



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Rosane Queiroga Eliotério

Personagens planos e esféricos como reveladores de um discurso afrodescendente na obra de Machado de Assis e de Lima Barreto

Juiz de Fora

2018



Personagens planos e esféricos como reveladores de um discurso afrodescendente na obra de Machado de Assis e de Lima Barreto

Rosane Queiroga Eliotério

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Doutor Marco
Aurélio de Sousa Mendes

Juiz de Fora
2018

Personagens planos e esféricos como reveladores de um discurso afrodescendente na obra de Machado de Assis e de Lima Barreto

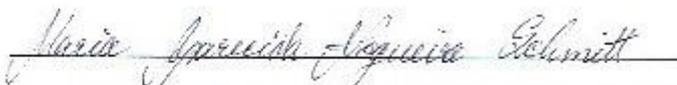
ROSANE QUEIROGA ELIOTÉRIO

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

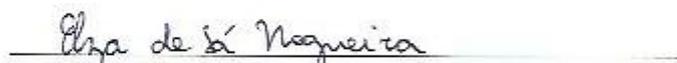
Aprovado em 28/03/2018



Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes (presidente e orientador)



Profa. Dra. Maria Aparecida Nogueira Schmitt (membro titular externo)



Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira (membro titular interno)

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Antonio Candido

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nos ampara e nos fortalece sempre.

Ao Professor Doutor Marco Aurélio de Sousa Mendes pela prontidão em nos aceitar como orientanda e pela presteza em todos os momentos de dúvidas. O compartilhamento de apontamentos, de ponderações e sugestões contribuíram para a excelência de qualidade do nosso texto.

Às Professoras Doutora Elza Sá Nogueira e Doutora Maria Aparecida Nogueira Schmitt, pela anuência em participar da banca examinadora dessa dissertação.

Aos colegas da Terceira Turma do Mestrado Profissional da UFJF, pela cumplicidade e amizade.

À Equipe Diretiva e às Coordenadoras Pedagógicas da Escola Municipal Quilombo dos Palmares, nas pessoas de José Pereira Castro, André Luís Tavares Lopes, Danielle Maria Vieira Alves Raposo, Janaína Gonçalves dos Santos Motta e Selma Maria de Oliveira Calegario.

Aos alunos participantes da pesquisa.

À minha família, especialmente a meus pais, Israel, Rosalina e minha “mãe” Eugênia. Às minhas filhas Lídia e Lisandra, pelo apoio incondicional.

Às amigas Adriana Zampa, Aline Maria de Oliveira Martins, Lilian Carla de Freitas, Vera Lúcia Aparecida de Almeida e Rita de Cássia Vidal Coutinho .

RESUMO

O presente projeto tem como escopo apresentar um experimento interventivo, cujas ações incidem na leitura, mais especificamente, no campo da literatura. Visando ampliar o repertório literário de alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, nos propomos como mediadores e agentes literários, à leitura de textos canônicos de autores brasileiros afrodescendentes. A escola na qual a proposta será executada é integrante da rede pública do município mineiro de Juiz de Fora. Gerado a partir do ProfLetras da UFJF, o projeto teve início pela aplicação de uma pesquisa junto aos alunos. Seu resultado apontou em duas direções: a primeira indicou repertório literário pouco diversificado e muito restrito a *best sellers* e à literatura infantil-juvenil; já a segunda, sinalizou um interesse pela figura narrativa do personagem. Desse diagnóstico surgiu a proposta de ampliação do letramento literário, pelo estudo dos personagens planos e esféricos na literatura canônica brasileira. Escolhemos os gêneros textuais conto e romance pois, neles, além de os personagens serem relevantes na trama narrativa, há possibilidade de experienciar a ampliação do sistema literário por parte dos alunos. Os pressupostos teóricos deste experimento buscam respaldo em estudiosos da literatura, tais como Iser (1996), que aborda o conceito de repertório literário; já Calvino (2007) e Paulino (2004) citam o cânone literário; Colomer (2007) apresenta a definição de leitura compartilhada; por sua vez, Moisés (1970) e Candido (2007), nos esclarecem quanto ao que venham a ser personagens planos e esféricos; Cosson (2014, 2016), delinea o conceito de letramento literário e de círculo de leitura e, por fim, a definição de pesquisa-ação, nas palavras de Tripp (2005). O experimento foi executado em três momentos. No primeiro, os alunos trabalharam o conto machadiano *Mariana*, no qual traçaram um perfil de personagens planos e esféricos. Em um segundo momento, eles aprofundaram o perfilamento das características desses seres feitos de palavra, com a leitura do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto. E, no terceiro momento, fizeram a leitura do conto machadiano *Pai contra mãe*, tendo a oportunidade de transformar o final do conto, através da ampliação do letramento literário, usando a reescrita, objetivando transformar um personagem plano em esférico. Os seguintes resultados foram alcançados: promoção do letramento literário, ampliação do repertório, constatação da invisibilidade da mulher negra nos âmbitos social e literário, diferença entre personagens planos e esféricos, promoção da autoestima dos discentes, compartilhamento de pontos de vista diferentes de forma a enriquecer as obras lidas.

Palavras-chave: letramento literário, ampliação de repertório, personagens, afrodescendência

ABSTRACT

The present project aims to present an interventional experiment, whose actions focus on reading, more specifically, in the field of literature. Aiming to broaden the literary repertoire of students of a class of the 9th grade elementary school, we propose as mediators and literary agents the reading of canonical texts by Brazilian Afro-Descendant authors. The school in which the proposal will be applied is part of the public network of the municipality of Juiz de Fora in Minas Gerais. Generated from ProfLetras of UFJF, the project began with the application of a research with the students. Its result pointed in two directions: the first indicated a very little diversified literary repertoire and very restricted to *best sellers* and children's literature; however, the second, signaled an interest in the narrative figure of the character. From this diagnosis came the proposal of enlargement of the literary literacy, by the study of the flat and spherical characters in the Brazilian canonical literature. We chose the textual genres short story and novel because in them, in addition to the characters being relevant in the narrative plot, there is a possibility of experiencing the expansion of the literary system by the students. The theoretical assumptions of this experiment seek support in scholars of the literature, such as Iser (1996), who approaches the concept of literary repertoire; Calvino (2007) and Paulino (2004) mention the literary canon; Colomer (2007) presents the definition of shared reading; in turn, Moses (1970) and Candido (2007), clarify us as to what will become flat and spherical characters; Cosson (2014, 2016) outlines the concept of literary literacy and reading circle and, finally, the definition of action research, in Tripp's words (2005). The experiment will take place in three moments. In the first, the students will work on the *Mariana* a short story by Machado de Assis, in which they will draw a profile of flat and spherical characters. In a second moment, they will deepen the profiling of the characteristics of these beings made of word, with the Reading of the novel *Clara dos Anjos*, by Lima Barreto. And, in the third moment, they will read the short story *Pai contra mãe*, by Machado de Assis. The students will have the opportunity to transform the end of the story, through the amplification of literary literacy, using the rewriting, aiming to transform a flat character into spherical.

Keywords: literary literacy, repertoire enlargement, characters, Afrodescendence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	33
1.1 PERSONAGENS	33
1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO	38
1.3 CÂNONE LITERÁRIO	44
1.4 REPERTÓRIO DE TEXTO	50
1.5 CÍRCULO DE LEITURA	53
1.6 LEITURA COMPARTILHADA	54
2 UNIVERSO DE MACHADO DE ASSIS E DE LIMA BARRETO	56
2.1 UNIVERSO DE MACHADO DE ASSIS	56
2.2 UNIVERSO DE LIMA BARRETO	62
3 METODOLOGIA	69
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	70
3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	77
4 PROCESSO INTERVENTIVO	79
4.1 MOTIVAÇÃO	85
4.2 PROJETO DE LETRAMENTO	88
4.2.1 CONTO <i>MARIANA</i> , DE MACHADO DE ASSIS	88
4.2.2 ROMANCE <i>CLARA DOS ANJOS</i> , DE LIMA BARRETO	94
4.2.3 CONTO <i>PAI CONTRA MÃE</i> , DE MACHADO DE ASSIS	103
5 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	107
5.1 PRIMEIRA ETAPA	109
5.2 SEGUNDA ETAPA	111

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXOS	179
ILUSTRAÇÕES	203

INTRODUÇÃO

O professor do século XXI deve ser um agente de multiletramentos, agindo como mediador em seu *locus* investigativo, que é a sala de aula. A fim de que tal tarefa se concretize, necessário se faz uma boa formação inicial e continuada dos docentes de todos os cursos de licenciaturas, incluindo aqueles que se voltam para a formação do profissional de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Apesar da evolução pelas quais vêm passando os cursos de Letras, mudanças são necessárias e pertinentes. Segundo estudiosos, como Colomer (2007) e Cosson (2014), matérias como Formação de Leitores, Literatura Infantil e Juvenil, Estratégias de Leitura e Oralidade ainda não fazem parte do currículo de grande parte das faculdades brasileiras. Além disso, a formação continuada costuma não valorizar o saber adquirido pelo professor ao longo de sua experiência profissional. O docente fica à deriva, pois, se de um lado, não há um referencial teórico no qual se sinta seguro o suficiente a fim de que possa aplicar as novas metodologias de ensino, de outro, o ensino tradicional não mais satisfaz nem as suas expectativas educacionais nem a de seus discentes.

Frente a esse quadro, verificamos que a insegurança do professor tem origem, não só, mas também, na falta de embasamento teórico que possa respaldar sua prática na sala de aula. Embasados nas palavras de Colomer (2007), corroboramos quanto a uma relevante constatação: os conhecimentos sobre língua e literatura, que constam na bagagem dos docentes na área da linguagem, não têm sido suficientemente exitosos para que nossos alunos alcancem uma proficiência satisfatória que reflita num domínio linguístico eficaz nas mais variadas esferas comunicativas por onde circulam.

A fim de que tal domínio linguístico abarque, cada vez mais, um número maior de estudantes, o professor precisa de um planejamento de curso respaldado no Projeto Político Pedagógico da escola e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs: 1998), Estaduais e Municipais, cujas diretrizes orientam e organizam o trabalho docente de modo a contemplar a formação cidadã do discente. Tal

formação consiste em um dos objetivos do Ensino Fundamental do Sexto ao Nono Ano, como podemos nos certificar no seguinte trecho dos PCNs de Língua Portuguesa:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 7-8)

Ora, se o propósito é formar indivíduos autônomos, cabe ao professor mediar o conhecimento linguístico na aquisição e manipulação da linguagem, facultando assim, ao aluno, a liberdade proporcionada pelo poder do uso da mesma nas suas práticas sociais, oportunizando-lhe conhecer e exercitar o protagonismo juvenil.

Pelo contato com uma linguagem mais complexa, o aluno será capaz de vivenciar novas experiências proporcionadas pela sociedade grafocêntrica, com a qual já está conectado e na qual poderá participar ativamente. Os estudantes das escolas públicas têm o direito de participarem efetivamente, estando incluídos, de fato e de verdade, em uma sociedade da qual sejam também produtores de cultura com valor social - inclusive a linguística - e não meros consumidores dela. O Estado, nas instâncias municipal, estadual e federal, deve garantir tal direito ao aluno, conforme reza a Constituição Federal, Capítulo III, Seção I, Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1999, p. 120)

O ideal seria que o Estado, através de políticas públicas, viabilizasse a implementação do que rezam os PCNs (1998), a fim de não abandonar a escola à

própria sorte, uma vez que, sozinha, jamais alcançará os objetivos abaixo elencados:

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

Fica óbvio, então, que dentre os tipos de texto aos quais os alunos devem ter o acesso facilitado, seguido da sua compreensão e interpretação, estão os literários. No entanto, há um longo caminho pela frente, pois um projeto educacional, que se propõe sério e eficiente, estabelece como meta apresentar bons resultados a médio e longo prazos. Deverá ser feito todo um processo de convencimento da importância da leitura literária e não literária na vida intra e extraescolar em toda a sociedade. Particularmente, o projeto deve ser apresentado à comunidade escolar do entorno da instituição de ensino, mostrando para a família do aluno a sua relevância. Agindo dessa forma, maiores serão as possibilidades de triunfo da proposta.

O quadro que se descortina à nossa volta está começando a sofrer alterações marcadamente positivas no tocante ao desempenho do leitor brasileiro. A quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2016), publicada no formato de livro, aponta uma ascendência no número de leitores infantis e juvenis, ou seja, aqueles que se encontram em idade escolar, como podemos verificar no quadro abaixo:

Temas	2007 Títulos	Exemplar es	2011 Títulos	Exemplar es	2014 Títulos	Exemplar es
-------	-----------------	----------------	-----------------	----------------	-----------------	----------------

Lit. adulta	5.574	21.967.7 30	4.340	31.993.2 19	6.563	48.491.7 69
Lit. infantil	3.491	14.753.2 13	6.648	17.431.4 15	7.802	37.259.6 12
Lit. juvenil	1.711	8.522.10 7	3.534	13.480.1 76	4.578	20.085.3 48
Todos os livros	45.092	351.396. 288	58.193	499.796. 288	60.829	501.371. 513

(FAILLA, 2016, p. 87)

Em um dos textos dessa pesquisa, intitulado “Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler”, cuja autoria é do professor universitário e estudioso da literatura brasileira, João Luís Ceccantini, há vários argumentos, corroborando o título, que derrubam a falsa concepção de que os alunos não leem, como podemos verificar nas reveladoras estatísticas do trecho abaixo:

[...] a pesquisa informa que 84% daqueles que têm de 11 a 13 anos se declararam leitores e 75% daqueles que têm de 14 a 17 anos também informaram ser leitores, isso, segundo o critério adotado na pesquisa como um todo, ou seja, o de que é leitor quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses. Sem dúvida, são percentuais bem acima dos 56% apontados pela pesquisa como o percentual de leitores da população brasileira como um todo. Ou seja, segundo a pesquisa, *o percentual de jovens leitores é, proporcionalmente, bastante superior ao da média do leitor brasileiro em geral.* (FAILLA, 2016, p. 85, grifos nossos)

A pesquisa comprovou que a leitura dos clássicos da literatura não faz parte da lista dos livros selecionados pelos alunos. Sua preferência, além de bastante eclética, é multimidiática, indo das histórias em quadrinhos aos *best sellers*, passando pela arte cinematográfica e pelos jogos como RPG, de acordo com o exposto abaixo:

Os livros mais lidos hoje pelos jovens costumam estar associados a fenômenos culturais que não se limitam a um dado livro, mas envolvem adaptações e recriações as mais variadas, abarcando filmes, vídeos, peças teatrais, música, videogames, moda, HQ, TV, sites, espetáculos multimídia, aplicativos, enfim, uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam permanentemente à múltipla fruição e ao

trânsito entre linguagens e suportes, fundindo-se variadas modalidades.
(FAILLA, 2016, p. 89)

Como podemos constatar, na pesquisa *Retratos do Brasil 4 - 2016*, a literatura canônica não é a preferida pelos jovens. Pela nossa experiência profissional, um dos motivos seria a não familiaridade com as construções sintática, semântica e morfológica das estruturas frasais comuns nesse tipo de texto, dificultando a leitura e a interpretação, constituindo, assim, um obstáculo à sua leitura. Então, talvez seja interessante que a escola pública, frequentada majoritariamente pelos alunos originários de uma classe social com baixo poder aquisitivo e com menos oportunidades de uma variedade de leitura, ofereça à nossas crianças e adolescentes, textos do universo das obras clássicas, a fim de ampliar o leque do seu letramento literário e a sua ampliação de repertório.

Ao agir assim, nós, os mediadores, facilitamos, com mais naturalidade, a criação de vínculos e conexões com um linguajar mais próximo da norma urbana de prestígio, sem usar critérios hierarquizantes e excludentes. Um texto deve ser analisado dentro do contexto sociocultural no qual foi produzido, sem estabelecer critérios hierarquizantes que, baseados em um único ponto de vista, julguem o valor literário da obra. Aliás, esse é um ponto importante, visto que a sociedade pode nos induzir a pensar que os clássicos são superiores aos *best sellers*.

Márcia Abreu (2004), na obra intitulada *Cultura letrada, literatura e leitura*, afirma que difundiu-se largamente a ideia, durante décadas, de que devemos valorizar a leitura canônica, abandonando a formação de leitores de diversos tipos de texto, que possam a partir dessa diversidade textual, formar a sua própria lista de obras clássicas. Há, claramente uma marca de subjetividade nos critérios de escolha do clássico ditada pela escola, pela elite e pelo mercado editorial. A legitimação e o prestígio são pois marcadamente sociais, privilegiando o gosto literário da população de alto poder aquisitivo em detrimento daquela desfavorecida economicamente.

Partir do gosto já cristalizado pelos *best sellers*, filmes e histórias em quadrinhos para chegar aos clássicos da literatura brasileira é um caminho viável a

que nos propomos percorrer. Estratégias motivadoras propostas por Cosson (2014), como exibição de filmes, uso de diário de leitura e formação de círculos de leitura, auxiliaram na efetivação e no êxito da nossa proposta interventiva.

Isto posto, é primordial que possamos, antes de dar prosseguimento à nossa proposta, afirmar a relevância dos conceitos dos termos letramento e letramento literário, fundamentais para a elaboração do nosso trabalho. Tais fundamentos serão explicitados, oportunamente, mais adiante, ao tratarmos dos pressupostos teóricos.

O filósofo e crítico literário búlgaro Todorov (2009), na obra intitulada “A literatura em perigo”, esclarece aos leitores a importância, nas aulas de literatura, da leitura da obra na íntegra. As análises da estrutura do texto, assim como o seu enquadramento nas escolas literárias e os posicionamentos da crítica devem vir na sequência, e não anteceder a apreciação que dele se faz. O referido autor nos coloca a par da situação das escolas francesas por volta do ano de 2005. Lá como aqui, no Ensino Médio, era comum - e continua sendo, pelo menos no Brasil - dar ênfase às escolas literárias, deixando em segundo plano o ato de ler, daí a justificativa do título dado ao livro: há um risco enorme de se prejudicar a leitura das obras ao reduzir seu estudo literário aos movimentos a elas concernentes, sem proceder a sua leitura. Nessa redução, há uma maior dificuldade de entendimento para o jovem leitor que não consegue captar qual o objetivo das aulas da forma como essas acontecem na prática.

De acordo com Todorov, a literatura é uma ferramenta que possibilita o estreitamento de laços entre as pessoas, na medida em que possibilita fazê-las entender a lógica e a dinâmica do vivido, do experienciado. Ele tece, assim como os autores supracitados, suas considerações sobre o tema:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2005, p. 76)

Como já foi apontado anteriormente, os jovens brasileiros leem. Entretanto, há pouco ou nenhum incentivo - seja ele midiático ou mercadológico - para que o aluno se interesse pela leitura dos textos canônicos. No geral, nas nossas escolas, nós, profissionais da educação, selecionamos obras clássicas lidas durante nossa vida escolar na adolescência, sem considerarmos a preferência autoral ou estilística dos alunos sob nossa responsabilidade. Propagamos a necessidade da leitura de tais obras, mas sem contextualizá-las, resultando em uma leitura pela leitura, ou seja, sem significado para o aluno, reduzida a “mera inculcação ideológica”, como afirma Cosson (2016). Assim aprendemos, assim ensinamos, sem questionamentos, sem reflexão crítica, sendo essa uma característica da educação escolar, que começa a sofrer transformações, ainda que incipientes. Daí a relevância de cursos de formação continuada como o ProfLetras, cujo objetivo é auxiliar o professor nessa valorização de uma educação pública mais democrática e, em relação ao nosso projeto mais especificamente, na apreciação do valor estético do literário.

Voltando à realidade da nossa sala de aula, percebemos que, na prática, a literatura, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, se aproxima mais de uma educação literária. Esta vai muito além da leitura do texto, uma vez que se volta para um leitor, cuja responsividade ativa defendida por Bakhtin (1997) é tão relevante quanto as ideias e os valores de uma cultura. Nas palavras de Colomer (2014), temos uma noção mais clara do que vem a ser esse tipo de educação:

o interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e valores que a configuram. Por conseguinte tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo. O aprendizado, então, se concebe, na leitura das obras. (COLOMER, 2007, p. 29)

Apesar de conceitos como letramento literário e ampliação do repertório estarem circulando nos meios acadêmicos, a situação em nossas escolas ainda é precária no que tange à prática de ambas as definições. O quadro é grave como nos relata Rildo Cosson (2016): “(...) estamos diante da falência do ensino da literatura.” (p. 23) Explicitando tal ideia, o autor assim justifica essa premissa:

[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. [...] mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. [...] Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que [...] permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, [...] Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2016, p. 23)

Há que se recuperar a função do texto literário: estabelecer o elo entre o homem e o mundo pela palavra humanizadora, criando o hábito da leitura, abrindo os horizontes pelo contato não só com nossa cultura, mas também com outras, coetâneas ou não. A nossa proposta interventiva almeja agregar aos conhecimentos de mundo do sujeito, novas leituras, oportunizando, destarte, o aumento do repertório literário como um processo que não termina jamais. Agindo assim, faremos com que a literatura esteja presente, na vida do aluno, também fora dos muros da escola. Cosson (2014) destaca a importância do letramento literário:

Ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social [...]. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa

mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos. (COSSON, 2014, p. 25)

Diante disso e para que possamos implementar nossa proposta, cabe-nos fazer um recorte do estágio do quadro atual em que se encontra o ensino de literatura nas escolas brasileiras de Educação Básica, na qual estamos inseridos. Os profissionais que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental lançam mão da leitura literária e/ou da paradidática, principalmente com dois objetivos bem definidos. Primeiro: a transmissão de uma determinada cultura; segundo: a educação leitora como ferramenta alfabetizadora. Muitas vezes ocorrem simultaneamente ambos os escopos. Não sendo considerados objetivos estéticos.

