vezes, eram perguntadas coisas que a faziam pensar, mas que não conseguia verbalizar, no entanto, estava fascinada ao ouvir o que todos tinha a dizer nos encontros.

## 5.2 DIÁRIOS DO CÍRCULO 2: O CASO DA VARA

Mais experientes após a operacionalização do primeiro círculo “Pai contra mãe”, o segundo círculo “O Caso da vara” nos trouxe a sensação de que a metodologia dos círculos de leitura constitui-se em uma prática de leitura produtiva. Ciente de que não podemos antecipar os resultados, vamos à descrição das atividades desenvolvidas pelas “machadianas”. As funções no grupo permaneceram as mesmas por decisão do grupo, sendo a *conectora* Virgília, a *iluminadora de passagens* Capitu, a *questionadora* Iaiá, a *ilustradora* Estela e a *dicionarista* Flora. Após a criação do cronograma de leitura, as ações foram estabelecidas para o encontro medial, que serão descritas a seguir.

Virgília iniciou o relato das suas descobertas a partir da leitura:

“Sinhá Rita tinha quarenta anos na certidão de batismo, e vinte e sete nos olhos.” Este trecho me fez lembrar do livro de Machado de Assis “Dom Casmurro” com a famosa frase “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Além que Damião e Bentinho fugiram do seminário. Além disso, podemos fazer outra conexão entre Damião e Candido Neves já que ambos ao final ficam frios.

“A negrinha então pediu-lhe por tudo que houvesse de mais sagrado, pela mãe, pelo pai, por nosso Senhor.” O trecho me lembrou de Pai contra mãe em que Cândido neves não hesitou de levar a escrava de volta para o seu senhor, assim como Damião não hesitou em entregar a vara a Sinhá Rita, onde ambas as mulheres pediam que tivessem piedade delas. (Diário de Virgília, 2023).

A relação comparativa estabelecida entre a personagem do conto e a do romance, identificada a partir da experiência de leitura da aluna foi motivo para alguns questionamentos em sala. Dentre eles, chama atenção como a *conectora* conseguiu estabelecer a ligação entre a idade de Sinhá Rita e a oposição à vivacidade de seus olhos, comparando-os ao de uma mulher mais jovem, não só isso, mas fazendo referência a Capitu de *Dom Casmurro* (1899), especificamente a metáfora dos olhos.

O compartilhamento da experiência de leitura efetivada no funcionamento dos círculos de leitura, executada por uma comunidade de leitores constituída, pôde contribuir para que o grupo, por intermédio de Virgília, pudesse ampliar os sentidos da leitura literária, avançando os limites dos gêneros textuais, e principalmente, trazendo um novo elemento para discussão que gerou perguntas e questionamentos na turma. Nesse sentido, os leitores dos demais grupos

solicitaram que falássemos sobre quem seria esse *Dom Camurro* e por que tal ligação. Para não fugir à temática do círculo de leitura, iniciei uma breve narração do enredo.

Neste, a trama inicia-se com o episódio em que Bento Santiago, ao retornar de um teatro, é chamado de Dom Casmurro por um rapaz do bairro. A partir daí, o leitor irá percorrer junto com a personagem adulta, Bento Santiago, as memórias deste. Residindo em Matacavalos na companhia de sua mãe viúva, Dona Glória, Tio Cosme, prima Justina e o agregado da família, José Dias, personagem que qualificou Capitu como “cigana de olhar oblíquo e dissimulado”.

Ademais, na narrativa utilizada na conexão temos as memórias de um jovem que dedica espaço especial para a vizinha que viria ser o grande amor da sua vida, Capitolina. De um lado, temos Bentinho e Capitu como personagens centrais envolvidos desde adolescência em um romance que, a princípio, tinha tudo para se tornar uma linda história de amor com final feliz. A tragicidade do desfecho, porém, nos revelará, àqueles que lerem bem mais que uma suposta história de traição. Após esta breve nota, comuniquéi aos alunos que precisávamos voltar ao assunto do círculo de leitura “O caso da vara”.

Assim sendo, a breve narração do enredo de *Dom Casmurro* (1899) não foi apenas uma ação que visasse satisfazer a curiosidade dos discentes, mas o objetivo foi mostrar que no compartilhamento de experiência literária foi possível compreender o porquê da conexão em que os olhos de Sinhá Rita se entrecruzam ao de Capitu. A relação estabelecida comunga com ideia de Paulino e Cosson (2009) ao afirmarem que considerar o letramento literário como um processo, e por sua vez, uma ação continuada. Ao preservar o caráter processual de interpretação, a centralidade do texto, e respeitando as intervenções alunos, foi uma posição indispensável para que o processo de aproximação dos leitores com texto se efetivasse.

Seja pela recitação do professor, seja por uma didática de perguntas e respostas, o ponto central é deixar transparecer o caráter processual da interpretação, o aspecto singular daquilo que está acontecendo — mesmo que seja a aula esteja sendo dada pela enésima vez. O modo mais certo de estragar a aprendizagem de literatura é desvincular a significação da experiência de leitura, pressupor um sentido único para a obra literária, dado de antemão, e não expor os alunos ao caminho que se chegou e cobrar que tal sentido seja repetido em uma prova. (DURÃO E CECHINEL, 2022, p. 31).

A mediação do professor nesse processo de não pressupor um sentido único para interpretação do texto literário contribuiu para esse achado da *conectora*. Além disso, a centelha descrita por Calvino (1993) em relação aos clássicos quando não são lidos por dever ou por respeito, mas sim por amor, são causadores não só desses efeitos, mas também do nível de

percepção da leitora ao estabelecer relação entre as personagens, o estilo e escolhas literárias de Machado.

Imagino se este anzol lançado, poderá conquistar os leitores para toda uma obra. Se isto acontecer, sonho de um professor leitor, os olhos de Sinhá Rita poderam estabelecer ligação não só com Capitolina, mas também com Iaiá Garcia, esta ao presenciar a reação de Estela quando recebeu A carta de Jorge: “olhos luziram de sagacidade e penetração. Era um olhar intenso, aquilino, profundo, que apalpava o coração da outra, ouvia o sangue correr nas veias e penetrava no cérebro salteado de pensamentos vagos, turvos, sem ligação”. (ASSIS, 2013, p. 104).

Que relação poderia ser estabelecida se o foco fosse o olhar que Rubião lança para Sofia quando ambos se encontram no vagão de trem, no olhar de Cristiano Palha vendo em Rubião a oportunidade de ascensão social, nos olhos que o professor de Barbacena lançou para a esposa do Palha no Jardim. Enfim no epitáfio do romance que diz: “O Cruzeiro, que a linda Sofia não quis fitar, como lhe pedia Rubião, está assaz alto para não discernir os risos e as lágrimas dos homens” *Quincas Borba* (1891). A representativa do olhar na prosa machadiana é instigante, no entanto, sigamos com a análise do círculo de leitura.

Assim como no círculo anterior, Capitu fez uso da palavra logo após Virgília. No entanto, seu objetivo foi alterar a ordem da apresentação para, segundo ela, facilitar a compreensão. Neste ínterim, Capitu solicitou que Estela apresentasse as ilustrações do conto.

Figura – 13 Ilustração dos diários de leitura



Fonte: Diário de Leitura de Estela, 2023.

Apesar de não atentar para o cenário da época, Rio de Janeiro no final do século XIX, a ilustradora foi marcada pelo início da narrativa, onde o leitor, de imediato, estabelece conexão

com o jovem que foi colocado contra sua vontade no seminário, e que vagava pelas ruas sem destino até encontrar a porta de Sinhá Rita.

Figura – 14 Ilustração dos diários de leitura



Fonte: Diário de Leitura de Estela, 2023.

Os traços de Estela indicam que ela foi capturada pela ideia de que o protagonista da narrativa é o jovem Damião, vítima de um destino traçado à sua revelia. No entanto, Capitu, a *iluminadora de passagens*, toma mais uma vez uso da palavra e chama atenção para a primeira página do conto que revela a seguinte passagem: “Damião tinha umas ideias vagas dessa situação e tratou de a aproveitar”<sup>22</sup>. E revela ser essa citação uma indicação de que o jovem seminarista poderia não ser a vítima que aparentava ser. A percepção da *iluminadora de passagens* comunga com Durão e Cechinel (2022, p.15) quando afirma que “a consistência da obra só se concretiza de fato a partir de uma experiência continuada com o texto, um pensar

<sup>22</sup> Anexo B – Conto – O caso da vara.

junto com ele, pois à medida que lemos, vamos testando hipóteses interpretativas”. Além disso, “o ensino de literatura não se baseia na transmissão de um conteúdo específico, mas no desenvolvimento de uma postura interpretativa” (*Ibidem*, p.22). É exatamente isso que acontece, o encontro com o texto nos círculos de leitura proporcionando uma leitura onde há diálogo entre texto, autor, leitor e contexto.

A seguir mais relatos do diário da *iluminadora de passagens*:

“Sinhá Rita tinha quarenta anos na certidão de batismo e vinte e sete nos olhos”.  
Separei esta frase pois ela me intrigou. Eu as meninas concordamos em discordar de Damião e acreditar que este pensamento foi fruto de uma estratégia de manipulação.

“Damião viu-se perdido. Ajoelhou-se-lhe aos pés, beijou-lhe as mãos, desesperado. Pode muito, Sinhá Rita; peço-lhe pelo amor de Deus, pelo que a senhora tiver de mais sagrado, por alma de seu marido, salve-me da morte, porque eu mato-me, se voltar para aquela casa. Sinhá Rita, lisonjeada com as súplicas do moço, tentou chamá-lo a outros sentimentos. Meu padrinho? Esse é ainda pior que papai; não me atende, duvido que atenda a ninguém... Não atende? interrompeu Sinhá Rita ferida em seus brios. Ora, eu lhe mostro se atende ou não...”

Separei estas passagens pois mostra super bem a manipulação de Damião e a inocência de Sinhá Rita nesta situação, onde ele sabe seu ponto fraco e usa isto contra ela. Em nossa discussão em grupo chegamos à conclusão que foi astuto e ator. (Diário de Capitu, 2023).

A *iluminadora de passagens* revela uma percepção da situação de que o leitor possivelmente poderia deixar passar despercebido. O pensamento de Damião sobre a aparência física de Sinhá Rita ser jovial contrastando com a sua idade, a possibilidade de o jovem utilizar esse argumento na tentativa que persuadir sua madrinha a ajudá-lo na tarefa de escapar do seminário. No entanto, a passagem seguinte nos surpreende mais ainda, quando Capitu, não só ela, mas na sua comunidade de leitoras, Vírégilia, Iaiá, Estela e Flora, conseguem lançar luz nesta passagem apontando os olhares para a atitude manipuladora do seminarista, quando este insinuou que o padrinho não atenderia ninguém. A esta insinuação Sinhá Rita age prontamente para livrar o rapaz de seu doloroso destino.

À semelhança da personagem do romance machadiano, nossa dicionarista adoeceu mais uma vez entre o encontro inicial e medial. Sua contribuição para discussão só pôde ser compartilhada com todos no encontro final. A seguir as palavras que a dicionarista trouxe com o objetivo de facilitar a compreensão do conto:

Bilro: é uma peça de madeira similar a um fuso, usada para fazer rendas em almofada própria.

Chã: área ou extensão plana de terra; Planície.

Repugnância: sentimento de aversão, de repulsa.

Hesitou: ter falta de decisão, demonstrar receio ou falta de segurança.

Brio: sentimento de honra, dignidade, valor, amor próprio.

Anequeto: particularidade curiosa, jocosa que acontece à margem dos eventos mais importantes. E por isso, pouco divulgada de uma determinada passagem ou passagem histórica.

Preâmbulo: relatório que antecede a uma lei ou decreto.

Apeçoada: pessoa brincalhona, divertida, cômica.

Patusca: que possui boa aparência, que se veste bem; bem apeçoado.

Rodaque: casaco masculino, espécie de sobrecasaca.

(Diário de leitura de Flora, 2023)

As expressões listadas pela dicionarista cumpriram seu objetivo de selecionar palavras consideradas difíceis ou relevantes para leitura do texto. Destas podemos destacar “anedota” expressão pinçada no momento em que Lucrecia entra na narrativa.

Em seguida, a questionadora, Iaiá, trouxe alguns pontos que contribuiriam para debate no encontro final. Vejamos os questionamentos:

Porque Damião não ajudou Lucrecia? Porque ele queria sair do seminário.

Qual o problema que Lucrecia precisava enfrentar? Com medo dos castigos, medo dos sofrimentos e falta de liberdade.

Por que Damião queria sair do seminário? Por que ele só pensava nele e só queria vadiar.

Qual parte do texto contém ironia? Uma certa ironia na passagem na qual ele fala: “Sinhá Rita dispunha justamente de um rodaque, lembrança ou esquecimento de João Carneiro.

O que aconteceria se a negrinha tivesse sido ajudada por Damião? Teria evitado o castigo naquele momento. No entanto, Damião teria que voltar ao seminário já que não teria mais a ajuda de Sinhá Rita. A situação de Lucrecia continuaria a mesma ou até pioraria até porque não seria a primeiro ou o último castigo. (infelizmente).

A parte em que negrinha pede/implora para não entregar a Sinhá Rita a vara que a mesma pedia, te lembra algum acontecimento? Sim lembra. Me recorda cenas de novelas, filmes e séries etc. E não só a parte cinematográfica, como também a vida real, certas situações me fazem lembrar de várias coisas que já presenciei. (Diário de leitura de Iaiá, 2023).

Os questionamentos são indicativos de que a discussão conseguiu gerar perguntas que guiaram as leitoras à leitura literária. A percepção das intenções da negativa de Damião em ajudar Lucrecia, identificadas por meio da hesitação, a pausa dramática narrada no conto é denotadora de que os interesses de Damião poderiam superar a promessa de apadrinhar a menina. Além disso, Iaiá, a *questionadora*, consegue perceber a ironia por meio da suposição de uma relação extraconjugal entre Sinhá Rita e João Carneiro ao colocar em relevo a ironia transcrita sobre o esquecimento de uma peça de roupa deixada por seu padrinho na casa de sua possível salvadora do destino de ser padre.

A pergunta seguinte apesar de não apresentar um nível de interpretativo mais profundo, revela a percepção não altruísta do seminarista em fuga, enfim, ao final da trama os interesses particulares vencem a empatia.

No encontro final, o grupo reuniu-se para discutir os detalhes para apresentação da leitura aos colegas da turma. Nesse sentido, o docente propôs que os alunos respeitassem os turnos da fala e assim todos pudessem ser ouvidos sem interrupções.

Além disso, a semelhança do que havia acontecido no círculo de leitura sobre o conto “Pai contra mãe” as integrantes do grupo relataram que sempre executaram a leitura antes dos encontros. No entanto, Capitu disse que as funções e discussões fluíram com maior desenvoltura tendo em vista que já conheciam o funcionamento dos círculos. A *iluminadora de passagens* ainda relatou que a leitura do conto ocorreu de forma satisfatória, “foi mais fácil”, disse ela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo LXVIII do romance *Dom Casmurro* traz uma ideia interessante sobre a escrita. “Escrever a própria essência, é contá-la toda, o bem e o mal. Tal faço eu, à medida que me vai lembrando e convindo à construção ou reconstrução de mim mesmo.” (ASSIS, 1899, p.172). Assim também é a relação entre a pesquisa e o pesquisador, o objeto de investigação a medida que vai sendo exposto ao método de perquirição, vai ao mesmo tempo revelando a essência daquele que o analisa e o observa.