Conseqüentemente, a pedagogia que se aplica aos leitores iniciantes é aquela na qual se aprende a ler aliando o lúdico ao didático, utilizando com bastante frequência, a leitura literária. Na medida em que o educando do Sexto ano em diante avança no nível escolar, o contato com a leitura costuma ficar cada vez menos intenso e frequente. A fim de que esse gosto pela leitura, principalmente, a literária, seja incentivado e perpasse toda a Educação Básica, há uma justa preocupação relativa à educação literária por parte de estudiosos como Colomer (2007), Cosson (2016) e Andruetto (2012). Segundo Andruetto, leitura e escrita formam um par indispensável no mundo atual, no qual a educação literária de qualidade deve conquistar cada vez mais seu espaço, a fim de que o ser humano possa descobrir o sentido da vida através do mundo das palavras, sejam elas lidas, escritas ou oralizadas. Para essa estudiosa argentina, a literatura é “metáfora da vida” que une ouvinte, falante e leitor em um mesmo espaço, a fim de testemunharem uma história misteriosa “que pelo menos por um momento nos *cure de palavra*”, acolhendo com generosidade, cada um de nós, a fim de “nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho.” (grifo da autora, p. 24)

No nosso *locus* investigativo, a educação literária costuma ficar relegada a um segundo plano, devido a uma série de fatores, dentre os quais destacaremos dois. O primeiro diz respeito à ineficiência da formação (tanto a inicial quanto a continuada) do professor de Língua Portuguesa, a quem não são dadas as ferramentas necessárias, nem o modo eficaz e autêntico de usá-las, a fim de trabalhar a leitura de um texto literário dentro de um contexto único, que é o da obra de arte. Acrescenta-se a esse fato, o pouco contato com a leitura literária por parte do docente. Por exemplo, não há matérias voltadas para a Literatura infantil juvenil, nem para o trabalho com adaptações literárias, nos cursos de Letras. Em segundo lugar, geralmente, a formação continuada não alia a prática à teoria, desconsiderando a literatura como um objeto de estudo que propicia conhecimento.

Ao pensarmos em que tipo de trabalho poderíamos propor, pensamos em valorizar e trazer para a sala de aula um tipo de leitura que conectasse saberes e/ou repertórios dos alunos aos textos a serem por nós trabalhados. Observar pontos de semelhança entre um clássico e um *best seller*, poderia ser uma boa opção para o sucesso do trabalho. Por isso pensamos em obras de outros tempos, cujo assunto fosse, ainda assim, atual. Oferecer certa variedade textual a um leitor em construção deve ser uma preocupação de professores de língua materna. Respaldamo-nos em Antonio Candido (2004) ao levantarmos a bandeira do uso democrático dessa variedade leitora no nosso planejamento das aulas. O conceito defendido por este crítico literário brasileiro é profuso e abarca desde, à guisa de exemplo, um provérbio a um soneto:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2004, p. 174)

Seguindo essa linha de pensamento, conseqüentemente, tanto o cânone quanto o *best seller* carregam em si o mesmo valor literário. Assim como não há culturas melhores nem piores, o mesmo se dá no tocante à leitura literária. De um

lado, devemos dessacralizar a aura que reveste o cânone, fazendo com que nossos alunos possam identificar nele suas raízes, percebendo que parte de sua cultura está ali inserida. De outro, devemos tirar a máscara que envolve de preconceito as produções culturais da literatura de massa, consumidas por indivíduos pertencentes aos mais diversos setores da população: da classe mais desfavorecida econômica e socialmente - na qual se encontram a grande maioria dos nossos educandos - à mais privilegiada. Ambas têm o seu valor, portanto, merecem o mesmo lugar de destaque de nossa parte, enquanto agentes de letramentos, em especial daquele literário.

Se manifestações culturais literárias diversas estão presentes nos mais diferentes níveis sociais e culturais, a literatura é comum, então, às mais variadas culturas. Sejam elas coetâneas ou não. A contação de “histórias imaginadas” (ficção) sempre esteve presente no cotidiano de qualquer cultura humana. Seja altamente letrado ou totalmente analfabeto, o indivíduo desenvolveu, ao longo dos milênios, a capacidade de imaginar, de fabular, sendo impossível que passe um só dia sem exercitar sua capacidade inventiva. Portanto, se não sobrevivemos sem a efabulação, é porque ela se constitui em uma necessidade universal, à qual todos nós temos direito. Candido (2004) chegou a essa conclusão, comprovando, então, que o direito à arte e à literatura se constituem em bens essenciais a todo e qualquer ser humano.

Confirmando a gênese de tais ideias defendidas pelo estudioso da literatura brasileira, há uma explicação histórica explanada com detalhes pelo historiador israelense, Yuval Noah Harari (2017), autor do *best seller* “Sapiens - uma breve história da humanidade”. Segundo ele, desde a Revolução Cognitiva - mudança evolutiva que deu origem à história, há aproximadamente, 70 mil anos -, histórias com alto nível de complexidade foram sendo concebidas pelo *Homo sapiens*, originando o que o autor denomina de “ficções”, “construtos sociais” ou “realidades imaginadas”. Tais histórias passaram a fazer parte da jornada humana. Sem elas, Harari afirma que “os neandertais não conseguiam cooperar efetivamente em

grande número nem adaptar seu ambiente social para responder aos desafios em rápida transformação.” (p. 43). Ainda de acordo com esse autor,

A capacidade de criar uma *realidade imaginada com palavras* possibilitou que um grande número de estranhos coopere de maneira eficaz. Mas também fez algo mais. Uma vez que a cooperação humana em grande escala é baseada em mitos, *a maneira como as pessoas cooperam pode ser alterada modificando-se os mitos* - contando-se histórias diferentes. (HARARI, 2017. p. 41, grifos nossos)

Dada a importância da ficção na história da humanidade e, conseqüentemente, no nosso cotidiano, destacamos uma vez mais o caráter social da literatura. Não se deve reduzi-la a simples fruição, uma vez que essa, isoladamente, como se acreditou por muito tempo e, ainda hoje, muitos acreditam, não contribui no processo da consolidação da educação literária, conforme afirma Colomer (2007). A mediação do professor é necessária na condução de um processo que objetiva o envolvimento do aluno com a obra, em uma situação de aproximar esta do contexto daquele. O estudante precisa perceber que, no texto, pode haver também sua voz, sua cultura, suas raízes. Tais elementos podem ser encontrados na leitura de obras canônicas, desde que devidamente mediada por nós, docentes. O cuidado em não resvalar para a epifania do clássico deve ser redobrado, pois, como afirma Cosson (2016), “aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em atitude sacralizadora das obras literárias.” (p. 34).

O ideal seria que as obras clássicas fizessem parte de um planejamento de leitura literária, dentro de um currículo integrador dos vários níveis de ensino dentro de uma mesma escola, começando na Educação Infantil e indo até o Ensino Médio. O contato com os textos literários, sejam eles pertencentes à canonicidade ou não, se constitui em um fator essencial na formação de leitores proficientes de literatura, uma vez que: agrega valor estético aos textos lidos; traz à tona o pertencimento a uma comunidade de leitores; tem a capacidade de representar o sujeito dentro de uma determinada coletividade. E tal formato de leitura, imbuído de seu aspecto artístico, constitui-se em um direito do ser humano, como Antonio Candido (2004)

preconiza em seu texto, “O direito à literatura”: “(...) a literatura parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (p. 175). Além disso, ela nos transforma e nos humaniza, devido à relação de alteridade provocada em nós: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2004, p. 180)

Essa relação de alteridade deve ser desenvolvida, não só, mas também pela instituição social escolar, na qual também somos alfabetizados, letrados, socializados, com vistas à formação cidadã. Se a escola é responsável pela formação do leitor, é necessário apresentar-lhe ao longo da sua vida estudantil, textos que incentivem não só a ler, mas a “ler literatura” (p. 30), como afirma Colomer (2007).

Analisando mais a fundo, a situação do ensino de literatura na Educação Básica das escolas brasileiras, pelas recentes pesquisas de órgãos institucionais, como o Ministério da Educação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do livro *Retratos da Leitura no Brasil 4 (2016)*, verificamos que o mesmo tem ficado em segundo plano, durante as aulas de Língua Portuguesa, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar da criação de programas de incentivo à leitura, como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), cuja iniciativa partiu do Governo Federal em 1997, do PNLL (Programa Nacional do Livro e Leitura), do Ministério da Cultura, e do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), à educação literária ainda não foi dada a devida importância.

Por acreditarmos que cabe à escola dar os devidos esclarecimentos à comunidade escolar, quanto ao fato de que a educação literária não pode ser reduzida a um luxo supérfluo de uma elite burguesa preocupada com a leitura pela leitura, é que propusemos a nossa intervenção na sala de aula, usando textos literários canônicos. A responsabilidade docente é formar leitores autônomos, críticos, que saibam apreciar a beleza estética, buscando o sentido literário nos vazios do texto. Além disso, a leitura literária contribui para a formação de um

indivíduo preocupado com um mundo melhor. O objetivo, como afirma Colomer (2014), citando Gianni Rodari, é libertar o indivíduo das mazelas sociais impostas pela sociedade: “(...) não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo.” (p. 35)

Corroborando tais ideias, Paulino (2004) descreve o perfil ideal de um leitor literário, que deve ser perseguido por nós, professores de literatura:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

E o que dá a um texto características literárias são, além de outros quesitos, o leitor e a literariedade. Vamos à explicação do porquê isso acontece. Primeiro, devido ao fato de a literatura depender da experiência leitora do indivíduo para ser decifrada, ou seja, exige-se uma participação efetiva do leitor para que a interpretação se complete. Daí a sua importância. Já a literariedade diz respeito a um conjunto de marcas linguísticas e estilísticas, cujo propósito é diferenciar um texto literário de um texto não literário, conforme nos esclarece Cosson (2014).

Segundo o autor, a literariedade é caracterizada por variações do estilo, que provocam um estranhamento, o qual, por sua vez, modifica aquilo que é convencional. Tais variações estilísticas desviam a norma das obras literárias através de transgressões morfológicas, semânticas, jogos de palavras, uso de figuras de linguagem e afins.

Percebemos, então, que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se promover a educação literária no Brasil. A fim de que possamos mudar esse quadro, formando leitores literários, é imprescindível que o aluno possa ter uma bagagem leitora considerável, podendo fazer suas escolhas literárias de forma autônoma.

Cabe a nós, docentes, utilizar recursos que ativem o repertório do aluno, que, ao usar seu conhecimento de mundo, sem perder o foco no texto, aciona sua interação com o texto, seja por meio da emoção ou da cognição. O repertório é tudo aquilo que o aluno traz de experiência leitora dentro da sua cultura, agregando os “velhos” saberes às novas leituras, de modo a tornar a leitura um processo dinâmico. De acordo com Iser, todo sujeito leitor traz consigo uma bagagem cultural, um conhecimento de mundo único, que é acionado ao contato com um texto ficcional, sendo também influenciado por esse, agregando as novidades que assimila no texto, fazendo um amálgama dessas informações, cujo resultado se constitui no repertório. O prazer provocado pelo contato com a leitura literária precisa tomar corpo e avançar nas nossas salas de aula.

Como nossos alunos raramente buscam o clássico por si só, devemos criar oportunidades como as do nosso projeto interventivo, a fim de oferecer-lhes novas estruturas linguísticas, visando o letramento literário e a ampliação de repertório. Assim estabelecemos igual valor literário ao cânone e aos demais tipos de leitura que já fazem parte da bagagem leitora deles, introduzindo ou facilitando a educação literária.

O novo deve ser então oferecido, a fim de formarmos alunos autônomos, cujo repertório possa ser ampliado. Este deve ser buscado, conquistado, trabalhado continuamente pelos professores de língua materna. Para que nossa proposta atingisse os objetivos propostos, nos baseamos nos três critérios de seleção de obras defendidos por Cosson (2016). O primeiro nos remete à necessidade de conhecer leituras canônicas, que oportunizarão o contato do aluno com a tradição cultural valorizada pela sociedade e pela academia. O segundo consiste na leitura de obras atuais, que são aquelas cujo sentido nos é pertinente, tendo sido ou não escrita na nossa época. O terceiro e último se baseia na necessidade da leitura de obras distintas, pertencentes a um polissistema dinâmico, caracterizado pela troca de influências entre os vários sistemas que, entre si, convivem. Partindo de leituras mais simples, já dominadas pelo aluno, facilitamos a sua chegada a um universo

literário mais complexo, que lhe é desconhecido, através de uma mediação contínua e eficaz.

Em um levantamento, em forma de instrumento de coleta de dados, aplicado por nós acerca de leitura literária (anexo 1), tivemos a comprovação de que os alunos de uma turma do 9º ano da escola pública, na qual lecionamos, têm o hábito de ler (anexo 2). Entretanto, as obras apreciadas por eles são, na sua grande maioria, os *best sellers* e as literaturas juvenis, tão ao gosto do mercado editorial. Por que não partir da tipologia narrativa das obras que já são familiares e, portanto, já fazem parte do repertório dos nossos alunos, para chegar ao clássico literário que é o nosso objetivo? Ao apresentar obras diferentes das que estão familiarizados, acreditamos que podemos apresentar valores literários diferentes, com os quais os alunos poderão se identificar. Havendo tal identificação, estes poderão então se enxergar no cânone literário, através da constatação que ali também se encontra sua cultura, sua história, seus gostos e desgostos. Quem sabe poderão até estabelecer um diálogo entre os *best sellers*/literatura infantil juvenil e o clássico?

Se cabe a nós, enquanto professores de Língua Portuguesa e de Literatura, apresentar ao aluno o mundo literário dos clássicos, nos perguntamos: que caminho poderíamos traçar, a fim de possibilitar o aprofundamento do grau de leitura dos alunos de tal turma? Que conjunto de atividades seria eficaz tanto na promoção do letramento literário como na ampliação do repertório? Que obras canônicas poderiam colocar em evidência o papel desempenhado pela mulher negra no meio social no qual estamos inseridos? Como elevar a autoestima de alunos marginalizados pela sociedade (especialmente os afrodescendentes), pela família e, vez ou outra, até pela própria escola? Pensamos, então, em usar a tipologia narrativa, nas modalidades conto e romance, baseados não só nas preferências leitoras dos nossos discentes, mas também na análise dos dados coletados (anexo 2). Estes apontaram na direção de um enfoque nos personagens. Após, portanto, uma observação criteriosa de tal pesquisa, finalmente, chegamos a uma possibilidade de intervenção, que poderá propiciar tanto a promoção do letramento literário quanto um aumento do repertório literário dos discentes da referida turma.

Após pesquisarmos o perfil de personagem que traria resultados positivos na ampliação de repertório de nossos alunos, a partir do resultado da coleta de dados, selecionamos obras canônicas da literatura brasileira que enfatizassem a figura da personagem feminina. Por que a personagem feminina negra? Porque ao fazermos a ligação obra-vida, que é primordial para a identificação leitor-obra, verificamos que a figura da mulher é uma referência positiva para a maioria dos nossos alunos, cuja origem étnica os remete à afrodescendência.

Pesquisando textos com esse perfil, fizemos a leitura de inúmeros contos dos mesmos autores de *O Triste fim de Policarpo Quaresma*¹ e de *Quincas Borba*². Chegamos a selecionar, inicialmente, dois contos - um de Machado de Assis (*Pai contra mãe*) e outro de Lima Barreto (*Um Especialista*) - e o romance barretiano *Clara dos Anjos*. Entretanto, ao lermos o conto machadiano *Mariana*, deixamo-nos encantar por ele e julgamos que se encaixaria melhor na nossa proposta que *Um Especialista*, por três motivos. Primeiro: dosaríamos uma leitura mais equilibrada com dois textos machadianos menores e apenas um, barretiano, mais longo. Segundo: o trabalho com personagens planos e esféricos tem, nele, um contorno mais nítido, permitindo uma rica exploração desse aspecto, que é um dos objetivos primordiais da nossa proposta interventiva. Terceiro: o público-alvo feminino, que constitui maioria na turma onde aplicamos a proposta, tende a ler histórias cujos personagens principais se envolvem amorosamente, como acontece nos três textos que serão lidos, comentados, discutidos.

Concebemos, assim, o experimento que será descrito a seguir.

Iniciamos a nossa proposta interventiva com uma motivação. Colocamos no quadro da sala de aula a figura de uma mulher com as características físicas semelhantes às de Maria (loura dos olhos azuis), do filme a ser visto, e pedimos aos alunos que a observassem atentamente. Em seguida, levantamos o seguinte questionamento: ela corresponde ao tipo de pessoa que poderia sofrer algum tipo de preconceito na nossa sociedade? Como a resposta foi negativa, pedi a eles que,

¹ Disponível em <https://contosdocovil.wordpress.com/category/lima-barreto/>. Acesso em 13/11/2016

² Disponível em <http://machado.mec.gov.br/contos-avulsos-links-174>. Acesso em 11/12/2016

caso sofresse alguma discriminação, a que tipo de julgamento ela poderia estar sujeita. Anotações das sugestões feitas, exibimos o filme brasileiro, intitulado “Vista a minha pele”, em seguida. Ao final deste, verificamos, com a participação dos discentes, se as hipóteses levantadas por eles estavam ou não de acordo com o exibido na película fílmica e por quê.

O enredo da película fílmica exibida consiste em uma inversão da realidade, em que os brancos são discriminados pela cor da sua pele e pela sua situação econômica. Há uma prevalência de uma elite afrodescendente, da qual Luana, menina negra e rica, faz parte. Maria, adolescente loura, de olhos azuis e pobre, é amiga de Maria. Todavia, pertence à classe social trabalhadora, sem prestígio social, econômico, histórico nem étnico. Ambas trabalham para que Maria - que frequenta a escola de classe média por ter sido contemplada com uma bolsa de estudos - se candidate e vença o concurso “Miss Festa Junina”. Embora Maria não represente os padrões de beleza social vigentes, persiste no desafio e disputa com uma candidata tradicional e com possibilidades de vencer maiores que as dela. A escolha pela exibição desse filme, especificamente, teve o objetivo de apresentarmos aos alunos comportamentos básicos característicos de personagens planos e esféricos, a saber: o personagem plano (no caso, Sueli: a garota negra “Miss Festa Junina”) se comporta da mesma maneira do início ao fim, já o esférico (no caso, Maria) muda de atitude, surpreendendo o espectador. Nesse momento, não usamos as terminologias PLANO nem ESFÉRICO. Trabalhamos apenas o seu significado.

Após assistir ao filme, os alunos foram apresentados, de forma incipiente, aos personagens planos e redondos (esféricos), cujo percurso foi aproveitado para abordarmos, também, a questão do preconceito racial, muito comum na sociedade brasileira do século XXI. Prosseguimos com a leitura e a análise do conto machadiano *Mariana*, a fim apresentar os personagens planos e redondos aos alunos, destacando as principais características de ambos. Analisamos, em seguida, o romance barretiano *Clara dos Anjos*, no qual retomamos as características dos personagens planos e redondos vistos na obra de Machado de

Assis - juntamente com nossos alunos - a fim de aprofundá-las, na perspectiva de aumento do repertório literário de um sujeito crítico, ativo, que saiba atribuir sentido literário à obra. E, compondo a tríade, foi objeto de nosso estudo, num terceiro momento, a leitura do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, na qual os alunos, puderam, demonstrar entendimento da questão na ampliação de repertório por meio da compreensão dos personagens planos e esféricos, contrapondo-os. Apesar de priorizar o letramento e a ampliação do repertório literário via personagens planos e esféricos, abordamos também os aspectos linguísticos das três obras, por acreditarmos na relação de interdependência entre literatura e reflexão linguística.

Ao longo da leitura do romance *Clara dos Anjos*, lançamos mão do recurso da leitura compartilhada, difundida por Colomer (2014), por acreditarmos nela como um meio de atribuirmos, com mais eficácia, um sentido ao literário, devido à possibilidade de conhecermos a opinião alheia e, assim, podermos repensar e melhorar a nossa. Tal compartilhamento buscou sua materialização nos diários de leitura, sugeridos por Cosson (2014), que foram uma ferramenta usada nos “intervalos”, para fins de registros escritos das impressões dos alunos sobre a leitura feita entre uma parte e outra da leitura do romance. Tais intervalos constituíram momentos de paradas estratégicas para levantamento e verificação de hipóteses e execução de atividades propostas por nós para melhor entendimento da obra. Formamos, assim, uma comunidade de leitores reunida por um círculo de leitura, objetivando a troca de impressões do texto.

Lemos e executamos as atividades dentro da sala de aula. Elaboramos paralelamente, um trabalho intitulado “Galeria dos Personagens”, cujo teor explicitaremos mais adiante.

O motivo pelo qual se justifica a intervenção na sala de aula pela introdução de textos literários, respalda-se na argumentação de que difundir conhecimento usando a arte como instrumento é uma estratégia eficaz porque humaniza, socializa e solidariza pela cultura, que é um bem simbólico a que todos têm direito. Pensar

dessa forma nos conduz ao que defende o crítico literário Antonio Candido (2004) quanto ao fato de a literatura ser uma necessidade do ser humano:

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. (...) ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p.188)

Essa “luta pelos direitos humanos” aparece nas obras de ambos os autores por nós selecionados. A história cujos personagens são pessoas oriundas das classes desfavorecidas economicamente, usado em *Clara dos Anjos*, é dirigido também às classes mais populares. A abordagem machadiana da população escravizada reflete uma preocupação com o tratamento coisificado a ela dispensado na época do Brasil Império.

Os personagens de ambos os autores adquirem uma dimensão humana, dando um caráter de verossimilhança às obras, a ponto de, como afirma Brait (2006) em seu livro *A personagem*, fazer com que os leitores se peguem surpresos “chorando diante da morte de uma personagem.” (p. 9) E mais adiante, a autora afirma que “[...] não se trata de uma emoção superficial provocada apenas pelo dado da surpresa: a releitura do romance não impede que a emoção seja revivida” (p. 9). Essa possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro nos humaniza, nos sensibiliza, a ponto de as lágrimas surgirem por esse contato com o literário.

Ao desnudarem, em suas obras, contextos sociais cariocas bem diferentes da cidade do Rio de Janeiro de fins do século XIX e início do XX aos seus leitores, tais autores revelam que, independente da classe social - geralmente, abastada nos escritos de Machado e desprestigiada nos de Lima - o ser humano quase sempre surpreende, positiva ou negativamente. A fim de exemplificarmos dentro das obras que foram objeto de nosso estudo, podemos citar as personagens Arminda, no conto machadiano *Pai contra mãe*, e Clara dos Anjos, no romance homônimo barretiano.

Ambas representam a invisibilidade e o lugar social da figura feminina negra através de suas personagens planas e previsíveis. A sociedade de então delegava às mulheres um papel secundário, no qual não tinham vez nem voz. Sem oportunidades de escolha em uma sociedade machista, sexista e repressora, foram despidas do seu lado humano. Arminda, em uma sociedade escravocrata, e Clara, em um meio social pós-abolição e institucionalmente racista.

Diante do exposto, o principal objetivo da intervenção foi a ampliação do repertório literário de uma turma de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, analisando personagens planos e esféricos - com ênfase na figura feminina negra - em obras canônicas brasileiras, usando a leitura compartilhada defendida por Teresa Colomer (2014) na promoção do letramento literário. Tivemos, ainda, como objetivos específicos: (I) Analisar o perfil de personagens femininas planas e redondas nas obras clássicas de Machado de Assis e Lima Barreto; (II) Trabalhar as características do gênero textual conto, destacando o impacto provocado no leitor; (III) Trabalhar as características do gênero textual romance, destacando as personagens femininas e comparando duas delas; (IV) Analisar aspectos constitutivos dos personagens negros femininos, comparando os que estão presentes nos contos e no romance ora analisados, estabelecendo um diálogo entre as obras; (V) Trabalhar a oralidade, a leitura e a escrita, usando estratégias de leitura compartilhada; (VI) Perceber como um aspecto verossímil a invisibilidade da mulher negra na literatura e na sociedade.

Nesta dissertação, teremos a seguinte configuração: no capítulo 1 teremos os “Pressupostos Teóricos”, em que destacaremos as bases conceituais nas quais nos respaldamos, a fim de abordar personagens planos e esféricos no conto e no romance. Para tanto usaremos o conceito de leitura compartilhada (COLOMER), de personagens planos e esféricos (CANDIDO, BRAIT, MOISÉS), de letramento literário (SOARES, COSSON), de repertório do texto (ISER), de cânone (PAULINO, COSSON, COLOMER) e de círculo de leitura (COSSON) como estratégias pedagógicas.

O capítulo 2 vai se dividir nas considerações acerca das obras de Machado de Assis e Lima Barreto. Daí nomeá-lo de “Universo de Machado de Assis e de Lima Barreto”. Destacamos aqui a biografia afrodescendente de ambos e o reflexo desta afrodescendência tanto na obra quanto em alguns personagens planos e esféricos. Enfatizamos que não foi nosso propósito estudar a fundo e detalhadamente a produção literária de ambos os autores, mas sim, trazer à tona aspectos relativos aos personagens que propiciaram a ampliação do repertório literário dos alunos sujeitos da pesquisa interventiva.

No capítulo 3, esclarecemos quais foram os procedimentos metodológicos utilizados durante o trabalho de intervenção e, por isso, seu título “Metodologia”. Incluímos, nesse capítulo, o perfil dos atores sociais envolvidos diretamente na pesquisa, caracterização da escola na qual aconteceu a intervenção e as ferramentas adotadas para o levantamento do diagnóstico inicial.

“O processo interventivo” é o título do próximo capítulo, de número 4. Nele detalhamos a nossa intervenção pedagógica, passo a passo, na leitura dos contos machadianos e no romance barretiano. Quais atividades foram feitas e a forma como foram realizadas estão descritas nessa etapa.

No capítulo 5, nomeado “Desenvolvimento da intervenção”, analisamos, detalhadamente, como se deu na prática, os caminhos traçados a fim de que a proposta fosse finalizada com êxito. Os acertos e os equívocos tiveram lugar nessa parte da intervenção, evidenciando as atitudes tomadas dentro do contexto no qual nos encontramos e dos sujeitos com os quais interagimos durante a sua aplicação.

As “Considerações Finais” aparecem no capítulo 6, após a aplicação e a análise da nossa proposta interventiva. Nele, confirmamos se as hipóteses por nós levantadas na introdução justificaram as deliberações e ações implementadas, correspondendo às nossas expectativas.

OBJETIVOS

Geral:

Verificar a eficácia de estratégias de ampliação de repertório e de letramento literário em alunos do 9º Ano, mediadas pela professora-pesquisadora, usando a leitura compartilhada na análise de personagens planos e esféricos em obras literárias clássicas brasileiras, enfatizando personagens negros femininos.

Objetivos específicos:

- Analisar o perfil de personagens femininos planos e redondos em obras clássicas de Machado de Assis e Lima Barreto;
- Trabalhar as características do gênero textual conto, destacando o impacto provocado no leitor;
- Trabalhar as características do gênero textual romance, destacando as personagens femininas e comparando duas delas;
- Analisar aspectos constitutivos dos personagens negros femininos, comparando os que estão presentes nos contos e no romance ora analisados, estabelecendo um diálogo entre as obras;
- Trabalhar a oralidade, a leitura e a escrita, usando estratégias de leitura compartilhada;
- Perceber como um aspecto verossímil a invisibilidade da mulher negra na literatura e na sociedade;
- Trabalhar o círculo de leitura, a fim de formar uma comunidade de leitores, mostrando o valor estético de obras clássicas;
- Trazer para a sala de aula aspectos atuais abordados nas obras de ambos os autores;
- Promover a autoestima dos alunos pela leitura e apreciação da arte literária.

Hipóteses:

- Seria possível ampliar o repertório literário dos discentes por meio dos personagens planos e esféricos? Caso a resposta seja afirmativa, que respostas poderiam ser usadas?
- Como partir do nível de letramento que já dominam para alcançar patamares mais elevados?

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Personagens

Data da Grécia Antiga a abordagem do personagem de ficção. De acordo com Brait (2006), o filósofo e escritor Aristóteles foi o primeiro teórico a discutir acerca de tal assunto, ao se preocupar com a análise das poesias lírica, épica e dramática. Suas percepções são importantes até a atualidade, pois a partir delas é que se sustenta tudo que observamos acerca desse elemento da narrativa.

Candido (2007) afirma que a leitura de um romance nos remete a acontecimentos vividos por personagens, inseridos em um enredo. Enredo e personagens estabelecem uma relação de reciprocidade, de dependência, de simultaneidade. Esse crítico literário reitera que, nos bons romances, há três elementos principais: o enredo, a personagem e as ideias. A personagem se destaca por ser o elo entre a obra e o leitor e, por despertar, neste, emoções e sentimentos que vêm à tona pelas projeções, identificações e transferências que se efetivam ao longo da leitura da obra.

Em narrativas literárias, como o conto e o romance, o personagem tem um papel importante. Sem ele não há trama narrativa, não há história. Logo, é importante fazermos a distinção entre pessoa e personagem. Muitos ainda confundem ambos os conceitos e, não raramente, tomam um pelo outro. Necessário se faz, então, trazeremos à tona em que consta tal diferença. Tomemos, para tanto, o que vem posto por Beth Brait (2006) em seu livro *A personagem*:

Ao discutir a questão da personagem-pessoa, os autores procuram salientar dois aspectos fundamentais:

- o problema da personagem é, antes de tudo, um problema linguístico, pois a personagem não existe fora das palavras;
- as personagens *representam* pessoas, segundo modalidades próprias da ficção. (BRAIT, 2006, p. 11 - grifo da autora)

Observamos que o personagem povoa a ficção e, por apresentar características semelhantes às dos seres vivos, nos remete à pessoas, aos seres do

mundo real, não sendo eles, contudo, em hipótese alguma, visto pertencerem a mundos diferentes. O mundo da palavra é habitado pelo “ser de papel”, assim nomeado o personagem pelo crítico francês Roland Barthes. Já o mundo real, concreto é o espaço onde vive a pessoa, o sujeito, o indivíduo.

Abdala Júnior (1995) esclarece também tal diferenciação, conceituando-a da seguinte forma: “O conceito de **pessoa** refere-se ao indivíduo pertencente ao espaço humano, enquanto **personagem** refere-se à **persona** (máscara) da narrativa. A personagem é um **ser fictício** que se refere a uma pessoa.” (p. 40, grifos do autor). E um pouco mais à frente reforça o caráter fictício que reveste o personagem enquanto elemento primordial de uma narrativa: “A personagem da narrativa não é, pois, a pessoa. É um ser fictício que representa uma pessoa.” (p. 40)

O personagem vai sendo construído pelo autor, ao longo da narrativa, com diversas características. O leitor vai formando sua imagem de acordo com: as falas produzidas pelo próprio personagem; pelos diálogos dos outros personagens que atuam na obra; pelo ponto de vista do narrador e pelas suas (do personagem) próprias atitudes. Assim, vai se formando um ser de aspecto linguístico, cujas características físicas, sociais e psicológicas contribuem, sobremaneira, para a construção do todo desse ser fictício. Tais considerações são contribuições também feitas por Abdala Júnior (1995).

Situando-nos no espaço e no tempo, data de 1927, a publicação da obra *Aspects of the novel* pelo crítico e romancista inglês E. M. Forster, a qual se tornou notável por classificar os personagens em planos (tipificados) e redondos (complexos). Os planos podem ser subdivididos em: *tipo* e *caricatura*. São considerados *tipo* quando são extremamente peculiares, e *caricatura* quando são satíricos e distorcidos propositalmente. Os redondos são aqueles caracterizados pelo imprevisto, como verificamos nas palavras de Candido (2007): “seres complicados, que não se esgotam nos traços característicos, mas têm certos poços profundos, de onde pode jorrar a cada instante o desconhecido e o mistério.” (p. 60).

Aprofundando um pouco mais os estudos acerca dos personagens, constatamos que podem ser mais simples ou mais complexos, dependendo da sua atuação dentro da narrativa. Baseamo-nos em Candido (2007) e Moisés (1970) para sustentarmos que, aos mais simples chamamos de planos e, aos mais complexos, de redondos ou esféricos. Os primeiros possuem atitudes previsíveis, pois seu comportamento permanece praticamente inalterado durante toda a obra. Já os segundos comportam-se de maneira variada ao longo da narrativa, apresentando-se, ao leitor, de forma diversificada, surpreendendo em alguns momentos da trama narrativa.

A fim de ampliar o entendimento acerca de tais definições, julgamos pertinente acrescentar considerações feitas por Massaud Moisés:

as personagens *redondas* têm profundidade e tão-somente se revelam por uma série de características, ao contrário das *planas*, identificadas pelo desenvolvimento irregular de uma virtude ou um vício. Dinâmicas, as coisas se passam *dentro* delas e não *a* elas; por isso causam surpresa ao leitor graças à sua “disponibilidade” psicológica, em tudo semelhante à dos seres vivos. Enquanto “a composição [da personagem plana] é sem dúvida mais deliberada, [...], a personagem *redonda* “parece formada pelo interior”, faz “figura de ser singular, concreto” e “fruto duma visão global”, [...] Mais ainda a personagem *plana* depende do “meio” para adquirir sua individualidade, ainda assim relativa. Por isso, funciona como uma espécie de índice social, ao passo que a personagem *redonda* obedece primordialmente aos impulsos interiores, colocando-se à margem ou acima das coerções sociais. Indivíduo diferenciado, inigualável e inconfundível, enquanto a personagem *plana* é coletiva, social. [...] (MOISÉS, 1970, p. 211, grifos do autor)

Definidos assim, claramente, o que vem a ser personagens planos e redondos, prosseguiremos destacando o papel do personagem na narração.

Rosenfeld (in CANDIDO, 2007, p. 45) esclarece que uma obra de arte de cunho literário é aquela na qual nos deparamos com indivíduos de personalidade definida e definitiva, transparentes e vivenciando, exemplarmente, situações exemplares, seja no sentido positivo ou no negativo. No mundo real, há escolhas, valores, sentimentos, emoções e obstáculos com os quais temos que conviver e

superar. Entretanto, a realidade não nos possibilita mergulhar tão profundamente no nosso íntimo quanto a ficção.

Ao leitor é oportunizado experienciar as possibilidades humanas que a vida real limita pelas várias circunstâncias que lhe são impostas. O literário permite viver tais possibilidades, devido à articulação dos recursos linguísticos e estéticos presentes na obra. Só estará ao alcance de se apoderar do sentido estético de uma obra o sujeito que sentir os valores religiosos, morais, sociais etc., os quais entram em cena na relação de alteridade que estabelecemos com o outro.

Ao adentrarmos na relação de alteridade, proporcionada pela leitura, os personagens permitem esquecer momentaneamente o peso dos valores do leitor, participando de comportamentos às vezes contrários à ideologia de quem lê o texto. Assim sendo, o personagem de ficção possibilita ao ser humano viver outras culturas, conhecer outros modos de vida, assimilar outros valores distintos dos seus. Procedendo dessa forma, nos envolvemos com o universo do outro sendo nós mesmos. Essa distância propicia um conhecimento maior da nossa realidade quanto da do outro, pois nos humaniza, ajudando-nos na nossa organização enquanto seres humanos que somos. Não é nossa intenção aprofundarmos o estudo acerca do conceito de alteridade e suas implicações literárias. Ele apenas facilita a explicação da vivência de outras experiências trazidas pela literatura.

Oportunizar ao aluno essa “viagem” é um objetivo que estabelecemos como meta a ser alcançada dentro da nossa intervenção. Ao fazermos com que o discente entenda a verossimilhança de uma obra literária seguindo a sua lógica interna, estaremos promovendo o letramento literário como um processo, pois o aluno percebe que devemos vincular o entendimento da obra à sua organização interna, assim como ao seu contexto histórico, social, político. As obras de Machado de Assis e Lima Barreto, com as quais desenvolvemos o nosso trabalho interventivo, proporcionaram uma leitura crítica, questionadora do contexto da época e uma ligação com o nosso presente histórico.

As obras literárias machadiana e barretiana também levaram o aluno a (re)conhecer a realidade dos vários preconceitos que permeavam a sociedade de

fins do século XIX e início do século XX. Inclusive os preconceitos racial e social contra a figura feminina negra, que já existiam à época da criação das obras e ainda persistem na atualidade.

Brait (2006) faz o seguinte questionamento:

- De que forma o escritor, o criador da realidade ficcional passa da chamada realidade para esse outro universo capaz de sensibilizar o receptor?
- Que tipo de manipulação requer esse processo capaz de produzir e inventar seres que se confundem, em nível de recepção, com a complexidade e a força dos seres humanos? (BRAIT, 2006, p. 12)

Eis uma resposta plausível dada pela própria autora:

Na ficção, os personagens são despreziosas, por não serem humanos. Escritores de excelência conseguem, através da limitação das palavras, dar mais coerência aos seres ficcionais que aos reais, fazendo com que sejam exemplos a serem seguidos e tornando sua realidade mais firme e consistente que a vida real. Todos esses fatores, conjugados na elaboração dos seus personagens, ajudam a popularizá-los e eternizá-los, fazendo com que estejam sempre em voga devido à sua inesgotabilidade.

Tal inesgotabilidade faz com que obras literárias atravessem gerações, emocionando o leitor e interagindo com ele ao ponto de o indivíduo trazer o personagem para uma vida extra-literária. Como isso pode ocorrer inclusive com as obras canônicas, daí o nosso interesse em propor a leitura de clássicos, pois ao trazê-los para a sala de aula, proporcionaram o contato do nosso discente com a tradição cultural valorizada pela sociedade, o que é uma função da escola e um direito do aluno à ampliação seu repertório literário.

E ao lermos um clássico, também percebemos a interação dos personagens ao longo do enredo, seja no conto ou no romance. Harmônica ou conflituosa, ela variou bastante, dependendo do momento vivido e do comportamento desses seres do mundo da palavra. As funções das personagens surgem dessa interação.

Reforçamos com nossos alunos que, assim como acontece com as pessoas, o relacionamento apresenta altos e baixos entre os personagens.

Para facilitar nossos estudos recorreremos a Abdala (1995) que cita três classificações do personagem: o protagonista, o oponente e o adjuvante. O primeiro ocupa um lugar de destaque na trama. Ele é a referência para o desenrolar da história. “Os conflitos desenvolvem-se em torno dela, que é o ponto de referência para as alianças e confronto entre as personagens.” (p. 44) O segundo interage, prioritariamente, com o protagonista. Todas as suas ações e atitudes vão de encontro às do personagem principal: “É uma personagem secundária que coloca obstáculos à ação da personagem protagonista, **sujeito** da ação.” (p. 44, grifo do autor). O terceiro atua como um assistente do personagem principal: “É uma personagem secundária que auxilia a personagem protagonista, na busca de seu objeto.” (p. 45) Embora, não de maneira sistemática, esses conceitos também foram trabalhados durante as atividades, o que, acreditamos, ter facilitado ainda mais uma melhor compreensão dos textos.

1.2 Letramento literário

O sistema educacional brasileiro passou por uma grande transformação no final do século XX, incluindo, naturalmente, as escolas de Ensino Fundamental. Os índices insatisfatórios de alfabetização preocupavam autoridades e estudiosos da área de linguagem. Estudos referentes à aquisição da língua materna e ao processamento da alfabetização começaram a ganhar notoriedade no meio acadêmico. A tais estudos agregou-se o termo letramento, que passou a ser objeto de análise da Linguística Aplicada. Esta, preocupada com a recente universalização do ensino, começou seus estudos incipientes acerca de tal assunto, na década de 1980, no Brasil, com a pioneira obra de Mary Kato, intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, mais exatamente em 1986. O termo foi difundido, de fato, na década seguinte, com nomes expressivos como os de Leda V. Tfouni (1986, 1995) e de Angela Kleiman (1995). Aquela, autora de “Alfabetização e

Letramento”; esta organizadora da compilação de “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

Com a celeridade da globalização, um tanto quanto acentuada a partir das décadas de 1980 e 1990, de acordo com HALL (2004), houve maior exigência no mercado de trabalho e na vida social como um todo, quanto ao uso da língua de forma interativa, visando a práticas sociais de linguagem, nas mais diversas esferas comunicativas. Na sociedade que ia se delineando cada vez mais como grafocêntrica, o sujeito alfabetizado precisava, além de demonstrar domínio e desenvoltura na leitura e na escrita, refletir sobre o uso da língua em várias situações cotidianas. Inclusive no que concerne à oralidade, privilegiada tardiamente nesse processo de letramento. Assim procedendo, seria de fato um indivíduo proficiente – linguisticamente falando – na comunicação com seus pares. O ato de letrar-se vinha ao encontro do contexto de então, uma vez que se voltava à formação linguística do cidadão, inserido em uma sociedade que vislumbrava a língua como prática social nos seus usos e costumes, em um processo historicamente construído, dado seu caráter colaborativo.

O conceito de letramento chegou às escolas brasileiras pela via acadêmica ao final do século XX, permanecendo e sendo ampliado, com os devidos ajustes, até os dias atuais. Nos seus primórdios, na década de 1980, foi confundido com alfabetização. Com o passar do tempo, ambas as definições foram adquirindo características próprias e se diferenciaram, embora intrinsecamente ligadas. No convívio social, já não bastava somente o domínio da escrita e da leitura pelo aluno. A escola teve que mudar sua metodologia didático-pedagógica, uma vez que apenas a alfabetização não mais atendia às suas expectativas enquanto agente (re)conhecadora e promotora de saberes privilegiados socialmente, facilitando e oportunizando a aprendizagem. Apenas codificar e decodificar o código alfabético com desenvoltura ortográfica já não condizia com o ideal de cidadão de fins do século XX e início do XXI. As habilidades a serem desenvolvidas começavam a visar, então, à diversidade da língua enquanto prática social como um processo

dialógico, de caráter colaborativo e interativo, como explicita SOARES (1996), na origem e definição do termo letramento:

Tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre este grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 1996, p. 18, grifos da autora)

Ao promover, na sala de aula, o contato com os textos literários, o professor introduz, oportunamente, ao aluno o letramento literário, cuja familiarização cabe à escola difundir e explicitar, uma vez que é sua função dirimir todos os questionamentos de como se dá esse processo no cotidiano. Antes de adentrar nas suas especificidades, cabe a nós buscar o conceito de letramento nas palavras de Magda Soares, uma das primeiras estudiosas brasileiras a trabalhar com tal definição.

Esta linguista define letramento como uma prática social inerente à escola - sem ser dela exclusiva - sendo um estado ou condição no qual o estudante aprende e apreende a diversidade comunicativa da sua língua, como podemos observar nas informações sobre o assunto, colhidas no Manual do professor do livro didático *Português: uma proposta para o letramento*, de autoria de Magda Soares (2002):

Aprender a ler e a escrever, isto é, tornar-se alfabetizado significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita (ler); não basta, porém, adquirir esta tecnologia, é preciso *apropriar-se da escrita*, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, conforme as situações. Em outras palavras: não basta a alfabetização, é preciso atingir o *letramento*, que pode ser assim definido: letramento é o **estado** ou **condição** de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. (SOARES, 2002, p. 6, grifos da autora)

Ressaltamos a necessidade de distinguir as diferentes concepções entre o conceito de letramento defendido por Soares (2002) e aquele cuja defesa cabe a Paulino e Cosson (2009) quanto à adjetivação literária acrescentada ao substantivo letramento. Se por um lado, aquela ressalta ser o *letramento* um **estado** ou **condição**, por outro, estes se referem ao *letramento literário* como um **processo**.

Em um artigo intitulado *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) partilham do entendimento, defendido também por Antonio Candido: da importância da literatura. Segundo Paulino e Cosson (2009),

a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70)

E nessa construção de sentidos literários que nos damos conta de que nosso mundo é formado por palavras. É através da palavra que conhecemos a cultura de um povo distante, que sabemos das músicas que fazem sucesso no momento, que aprendemos a fazer uma receita culinária ou que temos conhecimento do que aconteceu no último capítulo da novela. Como define Cosson, em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, ela é a marca que nos distingue dos outros animais, sendo “a mais definitiva e definidora das criações do homem.” (p. 35)

Como criação humana, a leitura é, pois, um processo interno, cognitivo e complexo. Conseqüentemente, precisa de um olhar diferenciado no âmbito escolar para que o professor forme leitores autônomos e experientes, que possam lidar com os mais variados tipos de textos dentro e fora da escola. Devido a isso, devemos agir como mediadores, dando oportunidades aos nossos alunos de apropriarem-se da leitura como um meio de conquista de cidadania e não só como um fim em si mesma. O cidadão, ao se apoderar do uso da palavra escrita, potencialmente,

poderá ler e interpretar nas entrelinhas desde um simples bilhete a uma obra literária. Daí a importância do letramento ser visto como uma apropriação da leitura, da escrita e da oralidade - por um indivíduo inserido em uma dada sociedade - enquanto práticas sociais, que fazem parte de um processo que nunca se acaba. Conforme afirma Soares (2002), escrever, ler e falar são usos sociais que fazemos da língua, nas esferas comunicativas nas quais desempenhamos variados papéis.

A fim de logarmos êxito no letramento literário enquanto prática social, respaldados não só em estudos de gabaritados linguistas e críticos literários, mas também pelos PCN's de Língua Portuguesa (1998), precisamos estabelecer estratégias e objetivos que trabalhem os conteúdos na perspectiva dessa definição. Entendemos que, ao agir desse modo, iremos contribuir para a formação de um cidadão que, efetivamente, poderá participar das várias instâncias públicas de uso da linguagem, como receptor e produtor de textos, escritos e orais nas diferentes situações de comunicação.

A nossa intervenção seguiu esse viés de uso social da linguagem, uma vez que uma das nossas metas foi conectar determinados aspectos da leitura de textos canônicos com a leitura de mundo dos alunos, estabelecendo um elo entre passado e presente no que tange, entre outros pontos, ao preconceito racial. Ao traçarmos um perfil dos personagens planos e esféricos, vimos, em uma leitura mais minuciosa que tal assunto emerge - ora mais, ora menos explícito - nas três obras por nós selecionadas no nosso trabalho interventivo.