O objeto literatura, expressão da arte humana, arte por meio de palavras, vai exprimindo o homem, seus desejos, sonhos, emoções e afetos. Veículo para aprendizagem da escrita, inspirada nos clássicos. Por algum tempo, ficou relegada a apenas descrever as formas linguísticas. No entanto, o texto literário pode muito mais do que ter apenas uma função ou utilidade prática. No conto “Primas de Sapucaia” (1883), Machado nos traz uma fórmula para escrita bem interessante, ao dizer que: “Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução”.

Ao longo do percurso investigativo os problemas de pesquisa foram respondidos. Inicialmente, seguimos o rastro daqueles que pensaram na problemática da leitura de literatura na escola. Compreendemos que leitura e a literatura estão ligadas por laços históricos e que sua função está além de ser apenas veículo para aprendizagem da escrita. Na relação do texto literário com a escola, entendemos que o problema não está na sua escolarização, mas sim em como se dá esse processo.

Apesar de compreender o lugar do conhecimento metalinguístico no processamento da leitura, entendemos que esta demanda também se utiliza do conhecimento prévio, efetivado por meio de leituras de outrora, conhecimento textual ativado pela identificação das tipologias textuais e o conhecimento de mundo, o leitor vai construindo o sentido do texto. Além disso, vimos que para não dar duplo sentido de superficialidades do texto, precisamos escolher uma concepção de leitura que enfocasse o diálogo entre texto, autor, leitor e contexto, isto é, como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Assim, a leitura literária por meio da prática de letramento literário defendida nos Círculos de leitura literária, torna-se um caminho, que segundo experimentação foi possível verificar adesão à leitura literária, e por conseguinte, formar leitores na educação básica.

A contribuição acadêmica da pesquisa, de caráter intervencionista no Profletras, reside no fato de que as ações de leitura demandam um trabalho com o texto literário que busque não só projetos para atender as demandas das instituições educacionais por folhas com termos

técnicos e referências nem ao menos lidas, mas de ações práticas no cotidiano das aulas de língua materna. Com esta clareza, os alunos não terão que esperar a graduação para ter contato com a leitura literária, como se deu com este pesquisador.

Retomando o projeto de intervenção aplicado em sala de aula, afirmamos que os desafios e possibilidades do trabalho didático com o letramento literário foram inimagináveis. O intervalo entre o encontro inicial e medial, apesar de deixar o intervalo de uma semana para que os alunos fizessem a leitura, alguns grupos não cumpriram o acordado. A ausência de alunos, a evasão de outros; dos 05 círculos de leitura imaginados, um deles foi desfeito. A tentativa de integração do discente remanescente, ação impedida devido a contingências. Além disso, a retirada de alunos sem prévio consentimento do docente, entradas súbitas de gestores e coordenadores na sala de aula com avisos incomuns, tais como o cardápio do dia, datas comemorativas, retenção da chave da biblioteca para que os alunos não utilizassem o espaço para as reuniões, dentre outras quebras da rotina do trabalho pedagógico são queixas que intervêm no correr mais coesivo do projeto de intervenção. Enfim, apesar de tudo, das pedras no caminho, um grupo conseguiu cumprir de forma satisfatória as atividades propostas no círculo de leitura.

O instrumento de coleta de dados, os diários de leitura, mostraram-se eficazes, pois mediante análise no capítulo anterior, podemos observar o desenvolvimento dos alunos nos círculos de leitura. Vale ressaltar, que é no estabelecimento de uma comunidade de leitores, por meio dos círculos de leitura, que obtemos não só a ampliação do contato dos leitores com o texto literário, observamos o compartilhamento da experiência de leitura, concretizada nos diários de leitura e nos momentos de socialização das produções.

Assim sendo, o compartilhamento da experiência de leitura efetivada no funcionamento dos círculos de leitura, executada por uma comunidade de leitores constituída, pôde contribuir para que o grupo pudesse ampliar os sentidos da leitura literária, avançando os limites dos gêneros textuais e, principalmente, trazendo novos elementos para discussão que gerou perguntas e questionamentos na turma. Assim sendo, podemos identificar a adição ao repertório de instrumentos de interpretação que o aluno detinha antes da ação pedagógica.

Com relação à escolha dos textos literários para serem trabalhados em sala de aula, consoante Cosson (2007), apesar destes textos (os clássicos) apresentarem problemas como traços identificados como preconceitos, fruto da época em que foi escrito, eles podem contribuir para que o leitor em formação possa atingir a maturidade dialogando com essa herança, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. A escolha do clássico Machado de Assis contribuiu para que a centelha descrita por Calvino (1993) em relação aos clássicos quando não são lidos por

dever ou por respeito, mas sim por amor, conseguiu causar efeitos no nível de percepção de uma integrante dos círculos ao estabelecer relação entre as personagens, o estilo e escolhas literárias de Machado.

Diante do exposto, a intervenção pedagógica, relato e discussão desenvolvidos nesta dissertação está em consonância com o que propõe o PROFLETRAS e muito contribuiu para a formação deste professor tornado pesquisador. O caráter interventivo do professor e dos envolvidos no projeto proporcionou a estruturação didático-metodológica de atividades com os contos machadianos, em cenário de sala de aula. Nesse sentido, os leitores em formação compreenderam que obra literária não se esgota em apenas uma leitura, mas amplia-se não só por meio das vozes da crítica, mas também através dos mecanismos de interpretação que podem ser aprendidos na escola, por intermédio da prática de letramento literário defendida nos círculos de leitura.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Gol Editora, 2004.
- ASSIS, Machado de. **Iaiá Garcia**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.
- ASSIS, Machado de. **O caso da vara**. In: \_\_\_\_\_. Contos: uma antologia. Seleção, introdução e notas de John Gledson. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ASSIS, Machado de. **Pai contra mãe**. In: \_\_\_\_\_. Contos: uma antologia. Seleção, introdução e notas de John Gledson. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- ABDALLA JÚNIOR, Benjamim. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.
- AMORIM, Marcelo Alvaro de. et al. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BOSI, Alfredo. **Machado de Assis**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In: \_\_\_\_\_. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 9-16.
- CANDIDO, Antônio. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In: **Vários escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **Como Criar Círculos de Leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.
- DALVI, M. A., REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- DURÃO, Fabio Akcelrud. CECHINEL, André. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.

- ENAP, R. Bibliografia. **Revista do Serviço Público**, ano 38, v.109, n.4, p.1-112, 1981. Disponível em: <[https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article /view /228/233](https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/228/233)> Acesso em: 20 fev. 2023.
- FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 5**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020. Disponível em: <[https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a\\_edicaoRetratos\\_da\\_Leitura-\\_IPL\\_dez2020-compactado.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicaoRetratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf)> Acesso em 20 jan. 2023.
- GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>> Acesso em 15 jan. 2023.
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2010.
- LORENZ, Günther W. (1973). “**Diálogo com João Guimarães Rosa**”. In: – *Diálogo com a América Latina* (tradução de Rosemary Costhek Abilio). São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda. p. 315-355.
- MACHADO, A.R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> Acesso em 20 mar. 2023.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In RÖSING, Tânia; ZILBERMAN, Regina (orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- REVISTA VEJA, Editora Abril. Edição eletrônica. de abril de 2012. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/cultura/mais-da-metade-dos-latino-americanos-nao-tem-habito-de-ler/>> Acesso em 15 de fev. 2023.
- ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- KLEIMAN, Angela B, **OS significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

SCHWARZ, Roberto, **Um mestre na periferia do capitalismo**. 4.ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