Objetivando a promoção do letramento literário entre nosso alunado, nos referenciamos em obras teóricas que propiciam uma ligação coerente com a nossa prática didático-pedagógica cotidiana. Para tanto, é necessário que a formação do profissional de professores de Língua Portuguesa e de Pedagogia invista na e assuma a responsabilidade de tal ato. Se desde os primeiros anos da Educação Básica praticarmos a leitura literária na sala de aula, formaremos nos nossos alunos a familiaridade e, provavelmente em alguns deles, despertaremos o gosto por esse tipo de leitura.

A possibilidade de nos conhecermos mais e melhor é um benefício alimentado e proporcionado pelos livros que lemos. Muito da nossa personalidade é formada com base nas nossas leituras e na forma como praticamos tal exercício linguístico e socializador.

Importante ressaltar que não podemos nos deixar levar pelo mercado editorial. A seleção das obras feitas pelo professor não pode menosprezar a leitura mercadológica, formada basicamente por *best sellers*, cujos valores estéticos e literários devem ser ressaltados. Nos propomos, a partir delas nessa dissertação, para apresentar outras possibilidades que acrescentem e agreguem diversidades estéticas e literárias à experiência e ao conhecimento de mundo que cada um de nós carrega como sujeitos leitores que somos, delineando, assim, uma estratégia interessante. Assim como Candido (2004), Cosson (2016) fala da possibilidade de nos tornarmos mais humanos com o exercício da prática da leitura de textos literários:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2016, p. 17)

Vivenciar a vida do outro, através de um ponto de vista que não seja o nosso, de outro lugar, saindo, porventura, da “zona de conforto”, faz com que vejamos o outro como diferente e não como inferior ou superior a nós. Essa experiência contribui, consideravelmente, para a formação cidadã dos nossos jovens leitores em construção, seja na leitura de obras canônicas ou não-canônicas. Compartilhando dessa visão, eles têm maiores chances de se tornarem leitores literários na concepção de Graça Paulino (2004).

Atualmente, esse perfil de leitor é praticamente inexistente nas camadas populares. O bem simbólico representado pela leitura literária é imposto pela

camada privilegiada da população: a elite, que cultua textos pertencentes a um universo sofisticado, “que une beleza e estranheza.” (p. 56). Daí surge o questionamento feito por Paulino em relação à atitude de alguns docentes: “como democratizar gostos e habilidades tão refinadas? muitos optam por esquecer o refinamento e, assim, facilitar o trabalho cotidiano na sala de aula.” (p. 56)

Postura lamentável. Perde o professor, perde o aluno e perde a sociedade a oportunidade de promover o letramento literário como exercício de cidadania por meio da ampliação do repertório dos nossos jovens estudantes. Daí a relevância da nossa intervenção, que abre boas perspectivas nas três instâncias. Ao professor de fazer um trabalho diferenciado; ao aluno de ter uma formação cidadã e, à sociedade de lucrar com docentes e discentes sintonizados em prol de uma educação literária, que visa a, nas palavras de Colomer (2007), “*ouvir, compartilhar e ajudar no esforço de ler textos que valham a pena.*” (p. 116, grifos da autora).

1.3 Cânone literário

Graça Paulino (2004), em um artigo intitulado “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”, reflete sobre a crise pela qual passaram as ciências humanas na década de 1970, resultante do fortalecimento - social e cultural, dentre outros - dos representantes da negritude, das feministas, dos homossexuais e outros grupos afins considerados minoria.

A literatura que, até então se voltava, predominantemente para a elite - tanto na sua produção, quanto na sua recepção - estava imbuída dos valores culturais desse grupo privilegiado. Este influenciava todas as outras classes sociais com tais concepções, devido ao controle do poder político, econômico e social em suas mãos. A literatura reverenciada pela elite passa a ser questionada, dessa forma, por grupos sociais até então tidos como periféricos, desprestigiados social, cultural, econômica e literariamente.

Tal questionamento fez parte de um fenômeno mundial iniciado na década de 1960 na Europa e, mais tarde, nos Estados Unidos. Chegou ao Brasil ao final da década de 1970, e início da década de 1980. O crescimento dos meios de comunicação, diminuindo tempo e espaço, a presença dos *hippies* pregando paz - devido à Guerra do Vietnã - e o desejo por uma vida mais saudável colaboraram para o início dessas interpelações, na medida em que tais atitudes questionavam os valores sociais, políticos, históricos, literários e estéticos da classe dominante, que imprimia sua marca nas instituições de poder controladas por ela, inclusive na academia.

Esse embate cultural, social e político entrou em choque com o cânone literário enquanto verdade absoluta dentro e fora do meio acadêmico. Segundo Colomer (2007), a partir de 1980, muitos professores, diante de um público leitor bem diversificado e devido à universalização da escola, não se sentiram na obrigação de continuar levando leituras literárias canônicas para o âmbito escolar. Esses profissionais julgavam que apenas a elite seria capaz de absorver as ideias propaladas pela literatura clássica. Como a classe popular começou a frequentar a escola com a universalização do ensino, a partir das décadas de 1960, 1970, a sociedade acreditou ser um desperdício ensinar-lhe literatura. Julgava, pois, não haver necessidade de a classe trabalhadora ter acesso a tal saber, como afirma Colomer (2007): “(...) o objetivo real e prioritário da nova escola foi simplesmente o de ensinar a ‘ler’”. (p. 35) E completa, um pouco mais adiante, que estudos sobre a história da educação apontaram na direção que:

Os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias. Sua crença era compartilhada pelos pais de amplos setores sociais, que pensavam que seus filhos não podiam perder tempo em divagações. Então, como agora, em tantas regiões pouco alfabetizadas, a literatura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que devia aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida. (COLOMER, 2007, p. 35)

Essa realidade do quadro educacional espanhol não difere do brasileiro. Os professores de Língua Portuguesa e de Literatura vivem um dilema quando se veem diante da necessidade de seleção de obras canônicas a serem trabalhadas em sala de aula. Em qual direção seguir? Qual paradigma deve ser adotado? Baseados em quais critérios? O primeiro é o da escolha da sua instituição legitimadora, constituída por uma gama que vai da escola, passa pela academia, pela crítica literária, pelas editoras de livro didático, chegando à premiação literária. O segundo é qual parâmetro utilizar, pois segundo Harold Bloom (2010), o cânone, além de ser essencialmente, complexo e contraditório,

é tudo, menos uma unidade ou estrutura estável. Ninguém tem autoridade para dizer-nos o que é o Cânone Ocidental, certamente não de cerca de 1800 até hoje. Não é, não pode ser precisamente a lista que apresento, ou que qualquer outro poderia apresentar. Se fosse, isso tornaria tal lista um mero fetiche, apenas mais uma mercadoria. (...) A questão é a mortalidade ou imortalidade das obras literárias. Onde se tornaram canônicas, elas sobreviveram a uma imensa luta nas relações sociais, mas essas relações muito pouco têm a ver com luta de classes. Os valores estéticos emanam da luta entre textos: no leitor, na linguagem, na sala de aula, nas discussões dentro de uma sociedade. (BLOOM, 2010, p. 56)

Cosson (2016) considera quatro critérios importantes na seleção dos clássicos. O primeiro se refere aos fins educacionais promovidos pela obra, que vão da fluência nas séries iniciais à afirmação de princípios morais, abrangendo a cultura nacional, no Ensino Médio. O segundo estabelece uma relação entre idade ou ano escolar e o tipo de linguagem usada. O terceiro nos remete ao espaço físico reservado para a leitura literária na escola, ou seja, à biblioteca, que muitas vezes, é reduzida a depósito de livros, sejam eles didáticos, literários ou não literários. O quarto e último critério é o repertório literário do professor.

Colomer (2007) cita algo deveras relevante para nós, professores do Ensino Fundamental, que vem acontecendo nos últimos tempos: o debate sobre clássicos da literatura infantil e juvenil. Ela afirma que, por questões mercadológicas, infelizmente, alguns bons textos deixaram de circular. A seleção das obras “legitimadas” pela escola segue, de acordo com esta estudiosa espanhola, alguns

critérios definidos, primeiramente, pela crítica literária, que inclui e exclui obras e autores. Em segundo lugar, destaca que o cânone muda de acordo com sua hierarquia, estabelecida dentro do polissistema de Even-Zohar. Em terceiro lugar, há o reforço da crítica literária moderna em escolher a obra baseada na importância do autor, cometendo o equívoco de que escritores considerados pouco significativos deixam de acrescentar bagagem cultural aos alunos. Além desses critérios, há também o de escolha das obras “famosas” pela crítica acadêmica.

A obra clássica tem um papel social importante na formação do coletivo, de acordo com essa autora, que deixa transparecer tal ideia ao afirmar que “Qualquer cultura precisa criar uma representação de coerência interna e nessa construção as obras literárias têm sempre sido um material de primeira ordem.” (p. 155-156). Continuando a sua linha de pensamento, percebemos mais alguns destaques que merecem ser citados no que tange à importância da leitura de cânones. Dentre eles, a autora alega que a dinamicidade presente, trazida pelo mercado editorial, propulsor de uma estética sempre renovada, e pela própria natureza do pertencimento a um polissistema literário, faz com que tenhamos algumas considerações em torno do clássico.

Primeiro: os cânones mudam de tempos em tempos, de acordo com o discurso e os sistemas literários da sociedade à qual pertencem, influenciando e deixando-se influenciar por outras obras dentro de um complexo

polissistema, como o chamou Even-Zohar,³ baseado na confrontação permanente de modelos que convivem e estabelecem tensões entre o centro e a periferia (nos termos de Lotman), entre o centro e os distintos graus de periferia culta, entre a arte culta e a arte popular. (COLOMER, 2007, p. 154)

Em segundo lugar, os clássicos são selecionados visando a um determinado objetivo, que na escola é o de contribuir para o letramento literário dos leitores em construção.

³ Itamar Even-Zohar, *Papers in historical poetics*, Tel-Aviv University, 1978.

Vê-se, então, que os estudiosos do campo literário estabelecem variados preceitos do que imprime canonicidade a uma obra. Daí a dificuldade docente na escolha de quais critérios estabelecer na seleção de textos literários que possam, ou não, ser usados na escola. Referendando Cosson (2016), há um tempo relativamente curto, “o professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma.” (p. 32). Hoje, entretanto, os critérios adotados abarcam várias tendências literárias, educacionais, culturais, institucionais, devido ao questionamento pelo qual ele passou.

Dada a importância do cânone na contemporaneidade, nos parece que este nunca foi motivo de questionamento. Ledo engano. Graça Paulino (2004) relata que, como já foi exposto anteriormente, nas últimas décadas do século XX, mais precisamente a partir da década de 1970, grupos sociais até então marginalizados socialmente, obtiveram êxito nas suas manifestações culturais, dentro e fora do nosso país. Dentre tais grupos se destacaram, dentre outros, as mulheres e os negros.

Apesar de tal questionamento, o cânone jamais perdeu seu vigor, pois sempre conviveu em um polissistema, isto é, um “sistema literário” composto por vários tipos de obras, que se influenciam mutuamente - de acordo com a concepção de Even-Zohar (2013) - dividindo a preferência do público leitor, no mercado editorial, com obras não canônicas.

Não podemos pensar em letramento literário, nem em ampliação de repertório, sem um trabalho que vise à leitura de obras clássicas. Daí a nossa intervenção priorizar esse tipo de obra literária. Corroboramos as palavras de Cosson, ao afirmar não existir letramento literário sem cânone,

pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos. (COSSON, 2016, p. 34).

Ao optar pelo trabalho com clássicos literários brasileiros, pensamos, também, no alcance universal do cânone e, na possibilidade de agradar às várias classes sociais. Assim sendo, ao nos voltarmos para o estudo dessas obras tradicionais, podemos até, como afirma Candido (2004), indiretamente, diminuir as diferenças econômicas impostas na nossa sociedade capitalista. Obras canônicas lidas por indivíduos de diferentes estratos sociais tiveram boa recepção, agradando a pessoas simples, pouco familiarizadas ao estudo acadêmico. O mesmo autor cita exemplos bem sucedidos de leitura de clássicos por sujeitos pertencentes à classe popular no seu famoso pronunciamento “O direito à literatura”.

Ítalo Calvino (2009), um dos escritores mais importantes do século XX, ressalta a importância da escola na leitura de obras clássicas, no seu conhecido livro “Por que ler os clássicos”. Ele reitera que a escola seleciona os clássicos eleitos pela sociedade, pela crítica e pelo mercado editorial como legítimos. Cabe ao leitor escolher aqueles que o aprazem fora da obrigatoriedade ditada pela instituição de ensino. Obras com as quais ele nutra empatia, havendo uma identificação, na qual ele se encontre consigo mesmo, impulsionado pelo que visualizou de mais profundo no clássico. Com tal postura a instituição escolar age a fim de instrumentalizar seus leitores, objetivando que estes sejam capazes de, após certo amadurecimento, fazer suas próprias escolhas literárias. Para tanto devem ver o clássico, dentre outras coisas, como uma riqueza inesquecível, cuja influência particular traz aspectos culturais pertencentes à tradição do leitor, oriunda de outros tempos e lugares, com os quais ele se identifica. E, quanto mais os lemos, mais segredos e surpresas nos são revelados nas releituras que fazemos.

Almejando que cada um tenha a sua biblioteca de clássicos, Calvino sugere que dela façam parte, livros que já tivemos o prazer de ler e aqueles que ainda serão lidos, reservando um espaço para eventuais descobertas. Enfatiza ainda que “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos (...)”, pois do confronto entre o local, o regional e o universal é que descobrimos a nossa

individualidade, a nossa humanidade. Conseguimos nos enxergar como seres pensantes, questionadores, críticos e contraditórios, porque humanos.

1.4 Repertório de texto

Como estamos no campo da literatura, somos compelidos a tecer considerações acerca das relações estabelecidas entre texto-leitor. Os conceitos iserianos surgem como a melhor opção, uma vez que essa interação é sempre abordada por esse autor.

Prevalece, portanto, a necessidade de nos reportarmos à ideia de repertório, construída por Wolfgang Iser (1996), o precursor da Estética da Recepção. Em seus estudos, particularmente no artigo “O repertório do texto”, tal teórico e crítico literário defende a importância da bagagem textual que o aluno porta enquanto um ser social, cultural e histórico. Ele frisa, entretanto, que não basta apenas portar tal conhecimento, faz-se necessário saber usá-lo a contento e adequadamente nos mais variados contextos comunicativos do cotidiano.

A relação texto-leitor em obras de cunho ficcional é caracterizada por uma dependência mútua entre ambos, uma vez que um não existe sem o outro. Há alternância do destaque, indo este ora para o texto, ora para o leitor. Iser (1996) caracteriza tal relação como sendo dialógica, devido a essa interação entre ambos.

Tal dialogismo se caracteriza pela agentividade do receptor que, ao interagir com o texto, deixa nele suas impressões, sendo, reciprocamente, por ele influenciado. Logo, o repertório de texto é acionado todas as vezes em que nos deparamos com a palavra escrita, como fica claro no seguinte trecho, na citação iseriana (1996):

O discurso do texto, enquanto organismo vivo que se relaciona com seu leitor, permite-nos pensar a relação entre texto e leitor conforme o modelo de sistemas auto-reguladores. Segundo essa concepção, o texto materializa um inventário de signos impulsionadores (significantes) que são recebidos pelo leitor. Mas na leitura se realiza ao mesmo tempo, um *feedback* constante de “informação” sobre o efeito produzido; o leitor pode assim inserir suas representações nesse processo. (ISER, 1996, p. 124 - 125, grifos do autor)

Destacamos que o texto de ficção se perpetua e se eterniza na figura do espectador, no momento em que este agrega seu conhecimento prévio àquele do novo sistema literário, facilitando a leitura e a interpretação. Assim procedendo, vai, oportunamente, preenchendo as lacunas deixadas pelo autor, a fim de que a etapa interpretativa possa se concretizar. Fica registrada em tais lacunas a presença do não dado. São os “vazios do texto” que permitem ao leitor o registro da presença pela ausência, como percebemos, uma vez mais, nas palavras de Iser (1996):

é sempre preciso captar um traço do não-dado no dado para que este - qualquer que seja o ponto de vista - possa ser apreendido. Os símbolos são esses traços do não-dado, sem os quais não teríamos acesso aos dados empíricos. (ISER, 1996, p. 119)

Na ficção, o preenchimento de tais vazios é extremamente importante e pertinente, pois é através dele que o leitor vai construindo sua interpretação literária. De que forma? Agregando sua leitura de mundo às novas informações acrescentadas pelo texto, paulatinamente, formando assim uma ideia do todo. Este processo torna o leitor uma figura ativa, que contesta, critica, avalia, compara, discute. A verossimilhança que permeia a obra é a responsável por despertar tais reações, nas quais repercute o repertório do leitor, como podemos atestar em outro fragmento textual iseriano, da mesma fonte acima citada: “O texto é tanto menos uma correspondência homóloga à realidade, quanto tem uma relação homóloga com o repertório de valores e disposições de seus possíveis leitores.” (p. 123).

Como a leitura é um processo interno, cognitivo e complexo, como afirma Solé (1998), a individualização interpretativa é inerente ao processamento leitor de uma obra de caráter ficcional. Assim sendo, cada um “produz” o seu entendimento, obviamente dentro dos limites dados pela obra, uma vez que “pelos signos do texto, o leitor produz o objeto imaginário.” (p. 123)

De acordo com Iser (1996), o real e o imaginário se constituem em duas facetas da mesma moeda. Essa assertiva é tão verdadeira que, ao lermos um texto ficcional, conseguimos entendê-lo no momento em que encontramos o ponto no

qual a verossimilhança se faz presente nele, uma vez que cabe à ficção estabelecer a mediação entre o sujeito e a realidade. Assim, o escrito fica inteligível, pois a interação leitor-texto-realidade se concretiza.

A fim de que essa interação seja constante e profícua para os nossos alunos, faz-se necessário que o ato de ler seja corriqueiro no cotidiano deles. Para que a leitura se torne um hábito é primordial que ampliemos o repertório literário dos discentes. De que forma podemos alcançar esse objetivo? Dentre inúmeras possibilidades, podemos lançar mão de dois conceitos relevantes para nossa proposta interventiva: as estratégias de leitura literária e as normas históricas e sociais, ambos abordados pelo teórico que mais difundiu a teoria do efeito estético, o alemão Wolfgang Iser (1996), em um livro intitulado “O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético”. Ele preconiza que a ficção carrega em si um repertório, constituído de: textos literários pertencentes a uma determinada época histórica. Toda obra revela particularidades da sociedade na qual foi gerada, podendo apontar falhas, questionar, criticar, discordar dessa mesma sociedade. Conhecê-la por esse viés facilita seu entendimento que, conseqüentemente, nos remete a uma característica iseriana que nos interessa particularmente, pois se encaixa nas ações propostas dentro do nosso projeto: o caráter interacional da ficção que, ora se dá entre o texto e o leitor ou entre o leitor, o texto e a realidade.

Estabelecemos como um dos nossos objetivos a ampliação do repertório do leitor, defendida por Iser (1996). Na medida em que a leitura se torna mais presente no nosso cotidiano, tornando-se um hábito, percebemos que a lógica do discurso de um texto ficcional é interna, diferentemente de um texto cujo discurso é recorrente, pragmático, que apresenta uma organização dependente do contexto externo. Em ambos os exemplos é o repertório que direciona a maior ou a menor interação do leitor com a obra. A interpretação será mais profícua quanto melhor forem empregadas as estratégias de leitura textuais, tais como o acionamento do conhecimento prévio do leitor e o estabelecimento de relações entre o texto e quem o lê, levantar hipóteses que possam ser confirmadas ou refutadas posteriormente.

Um repertório literário ampliado - um dos objetivos a ser alcançado na nossa proposta interventiva - depende da retomada da literatura enquanto objeto de prazer e de conhecimento, simultaneamente, de preferência.

1.5 Círculo de leitura

Dado o caráter social da leitura e, ponderando acerca da importância do pertencimento a uma comunidade de leitores, adotamos o círculo de leitura como um componente essencial à materialização do nosso trabalho. Segundo Cosson (2014), ele consiste na formação de grupos de alunos com o objetivo de ler e discutir uma obra literária, mediada pelo professor.

Ao lermos, nossa visão do mundo é dividida com o outro, pois apesar de a leitura ser solitária, a interpretação é solidária, corroborando Cosson:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. [...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. [...] O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2016, p. 27)

Destacamos ainda a relação entre círculos de leitura e comunidades de leitores, uma vez que aqueles favorecem a formação dessas. No ambiente escolar, ao usarmos ambos os recursos, valorizamos tanto o leitor quanto a literatura, em um processo dinâmico de aprendizagem.

Por fim, os resultados positivos são consideráveis e nos impelem, de fato, a incluir essa metodologia nos planejamentos das nossas aulas. Segundo Cosson (2016), merecem destaque: interesse maior pela leitura literária; pensamento crítico mais apurado; protagonismo juvenil ampliado pela autonomia propiciada pelas discussões e pela escuta ativa do ponto de vista do outro; a formação de um leitor crítico, consciente e autônomo.

1.6 Leitura compartilhada

Como já mencionamos anteriormente, a leitura, para cumprir seu caráter social deve ser compartilhada, estabelecendo, assim, o diálogo do “eu” com o “outro”. Segundo Colomer (2017), um dos maiores problemas que nós, professores, enfrentamos, é que a maioria dos nossos alunos não veem o livro como um elemento socializador por excelência. Como nem o hábito de leitura, nem o ambiente familiar alfabetizador costumam fazer parte de sua realidade, para a grande maioria deles, o livro não se presta a suscitar debates nem a expressar sentimentos.

À escola cabe o papel de ler e discutir a mensagem textual, visando ao aprofundamento do sentido da história e à observação de como se processa esse mecanismo interpretativo. Colomer (2017) atesta ainda que o compartilhamento apresenta inúmeros benefícios para quem dele se utiliza. Auxilia a: extrapolar os limites do texto; descobrir artifícios de compreensão textual, ao perceber como os pares o fazem; perceber as possibilidades interpretativas de um mesmo texto; construir o sentido literário de uma obra, aprendendo a discorrer literariamente sobre ela; reconhecer-se como um leitor ativo dentro de uma comunidade de leitores.

Discorrer sobre os aspectos pertinentes de uma obra como o enredo, os personagens preferidos, as cenas impactantes positiva ou negativamente ajuda na construção do perfil leitor da criança e do adolescente, tanto no nível individual quanto no coletivo. Importante fazer esses registros escritos, por exemplo, no diário de leitura, a fim de que se possa, não só, ver o que foi lido por aquele discente, mas também, observar seu progresso em relação a si mesmo.

Enfim, opinar sobre os textos, sabendo justificar o motivo de ter gostado ou não do que leu é importante e demonstra amadurecimento e autonomia. Elaborar questões que encorajam os alunos a avaliarem quais foram os conhecimentos proporcionados pela leitura da obra fortalecem o compartilhamento como uma

ferramenta didático-pedagógica eficaz, que pode contribuir significativamente para o aprendizado.

Ao selecionarmos obras a serem trabalhadas com nosso alunado, é importante que as questões elaboradas incitem os alunos a respaldarem suas respostas no levantamento de hipóteses e/ou nas justificativas das pistas textuais. Assim, verão os ganhos reais proporcionados pela leitura literária.

Como o ato de ler em voz alta é, necessariamente, feito de forma compartilhada, acrescentamos aqui os seus pontos vantajosos, listados por Colomer (2017):

- ★ Torna possível que os meninos e as meninas desfrutem de textos fora do alcance de sua habilidade leitora.
- ★ Mostra que aprender a ler tem um sentido, neste caso, o de conhecer textos belos e interessantes.
- ★ Favorece o desenvolvimento de expectativas e a aquisição de conhecimentos implícitos sobre a linguagem escrita, em geral, e literária, em particular: sobre sintaxe, estruturas do texto, gêneros, figuras poéticas etc.
- ★ Amplia o vocabulário e o repertório linguístico ao aumentar as oportunidades dos meninos e das meninas de conhecer palavras e formas linguísticas diferentes das formas coloquiais.
- ★ Permite estabelecer relações intertextuais entre as obras lidas ou conhecidas.
- ★ Leva todo o grupo a compartilhar referências leitoras comuns. (COLOMER, 2017, p.98-99)

É importante frisarmos que tanto o círculo de leitura quanto a leitura compartilhada são usados estrategicamente a fim de estabelecermos comunidades de leitores em sala de aula.

2 UNIVERSO DE MACHADO DE ASSIS E DE LIMA BARRETO

2.1 Universo de Machado de Assis

A arte de bem escrever literariamente é difícil de ser conquistada. Na literatura brasileira, um dos autores que se destaca nesse quesito é Machado de Assis. Tendo sido o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras, suas obras conhecidas mundialmente, têm uma relevância incontestável no meio acadêmico. Assim sendo, nada mais relevante que inserir nossos alunos do 9º Ano no universo canônico, pela leitura de textos desse importante ficcionista brasileiro.

Interessante observarmos a trajetória desse grande escritor. Afrodescendente, nasceu em 21 de junho de 1939, no Morro do Livramento, na cidade do Rio de Janeiro, filho de um operário negro e de uma imigrante açoriana. Pouco frequentou a escola, pois ficou órfão ainda na infância. Por ser pobre, geralmente, a prioridade era o trabalho, não o estudo. Foi autodidata, procurando superar a condição de menino pobre e afrodescendente em uma sociedade escravocrata. Antes de ingressar na carreira literária, teve seu primeiro emprego, na adolescência, como aprendiz de tipógrafo na Imprensa Nacional. Começou sua carreira de escritor fazendo crítica literária e poemas românticos. Frequentava os mesmos círculos literários de Casimiro de Abreu, tendo oportunidade de estabelecer contato com esse e com outros intelectuais famosos à época, tais como Manuel Antônio de Almeida, Quintino Bocaiúva e Bernardo Guimarães. Bem ecléticos foram os gêneros textuais que tiveram espaço na sua carreira de escritor: conto, peças teatrais, crônicas, romances, poesias, dentre outros.

Seu público leitor, totalmente diverso das suas origens, era o burguês europeizado. De acordo com Duarte (2009), alguns críticos literários defendem que Machado negava sua condição de homem negro tanto na vida privada quanto na pública. Alegavam para tanto que sua literatura era dirigida, propositalmente, para a classe social burguesa e ascendente, sendo esta uma grande consumidora dos romances por ele produzidos. Tais críticos ainda afirmavam que o escritor disfarçava sua origem africana, tomando por base: o uso de barba e bigode; a

busca de recursos que clareavam a pele quando fotografado; a inexistência de protagonistas negros em seus textos.

Há autores como Brookshaw (1983) que defendem essa ideia firmemente:

Machado de Assis, que era mulato, mas cujo trabalho nunca se preocupou com o problema racial e raramente tocou em questões da escravidão cuja abolição ocorreu quando ele ainda vivia. Antes pelo contrário, a maioria dos seus romances tem por cenário as classes mais altas da burguesia do Rio. [...] Machado é o exemplo clássico do mulato que devotou sua vida para ser aceito acima da linha de comportamento e, por isso, evitou cuidadosamente qualquer referência às suas origens. [...]

isto não significa que Machado de Assis não criticasse os valores sociais. Ao contrário, seus romances, e especialmente sua mais famosa trilogia, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1892) e *Dom Casmurro* (1900), são um produto de um intelecto muito cético, que comenta o cinismo e a desonestidade supostamente honrada e com uma visão inflexível do indivíduo como sendo motivado pelo orgulho. Ele também não era insensível às crueldades da escravidão, como mostra o conto *O caso da vara*. Entretanto, até mesmo aí, embora o cenário seja a escravidão, a história se volta para o caráter de Damião, o rapaz que simpatiza com a escrava Lucrecia, ainda que colabore com a sua punição porque precisa de um favor de sua senhora. (BROOKSHAW, 1983, p. 153-154)

Muitos, no entanto, acreditam que Machado usava dissimuladamente a linguagem para fazer crítica - tanto social, quanto racial -, do contrário, suas obras não seriam lidas pelo público pertencente à elite. Por isso, recebe de Duarte (2009) a alcunha de “escritor-caramujo”, aquele que se esconde na profundidade dos textos.

Ambos os contos escolhidos por nós no trabalho interventivo apresentam essa característica dual do caramujo: na primeira leitura, constatamos um tipo de mensagem suave como a brisa; já na segunda, costumamos passar para um terremoto no mais alto grau da escala Richter, devido à crítica feita de forma sarcástica e irônica pelo autor.

Machado, principalmente na sua maturidade intelectual, não escreve pensando em se enquadrar em uma determinada escola literária ou em retratar momentos de crise política. Sua prosa de ficção é marcada por uma “poética da dissimulação”: as indiretas; o uso da ironia em lugar da fala explícita; as alfinetadas; questões nacionais tratadas com enfoque universal; a sátira usada para

desmascarar a classe detentora do poder; o foco narrativo em primeira pessoa, tirando do autor a responsabilidade pelo que é dito. Muito interessante verificar nas palavras de Duarte (2009) que, com brilhantismo, nos mostra o objetivo da linguagem dissimulada desse grande escritor carioca:

Machado, em momento algum, submete sua ficção às exigências do discurso ideológico, com suas formulações marcadas pela urgência dos momentos de crise política. Deste modo, persiste nos romances o emprego dos procedimentos esquivos, que, em seu conjunto, compõem toda uma *poética da dissimulação*: o tratamento enviesado, indireto; os negaceios verbais e as alfinetadas ligeiras, mas cortantes; o discurso irônico substituindo a fala explícita ou peremptória; o enfoque universalizante de questões nacionais; a paródia de mitos e narrativas fundadoras de hegemonias; o desmascaramento da classe senhorial pela sátira dos detentores do poder; e tudo isso vazado numa linguagem marcada por disfarces de toda ordem, aí incluso o do próprio foco narrativo. (DUARTE, 2009, p. 282-283, grifos do autor).

Somos apoiadores da ideia de que Machado, comprovadamente, incomodava-se com a situação dos cativos. Mostrou interesse pela libertação da população afrodescendente, escravizada, à época, ao ingressar no serviço público, trabalhando no Ministério da Agricultura, como podemos conferir na citação de Duarte (2009):

Apoiado em minuciosa pesquisa de fontes primárias, Sidney Chalhoub (2003) destaca os inúmeros pareceres e réplicas escritas por Machado na “arena de luta” constituída nos escalões burocráticos do poder imperial. E ressalta seu papel de cidadão empenhado em fazer cumprir o preceito que libertava os filhos de escravos nascidos depois do 28 de setembro de 1871.

Além disso, é preciso destacar que o autor, mesmo sem assumir uma militância abolicionista explícita, a exemplo dos líderes do movimento, empenhou-se a seu modo na luta pela abolição, não apenas como colunista e colaborador ativo, mas também como acionista da Gazeta de Notícias - um dos jornais de maior circulação na Corte -, cujas projeções eram francamente contrárias à escravatura, conforme atesta Magalhães Júnior (1957). (DUARTE, 2009, p. 10)

⁴Astrojildo Pereira (1991: 79) cita depoimento do jornalista Francisco de Paula Barros, publicado na revista *Il Brasile*, em agosto de 1888: “o trabalho do elemento servil foi sempre um dos mais bem cuidados da Secretaria da Agricultura. (...) A esse grupo de distintos funcionários deve-se a liberdade de milhares de escravos, liberdade que provinha da fiscalização vigilante dos dinheiros públicos, e da qual resultava grande aumento do número de alforrias pela diminuição do exagerado valor do escravo, pela irregularidade de matrículas e não cumprimento de preceitos legais.”

Como afirma Duarte (2009), na leitura de grande parte das obras machadianas, percebemos algumas características de suma importância, dentre as quais destacamos: a crítica social, a ironia, a aproximação com o leitor, a constituição psicológica dos personagens, a verossimilhança, a sátira e a paródia.

Como mencionado neste texto, escolhemos o gênero literário conto para o nosso trabalho interventivo devido à sua unidade de ação, concentrando-se em uma única célula dramática. Geralmente, apresentando poucos personagens, que atuam em um espaço e tempo definidos, são escritos de modo a prender a atenção do leitor, desde o início até o desfecho. Apesar de não ser geral, a estrutura narrativa linear, com início, meio e fim, seguindo a ordem cronológica, atua como facilitador não só da interpretação como também do ato de ler, o que é importante para a leitura de fruição em jovens leitores em formação, como é o perfil da turma de 9º ano com a qual desenvolvemos nossa intervenção.

Não poderíamos, então, escolher outro contista que não fosse Machado de Assis, uma vez que reúne tais características com maestria em ambos os contos com os quais nos propusemos trabalhar.

Considerando que uma das características desse gênero textual é o impacto ao final da trama que surpreende o leitor, concordamos com Massaud Moisés (1970) ao afirmar que no conto

como na vida real, que pretende espelhar, de um momento para outro deflagra o estopim, e o drama explode, imprevistamente. A grande força do conto [...] consiste no jogo narrativo para prender o interesse do leitor até o desenlace, que é, regra geral, um enigma. O final enigmático deve surpreender o leitor, [...] (MOISÉS, 1970. p. 119)

Um dos benefícios da leitura de um clássico é a possibilidade de diálogo entre as várias gerações de uma cultura de uma dada sociedade. Ao construir interpretações de obras machadianas com o nosso público-alvo, formado por alunos de 9º ano, pensamos em democratizar o conhecimento dessas obras e fazer com que esses jovens se identificassem com a mensagem ali veiculada, a fim de que o

letramento literário e a ampliação de repertório pudessem se concretizar na prática. Ao oportunizarmos a variação do cardápio literário, com a apresentação do clássico, acreditamos alcançar tal meta.

As palavras do escritor Ítalo Calvino (2007) coadunam-se aos objetivos que nos propusemos alcançar, pois elencam as benesses trazidas por esse tipo de leitura: “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.” (CALVINO, 2007, p. 10)

As leituras feitas pelo jovem são marcadas, por um lado, pela inexperiência (do viver e do usufruir da obra) e pela ansiedade e distração próprias da faixa etária; por outro lado, são formativas, contribuindo para a criação de modelos, esquemas, gosto estético, valores, que acompanham a vida do leitor, ainda que este pouco se lembre da obra lida, passados alguns anos.

Importante registrar as palavras de Candido (2004), ao citar os benefícios da leitura dos cânones, para as classes populares, às quais pertencem grande parte dos nossos alunos. Ele exemplifica que livros de Balzac, Stendhal e Flaubert tiveram uma boa receptividade entre pessoas dessas classes, reforçando a necessidade da democratização da leitura de clássicos:

Este belo exemplo leva a falar no poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número. (CANDIDO, 2004, p. 189)

Como o nosso foco principal foi a ampliação de repertório e a promoção de letramento literário através da figura dos personagens, lembremo-nos de alguns deles que são machadianos. “Capitu” e “Bentinho” (ambos de *Dom Casmurro*), “Simão Bacamarte” (*O Alienista*) e “Rubião” (*Quincas Borba*), são conhecidos e viraram símbolos, dada a sua importância literária. Extrapolaram o universo da obra da qual se originaram, adquirindo tamanha autonomia devido ao impacto provocado

no leitor. É nessa perspectiva que Moisés (1970) cita o personagem do conto de ideia, tão ao gosto de Machado de Assis: “À custa de serem “meios” expressivos, as personagens do conto de ideia por vezes acabam por se transformar em símbolos.” (p. 127). Essa fama também atingiu Candinho - ainda que em menor escala - do conto escolhido por nós, *Pai contra mãe*.

O peso que os personagens têm na obra desse autor influenciou na escolha de suas obras por nossa parte. Como nos propusemos destacar personagens planos e esféricos, que dialogam tanto com modernas obras literárias como “O enigma de Capitu”, quanto com peças teatrais e com a arte fílmica da contemporaneidade que tratam do assunto, achamos por bem trabalhá-los em sala de aula. A figura feminina adquire um destaque especial na obra machadiana tanto quanto sua preocupação com a desigualdade provocada pela escravidão, como nos revela Duarte (2009). Tais relevâncias temáticas nos levaram a optar pela abordagem da figura negra feminina.

Machado veio a falecer em 29 de setembro de 1908, na cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, seus personagens sobrevivem até hoje. Aliás, estão cada vez mais vivos, pois como diz Lucas (2009):

“Conforme recorda Jean-Michel Massa, chega uma época nos estudos machadianos em que não é o romancista que explica as personagens, mas as personagens é que explicam o romancista: “o criador se tornava o filho de suas criaturas”.⁵ (LUCAS, 2009, p. 37)

⁵ MASSA, Jean-Michel. *A juventude de Machado de Assis*, 3ª ed., trad.de Marco Aurélio de Moura Matos, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

2.2 Universo de Lima Barreto

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu a 13 de maio de 1881, na cidade do Rio de Janeiro. Órfão de mãe ainda pequeno, teve que lidar com a loucura do pai na idade adulta. Desde então abandonou os estudos para sustentar a família com um emprego público na Secretaria de Guerra. Sempre afirmando suas origens de afrodescendente e de morador do subúrbio carioca, criticava, em suas obras, a artificialidade e a falta de autenticidade da elite burguesa, além do preconceito racial presente na sociedade brasileira de fins do século XIX e início do XX.

Como seu desejo era escrever para a população em geral, sua obra não teve boa aceitação entre o público burguês. Ao contrário de Machado de Assis, citando Brookshaw (1983):

Lima Barreto havia nascido na baixa burguesia do Rio suburbano, mas nunca conseguiu apoio para subir socialmente. Como Gama, o filho autodidata de uma escrava, Barreto não devia agradecimentos a ninguém, não tinha interesses egoístas a proteger e, por este motivo, podia ser plenamente honesto na descrição da sociedade, uma honestidade que por fim o levou à morte prematura devido à pobreza e ao alcoolismo. (BROOKSHAW, 1983, p. 166).

Começou a frequentar a boemia e a intelectualidade do Rio de Janeiro, tomando gosto pela vida literária. Em 1907, fundou com alguns amigos a revista Floreal, com recursos próprios, uma vez que os patrocinadores não queriam veicular textos com uma linguagem progressista para a época e que não teria uma boa receptividade. Infelizmente, a revista teve uma breve vida: de outubro a dezembro daquele ano. Entretanto, Lima não desistiu, perseguindo um dos seus objetivos: fazer literatura de cunho social. Não queria escrever em troca de exigências de qualquer ordem.

No início do século passado, os escritores escreviam no formato de folhetim e, por isso, precisavam do jornal para veicular suas ideias através da publicação das obras. As tentativas nesse sentido foram em vão, deixando-o frustrado, mas não

vencido. Consegue, com a ajuda de um amigo, a publicação do livro “Isaías Caminha”, em 1909.

Fraqueza e força começaram a se alternar em momentos de sua vida de homem negro, morador do subúrbio, altamente intelectualizado e, por isso mesmo, de espírito contestador. Um literato com esse perfil em uma sociedade racista e elitista do início do século XX tinha poucas chances de triunfar. Como não abria mão de fazer uma literatura voltada para o povo, não conquistou espaço entre a grande imprensa de então. Durante a vida, não obteve o reconhecimento merecido. Este veio postumamente.

Lima surpreende pela inovação que marca sua obra não só no pensamento avançado revelado pelas críticas marcadamente sociais e raciais, mas também através de uma linguagem inovadora. De acordo com Resende (2016), o autor recusa o academicismo e propõe aproximar-se do popular e do nacional, sendo que sua importância ainda está em processo:

No caso de Lima Barreto, a tarefa da crítica contemporânea é, sobretudo, de resgate de uma obra cuja importância nem os ociosos senhores de cartola de seu tempo nem os eufóricos modernistas conseguiram perceber. Essa revalorização da crítica teve início com a publicação de suas obras completas por seu biógrafo, Francisco de Assis Barbosa, mas muito lhe deve ainda a intelectualidade brasileira. (RESENDE, 2016, p. 17)

Ele antecipa o estilo modernista das décadas de 1930 e 1940 dos romances do realismo social, abordando, sem meias palavras, a questão do preconceito racial, da perspectiva de um escritor negro, que revela a origem africana de seus antepassados, sem constrangimento algum.

Interessante observar como sua intelectualidade, cuja fonte é europeia, faz com que ele conheça a si mesmo:

Logo me recordei, porém, dos meus autores: de Taine, de M. Barrés, de France, de Swift, e Flaubert - todos de lá, mais ou menos da terra daquela gente! Lembrei-me gratamente de que alguns deles me deram a sagrada

sabedoria de me conhecer a mim mesmo, de poder assistir ao raro espetáculo das minhas emoções e dos meus pensamentos.⁶

Ao mesmo tempo em que reconhecia a importância desses intelectuais de fonte europeia, por outro lado, desprezava a sociedade brasileira, por sua veneração a tudo que vinha da Europa e a negação a suas origens miscigenadas.

A sua visão social de uma sociedade decadente que buscava equilíbrio no regime republicano recém-inaugurado, trouxe-lhe angústia e alento ao mesmo tempo. Tal dualidade fez de Lima um sujeito atormentado pelo contexto social e histórico da época. Um retrato do escritor podemos ver registrado nas palavras de Carmen Lydia de Souza Dias, no prefácio do livro “Recordações do Escrivão Isaías Caminha”:

Mas interiormente, [...] o escritor desprovido de recursos materiais em guarda contra uma possível degradação econômica, sentiria o desnível em relação aos “bem postos” na vida. E lutando pelo sustento, precisando sobreviver à custa dos expedientes da burguesia, Lima se percebeu (...) como *vítima*, e, ao mesmo tempo como *agente* no círculo vicioso da desigualdade social que tanto combatia. (DIAS, 1990. p. 7, grifos da autora)

Esse antagonismo se reflete nas suas obras, que ora criticam a burguesia, ora o modo de ser suburbano carioca do início do século XX. De um modo ou de outro, seu olhar atento sempre se faz presente na narrativa, seja através de personagens planos, esféricos, caricatos ou estereotipados, seja pela linguagem simples e direta. De acordo com Brookshaw (1983), Lima inovou, sendo o primeiro que, “(...) escreveu abertamente sobre o preconceito racial a partir do ponto de vista do mulato.” (p. 166)

As contradições da sociedade carioca e brasileira da época, ao invés de atrapalhar, ajudam o leitor a entender o posicionamento da protagonista de *Clara dos Anjos*: Clara é, de acordo com Holanda (1997), “menos uma personagem, do que um argumento vivo e um elemento para denúncia.” (p. 10). Não tem iniciativa, é invisibilizada, assim como as mulheres de igual condição social, sendo vítimas do

⁶ BARRETO, Lima. A história de Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.], p. 41.

sistema, alimentado por elas, paradoxalmente. Citando, uma vez mais o professor Brookshaw (1983):

Seu romance *Clara dos Anjos* (1922), escrito pouco antes de sua morte e publicado postumamente, centra-se na sedução de uma moça mulata por um homem branco. Embora o romance seja uma acusação mordaz do preconceito dos brancos e do complexo de superioridade do homem branco em relação à mulher de cor, Lima Barreto atribui grande parte da culpa à educação de Clara. A atitude da família de Clara perante os valores da sociedade branca é de humildade, mas falta-lhe a força moral e o espírito prático para opor-se a atos prejudiciais impostos a eles por esta sociedade devido à sua cor. (BROOKSHAW, 1983, p.166, grifos do autor)

Podemos observar um ponto de convergência entre as preocupações de Candido (2004) e de Lima Barreto no que concerne aos direitos humanos. O crítico literário menciona que o Romantismo colocou em evidência os direitos humanos. Estes alimentam o literário e são alimentados por ele. O que fica evidente no fragmento de seu texto “Direito à literatura”: “(...) creio que a entrada do pobre no temário do romance, no tempo do Romantismo, e o fato de ser tratado nele com a devida dignidade, é um momento relevante no capítulo dos direitos humanos através da literatura.” (p. 184)

As palavras de Andruetto (2012) também nos remetem à obra barretiana: “Numa obra, a vida e o que se sabe dela estão fundidos, confundidos, e essa confusão, assim como o equívoco e o errático, revelam nessa obra, uma verdade.” (p. 193). Assim como sua obra sofreu um processo de exclusão, o cidadão Lima Barreto também se sentiu excluído da sociedade.