SCHWARZ, **Roberto**. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas cidades, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ZILBERMAN, R. “A escola e a leitura da literatura” In ZILBERMAN & RÔSING (orgs.) **Escola e leitura - velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global/ALB, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – DIAGNÓSTICO DA TURMA



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Profletras – Mestrado Profissional em Letras**  
 Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
 (0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



### DIAGNÓSTICO DE INTERESSES DE LEITURA<sup>23</sup>

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara**  
**Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino**  
**Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Aluno:(A)**

**1. Você gosta de ler?**

Sim  Não

**2. Com que frequência você ler?**

Todos os dias da semana  De 2 a 3 vezes por semana  1 vez por semana

**3. Quem despertou seu gosto pela leitura?**

amigos  pais  professores  outros

**4. Como você tem acesso aos livros?**

pega na biblioteca da escola  tem em casa  compra  pega emprestado dos amigos

**5. Como você escolhe um livro?**

Título  Capa  Conteúdo  Obrigação de trabalho escolar  
 Indicação das redes sociais – perfil de instagram/facebook/tiktok...  Outros

**6. Imaginando que você irá participar do projeto de leitura proposto pelo professor Aldo, dentre estes gêneros acima, qual deles você acredita que seria legal ler?**

Romance  Poesia  Cordel  Conto  Crônica

<sup>23</sup> Diagnóstico integra projeto de intervenção que será aplicado no âmbito da pesquisa para a elaboração da dissertação do Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva.

Autoajuda  Ficção  Política  Gamer  fanfics  HQs  
 Mangás  outros

---

**7. Qual a sua motivação ao realizar atividade de leitura?**

Informação  Diversão  Prazer  Curiosidade  Obrigação   
Outro

**8. Qual ambiente preferido para leitura?**

Quarto  Sala  Biblioteca  Escola  Praça  Outro

**9. Ao ler um livro ou um texto, você costuma:**

ficar no início  parar na metade  ir até o final  dobra a folha e  
guarda

**10. Considerando que você irá participar do projeto de leitura com o professor Aldo, dentre as temáticas abaixo, qual delas você gostaria que o livro tratasse?**

Amizade  Aventura  Amor  Família  Mistério  Ficção científica  
 traição  Solidão  Saudade  Social  Guerra  outro

---

## APÊNDICE B – PLANOS DE AULA



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Proletras – Mestrado Profissional em Letras**  
 Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
 (0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



### PLANO DE AULA 1

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
 Jardim de Angicos/RN.  
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino –  
 Data: 17/05/2023  
 Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa: Apresentação do projeto “Círculos de leitura machadianos: Formação de leitores literários no 9º Ano do ensino fundamental”.**

#### **Objetivos:**

- ✓ Analisar as práticas de leitura e interpretação por meio do gênero conto.
- ✓ Identificar desafios e possibilidades do trabalho didático-pedagógico com o letramento literário na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental;
- ✓ Possibilitar, por meio de círculos de leituras literárias, a construção e ampliação dos sentidos da leitura literária na escola;

DATA	CARGA HORÁRIA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
15/03	1h	Aplicação do questionário diagnóstico
17/05	1h	Apresentação do projeto
24/05	2h	Discutindo o conceito de Literatura e Letramento literário
25/05	2h	Apresentação do funcionamento de um círculo de leitura na prática
31/05	2h	Divisão da turma em grupos e distribuição dos contos
01/06	2h	Círculo 1 – Pai contra mãe – Encontro inicial
07/06	2h	Círculo 1 – Pai contra mãe – Encontro medial
14/06	2h	Círculo 1 – Pai contra mãe – Encontro final
05/07	2h	Círculo 2 – O caso da vara – Encontro inicial

12/07	2h	Círculo 2 – O caso da vara – Encontro medial
19/07	2h	Círculo 2 – O caso da vara – Encontro final

**Metodologia:** Roda de conversa com os alunos apresentando todas as etapas do projeto de leitura. Neste momento ouviremos os alunos quanto as suas expectativas e possíveis dificuldades na execução das atividades que serão propostas.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Proletras – Mestrado Profissional em Letras**  
Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
(0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



## PLANO DE AULA 2

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
Jardim de Angicos/RN.  
Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino –  
Data: 24/05/2023  
Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa:** Discutindo o conceito de Literatura e Letramento literário.

**Objetivos:** Apresentar a literatura como texto carregado de efeitos de sentido;  
Compreender as práticas de letramento literário como possibilidades de aproximação do texto.

**Metodologia:** A partir da explicação dos conceitos acima discutir com os alunos de forma prática sem uso demasiado de terminologia da área da crítica literária os conceitos de literatura e as práticas de letramento.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Proletras – Mestrado Profissional em Letras**  
 Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
 (0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



### PLANO DE AULA 3

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
 Jardim de Angicos/RN.  
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino –  
 Data: 25/05/2023  
 Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa:** Círculos de leitura o que é? E como se faz?

**Objetivos:** Compreender o funcionamento dos círculos de leitura.

**Metodologia:** Encenar a modelagem voltada a entender o “como se faz” e “por que se faz”.  
 Para tanto, utilizaremos o conto O Dicionário, de Machado de Assis

- ✓ O que é uma comunidade de leitores:
- ✓ O que é um círculo de leitura: modelagem, prática e avaliação.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Profletras – Mestrado Profissional em Letras**  
 Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
 (0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



## PLANO DE AULA 4

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
 Jardim de Angicos/RN.  
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino –  
 Data: 31/05/2023  
 Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa:** Formação dos grupos e distribuição das funções.

**Objetivos:** Implementar a distribuição dos grupos e distribuição dos contos.

**Metodologia:** Roda de conversa sobre relações interpessoais. Além disso, apresentar vantagens de se socializar, de se trabalhar em grupo. Baseado na Competência 9 da BNCC que versa sobre; Empatia e cooperação Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Profletras – Mestrado Profissional em Letras**  
 Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
 (0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



## PLANO DE AULA 5

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
 Jardim de Angicos/RN.  
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino –  
 Data: 01/06/2023  
 Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa:** Círculo 1 – Pai contra mãe – Encontro inicial

**Objetivos:** Compreender as atividades do encontro inicial.

### **Metodologia:**

- ✓ Manuseio da obra – primeiro contato servirá como motivação para a continuidade de leitura.
- ✓ Indicação das funções de cada membro do grupo.
- ✓ Definição do tópico de discussão do próximo encontro.
- ✓ Elaboração do cronograma de leitura.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Proletras – Mestrado Profissional em Letras**  
 Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
 (0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



## PLANO DE AULA 6

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
 Jardim de Angicos/RN.  
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino –  
 Data: 07/06/2023  
 Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa:** Círculo 1 – Pai contra mãe – Encontro medial

**Objetivos:** Compreender as atividades do encontro medial.

### **Metodologia:**

- ✓ Orientação trata-se de algum aspecto relevante ao funcionamento dos grupos.
- ✓ Discussão os alunos se reúnem nos seus grupos para compartilhar as experiências de leitura a partir das funções de cada membro.
- ✓ Registro: feito ao final da discussão e dos resultados obtidos a partir daquilo que cada membro apresentou, ou seja, as impressões de leitura a partir dos compartilhamentos.
- ✓ Organização: momento em que é estabelecido o tópico da discussão do próximo encontro.
- ✓ Comentário sobre o progresso do grupo.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Proletras – Mestrado Profissional em Letras**  
Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
(0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



## PLANO DE AULA 7

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
Jardim de Angicos/RN.  
Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino –  
Data: 14/06/2023  
Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa:** Círculo 1 – Pai contra mãe – Encontro final