Essa preocupação com o outro também aparece em Resende (2016), ao afirmar que nos escritos barretianos “(...) a questão fundamental da cidadania no Brasil é a mesma expressa pelo discurso histórico e o romanesco: o reconhecimento dos direitos humanos negados ao cidadão.” (p. 42)

Marcadamente antecipador do Modernismo na literatura, Lima Barreto é um precursor dos romances sociais das décadas de 1930 e 1940. *Clara dos Anjos* se insere nesta perspectiva realista que, de acordo com Candido (2004), “(...) ganhou força real sobretudo no decênio de 1930, quando o homem do povo com todos os

seus problemas passou a primeiro plano e os escritores deram grande intensidade ao tratamento literário do pobre.” (p. 185)

Daí sua atualidade e o motivo pelo qual nossa escolha recaiu sobre essa obra. No início do século passado, os intelectuais brasileiros culpabilizavam os pobres pela paralisia social que afetava o país. Entretanto,

Lima Barreto já percebera que os preconceitos, como o racial, estão vinculados a causas maiores, envolvendo todo o modo de relação entre fracos e fortes, oprimidos e opressores. Daí, muito antes de qualquer estudioso do seu tempo [...] ele colocar no mesmo barco da “discriminação”, os social e os economicamente marginalizados: Homens de cor, homens do campo, proletariado urbano e suburbano, mulheres. (BARRETO, 1990, p. 10)

Há posicionamentos diversos sobre a qualidade da obra literária barretiana. Caio Prado Júnior - de acordo com as palavras de Sérgio Buarque de Holanda, no prefácio de *Clara dos Anjos* em 1948 - considera esse autor o maior romancista brasileiro. Já Lúcia Miguel Pereira - ainda de acordo com a citação de Holanda - considera que há exageros no contraste entre “Cassi Jones” e “Clara dos Anjos”, protagonistas do romance *Clara dos Anjos*.

Apesar de algumas controvérsias, a verdade é que Lima Barreto conquistou seu espaço na literatura brasileira, devido ao caráter inovador e progressista de sua obra. Seja do ponto de vista da linguagem ou dos assuntos explorados nos textos. Seus personagens são, no geral, bem convincentes. Alguns são caricaturizados, como Leonardo Flores e Engrácia por exemplo. Ele, representando o poeta autêntico, que não se deixa levar pelo mercado editorial. Ela é a típica mãe de família do lar, do início do século XX: seus cuidados se restringem à casa, ao marido, Joaquim, e à filha, Clara. Outros, estereotipados, como a protagonista, Clara dos Anjos. Quem não se lembra do Policarpo Quaresma no romance “Triste fim de Policarpo Quaresma”?

O valor estético da obra desse escritor carioca se revela, principalmente, nos seus personagens. Concordamos com Sérgio Buarque de Holanda ao citar a estética bem empregada na construção desses seres fictícios: “Um dos seus traços

típicos está em que, apesar da alta missão que para ele representa a arte, soube não obstante conferir dignidade estética às mais humildes aparências.” (p. 16) E mais adiante, o mesmo autor reforça que o lado humano se faz presente ao longo de sua obra:

Essa humanidade, despojada da “situação normal”, exilada do seu verdadeiro mundo, é que representa a matéria-prima de toda a obra de ficção de Lima Barreto. Não deixa de ser característica a circunstância de uma parte considerável de seus personagens ter ou julgar ter origens elevadas. (BARRETO, 1997, p. 16).

Notamos, na sua prosa de ficção, a valorização das suas origens e o desprezo pela civilização considerada o berço da humanidade. Contudo, passa ao leitor, geralmente uma imagem pessimista da capital brasileira, à época. Nela havia dois tipos de exilados: os mestiços e os pobres, exilados socialmente, e a elite, exilada espiritualmente, ocupada o tempo todo em imitar a sociedade europeia.

Comparando Machado com Lima, temos ideia da grandeza de ambos, cada um com suas qualidades e seu percurso literário bem diverso, mas igualmente admiráveis.

Importante ressaltar a ligação da obra com a vida. Nesse quesito, escolhemos *Clara dos Anjos*, a fim de que nossos alunos pudessem se identificar com a obra literária. O subúrbio carioca é tão presente nesse romance, que nos toca profundamente. A divisão social vai sendo delineada com essa aproximação entre os bairros da periferia e seus personagens principais.

A antropóloga, historiadora, editora e professora, Lilia M. Schwarcz, com seu livro, *Lima Barreto: Triste visionário*, menciona como o subúrbio aparece em destaque nesse romance escolhido por nós. Ela afirma que

Este foi, [...] o texto de Lima mais voltado para as especificidades dos subúrbios e também o mais preocupado em delimitar as divisões espaciais e simbólicas que por lá se estabeleciam - com fronteiras internamente criadas a partir da cor. Não biológica, mas a cor como construção social, como forma de diferenciar grupos de maneira hierárquica e comparativa. No Brasil, as cores muitas vezes não guardam significado absoluto, só adquirindo sentido em relação a uma circunstância delimitada ou dentro desta. (SCHWARCZ, 2017, p. 411)

A visão que Lima tinha do Brasil como uma sociedade desigual, preconceituosa e até machista é que o torna um escritor de destaque hoje. Na época, a sociedade não enxergava - ou não queria enxergar - tais disparidades que eram invisibilizadas ou postas de lado.

Importante mencionar também Beatriz Resende (2016) em sua obra intitulada *Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos*, na qual menciona que a academia deve muito a esse autor carioca do início do século XX, pelo fato de ele ser um escritor a frente de seu tempo, sendo incompreendido pela sociedade de então. A valorização de uma sociedade que prezava uma língua de prestígio social dominada pela elite, distanciou Lima da imprensa e das grandes editoras da época. Seu linguajar rompia com um vocábulo que ele considerava retrógrado e ultrapassado.

3 METODOLOGIA

Ao observar nosso cotidiano, percebemos que o mundo passou, nos últimos duzentos anos, por consideráveis mudanças. A forma como o homem foi transformando o meio ambiente fez com as relações humanas se transformassem. As ciências, como um todo, não passaram incólumes por tais alterações. Dentre essas, incluímos as Ciências Humanas que se preocupam também com a educação escolar e as pesquisas referentes a ela. Dentre tais pesquisas, há o que chamamos de pesquisa-ação, que é definida por Tripp (2005), nesses termos:

[...] “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade, etc. (TRIPP, 2005, p. 447)

É essa metodologia que usamos para desenvolver nosso trabalho interventivo, uma vez que seu caráter de continuidade, de pragmaticidade, participativo e colaborativo se coaduna com a proposta do Profletras, aliando prática e teoria, a fim de que o processo seja o foco e, não somente seu resultado.

Esse processo envolve uma aventura no desconhecido “de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito como, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz.” (TRIPP, p. 449). Os critérios para tais julgamentos devem estar bastante claros para que não se incorra em erros no momento de explicação dos fenômenos surgidos ao longo da prática.

Compartilhar o conhecimento profissional é relevante nesse tipo de pesquisa no meio educacional. As experiências, com seus êxitos e fracassos ao longo da aplicação do trabalho, devem ser compartilhadas, por se tratarem de propostas inovadoras, cujos resultados são promissores. Tal compartilhamento também se

sustenta devido ao seu caráter dinâmico - como o é a sala de aula - podendo ser repensada ao longo do processo, em face da prática.

Celso Antunes relata uma experiência positiva, dos seus tempos de estagiário, que reflete esse resultado promissor: sua professora Judite incentiva a pesquisa na sala de aula, por acreditar que muitas coisas o aluno poderia descobrir por si só. E acrescenta sobre essa experiência: “Mais que nunca é importante que os professores a descubram, explorem, envolvam seus alunos em situações-problema, estudos de caso, projetos de investigação, atividades de pesquisa.” (ANTUNES, 2014, p. 42)

3.1 Caracterização da escola

Para aplicação do nosso trabalho, escolhemos a Escola Municipal Quilombo dos Palmares, situada no Bairro Sagrado Coração de Jesus, zona sul de Juiz de Fora. Uma turma de alunos do 9º Ano, composta por 7 meninos e 16 meninas, participou ativamente da nossa proposta interventiva no ano letivo de 2017.

O bairro surgiu na década de 1950, com os primeiros habitantes na Rua Marciano Pinto, conhecida, na época, como Estrada dos Pintos. Recebeu esse nome devido ao chefe de família mais antigo da região, segundo depoimentos colhidos junto aos moradores que viram o bairro surgir.

Já a escola foi inaugurada em 3 de setembro de 1988. Naquele ano, o Brasil estava comemorando o Centenário da Abolição da Escravidão e, os moradores decidiram, pelo voto, dar esse nome à instituição. Inclusive resolveram estender a homenagem para o nome da rua onde se localiza a escola, identificando-a como Antônio Francisco Lisboa, nome esse de batismo, pelo qual é conhecido o escultor barroco mineiro, Aleijadinho.

No ato da inauguração, a escola funcionava com quatro salas de aula, banheiros, cozinha e dependências administrativas. Ao longo dos anos, com o aumento da demanda escolar, houve a necessidade da ampliação da rede física.

Foram construídas mais salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, Laboratório de Informática.

Em um espaço amplo, atualmente, há treze salas de aula, 1 sala para direção e vice-direção; 1 sala para secretaria e 1 para a coordenação, 1 sala de professores, 1 sala dividida entre o Laboratório de Informática e a sala de vídeo; 1 sala para o Laboratório de Aprendizagem; 1 quadra poliesportiva descoberta; 1 biblioteca; 1 refeitório; 1 cozinha com uma despensa; 2 banheiros femininos e 2 banheiros masculinos para uso dos alunos; 1 banheiro de uso coletivo de funcionários e professores; 1 salão para as aulas de dança onde são realizados eventos culturais e reuniões de pais; 1 depósito de materiais escolares e de limpeza; 1 depósito para material da Educação Infantil; 1 área de lazer com brinquedos para uso da Educação Infantil e 1 depósito para materiais de construção.

Verbas federais, como o PNE (Programa Nossa Escola), o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o Mais Educação, são os recursos que mantêm a escola. Comemorações permitidas e promovidas pelo Colegiado Escolar complementam tais recursos.

O Programa Mais Educação faz parte da realidade da escola desde 2010. Criado pelo Ministério da Educação, seu objetivo é melhorar o desempenho dos discentes através da criação de projetos que funcionem no contraturno, tais como teatro, dança e Laboratório de Aprendizagem.

A escola atende 593 alunos (dados de 2014) nos turnos da manhã e da tarde. O matutino vigora das 7h15min às 11h15min da Educação Infantil ao 5º Ano, e das 7h15min às 12h30 do 6º ao 9º Ano. Já no vespertino, o horário das aulas vai das 13h00 às 17h00 para os anos iniciais e das 13h00 às 18h15min para os anos finais.

Em relação ao quadro de professores lotados na escola, havia, de acordo com o último levantamento feito em 2014, 42 profissionais efetivos e 32 contratados. Entre os efetivos, foram considerados, além dos docentes, a direção, a coordenação pedagógica e a secretaria. Entre os contratados, foram considerados, também, os

funcionários terceirizados que são responsáveis pela confecção da merenda escolar e pela limpeza e conservação do prédio escolar.

A LDB 9394/96 e o Artigo 10 da Resolução Municipal 25/2008 regulamentam os tempos escolares. Baseados neles, a escola se organiza no sistema de seriação e cumpre carga anual de 800 (oitocentas) horas distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos. Há reuniões pedagógicas mensais nas quais discutimos projetos, compartilhamos experiências, escolhemos metodologias didático-pedagógicas, dentre outras ações. Também, esse tempo é usado para elaboração do calendário escolar anual, que é encaminhado à Secretaria Municipal de Educação, cabendo a esta sua aprovação.

A carga horária de todos os professores é de 20 horas semanais, sendo 13h20min de efetivo trabalho com aluno e 6h40min de atividades extraclasse. Do 6º ao 9º ano há 30 módulos-aula semanais de 50 minutos. Aos professores de Língua Portuguesa cabe ministrar 4 aulas da língua materna e 2 de produção textual ou produção literária, totalizando 6 aulas por turma. Na escola na qual lecionamos há três professores, todos efetivos, de Língua Portuguesa.

Todos os professores - da Educação Infantil ao 9º Ano - têm um horário semanal ou quinzenal pré-estabelecido para visitar a biblioteca, tanto no turno matutino quanto no vespertino. Nessa visita, há uma professora da Sala de Leitura que orienta os alunos na sua escolha, registrando os empréstimos realizados. Os discentes são estimulados, desde bem pequenos, a estabelecer contato com os livros. Tal hábito se reflete positivamente na coleta de dados (anexo 1), feita por nós junto à turma na qual realizamos nossa intervenção. Além dessa ida à biblioteca quinzenalmente, à hora do intervalo, a sala permanece aberta para que alunos, professores e funcionários possam realizar devoluções e empréstimos. Nela há livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), destinados a escolas públicas de todo o país, além de revistas científicas, informativas e de entretenimento (gibis), destinadas a alunos e à formação dos professores. A escola também adquire exemplares, a pedido dos docentes, dentro dos recursos financeiros a ela destinados, sempre que necessário.

Como outros bairros da redondeza, o Sagrado Coração de Jesus apresenta uma população economicamente ativa, pertencente, majoritariamente, à classe popular, trabalhadora. Há famílias economicamente desfavorecidas e dependentes de programas de políticas públicas, como o “Bolsa Família”, e outras que apresentam certa estabilidade social. Há aqueles cuja família se faz presente em todas as reuniões de pais que acontecem ao início e término do ano letivo e, ao final de cada um dos três trimestres, assim como aqueles cujos responsáveis não temos contato algum. A implantação e conseqüente funcionamento de Projetos, como capoeira e grafite (FUNALFA), dança, laboratório de aprendizagem e jornal escolar (estes três últimos do âmbito do Mais Educação), foram adotados na perspectiva de oferecer mais conhecimentos culturais e desportivos aos nossos discentes, visando elevar seu grau de aprendizagem.

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, com escopo de estimular atividades que visam à melhoria do desempenho escolar, efetivadas através do repasse de recursos do Governo Federal para reembolso de monitores e compra de materiais de consumo, conforme divulgação e orientação do Ministério da Educação.

A pontuação trimestral do 6º ao 9º ano é assim distribuída:

Trimestre	Pontuação
1º	30 pontos
2º	35 pontos
3º	35 pontos

Os alunos, ao final do ano, precisam de, no mínimo, 50% de aproveitamento a fim de serem aprovados para o ano escolar seguinte. O número mínimo de avaliações são três para a disciplina de Língua Portuguesa e o mesmo número para Produção Literária ou Produção Textual. Oitenta por cento da pontuação trimestral é destinada à língua e, vinte por cento às aulas de literatura. Daí vemos o espaço que o trabalho com a literatura ocupa na sala de aula.

Normalmente, os gêneros textuais que circulam na sociedade com mais frequência são mais comuns nos livros didáticos e, por isso, aparecem como os mais requisitados no cotidiano da sala de aula por nós, professores. Notícias, e-mails, bulas de remédio, propagandas aparecem muito mais que os textos ficcionais.

Os professores de Língua Portuguesa - assim como os das demais áreas de ensino - adotam um livro didático indicado em uma listagem enviada pelo Ministério da Educação, a cada três anos. O trabalho com os gêneros norteia as atividades de leitura literária desenvolvidas pelos profissionais da área lotados na escola, que mantêm entre si um diálogo constante, que vai do planejamento à execução do projeto didático-pedagógico proposto.

Estratégias como a adoção de projetos são adotadas pela escola devido ao desamparo social em que se encontram vários alunos da escola. Tráfico, violência física, psicológica e verbal são presenças constantes na vida de vários estudantes matriculados e frequentes no nosso local de trabalho. Tais fatores prejudicam o seu desenvolvimento socioeducativo e seu desempenho como estudante. A formação contínua e crítica é ameaçada frequentemente.

PERFIL DOS ALUNOS

No caso específico da turma de 9º ano na qual concretizamos o projeto, temos um perfil que foge um pouco ao padrão da escola: o grau de letramento no qual se encontra a maioria é razoável, e a conversa não é um fator de desestabilização da sala de aula. No geral, os alunos são participativos, curiosos e respeitam o ambiente escolar.

A turma é composta por 23 alunos, dos quais, 7 são do sexo masculino e, 16, do sexo feminino. Todos estão na faixa etária dos 14 ou 15 anos. O hábito de leitura é uma realidade para a maior parte deles, que constantemente frequentam a biblioteca na hora do intervalo. Não raro estão com um livro à mão, sabendo do que se trata e conseguem manifestar sua opinião acerca da obra.

Normalmente, as atividades propostas são feitas dentro e fora da escola, de acordo com a sua natureza e a necessidade, sem grandes dificuldades. O trabalho em grupo é um hábito dessa turma. Há uma troca de informações durante as atividades, cuja natureza pede um trabalho em duplas ou trios.

Apesar desse quadro, detectamos a preferência por um mesmo tipo de leitura de obra ficcional: romance e drama para as alunas; aventura para ambos os sexos; suspense e terror agradando mais aos do sexo masculino. Os *best sellers* e a literatura infantil e juvenil são os mais lidos. Daí a necessidade de ampliação do repertório através de um outro sistema literário, na perspectiva de Even-Zohar (2013), ao qual não estejam muito familiarizados: o cânone. Almejamos que a inserção nesse tipo de leitura, via letramento literário, desperte o gosto pela mesma, assim como por outros tipos de leitura como a sátira, a notícia, a poesia, dentre outros.

PERFIL DA PROFESSORA-PESQUISADORA

A leitura e a escrita sempre me fascinaram. Minha entrada no mundo da fantasia foi pela oralidade. Nos tempos de criança, não havia livros em casa. Entretanto, meu pai era assinante da *Revista Seleções*, além de ser um ótimo contador de histórias. A ele, primeiramente, devo o incentivo e o gosto pela leitura nas histórias contadas ao pé da cama para embalar meu sono. Devo me lembrar, também, de minha mãe e de todos os profissionais do magistério que incentivaram a me aventurar no mundo da palavra escrita, ficcional ou não.

Sou professora há cerca de vinte anos. Formada em Letras, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, prestei concurso para as redes estadual e municipal de ensino. Aprovada em ambos fui efetivada nesta última, à qual me dedico até a presente data. Atuando em sala de aula durante todos esses anos, sempre me questionava da eficiência e dos resultados da minha prática. Percebi então, que os alunos mudaram assim como a sociedade e eu, por mais que tentasse inovar, não conseguia pensar em caminhos alternativos ou em propostas concretas que melhorassem meu desempenho profissional.

Há ótimos profissionais na rede municipal de ensino - onde atuo - fazendo excelentes trabalhos. Todavia, não temos o hábito de refletir sobre nossas práticas. E quando o fazemos, deixamos de registrá-las por escrito, perdendo a oportunidade de socializá-las pelo compartilhamento com os pares.

Sempre em busca de caminhos alternativos, encontrei a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Letras, da UFJF, em abril de 2016, tendo-me submetido ao processo seletivo em agosto de 2015. A proposta, além de atender às minhas expectativas de refletir sobre quais caminhos trilhar no âmbito didático-pedagógico, me parecia um tanto quanto desafiadora, ao aliar teorias à prática em sala de aula.

Por ser negra e mulher, sempre procurei me valorizar enquanto tal. Entretanto, tal valoração não prevalecia na realidade ao meu redor. A invisibilidade, a discriminação e o preconceito entraram precocemente na minha vida. Tive que aprender a lidar com tais adversidades desde muito cedo.

Percebi que muitos de meus discentes também se sentiam excluídos tal qual acontecera comigo. Então, ao pensar no projeto a ser desenvolvido no ProfLetras vislumbrei algo que pudesse levantar a autoestima deles, principalmente dos afrodescendentes, colaborando positivamente com seu processo de aprendizagem. Idealizei, a princípio, desenvolver um projeto na área da História e Cultura Afrobrasileiras, preconizadas na Lei 10.639/2003. Ao fazer tal escolha, ponderei no poder transformador que tal conhecimento poderia provocar no ser humano.

Nos primeiros encontros com o meu orientador, professor Marco Aurélio de Sousa Mendes, expus minhas ideias e houve a proposta de desenvolvermos um projeto mais voltado para a literatura infantil, uma vez que em 2016, ministrava aula para turmas de 6º ano. E a previsão era de que, em 2017, continuaria com alunos dessa etapa escolar. Todavia, houve mudanças e foi-me informado, pela Coordenação Pedagógica, ao final de 2016 que, no próximo ano letivo, meus alunos seriam os do 9º ano. A partir de então, abandonamos o projeto de se trabalhar o personagem “Tia Nastácia”, de Monteiro Lobato, uma vez que seria demasiado infantil para meu futuro público-alvo. Começamos a pensar em outros personagens

negros e chegamos à conclusão de que o ideal seria explorar obras de autores afrodescendentes. Desta forma, foi-se, aos poucos, delineando a possibilidade de adotarmos, para o nosso experimento, obras de Lima Barreto e de Machado de Assis. A projeção de trabalhar personagens planos e esféricos, dentro das obras machadianas e barretianas, foi se concretizando, até chegarmos à proposta interventiva, apresentada neste texto de dissertação, como o experimento concretizado.

Ao encontrarmos personagens planos e esféricos afrodescendentes em obras de escritores canônicos, igualmente negros, decidimos, eu e meu orientador, idealizar as linhas gerais da pesquisa-ação.

A nosso ver, mudanças significativas foram processadas nos atores envolvidos no desenrolar do trabalho. Com a leitura de obras clássicas enfocando aspectos característicos de personagens planos e redondos, promovemos, pelo menos, na maioria dos alunos, o letramento literário e a ampliação do repertório. Concordamos com Antonio Candido (2004) - e entendemos - que se trata de um direito do aluno de conhecer esse tipo de arte.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

a) Diário de campo

Com o escopo de colher dados da pesquisa durante a aplicação do nosso experimento, utilizamos o diário de campo. Nele lançamos as experiências positivas e as negativas, assim como as observações que julgamos que interferiram na qualidade do nossa proposta interventiva. As anotações nele registradas tiveram, também, fins de comparação entre o começo e o término da aplicação da pesquisa, além de serem usadas para analisar e tecer as nossas considerações finais, nesta dissertação.

b) Diário de leitura

Assim como o diário de campo, o diário de leitura foi usado pelos alunos para registro durante a aplicação da nossa intervenção. Cabe esclarecer que o registro foi feito pelos alunos, de forma individual, lançando nele as atividades propostas, as impressões e observações que julgaram pertinentes e necessárias, sempre, obviamente, com a mediação da professora-pesquisadora. Com o auxílio dessa ferramenta, tivemos farto material para análise do nosso experimento, ao longo e ao final da sua aplicação.

4 PROCESSO INTERVENTIVO

A fabulação faz parte da história de povos de diferentes culturas. Explicar os fenômenos da natureza, a passagem do tempo, o surgimento de determinado animal ou de algum alimento faz parte da vida das sociedades espalhadas pelo planeta afora, em todos os tempos.

As tipologias narrativas caracterizam-se pelo desenvolvimento de uma ação, da qual fazem parte personagens, tempo, espaço e conflito. Dentre essas categorias, daremos ênfase à personagem, por ser ela o elemento mais mencionado no resultado do questionário por nós aplicado (anexo 2), além de ser imprescindível, na arte literária. Sem personagem não há enredo.

Ao pensarmos em qual gênero seria ideal para atingirmos o objetivo de ampliação de repertório e abordagem de personagens planos e esféricos, partimos para a observação de que tipo de leitura estava inserido no cotidiano dos nossos alunos. A preferência por narrativas ficcionais, predominantes no romance, apareceu em destaque na coleta de dados feita com os alunos do Nono Ano da escola municipal na qual lecionamos. Escolhemos a prosa de ficção da literatura canônica nos gêneros literários, romance e conto, de dois autores canônicos. Falamos primeiro da canonicidade. Posteriormente, falaremos do conto e do romance.

A nossa proposta interventiva se pautou, primeiramente, na necessidade, pela nossa experiência, de ampliação do repertório literário dos nossos estudantes. Muitos deles são leitores de *best sellers*, HQs e afins. A leitura de clássicos não faz parte do rol de suas preferências leitoras. Assim sendo, cabe à escola, inserir tais obras no cardápio literário de seu público-alvo, formado por adolescentes, como orientam os PCNs dos terceiro e quarto ciclos de Língua Portuguesa:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica

por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.” (BRASIL, 1988, p. 71)

Em segundo lugar, baseamo-nos em um questionário inicial (anexo 1), aplicado em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Quilombo dos Palmares, no início do ano letivo de 2017 (fevereiro), cujo resultado demonstrou a relevância de se trabalhar a figura do personagem, pois foi o elemento narrativo que mais despertou a atenção dos discentes pesquisados. Como há a necessidade de se trabalhar a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira, de acordo com a Lei Federal 10.639/2003, decidimos aliar o necessário ao aprazível, abordando a personagem feminina negra em leitores afrodescendentes, que é o grupo étnico predominante entre os nossos alunos. Logo, escolhemos autores canônicos com esse perfil: Machado de Assis e Lima Barreto.

Quase cinquenta e quatro por cento da população brasileira, conforme atesta o censo do IBGE de 2014, se declarou preta ou parda. Tal contingente populacional, entretanto, é praticamente invisível no universo literário brasileiro. Ao buscar obras literárias que retratassem personagens negros, tivemos dificuldade em detectá-los, uma vez que eles, praticamente, inexistem. Tamanha invisibilidade, que se perpetua inclusive na atualidade, deve ser questionada, investigada e divulgada. Daí, surge a importância da nossa proposta interventiva: trazer à tona personagens negros na ótica de dois escritores afrodescendentes reconhecidamente importantes, em um país onde a maioria da população é declaradamente preta ou parda.

A primeira e a terceira obras a serem estudadas serão contos de Machado de Assis. Ficções escritas nessa modalidade provocam um impacto no leitor por explicitar a hierarquização dos fatos, ou seja, pela preferência do que é o principal e necessário ao entendimento do texto ficcional, em detrimento daquilo que é supérfluo, descartável. O autor mostra e “costura” um conjunto de categorias narrativas das quais seu público precisa tomar conhecimento, a fim de interpretar a história a contento. O tamanho da história pouco importa, como diz Abdala (1995):

“A questão não é: “ser ou não ser breve”. A questão é “provocar ou não maior impacto no leitor”.” (p. 17)

O conto é, pois, conto, quando as ações são apresentadas de um *modo* diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é *inerentemente curta*, ou porque o autor escolheu *omitir algumas de suas partes*. A base diferencial do conto é, pois, a *contração*: o contista condensa a matéria para apresentar seus melhores momentos. (ABDALA, 1995, p. 17 - grifos do autor)

No que tange aos dois contos trabalhados por nós - *Mariana e Pai contra mãe* -, o choque ao final da leitura é, por demais, denso. Em ambos o desfecho é surpreendente, corroborando a característica impactante que, geralmente ocorre ao final deste gênero textual. Moisés (1970) assinala que passado e futuro não interessam no desenrolar da história que se ocupa com o momento presente do personagem. Também são características de destaque: o espaço geográfico pequeno e único, com raras exceções; o tempo da narrativa é curto: dura horas ou dias; é verossímil porque é objetivo e, conseqüentemente, há unidade de ação, de tempo e de lugar; cria situações conflituosas; apresenta uma linearidade narrativa.

Segundo Moisés (1970), a origem da palavra conto, na sua acepção literária é incerta. Talvez tenha se originado de *commentu-* (Latim), significando invenção, ficção. Sua importância, porém, é grande, pois esse mesmo teórico literário afirma que há indícios de que esse gênero literário serviu de base para as outras formas literárias de prosa de ficção. Sua presença foi registrada no Egito de 14 a.C., passando pela história bíblica dos irmãos Caim e Abel; pelos contos de *Mil e Uma Noites*, vindos do Oriente; pelas “gestas cavaleirescas” (poemas épicos que celebram feitos de heróis, com intuito edificante) da Idade Média, chegando a seu ápice no século XIX. Nos oitocentos, começa a ser cultivado e “(...) deixa de ser folclórico, para ingressar numa fase em que se torna produto tipicamente literário, sem as anteriores implicações, (...)” (Ibidem, p. 109). O contista passou a ser aquele escritor que merecia ser referência para os demais.

Balzac, Flaubert e Maupassant foram nomes de destaque na França, na escrita desse gênero. Edgar Allan Poe, na Inglaterra, e Machado de Assis, no Brasil, também merecem destaque.

O conto serve de matriz para a novela e o romance, não podendo jamais, porém, transformar-se em um deles. Passemos, agora, ao romance.

A palavra romance, provavelmente, teve sua origem na expressão latina *romanice loqui* (língua falada entre os povos conquistados pelos romanos). No século XVIII, o termo tomou a acepção literária que conhecemos hoje. A revolução cultural, que fez com que a burguesia suplantasse a nobreza, surgiu no continente europeu, com um cunho individualista totalmente oposto ao espírito monárquico e monoteísta-cristão.

O romance romântico tinha dois lados: o que a burguesia queria ser e o que ela era de fato. Moisés esclarece essas duas “camadas”:

Na primeira, oferecia-se à classe burguesa uma imagem tanto quanto possível otimista, cor-de-rosa, formada sempre do encontro entre duas personagens para realizar o desígnio maior da gente burguesa, o casamento; oferecia-se aos burgueses a imagem do que pretendiam ser, do que sonhavam ser, e não do que eram efetivamente (...). Na segunda camada, entranhava-se uma involuntária crítica ao sistema todo, algumas vezes sutil e implícita, outras vezes, declarada e violenta. (MOISÉS, 1970, p. 165).

Stendhal é considerado o primeiro romancista europeu do século XIX. Mas a obra balzaquiana foi tremendamente importante. Tanto que a história do romance é dividida em antes e depois de Balzac, pois com ele se inaugurou o romance moderno.

Proust, James Joyce e Dostoievski também se destacaram nesse gênero literário. Os dramas coletivos, as crises, a angústia nas suas dimensões amorosa, filosófica, espiritual, financeira geram um desgaste enorme para a sociedade, que não sabe lidar com as questões existenciais, as quais começavam a se impor no mundo de então. “Vem daí o suicídio ou qualquer forma de paliativo que, afinal, resulta no mesmo: a terrível angústia do mundo moderno e a desumanização do homem pela máquina e pela ausência de padrões fixos.” (Ibidem, p. 167)

No Brasil, o primeiro romance de que se tem notícia é *O Filho do Pescador*, de Antônio Gonçalves Teixeira e Sousa, em 1843. Mas foi com Joaquim Manuel de Macedo, com *A Moreninha*, em 1844, e com José de Alencar (*O Guarani*), que o romance começa a alçar voo. No Realismo, nomes como Machado de Assis, Inglês de Sousa e Raul Pompéia, dentre outros, fazem um estrondoso sucesso. Mais tarde “Lima Barreto e Graça Aranha intentam (...) nacionalizar ainda mais o romance.” (p. 169). Vale ressaltar que o romance, diferentemente do conto, tem várias células dramáticas.

Um romance que mereça ser lido deve entreter o leitor e apresentar, por parte do escritor, uma visão de mundo em que se possa colocar questões existenciais, como a vida e a morte, por exemplo, e, ainda, os papéis sociais desempenhados pelos indivíduos na sociedade. Além desse aspecto, outros também são importantes, tais como: haver vários núcleos dramáticos que se interligam; um bom enredo; personagens ativas, vivas, dinâmicas; boa reconstituição da natureza ou do espaço físico no qual a trama se desenvolve; o tempo criado pelo romancista.

Moisés (1970) assim define romance:

Uma pluralidade simultânea de células dramáticas, situadas em planos diferentes, de forma que umas (ou uma só) predominam sobre as demais. As técnicas de composição, em número ilimitado, nascem dos arranjos possíveis dessas células dramáticas, tudo dependendo da imaginação e do talento do romancista (...) cada romance formula as próprias convenções e leis, sempre, é claro, atendendo as mínimas exigências que fazem dele um romance e não um conto ou novela.” (MOISÉS, 1970, p.239)

A segunda obra objeto do nosso estudo será um romance de Lima Barreto, *Clara dos Anjos*, que revela a vida cotidiana de personagens do subúrbio carioca do início do século XX. Tais obras foram selecionadas por nós devido a nossa preocupação com apropriação da leitura de clássicos da literatura brasileira pelos alunos. Como constituem bens simbólicos com peso cultural relevante e significativo na nossa sociedade, é importante que a escola, enquanto instituição formadora de cidadãos, proporcione a eles essa vivência literária, que, por si só, eles não têm. Tal

experiência aumentará o seu repertório literário, o conhecimento e a distinção entre personagens planos e esféricos, oportunizando ao discente o conhecimento desses textos e, quiçá, a aquisição do gosto por eles, proporcionando, assim, o letramento literário dos alunos.

O critério para seleção das obras seguiu a seguinte ordem. Primeiramente, a canonicidade, por entendermos que, de um lado, nossos alunos têm direito a conhecer os clássicos e, de outro, enquanto professores de língua portuguesa e literatura, devemos incluir em nosso planejamento a leitura de obras canônicas. Estas, além de ampliar o conhecimento linguístico do leitor em construção, como afirma Colomer (2007), podem vir a humanizar e libertar o ser humano da mesmice e da ignorância, conforme Candido (2004). Em segundo lugar, a escolha de escritores brasileiros afrodescendentes, uma vez que são poucos, frente a uma parcela significativa da população brasileira que se assume preta e parda, de acordo com estatísticas de órgãos institucionais, como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Ademais, uma vez, devidamente conhecidos, podem aumentar a autoestima dos discentes sob a nossa responsabilidade, principalmente dos afrodescendentes, cuja representatividade vem crescendo, ultimamente, em vários setores da sociedade brasileira, inclusive em setores como o da publicação de textos literários. O terceiro e último critério foi a seleção de obras que apresentassem personagens negros femininos, planos e esféricos, a fim de contextualizar a obra à realidade dos nossos estudantes.

A fim de que a nossa intervenção lograsse êxito, trabalhamos primeiro o conto machadiano, *Mariana*, a fim de que os alunos percebessem claramente características de personagens planos e esféricos. Em uma narrativa relativamente curta houve a possibilidade de atingirmos tal objetivo diante de um público de jovens e assíduos leitores. Na sequência, a leitura de *Clara dos Anjos* é explicada pela planicidade e esfericidade dos personagens e do acréscimo daqueles caricaturizados e tipificados. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar os conceitos de personagens planos e esféricos, a fim de trabalhá-los oportunamente, ao final da proposta interventiva. Fechando a leitura das obras,

escolhemos o conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, possibilitando que seu “epílogo” fosse reestruturado, com a participação efetiva dos alunos, empregando os conceitos vistos ao longo da leitura das três obras.

Tanto para o conto como para o romance é válido o comentário abaixo de Moisés (1970), ao afirmar que o material literário tem inspiração na dor e na inquietude humanas:

A bem aventurança medíocre produzida pela satisfação dos apetites primários não importa à Literatura, pois mesmo fora da Arte as pessoas “felizes” são monótonas e desatraentes. Só a dor, o sofrimento, a angústia, a inquietude criadora, etc., faz que as criaturas se imponham e suscitem interesse nos outros. A Literatura opera exatamente no plano em que o homem vive a vida como luta, tomada a consciência da morte e da precariedade do destino humano. Tal homem não se acomoda, não se torna feliz; muito pelo contrário. E quanto mais indaga, mais se inquieta, e por isso vive integralmente num permanente círculo vicioso. Aí entra a Literatura. (MOISÉS, 1970, p. 112)

Enfim, concordamos com Moisés (1970), ao afirmar que um bom contista deve saber começar a história, pois precisa prender a atenção do leitor do início ao fim, e este deve nos surpreender, chocar. Já o bom romancista deve saber terminá-la, não necessariamente de forma enigmática, mas de forma coerente com toda a trama narrativa.

4.1 Motivação:

Entendemos que o fazer didático-pedagógico insere-se em um quadro que exige motivação no cotidiano docente e discente. É importante que os alunos estejam motivados para aprender. Usando as novas tecnologias da comunicação e da informação, podemos agradar nossos jovens leitores em formação, sem deixar de lado a função do texto literário, que é a de estabelecer relações de alteridade dialógicas, que, se bem trabalhadas, podem nos tornar mais humanos e mais fortalecidos, pois teremos nos colocado no lugar do outro, podendo, assim, sentir como se ele fôssemos, nas suas angústias, tristezas, êxitos, êxtases.

Respaldamo-nos e citamos oportunamente Todorov, que, sabiamente, revela, no trecho abaixo, o ganho trazido pelo conhecimento de novos personagens:

Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. Essa amplitude interior (...) não se formula com o auxílio de proposições abstratas, e é por isso que temos tanta dificuldade em descrevê-la; ela representa antes, a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe o conteúdo; muda mais o aparelho perceptível do que as coisas percebidas. O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós. (TODOROV, 2009, p. 80-1)

Introduzimos a nossa intervenção pela via cinematográfica, com a exibição do filme brasileiro “Vista a minha pele”, dirigido por Joel Zito Araújo, produzido em 2003. Patrocinado pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), tem duração de 24 minutos e pertence ao gênero ficcional educativo.

O filme apresenta uma inversão de realidades: os negros pertencem à elite e, os brancos, à classe trabalhadora. A maioria dos professores são afrodescendentes, assim como aqueles que aparecem no meio político, na publicidade, nas novelas e nos programas televisivos, enfim, exercendo, de alguma forma, influência e poder. A personagem Maria é uma adolescente branca e pobre, que estuda em um colégio particular, graças a uma bolsa de estudo adquirida pelo fato de sua mãe trabalhar como faxineira na referida escola. Ela pretende disputar com Sueli - menina negra que, tradicionalmente, é eleita no concurso para Miss Festa Junina, promovido pela escola. Mesmo sendo desprezada e humilhada pela maioria, Maria é um personagem que não desiste de lutar pela concretização de seu sonho. Para isso, conta com a ajuda de sua amiga, Luana, menina negra e rica que já morou em vários países “pobres” como França e Alemanha.

Os alunos responderam, oralmente, em grupos formados por quatro ou cinco membros, a alguns questionamentos preparados por nós:

- Quais os principais personagens do filme?
- Dentre esses, qual (quais) manteve (mantiveram) a mesma postura do início ao fim?
- Quais mudaram de atitude ao longo do filme?
- Qual preconceito é abordado nessa história?

A partir da reflexão provocada por tais questionamentos, retomamos o resultado do questionário inicial sobre literatura, respondido pelos alunos (anexo 1). Especificamente, enfatizamos a questão de número 10, cuja pergunta é “O que mais lhe chamou a atenção na obra?”. Analisando as respostas, observamos que dos 19 alunos entrevistados, 11 mencionaram, direta ou indiretamente, o elemento narrativo personagem.

Como o resultado da pesquisa apontou na direção de destacar a figura do personagem, voltamo-nos a esse elemento da narrativa. Damos enfoque ao desenvolvimento de ações, no sentido de aprofundar aspectos relacionados a esse ser fictício, feito de palavras, nos textos narrativos (contos e romance) selecionados por nós.

Os contos favoreceram o trabalho na sala de aula por serem, geralmente, narrativas curtas, nas quais os perfis dos personagens são tanto planos quanto complexos, dentro de um único conflito dramático.

Já o romance contribuiu para a recriação do mundo de um modo único. Nele vimos o aprofundamento das características dos personagens planos e redondos e a apresentação de várias células dramáticas interligadas. Por ser mais longo, permitiu a análise de tal estrutura.

Para alcançar êxito na tarefa proposta, planejamos um projeto de letramento a ser explicitado no tópico a seguir.

4.2 Projeto de letramento

Implementamos a proposta em uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental, constituída por 23 alunos, durante seis meses. Usamos o recurso da leitura compartilhada, defendida por Teresa Colomer (2007) em ambos os contos e também no romance. O compartilhamento torna a leitura mais maleável, com mais possibilidades de interpretação, pois já é sabido que aprendemos mais quando aprendemos com os nossos pares, dividindo opiniões e formulando hipóteses, como podemos atestar nas palavras dessa especialista em didática em língua e literatura, de língua espanhola:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

A comunidade de leitores é um outro recurso de peso do qual lançamos mão, pois auxilia no pertencimento a um determinado grupo de pessoas com características semelhantes, como no grupo de adolescentes formado pela turma de 9º ano, na qual aplicamos nossa intervenção.

4.2.1 Conto Mariana, de Machado de Assis

Nossa proposta foi dividir o experimento em três etapas. Primeiro trabalhamos o conto *Mariana*, de Machado de Assis. Reservamos 16 aulas de 50 minutos para essa etapa. Houve uma exploração do título do texto e a recuperação da biografia de Machado de Assis, que aparece no livro didático do aluno, adotado pela escola, onde lecionamos, no ano letivo de 2017.

Mariana foi estrategicamente o primeiro texto, devido a dois motivos. O primeiro, para que o aluno conhecesse as características dos personagens com

tendência a serem mais planos como Coutinho - branco, burguês e um dos narradores da trama - e esféricos, como a escrava Mariana. O texto canônico conseguiu prender a atenção do leitor, que ansiava pelo final do enredo, testando, refutando ou confirmando suas suposições. As críticas social e racial presentes na obra machadiana também foram trabalhadas de acordo com a necessidade, nos momentos oportunos.

O segundo motivo da escolha do conto *Mariana* foi o fato de agradar ao público adolescente esse tipo de narrativa, que trata de amor platônico, conforme atestamos na pesquisa por nós aplicada (anexo 1). Com essa leitura quisemos que os alunos construíssem a imagem de personagens planos e complexos pelas pistas textuais, a fim de aprofundarem seu estudo nas duas obras que foram lidas na sequência. As questões dirigidas aos alunos abordaram comportamentos e atitudes dos personagens Mariana e Coutinho. Ele oscila entre a planicidade e a esfericidade, predominando as características planas. Ela alterna momentos de obediência com os de “insolência”, predominando características mais esféricas.

Além de notarem a diferença de comportamento dos protagonistas da história, fizemos, com os discentes, a leitura das entrelinhas do texto, de forma a perceber nele uma crítica ao modelo de sociedade de então. Em uma primeira leitura, o narrador nos faz crer que o texto trata de uma simples história de um amor platônico de uma escrava pelo seu “amo”. Entretanto, o leitor mais atento, ao fazer uma leitura mais acurada, percebe que Mariana é a personificação da submissão feminina e afrodescendente que é penalizada tragicamente, a partir do momento em que pesa mais o lugar social do mando e da obediência do que a paixão, conforme atesta Duarte (2009).

Escrito em 1871, portanto na fase romântica machadiana, temos como representante de personagem plano, Coutinho, o narrador, cujo comportamento é o de um típico senhor de escravos burguês, que pouco surpreende ao leitor. Já Mariana - a escrava e protagonista - é a personagem complexa, devido a suas atitudes ao longo e ao final da história. Esta sim, nos fascina, pois tem iniciativa,

apesar da subserviência a qual está submetida pelo seu papel social em uma sociedade escravagista.

O conto foi dividido em sete partes, nas quais fizemos paradas estratégicas, distribuindo o texto aos poucos, empregando as técnicas da leitura protocolada nos moldes defendidos por Cosson (2014) e da compartilhada, propagada por Colomer (2007), permitindo que o aluno levantasse hipóteses do desenrolar das ações a partir das pistas dadas pelo texto. A seguir, detalhes da divisão do texto e suas respectivas questões:

Primeira parte: Inicia em “Voltei da Europa depois de uma ausência de quinze anos”(…) (p. 109) e termina em “(…) Não; por uma cria da casa.” (p.112)

Questões:

1. Quem conta a história?
2. O que significa a frase “Eu, entretanto, vinha tão moço como fora, não no rosto e nos cabelos, que começavam a embranquecer, mas na alma e no coração que estavam em flor.”?
3. Quem são os personagens que aparecem e qual relação há entre eles?
4. A que classe social tais personagens parecem pertencer? Como você chegou a essa conclusão?
5. Levante hipóteses: por que Coutinho não se casou com Amélia?
6. O que será “cria da casa”?

Segunda parte: Inicia em “Olhamos todos espantados um para outro (…)” (p. 112) e termina em “(…) - Nada, respondeu ela levantando os olhos para mim. Estavam rasos de lágrimas.” (p. 114)

Questões:

1. Ao término da leitura dessa parte, registre as características físicas e psicológicas de Mariana e Coutinho.
2. Por que os olhos de Mariana encheram-se de lágrimas? (aqui o aluno deve levantar hipóteses a partir das pistas dadas pelo texto) como essa resposta deve ser

colhida?

Terceira parte: Inicia em “Admirou-me essa manifestação inesperada da parte de uma rapariga que todos estavam acostumados a ver alegre e descuidosa da vida.(...)” (p. 112) e termina em “(...) Josefa foi mais feliz do que eu; conseguiu não arrancar-lhe o segredo, mas suspeitar-lho, e veio dizer-me o que lhe parecia.” (p. 118)

Questões:

1. Que tipo de escrava era Mariana?
2. A frase “Quem será o namorado de Mariana? O copeiro ou o cocheiro?” deixa transparecer alguma coisa em relação ao relacionamento amoroso de uma pessoa da condição de Mariana. O que especificamente?
3. O que será que Josefa vai revelar sobre suas suspeitas acerca de quem seja o amado de Mariana?

Quarta parte: Inicia em “- Que seja eu o querido de Mariana? (...)” (p. 118) e termina em “(...) Na minha opinião tudo estava perdido.” (p. 120)

Questões:

1. Como você poderia concluir o que disse Coutinho na frase “Tudo estava perdido”?
2. Por que Josefa achou que Mariana sofria de “doença de amor”?
3. Coutinho resolveu fazer um “ato de caridade”. O que ele fez, foi de fato, um ato de caridade? Justifique.