**Objetivos:** Compreender as atividades do encontro final.

**Metodologia:**

- ✓ Reunião do grupo para discutir alguns detalhes para a apresentação da leitura aos colegas.
- ✓ Síntese oral da apresentação da obra feita pelo grupo.
- ✓ Autoavaliação e avaliação que o aluno faz da leitura.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Proletras – Mestrado Profissional em Letras**  
 Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
 (0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/proletras> E-mail: [proletrasassu@gmail.com](mailto:proletrasassu@gmail.com)



## PLANO DE AULA 8

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
 Jardim de Angicos/RN.  
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino – Data:  
 05/07/2023  
 Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa:** Círculo 2 – O caso da vara – Encontro inicial

**Objetivos:** Compreender as atividades do encontro inicial.

### **Metodologia:**

- ✓ Manuseio da obra – primeiro contato servirá como motivação para a continuidade de leitura.
- ✓ Indicação das funções de cada membro do grupo.
- ✓ Definição do tópico de discussão do próximo encontro.
- ✓ Elaboração do cronograma de leitura.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Profletras – Mestrado Profissional em Letras**  
 Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
 (0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



## PLANO DE AULA 9

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
 Jardim de Angicos/RN.  
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino –  
 Data: 12/07/2023  
 Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa:** Círculo 2 – O caso da vara – Encontro medial

**Objetivos:** Compreender as atividades do encontro medial.

### **Metodologia:**

- ✓ Orientação trata-se de algum aspecto relevante ao funcionamento dos grupos.
- ✓ Discussão os alunos se reúnem nos seus grupos para compartilhar as experiências de leitura a partir das funções de cada membro.
- ✓ Registro: feito ao final da discussão e dos resultados obtidos a partir daquilo que cada membro apresentou, ou seja, as impressões de leitura a partir dos compartilhamentos.
- ✓ Organização: momento em que é estabelecido o tópico da discussão do próximo encontro.
- ✓ Comentário sobre o progresso do grupo.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão – CAWSL  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPEG  
**Profletras – Mestrado Profissional em Letras**  
 Rua Sinhazinha Wanderley, 871 – Centro / CEP 59.650-000 / Assu / RN / Telefax:  
 (0\*\*84)3331-2411 Home page: <http://www.uern.br> Home page:  
<http://assu.uern.br/profletras> E-mail: [profletrasassu@gmail.com](mailto:profletrasassu@gmail.com)



## PLANO DE AULA 10

**Escola Municipal Prefeito Francisco Barbosa da Câmara  
 Jardim de Angicos/RN.  
 Disciplina: Língua Portuguesa – Turma: 9º ano – Turno: Vespertino –  
 Data: 19/07/2023  
 Prof. Esp. Aldo Guilherme da Silva**

**Ementa:** Círculo 2 – O caso da vara – Encontro final

**Objetivos:** Compreender as atividades do encontro final.

**Metodologia:**

- ✓ Reunião do grupo para discutir alguns detalhes para a apresentação da leitura aos colegas.
- ✓ Síntese oral da apresentação da obra feita pelo grupo.
- ✓ Autoavaliação e avaliação que o aluno faz da leitura.

**ANEXOS**

**ANEXO A – CONTO PAI CONTRA MÃE****PAI CONTRA MÃE***Machado de Assis*

A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dous para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dous pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado.

Há meio século, os escravos fugiam com freqüência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprado no Valongo, deitava a correr, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguiam para casa, não raro, apenas ladinos, pediam ao senhor que lhes marcasse aluguel, e iam ganhá-lo fora, quitandando.

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente", — ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

Cândido Neves, — em família, Candinho, — é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não agüentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armarinho. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade. Fiel de cartório, contínuo de uma repartição anexa ao Ministério do Império, carteiro e outros empregos foram deixados pouco depois de obtidos.

Quando veio a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas, porque morava com um primo, entalhador de ofício. Depois de várias tentativas para obter emprego, resolveu adotar o ofício do primo, de que aliás já tomara algumas lições. Não lhe custou apanhar outras, mas, querendo aprender depressa, aprendeu mal. Não fazia obras finas nem complicadas, apenas garras para sofás e relevos comuns para cadeiras. Queria ter em que trabalhar quando casasse, e o casamento não se demorou muito.

Contava trinta anos. Clara vinte e dous. Ela era órfã, morava com uma tia, Mônica, e cosia com ela. Não cosia tanto que não namorasse o seu pouco, mas os namorados apenas queriam matar o tempo; não tinham outro empenho. Passavam às tardes, olhavam muito para ela, ela para eles, até que a noite a fazia recolher para a costura. O que ela notava é que nenhum deles lhe deixava saudades nem lhe acendia desejos.

Talvez nem soubesse o nome de muitos. Queria casar, naturalmente. Era, como lhe dizia a tia, um pescar de caniço, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe; algum que parasse, era só para andar à roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras.

O amor traz sobrecritos. Quando a moça viu Cândido Neves, sentiu que era este o possível marido, o marido verdadeiro e único. O encontro deu-se em um baile; tal foi-- para lembrar o primeiro ofício do namorado, — tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto e pior brochado. O casamento fez-se onze meses depois, e foi a mais bela

festa das relações dos noivos. Amigas de Clara, menos por amizade que por inveja, tentaram arredá-la do passo que ia dar. Não negavam a gentileza do noivo, nem o amor que lhe tinha, nem ainda algumas virtudes; diziam que era dado em demasia a patuscadas.

— Pois ainda bem, replicava a noiva; ao menos, não caso com defunto. — Não, defunto não; mas é que...

Não diziam o que era. Tia Mônica, depois do casamento, na casa pobre onde eles se foram abrigar, falou-lhes uma vez nos filhos possíveis. Eles queriam um, um só, embora viesse agravar a necessidade.

— Vocês, se tiverem um filho, morrem de fome, disse a tia à sobrinha.

— Nossa Senhora nos dará de comer, acudiu Clara. Tia Mônica devia ter-lhes feito a advertência, ou ameaça, quando ele lhe foi pedir a mão da moça; mas também ela era amiga de patuscadas, e o casamento seria uma festa, como foi.

A alegria era comum aos três. O casal ria a propósito de tudo. Os mesmos nomes eram objeto de trocados, Clara, Neves, Cândido; não davam que comer, mas davam que rir, e o riso digeriu-se sem esforço. Ela cosia agora mais, ele saía a empreitadas de uma cousa e outra; não tinha emprego certo.

Nem por isso abriam mão do filho. O filho é que, não sabendo daquele desejo específico, deixava-se estar escondido na eternidade. Um dia, porém, deu sinal de si a criança; varão ou fêmea, era o fruto abençoado que viria trazer ao casal a suspirada ventura. Tia Mônica ficou desorientada, Cândido e Clara riram dos seus sustos.

— Deus nos há de ajudar, titia, insistia a futura mãe.

A notícia correu de vizinha a vizinha. Não houve mais que espreitar a aurora do dia grande. A esposa trabalhava agora com mais vontade, e assim era preciso, uma vez que, além das costuras pagas, tinha de ir fazendo com retalhos o enxoval da criança. À força de pensar nela, vivia já com ela, media-lhe fraldas, cosia-lhe camisas. A porção era escassa, os intervalos longos. Tia Mônica ajudava, é certo, ainda que de má vontade.

— Vocês verão a triste vida, suspirava ela. — Mas as outras crianças não nascem também? perguntou Clara. — Nascem, e acham sempre alguma coisa certa que comer, ainda que pouco... — Certa como? — Certa, um emprego, um ofício, uma ocupação, mas em que é que o pai dessa infeliz criatura que aí vem gasta o tempo?

Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero mas muito menos manso que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixara de comer. — A senhora ainda não jejuou senão pela semana santa, e isso mesmo quando não quer jantar comigo. Nunca deixamos de ter o nosso bacalhau... — Bem sei, mas somos três. — Seremos quatro. — Não é a mesma coisa. — Que quer então que eu faça, além do que faço? — Alguma coisa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga. Você passa semanas sem vintém. — Sim, mas lá vem uma noite que compensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.

Tinha glória nisto, falava da esperança como de capital seguro. Daí a pouco ria, e fazia rir à tia, que era naturalmente alegre, e previa uma patuscada no batizado.

Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de cousas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso. Não o apanhava logo, espreitava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os vencia sem o menor arranhão.

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-

se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelo aluguéis.

Clara não tinha sequer tempo de remendar a roupa ao marido, tanta era a necessidade de coser para fora. Tia Mônica ajudava a sobrinha, naturalmente. Quando ele chegava à tarde, via-se-lhe pela cara que não trazia vintém. Jantava e saía outra vez, à cata de algum fugido. Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pegar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; tal era a cegueira da necessidade. Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem.

— É o que lhe faltava! exclamou a tia Mônica, ao vê-lo entrar, e depois de ouvir narrar o equívoco e suas conseqüências. Deixei-se disso, Candinho; procure outra vida, outro emprego.

Cândido quisera efetivamente fazer outra cousa, não pela razão do conselho, mas por simples gosto de trocar de ofício; seria um modo de mudar de pele ou de pessoa. O pior é que não achava à mão negócio que aprendesse depressa.

A natureza ia andando, o feto crescia, até fazer-se pesado à mãe, antes de nascer. Chegou o oitavo mês, mês de angústias e necessidades, menos ainda que o nono, cuja narração dispenso também. Melhor é dizer somente os seus efeitos. Não podiam ser mais amargos.

— Não, tia Mônica! bradou Candinho, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. Isso nunca!

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dous jovens pais que espreitavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular... Enjeitar quê? enjeitar como? Candinho arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar. A mesa, que era velha e desconjuntada, esteve quase a se desfazer inteiramente. Clara interveio. — Titia não fala por mal, Candinho. — Por mal? replicou tia Mônica. Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. Vocês devem tudo; a carne e o feijão vão faltando. Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor

tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior. Este será bem criado, sem lhe faltar nada. Pois então a Roda é alguma praia ou monturo? Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua. Enfim...

Tia Mônica terminou a frase com um gesto de ombros, deu as costas e foi meter-se na alcova. Tinha já insinuado aquela solução, mas era a primeira vez que o fazia com tal franqueza e calor,-- crueldade, se preferes. Clara estendeu a mão ao marido, como a amparar-lhe o ânimo; Cândido Neves fez uma careta, e chamou maluca à tia, em voz baixa. A ternura dos dous foi interrompida por alguém que batia à porta da rua.

— Quem é? perguntou o marido. — Sou eu.

Era o dono da casa, credor de três meses de aluguel, que vinha em pessoa ameaçar o inquilino. Este quis que ele entrasse.

— Não é preciso... — Faça favor.

O credor entrou e recusou sentar-se, deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; achou que pouco. Vinha receber os aluguéis vencidos, não podia esperar mais; se dentro de cinco dias não fosse pago, pô-lo-ia na rua. Não havia trabalhado para regalo dos outros. Ao vê-lo, ninguém diria que era proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto, e o pobre Cândido Neves preferiu calar a retorquir. Fez uma inclinação de promessa e súplica ao mesmo tempo. O dono da casa não cedeu mais.

—Cinco dias ou rua! repetiu, metendo a mão no ferrolho da porta e saindo.

Candinho saiu por outro lado. Nesses lances não chegava nunca ao desespero, contava com algum empréstimo, não sabia como nem onde, mas contava. Demais, recorreu aos anúncios. Achou vários, alguns já velhos, mas em vão os buscava desde muito. Gastou algumas horas sem proveito, e tornou para casa. Ao fim de quatro dias, não achou recursos; lançou mão de empenhos, foi a pessoas amigas do proprietário, não alcançando mais que a ordem de mudança.

A situação era aguda. Não achavam casa, nem contavam com pessoa que lhes emprestasse alguma; era ir para a rua. Não contavam com a tia. Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio.

Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dous, para que Cândido Neves, no desespero da crise começasse por enjeitar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma. Ouvia as queixas de Clara, sem as repetir, é certo, mas sem as consolar. No dia em que fossem obrigados a deixar a casa, fá-los-ia espantar com a notícia do obséquio e iriam dormir melhor do que cuidassem.

Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dous dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. "Se você não a quer levar, deixe isso comigo; eu vou à Rua dos Barbonos." Cândido Neves pediu que não, que esperasse, que ele mesmo a levaria. Notai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte.

Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido.

Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

Voltou para a triste casa que lhe haviam emprestado. Tia Mônica arranjara de si mesma a dieta para a recente mãe, e tinha já o menino para ser levado à Roda. O pai, não obstante o acordo feito, mal pôde esconder a dor do espetáculo. Não quis comer o que tia Mônica lhe guardara; não tinha fome, disse, e era verdade. Cogitou mil modos de ficar com o filho; nenhum prestava. Não podia esquecer o próprio albergue em que vivia. Consultou a mulher, que se mostrou resignada. Tia Mônica pintara-lhe a criação do menino; seria maior a miséria, podendo suceder que o filho achasse a morte sem recurso. Cândido Neves foi obrigado a cumprir a promessa; pediu à mulher que desse ao filho o resto do leite que ele beberia da mãe. Assim se fez; o pequeno adormeceu, o pai pegou dele, e saiu na direção da Rua dos Barbonos.

Que pensasse mais de uma vez em voltar para casa com ele, é certo; não menos certo é que o agasalhava muito, que o beijava, que cobria o rosto para preservá-lo do sereno. Ao entrar na Rua da Guarda Velha, Cândido Neves começou a afrouxar o passo. — Hei de entregá-lo o

mais tarde que puder, murmurou ele. Mas não sendo a rua infinita ou sequer longa, viria a acabá-la; foi então que lhe ocorreu entrar por um dos becos que ligavam aquela à Rua da Ajuda. Chegou ao fim do beco e, indo a dobrar à direita, na direção do Largo da Ajuda, viu do lado oposto um vulto de mulher; era a mulata fugida. Não dou aqui a comoção de Cândido Neves por não podê-lo fazer com a intensidade real. Um adjetivo basta; digamos enorme. Descendo a mulher, desceu ele também; a poucos passos estava a farmácia onde obtivera a informação, que referi acima. Entrou, achou o farmacêutico, pediu-lhe a fineza de guardar a criança por um instante; viria buscá-la sem falta.

— Mas...

Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona. — Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

— Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço! — Siga! repetiu Cândido Neves. — Me solte! — Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites,--cousa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites.

— Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves.

Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele. Também é certo que não costumava dizer grandes cousas. Foi arrastando a escrava pela Rua

dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor. Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente. O que alcançou foi, apesar de ser a casa próxima, gastar mais tempo em lá chegar do que devera. Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão. O senhor estava em casa, acudiu ao chamado e ao rumor.

— Aqui está a fujona, disse Cândido Neves. — É ela mesma. — Meu senhor! — Anda, entra...

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil-réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem,urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as conseqüências do desastre.

Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo. Felizmente, o farmacêutico explicou tudo a tempo; o menino estava lá dentro com a família, e ambos entraram. O pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fujona de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor.

Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Roda dos enjeitados, mas para a casa de empréstimo com o filho e os cem mil-réis de gratificação. Tia Mônica, ouvida a explicação, perdoou a volta do pequeno, uma vez que trazia os cem mil-réis. Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga.

Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto.

— Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>> Acesso em 10 de jan 2023.

**ANEXOS B – CONTO O CASO DA VARA****O CASO DA VARA***Machado de Assis*

DAMIÃO fugiu do seminário às onze horas da manhã de uma sexta-feira de agosto. Não sei bem o ano, foi antes de 1850. Passados alguns minutos parou vexado; não contava com o efeito que produzia nos olhos da outra gente aquele seminarista que ia espantado, medroso, fugitivo. Desconhecia as ruas, andava e desandava, finalmente parou. Para onde iria? Para casa, não, lá estava o pai que o devolveria ao seminário, depois de um bom castigo. Não assentara no ponto de refúgio, porque a saída estava determinada para mais tarde; uma circunstância fortuita a apressou. Para onde iria? Lembrou-se do padrinho, João Carneiro, mas o padrinho era um moleirão sem vontade, que por si só não faria cousa útil. Foi ele que o levou ao seminário e o apresentou ao reitor:

Trago-lhe o grande homem que há de ser, disse ele ao reitor.

— Venha, acudiu este, venha o grande homem, contanto que seja também humilde e bom. A verdadeira grandeza é chã. Moço...

Tal foi a entrada. Pouco tempo depois fugiu o rapaz ao seminário. Aqui o vemos agora narua, espantado, incerto, sem atinar com refúgio nem conselho; percorreu de memória as casas de parentes e amigos, sem se fixar em nenhuma. De repente, exclamou:

— Vou pegar-me com Sinhá Rita! Ela manda chamar meu padrinho, diz-lhe que quer que eu saia do seminário... Talvez assim...

Sinhá Rita era uma viúva, querida de João Carneiro; Damião tinha umas idéias vagas dessa situação e tratou de a aproveitar. Onde morava? Estava tão atordoado, que só daí a alguns minutos é que lhe acudiu a casa; era no Largo do Capim.

— Santo nome de Jesus! Que é isto? bradou Sinhá Rita, sentando-se na marquesa, onde estava reclinada.

Damião acabava de entrar espavorido; no momento de chegar à casa, vira passar um padre, e deu um empurrão à porta, que por fortuna não estava fechada a chave nem ferrolho. Depois de entrar espiou pela rótula, a ver o padre. Este não deu por ele e ia andando.

— Mas que é isto, Sr. Damião? bradou novamente a dona da casa, que só agora oconhecera. Que vem fazer aqui!

Damião, trêmulo, mal podendo falar, disse que não tivesse medo, não era nada; ia explicar tudo.

— Descanse; e explique-se.

— Já lhe digo; não pratiquei nenhum crime, isso juro, mas espere.

Sinhá Rita olhava para ele espantada, e todas as crias, de casa, e de fora, que estavam sentadas em volta da sala, diante das suas almofadas de renda, todas fizeram parar os bilrose as mãos. Sinhá Rita vivia principalmente de ensinar a fazer renda, crivo e bordado.

Enquanto o rapaz tomava fôlego, ordenou às pequenas que trabalhassem, e esperou. Afinal, Damião contou tudo, o desgosto que lhe dava o seminário; estava certo de que não podia ser bom padre; falou com paixão, pediu-lhe que o salvasse.

— Como assim? Não posso nada.

— Pode, querendo.

— Não, replicou ela abanando a cabeça, não me meto em negócios de sua família, que mal conheço; e então seu pai, que dizem que é zangado!

Damião viu-se perdido. Ajoelhou-se-lhe aos pés, beijou-lhe as mãos, desesperado.

— Pode muito, Sinhá Rita; peço-lhe pelo amor de Deus, pelo que a senhora tiver de mais sagrado, por alma de seu marido, salve-me da morte, porque eu mato-me, se voltar para aquela casa.

Sinhá Rita, lisonjeada com as súplicas do moço, tentou chamá-lo a outros sentimentos.

A vida de padre era santa e bonita, disse-lhe ela; o tempo lhe mostraria que era melhor venceras repugnâncias e um dia... Não nada, nunca! redargüia Damião, abanando a cabeça e beijando-lhe as mãos, e repetia que era a sua morte. Sinhá Rita hesitou ainda muito tempo; afinal perguntou-lhe por que não ia ter com o padrinho.

— Meu padrinho? Esse é ainda pior que papai; não me atende, duvido que atenda a ninguém...

— Não atende? interrompeu Sinhá Rita ferida em seus brios. Ora, eu lhe mostro se atende ou não...

Chamou um moleque e bradou-lhe que fosse à casa do Sr. João Carneiro chamá-lo, já e já; e se não estivesse em casa, perguntasse onde podia ser encontrado, e corresse a dizer-lhe que precisava muito de lhe falar imediatamente.

— Anda, moleque.

Damião suspirou alto e triste. Ela, para mascarar a autoridade com que dera aquelas ordens, explicou ao moço que o Sr. João Carneiro fora amigo do marido e arranjara-lhe algumas crias para ensinar. Depois, como ele continuasse triste, encostado a um portal, puxou-lhe o nariz, rindo:

— Ande lá, seu padreco, descanse que tudo se há de arranjar.

Sinhá Rita tinha quarenta anos na certidão de batismo, e vinte e sete nos olhos. Era apessoada, viva, patusca, amiga de rir; mas, quando convinha, brava como diabo. Quis alegrar o rapaz, e, apesar da situação, não lhe custou muito. Dentro de pouco, ambos eles riam, ela contava-lhe anedotas, e pedia-lhe outras, que ele referia com singular graça. Uma destas, estúrdia, obrigada a trejeitos, fez rir a uma das crias de Sinhá Rita, que esquecera o trabalho, para mirar e escutar o moço. Sinhá Rita pegou de uma vara que estava ao pé da marquesa, e ameaçou-a:

— Lucrécia, olha a vara!

A pequena abaixou a cabeça, aparando o golpe, mas o golpe não veio. Era uma advertência; se à noitinha a tarefa não estivesse pronta, Lucrécia receberia o castigo do costume. Damião olhou para a pequena; era uma negrinha, magricela, um frangalho de nada, com uma cicatriz na testa e uma queimadura na mão esquerda. Contava onze anos. Damião reparou que tossia, mas para dentro, surdamente, a fim de não interromper a conversação. Teve pena da negrinha, e resolveu apadrinhá-la, se não acabasse a tarefa. Sinhá Rita não lhe negaria o perdão... Demais, ela rira por achar-lhe graça; a culpa era sua, se há culpa em ter chiste.

Nisto, chegou João Carneiro. Empalideceu quando viu ali o afilhado, e olhou para Sinhá Rita, que não gastou tempo com preâmbulos. Disse-lhe que era preciso tirar o moço do seminário, que ele não tinha vocação para a vida eclesiástica, e antes um padre de menos que um padre ruim. Cá fora também se podia amar e servir a Nosso Senhor. João Carneiro, assombrado, não achou que replicar durante os primeiros minutos; afinal, abriu a boca e repreendeu o afilhado por ter vindo incomodar "pessoas estranhas", e em seguida afirmou que o castigaria.

— Qual castigar, qual nada! interrompeu Sinhá Rita. Castigar por quê? Vá, vá falar a seu compadre.

— Não afianço nada, não creio que seja possível...

— Há de ser possível, afianço eu. Se o senhor quiser, continuou ela com certo tom insinuativo, tudo se há de arranjar. Peça-lhe muito, que ele cede. Ande, Senhor João Carneiro, seu afilhado não volta para o seminário; digo-lhe que não volta...

— Mas, minha senhora...

— Vá, vá.

João Carneiro não se animava a sair, nem podia ficar. Estava entre um puxar de forças opostas. Não lhe importava, em suma que o rapaz acabasse clérigo, advogado ou médico, ou outra qualquer cousa, vadio que fosse, mas o pior é que lhe cometiam uma luta ingente com os sentimentos mais íntimos do compadre, sem certeza do resultado; e, se este fosse negativo, outra luta com Sinhá Rita, cuja última palavra era ameaçadora: "digo-lhe que ele não volta". Tinha de haver por força um escândalo. João Carneiro estava com a pupila desvairada, a pálpebra trêmula, o peito ofegante. Os olhares que deitava a Sinhá Rita eram de súplica, mesclados de um tênue raio de censura. Por que lhe não pedia outra cousa? Por que lhe não ordenava que fosse a pé, debaixo de chuva, à Tijuca, ou Jacarepaguá? Mas logo persuadir ao compadre que mudasse a carreira do filho... Conhecia o velho; era capaz de lhe quebrar uma jarra na cara. Ah! se o rapaz caísse ali, de repente, apoplético, morto! Era uma solução — cruel, é certo, mas definitiva.

— Então? insistiu Sinhá Rita.

Ele fez-lhe um gesto de mão que esperasse. Coçava a barba, procurando um recurso. Deus do céu! um decreto do papa dissolvendo a Igreja, ou, pelo menos, extinguindo os seminários, faria acabar tudo em bem. João Carneiro voltaria para casa e ia jogar os *três-setes*. Imaginai que o barbeiro de Napoleão era encarregado de comandar a batalha de Austerlitz... Mas a Igreja continuava, os seminários continuavam, o afilhado continuava cosido à parede, olhos baixos esperando, sem solução apoplética.

— Vá, vá, disse Sinhá Rita dando-lhe o chapéu e a bengala.

Não teve remédio. O barbeiro meteu a navalha no estojo, travou da espada e saiu à campanha. Damião respirou; exteriormente deixou-se estar na mesma, olhos fincados no chão, acabrunhado. Sinhá Rita puxou-lhe desta vez o queixo.

— Ande jantar, deixe-se de melancolias.

— A senhora crê que ele alcance alguma coisa?

— Há de alcançar tudo, redargüiu Sinhá Rita cheia de si. Ande, que a sopa está esfriando. Apesar do gênio galhofeiro de Sinhá Rita, e do seu próprio espírito leve, Damião esteve menos

alegre ao jantar que na primeira parte do dia. Não fiava do caráter mole do padrinho. Contudo, juntou bem; e, para o fim, voltou às pilhérias da manhã. A sobremesa, ouviu um rumor de gente na sala, e perguntou se o vinham prender.

— Hão de ser as moças.

Levantaram-se e passaram à sala. As moças eram cinco vizinhas que iam todas as tardes tomar café com Sinhá Rita, e ali ficavam até o cair da noite.

As discípulas, findo o jantar delas, tornaram às almofadas do trabalho. Sinhá Rita presidia a todo esse mulhério de casa e de fora. O sussurro dos bilros e o palavrear das moças eram ecos tão mundanos, tão alheios à teologia e ao latim, que o rapaz deixou-se ir por eles e esqueceu o resto. Durante os primeiros minutos, ainda houve da parte das vizinhas certo acanhamento, mas passou depressa. Uma delas cantou uma modinha, ao som da guitarra, tangida por Sinhá Rita, e a tarde foi passando depressa. Antes do fim, Sinhá Rita pediu a Damião que contasse certa anedota que lhe agradara muito. Era a tal que fizera rir Lucrecia.

— Ande, senhor Damião, não se faça de rogado, que as moças querem ir embora. Vocês vão gostar muito.

Damião não teve remédio senão obedecer. Malgrado o anúncio e a expectativa, que serviam a diminuir o chiste e o efeito, a anedota acabou entre risadas das moças. Damião, contente de si, não esqueceu Lucrecia e olhou para ela, a ver se rira também. Viu-a com a cabeça metida na almofada para acabar a tarefa. Não ria; ou teria rido para dentro, como tossia. Saíram as vizinhas, e a tarde caiu de todo. A alma de Damião foi-se fazendo tenebrosa, antes da noite. Que estaria acontecendo? De instante a instante, ia espiar pela rótula, e voltava cada vez mais desanimado. Nem sombra do padrinho. Com certeza, o pai fê-lo calar, mandou chamar dous negros, foi à polícia pedir um pedestre, e aí vinha pegá-lo à força e levá-lo ao seminário. Damião perguntou a Sinhá Rita se a casa não teria saída pelos fundos, correu ao quintal e calculou que podia saltar o muro. Quis ainda saber se haveria modo de fugir para a Rua da Vala, ou se era melhor falar a algum vizinho que fizesse o favor de o receber. O pior era a batina; se Sinhá Rita lhe pudesse arranjar um rodaque, umasobrecasaca velha... Sinhá Rita dispunha justamente de um rodaque, lembrança ou esquecimento de João Carneiro.

— Tenho um rodaque do meu defunto, disse ela, rindo; mas para que está com esses sustos? Tudo se há de arranjar, descanse.

Afinal, à boca da noite, apareceu um escravo do padrinho, com uma carta para Sinhá

Rita. O negócio ainda não estava composto; o pai ficou furioso e quis quebrar tudo; bradou que não, senhor que o peralta havia de ir para o seminário, ou então metia-o no Aljube ou na presiganga. João Carneiro lutou muito para conseguir que o compadre não resolvesse logo, que dormisse a noite, e meditasse bem se era conveniente dar à religião um sujeito tão rebelde e vicioso. Explicava na carta que falou assim para melhor ganhar a causa. Não a tinha por ganha, mas no dia seguinte lá iria ver o homem, e teimar de novo. Concluía dizendo que o moço fosse para a casa dele.

Damião acabou de ler a carta e olhou para Sinhá Rita. Não tenho outra tábua de salvação, pensou ele. Sinhá Rita mandou vir um tinteiro de chifre, e na meia folha da própria carta escreveu esta resposta: "Joãozinho, ou você salva o moço, ou nunca mais nos vemos".

Fechou a carta com obreia, e deu-a ao escravo, para que a levasse depressa. Voltou a reanimar o seminarista, que estava outra vez no capuz da humildade e da consternação. Disse-lhe que sossegasse, que aquele negócio era agora dela.

— Hão de ver para quanto presto! Não, que eu não sou de brincadeiras!

Era a hora de recolher os trabalhos. Sinhá Rita examinou-os, todas as discípulas tinham concluído a tarefa. Só Lucrécia estava ainda à almofada, meneando os bilros, já sem ver; Sinhá Rita chegou-se a ela, viu que a tarefa não estava acabada, ficou furiosa, e agarrou-a por uma orelha.

— Ah! malandra!

— Nhanhã, nhanhã! pelo amor de Deus! por Nossa Senhora que está no céu.

— Malandra! Nossa Senhora não protege vadias!

Lucrécia fez um esforço, soltou-se das mãos da senhora, e fugiu para dentro; a senhora foi atrás e agarrou-a.

— Anda cá!

— Minha senhora, me perdoe!

— Não perdôo, não.

E tornaram ambas à sala, uma presa pela orelha, debatendo-se, chorando e pedindo; a outra dizendo que não, que a havia de castigar.

— Onde está a vara?

A vara estava à cabeceira da marquesa, do outro lado da sala Sinhá Rita, não querendo soltar a pequena, bradou ao seminarista.

— Sr. Damião, dê-me aquela vara, faz favor?

Damião ficou frio. . . Cruel instante! Uma nuvem passou-lhe pelos olhos. Sim, tinha Jura de apadrinhar a pequena, que por causa dele, atrasara o trabalho...

— Dê-me a vara, Sr. Damião!

Damião chegou a caminhar na direção da marquesa. A negrinha pediu-lhe então por tudo oque houvesse mais sagrado, pela mãe, pelo pai, por Nosso Senhor.. .

— Me acuda, meu sinhô moço!

Sinhá Rita, com a cara em fogo e os olhos esbugalhados, instava pela vara, sem largar a negrinha, agora presa de um acesso de tosse. Damião sentiu-se compungido; mas ele precisava tanto sair do seminário! Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a SinháRita.

Disponívem em: <[http:// www.dominiopublico.gov.br/download/ texto/bv000219.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000219.pdf)> Acesso em 10 de jan 2023.