Quinta parte: Inicia em “Fui à noite à casa de Amélia, aonde não fora de tarde, (...)” (p. 120) e termina em “(...) Finalmente tudo se acalmou e Amélia voltou tranquila para casa.” (p. 122)

Questões:

1. Como Amélia se sentia com o tratamento dispensado à Mariana na casa de Coutinho?

2. Esse tratamento era o mais comum ou era a exceção na época da escravidão no Brasil? Justifique.

Sexta parte: Inicia em “Quatro dias antes do dia marcado para o meu casamento, era a festa do natal. (...)” (p. 122) e termina em “(...) - De uma moça que aqui apareceu ontem, e que ainda não comeu até hoje...” (p. 124)

Questões:

1. Existe a possibilidade de Coutinho corresponder ao amor de Mariana. Ela será amada por ele?
2. Coutinho se preocupa um pouco mais com Mariana. Que motivos ele teve para isso?
3. Se o amor de Mariana for correspondido, que dificuldades eles poderão enfrentar?
4. Que objeto Mariana teria guardado no bolso?

Sétima parte: Inicia em “Pedi-lhe os sinais da pessoa misteriosa. Não havia dúvida. Era Mariana. (...)” (p. 124) e termina em: “(...) Duas horas de conversa tinha-nos restituído a mocidade.” (p. 127)

Questões:

1. As hipóteses levantadas antes do início da história sobre qual seria o assunto do conto, se confirmaram? Justifique.
2. Houve algumas pistas ao longo do texto que sinalizaram para o desfecho. Que pistas foram essas?

Terminada a leitura do conto, os alunos preencheram o seguinte quadro com as características de personagens planos e esféricos, procurando encaixar os protagonistas Coutinho e Mariana:

	Personagens planos	Personagens esféricos
Características		

3. Faça uma lista dos personagens da trama narrativa, encaixando-os na coluna que julgar adequada:

Personagens planos	Personagens esféricos

4. Qual personagem deixou impressão mais forte em você? Qual foi essa impressão?

Ao final da leitura do conto, foi entregue aos alunos um quadro (anexo 4) sobre as diferenças entre personagens planos e esféricos. Com o quadro em mãos, as duplas puderam traçar as características de Mariana e Coutinho, definindo se suas características são mais planas ou mais esféricas. Cada dupla, então, discutiram, no coletivo, o que conseguiu apurar da análise feita para que pudessemos elencar as informações mais relevantes e colocá-las, coletivamente, em um painel no quadro da sala de aula.

Antes de mapear esses aspectos característicos dos personagens, nos baseamos nas informações acerca desses seres pertencentes ao mundo da ficção, a partir do que nos apresenta Moisés (1970). Segundo esse estudioso da literatura, “as personagens *redondas* têm profundidade e tão-somente se revelam por uma série de características, ao contrário das *planas*, identificadas pelo desenvolvimento irregular de uma virtude ou vício.” (p. 211, grifos do autor) A dinamicidade daquelas faz com que suas atitudes se assemelhem à dos seres humanos, ao passo que a marca destas é a “construção racional, lógica (...) depende do “meio” para adquirir sua individualidade, ainda assim relativa”. (*Ibidem*, p. 211). Interessante observar como a esfericidade de um personagem faz com que ele obedeça “primordialmente aos impulsos interiores, colocando-se à margem ou acima das coerções sociais.” (*Ibidem*, p. 211). Bem diferente desses são os marcados pela planicidade, pois

evidenciam um “indivíduo coletivo, social” (*Ibidem*, p. 211), sem opiniões próprias nem tomadas de decisões, sendo um tanto quanto previsíveis.

4.2.2 Romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto

Prosseguindo com a aplicação do nosso experimento, escolhemos o romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, finalizado em 1922, mas publicado postumamente. Tivemos um olhar voltado para que a concepção de personagens planos e esféricos pudesse ser retomada e aprofundada, na perspectiva de contrapor personagens femininas como a protagonista, Clara, e a coadjuvante, Margarida, a imigrante russa. O círculo de leitura (item 1.5), nos moldes delineados por Cosson (2014), ganhou espaço e destaque ao longo do compartilhamento das impressões causadas pela obra, que foram registradas no diário de leitura.

Trabalhamos a leitura compartilhada na perspectiva proposta por Teresa Colomer (2007), almejando que os alunos pudessem ter a oportunidade de interpretar com mais segurança, dividindo sua opinião com seus pares e ouvindo suas impressões sobre o romance. A criação de um círculo de leitura, nos moldes propostos por Cosson (2014), funcionou com a divisão dos alunos em cinco grupos, cada um composto por quatro ou cinco membros, uma vez que a turma era composta por 23 alunos.

Cosson (2014) sugere a organização dos grupos de uma maneira bem articulada, na qual os alunos recebem uma ficha a ser construída de acordo com a obra lida, com atividades bem específicas de acordo com as suas funções, que podem ser distribuídas da seguinte forma:

- Conector: faz a ligação da obra com o momento atual;
- Questionador: elabora perguntas de cunho analítico sobre a obra;
- Iluminador de passagens: seleciona passagens para mostrar ao grupo, baseado nos critérios de beleza, essencialidade ou dificuldade;
- Ilustrador: enriquece o texto associando imagens a ele;

- Dicionarista: seleciona palavras difíceis ou palavras-chave importantes para o entendimento do texto;
- Sintetizador: resume o texto;
- Pesquisador: contextualiza informações importantes para o texto;
- Cenógrafo: descreve as principais cenas;
- Perfilador: traça um perfil dos personagens principais.

Escolhemos, para nosso projeto, cinco funções: conector, questionador, iluminador de passagens, sintetizador e perfilador, por acharmos mais relevantes de acordo com as obras que foram levadas para a sala de aula e também com os objetivos traçados. Assim pudemos fazer uma ligação das obras com o contexto social atual, questionando os princípios que regem uma sociedade brasileira que vivenciou o regime escravocrata, cujos ranços permanecem ainda na atualidade. A perfilação auxiliou no estudo dos personagens planos e redondos, que foi o nosso objetivo maior nesse trabalho interventivo. A síntese e a escolha de cenas importantes foram primordiais para um resumo bem elaborado. Assim sendo, todas as funções estavam interconectadas.

Criamos também uma Galeria de Personagens, na qual cada grupo, além dessas funções, foi responsável por montar o perfil de alguns personagens barretianos. A caricatura e a estereotipia, subtipos de personagens planos, foram abordadas nesse momento. Explicamos aos alunos que a caricatura aparece naqueles personagens cujas características são exageradas pelo “desenfreamento animalesco dos sentidos”, definida por Moisés (1970) como “quase-tipo ou quase-caricatura” (p. 212). Esse autor exemplifica a personagem Luísa, de *O Primo Basílio*, como caricata. Mais adiante aborda a estereotipia, citando a mesma personagem criada por Eça de Queirós, apresentando-a ao leitor como sendo “estática, intrinsecamente pobre, não raro se transforma em estereótipo, em fantoche ou projeção do “eu” do ficcionista” (p. 216). Com tal perfil em mãos, esperamos que os alunos o associassem à Clara dos Anjos.

Importante frisar o motivo da escolha de personagens selecionados: Cassi Jones, por ser o vilão da trama; Marramaque, por tentar mostrar quem era, de fato,

Cassi Jones; Meneses, porque possibilitou o contato entre Clara e Cassi Jones; Salustiana, a mãe de Cassi Jones, por representar o aburguesamento vazio e o preconceito racial da sociedade de então; Engrácia, por ser a mãe de Clara e representar um estereótipo da mulher que é mãe e do lar.

Paralelo a esse trabalho, todos os grupos se encarregaram de estabelecer um confronto entre Clara dos Anjos, a protagonista do romance, e D. Margarida, a vizinha de Clara. A comparação teve um duplo objetivo: fez com que os alunos concluíssem que Clara é um personagem estereotipado, plano, que mantém, praticamente, a mesma postura do início ao fim da narrativa; já Margarida é uma mulher de iniciativa, independente, apresentando, portanto, características de personagem complexo, pois, apesar de viúva, cuida sozinha de si mesma e de seu único filho, além de surpreender o leitor ao final o romance.

A simples constatação da existência de personagens planos ou esféricos não é interessante. Devemos compará-las, a fim de que possamos traçar um perfil mais completo e fiel desses seres feitos de palavras. Concordamos com Abdala Junior (1995), autor no qual nos respaldamos na afirmação abaixo:

Na análise literária não basta, entretanto, que nos restrinjamos a essa simples classificação, apontando apenas se uma personagem é plana ou redonda, se constitui ou não um tipo social. É necessário que ela seja vista em sua construção de forma comparativa com outras personagens. Assim, uma personagem caracterizada como plana (ou redonda) pode ser mais ou menos plana (ou redonda), conforme a previsibilidade ou não de seus atributos. (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 42)

Um instrumento de coleta de dados do qual nos dispusemos foi o diário de leitura, utilizado durante o trabalho com o livro. Cada aluno teve o seu para registro de questões pertinentes ao longo da leitura da obra, que foi feita em intervalos estratégicos. O primeiro foi feito ao final do capítulo quatro, no qual acontece a festa de aniversário de Clara, da qual Cassi Jones participa, sendo apresentado à protagonista. Exploramos o perfil dos personagens e o contexto social e geográfico ocupado pelos personagens. O segundo foi feito ao final do capítulo oito, pois nele acontece o assassinato de Marramaque. A parada nesses dois momentos se fez

importante, pois em ambos os alunos tiveram informações suficientes que auxiliaram no levantamento das suposições de fatos e ações futuras, envolvendo os personagens principais. Assim, puderam observar com segurança e mais detalhadamente aqueles personagens planos ou esféricos, estereótipos ou caricaturas.

Além desse viés de contrapor personagens planos e redondos, chamamos a atenção para o tom de crítica presente na obra. Além da crítica social - na figura do personagem burguês e *bon vivant*, Cassi Jones, e da sua mãe, Salustiana, cuja origem nobre faz questão de divulgar - há o preconceito racial, que impede o enlace afetivo entre Cassi Jones e Clara. Entretanto, tal discriminação não é impedimento para o uso da má-fé, servindo-se da ingenuidade da moça para seduzi-la e engravidá-la, abandonando-a, depois, à própria sorte. Em seguida, exibimos, com detalhes, as questões - anotadas antes da leitura de cada capítulo - no diário de leitura – que foram respondidas depois, pelos alunos.

1º passo: Motivação

Os alunos observaram a capa do livro e a imagem que nele se apresentava, relacionando-a ao título. Fizemos os seguintes questionamentos:

1. O que você está vendo nessa capa? Descreva com detalhes.
2. Quem pode ser essa figura que se destaca?
3. Imagine quem ela é, o que faz, onde mora, em que época vive.

Após o registro das questões, o próximo passo foi a leitura da contracapa, a fim de confirmar ou refutar as suposições feitas e anotadas no quadro.

Coletivamente, as hipóteses levantadas foram anotadas no quadro pela professora e no diário de leitura pelos alunos, a fim de serem confirmadas ou refutadas à medida que a história foi sendo lida.

2º passo: divisão dos alunos em grupos

Com o escopo de trabalhar a Galeria de Personagens e aspectos relevantes da obra, formamos cinco grupos, compostos por 4 membros cada, selecionando determinadas funções, sugeridas por Cosson (2014) abaixo elencadas :

- Conector: faz a ligação da obra com o momento atual;
- Questionador: elabora perguntas de cunho analítico sobre a obra;
- Iluminador de passagens: seleciona passagens para mostrar ao grupo, baseado nos critérios de beleza, essencialidade ou dificuldade;
- Sintetizador: sumariza o texto;
- Perfilador: traça um perfil dos personagens principais.

Cada grupo foi sorteado para trabalhar, detalhadamente, com um dos personagens principais:

- Cassi, por ser o vilão da trama;
- Meneses, por possibilitar os encontros entre Clara e Cassi;
- Salustiana, por representar o aburguesamento vazio e os preconceitos racial e social vigentes à época, na pele da mãe de Cassi;
- Marramaque, por ser o antagonista de Cassi, sempre tentando revelar quem, de fato, é Cassi;
- Engrácia, por ser a mãe de Clara e representar o estereótipo da mulher que é mãe e do lar.
- Os personagens Clara e Margarida deverão ter seus aspectos relevantes analisados por todos os grupos, portanto, por todos os alunos, a fim de que a planicidade da primeira seja contraposta à esfericidade da segunda.

3º passo: leitura da obra

A obra foi lida capítulo por capítulo, com explicações mediadas pela professora, sempre que necessárias, antecedida por questões a serem observadas e respondidas pelos discentes. As questões foram devidamente anotadas no diário de leitura de cada um dos alunos. Foram três paradas estratégicas, a fim de que os grupos pudessem anotar pontos relevantes para que, ao final da leitura do romance, pudessem fazer uma compilação de tudo que foi devidamente anotado. Tais

paradas, chamadas por Cosson (2014) de intervalos, foram feitas após a leitura dos seguintes capítulos: 4, 8 e 10.

Questões relativas ao capítulo 1:

1. O que percebemos sobre o gosto musical dos personagens?
2. Como é abordada a questão religiosa nesse capítulo?
3. Observando atentamente as palavras usadas para caracterizar as moradias o subúrbio carioca, a qual perfil de morador podemos associá-la?
4. Quem são os personagens que aparecem e qual a relação entre eles?
5. Por que o capítulo termina com a frase “Quem é esse Cassi?”

Questões relativas ao capítulo 2:

1. O que de relevante é apresentado sobre a família de Cassi nesse capítulo, na sua opinião?
2. O que você destacaria a respeito do relacionamento de Cassi com os membros de sua família?
3. O comportamento de Cassi lhe provoca alguma sensação? Você acha que tal maneira de se portar pode trazer consequências?
4. Como Cassi sobrevivia financeiramente?
5. Qual sua impressão sobre as amizades de Cassi?
6. Você considera Cassi um sedutor?

Questões relativas ao capítulo 3:

1. Como você descreveria a formação (intelectual e escolar) de Marramaque? Quais expectativas ele tinha?
2. Quais impressões você teve de Lafões?
3. Como Cassi aparece na vida de Clara? Na sua opinião, o que o leva a mudar de ideia em relação ao convite para a festa na casa da moça?

Questões relativas ao capítulo 4:

1. Quais personagens se destacam na festa de Clara? Por que se destacam?
2. Há uma provocação durante a festa. Quem são tais personagens? Que tipo de provocação acontece?
3. Clara e Cassi se conhecem pessoalmente na festa de aniversário dela. Qual impressão tiveram um do outro?

Questões relativas ao capítulo 5:

1. Como o narrador apresenta Engrácia, mãe e esposa?
2. Clara, apesar de avisada sobre o mau caráter de Cassi, acreditava ser ele uma boa pessoa. O que a fazia crer nisso?
3. Na venda de “Seu” Nascimento, Alípio contou a Meneses informações sobre Cassi até então desconhecidas. Que informações eram essas?
4. Que atitudes tomou Meneses após se inteirar de quem era Cassi?

Questões relativas ao capítulo 6:

1. Qual foi a intenção de Cassi ao procurar Lafões?
2. Na página 75, como é a descrição do caminho suburbano percorrido pelo trem, que levava à casa de Lafões?
3. Qual o objetivo da ida de Arnaldo ao bar de “Seu” Nascimento? Como transcorreram os acontecimentos nesse local?
4. O que Cassi quis dizer com a frase que fecha esse capítulo: “Ainda não foi desta vez?”

Questões relativas ao capítulo 7:

1. Que tipo de pessoas povoa o subúrbio carioca do início do século XX?
2. Meneses exercia a odontologia sem formação profissional. O que esse fato revela sobre tal profissão? Hoje isso é possível?
3. Na página 99, por qual motivo Meneses ficou com a consciência pesada?
4. Qual foi a reação de Leonardo Flores diante do pedido de Meneses?

Questões relativas ao capítulo 8:

1. Como o mundo exterior era visto pela família de Joaquim dos Anjos?
2. Comente esta frase de Clara: “De resto esses rapazes não são culpados do que fazem; as moças são muito oferecidas...” (p. 107)
3. Ao lermos a seguinte frase do pai de Clara: “Gostava de lidar com aqueles homens, louros, rubicundos, robustos, de olhos cor do mar, entre os quais ele não distinguia os chefes e os subalternos. Quando havia brasileiros no meio deles, logo adivinhavam que não eram chefes.”, ela nos leva a refletir sobre qual assunto? (p. 111)
4. Ao longo desse capítulo há um personagem que se tornou referência para Engrácia e sua filha. Por que tal personagem se tornou referência para ambas?
5. Qual foi a consequência da revelação que Clara fez para Cassi, sobre a conversa que ouviu na sua casa?

Questões relativas ao capítulo 9:

1. Por que Cassi, sendo habitante da cidade do Rio de Janeiro, preferia o subúrbio ao centro?
2. Clara se sentiu culpada pela morte de seu padrinho, Marramaque. Entretanto não quis acreditar que Cassi estivesse nela envolvido. O que a fez acreditar nisso?
3. Cassi se reencontra com sua primeira “vítima”. Quem era ela? Que novos dados foram revelados?

Questões relativas ao capítulo 10:

1. Por que Clara comparou o céu noturno, que observava pela janela do seu quarto, ao momento pelo qual passava?
2. Qual foi a atitude de Meneses em relação à família de Engrácia após a morte de Marramaque?

Questões relativas ao capítulo 11:

1. Por que, segundo Clara, Cassi a havia escolhido?
2. No diálogo entre Engrácia e Joaquim (p. 165), o que pensa ela sobre os doutores?
3. Quais aspectos importantes você ressaltaria na frase de Clara que fecha o capítulo e o livro: “- Nós não somos nada nessa vida.” (p. 158)
4. Qual a importância de Margarida nesse capítulo?

Com essas questões, respondidas e discutidas oralmente, estimulamos o debate de ideias, o exercício da argumentação, a partir da leitura literária, a fim de que os discentes percebessem que a literatura é algo que faz parte do cotidiano, por que, com uma leitura mais profunda, podemos ampliar o repertório literário, social, humano.

Ao longo do romance, os alunos anotaram, no diário de leitura, fatos, cenas e personagens importantes que mereceram a atenção de cada grupo, de acordo com suas especificidades, a fim de apresentarem para os demais colegas. Características dos personagens Clara e Margarida também foram anotadas a fim de que a comparação entre a planicidade daquela e a esfericidade desta pudesse ser percebida e confrontada por todos os alunos.

4º passo: apresentação dos grupos

Logo após o término da leitura do livro *Clara dos Anjos* de Lima Barreto, os alunos finalizaram a atividade com a obra, através do apresentação por grupo da comparação entre Clara e Margarida, praticando a dinâmica dos Círculos de leitura, segundo as funções de cada equipe, determinada previamente, de acordo com sugestões de Cosson (2014): conector, questionador, iluminador de passagens, sintetizador e perfilador.

A finalização com o romance *Clara dos Anjos* se concretizou com um esquema de um rascunho sobre as características físicas, psicológicas e comportamentais relativas ao personagem sorteado para cada grupo, redigido em

uma aula de 50 minutos, com a mediação da professora. Corrigimos essa produção textual e, na aula seguinte, os alunos reescreveram o texto apresentado à turma.

A apresentação se deu em dois momentos diferentes: o primeiro foi uma explanação sobre a obra como um todo de acordo com a função do grupo sugerida por Cosson (2014) e o segundo foi um debate sobre as considerações de cada grupo sobre a maior tendência à planicidade do personagem Clara e à esfericidade de dona Margarida.

Os alunos receberam duas fichas:

A primeira (anexo 4), com as funções concernentes a cada grupo, a fim de apresentar para os demais, devidamente preenchida com a compilação dos dados colhidos ao longo da leitura feita durante as aulas e devidamente registrados no diário de leitura.

A segunda (anexo 5), com a comparação entre as personagens Clara e Margarida, no que concerne à planicidade daquela e à esfericidade desta, a fim de que pudessem, efetivamente, demonstrar a apreensão do conceito trabalhado desde o filme *Vista a minha pele* e do conto *Mariana*, de Machado de Assis, até o final da leitura de *Clara dos Anjos*. (Anexo 4)

4.2.3 Conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis

A terceira obra lida foi o conto de Machado de Assis, intitulado *Pai contra mãe*. Ela finalizou o projeto de letramento, uma vez que apresenta personagens planos e redondos, cujo interesse é relevante para o fechamento do trabalho proposto, por se constituir no seu principal foco. Ao término da sua leitura, comprovaremos se os alunos, de fato, entenderam a diferença entre personagens planos e esféricos, com as devidas colaborações do letramento literário e da ampliação de repertório. A leitura da obra em questão durou oito aulas de 50 minutos cada. Foi feita em sala de aula, com a mediação do professor da seguinte forma:

Os alunos tiveram acesso a uma cópia de trechos do texto - estrategicamente dividido por nós - a fim de que a compreensão fosse, não só efetiva e contínua, mas

também, responsável por despertar neles maior curiosidade pela narrativa. Usamos assim uma estratégia para prender a atenção do leitor nos contos machadianos, na união de personagens, enredo e ideia.

Antes de iniciarmos a leitura do texto, exploramos o seu título. Relembramos a biografia de Machado de Assis, provocando os alunos com alguns questionamentos, que suscitaram o conhecimento prévio dos leitores, tais como:

1. O que podemos esperar de uma história com tal título?
2. Que motivos poderiam levar um pai a ficar contra a mãe?
3. Quais concepções possíveis da palavra CONTRA nesse contexto?
4. Que tipo de relacionamento pode existir entre este pai e esta mãe?

A condução da leitura, usando o protocolamento e o compartilhamento, foi repetida aqui. Para que o trabalho fluísse, o texto foi dividido em quatro partes, usando paradas estratégicas para a verificação da compreensão leitora e para o levantamento de hipóteses. Lemos a primeira parte do conto, na qual o autor situa o leitor no tempo da escravidão, descrevendo alguns grotescos instrumentos de tortura, expondo os motivos pelos quais as fugas se davam e a consequente recuperação dos escravos fugidos. Características como a ironia e a crítica social machadiana estão presentes neste conto. A primeira não é objeto do nosso estudo, ao contrário da segunda. Como não há menção a personagens nesse trecho, chamaremos a atenção do aluno para tais aspectos, esclarecendo que ironia é uma figura de linguagem que usa palavras ou frases por meio das quais se diz o oposto do que se quer dar a entender. Começa em “A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, ...” (p. 147) até “... davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.” (p. 148)

Questões:

a. No trecho “Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada.” (p. 147) Será que alguém gosta da escravidão? Por que o autor fala assim?

b. Continuando o texto: “Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso o sentimento de propriedade moderava a ação, *porque dinheiro também dói.*” (p. 47), Será que os donos de escravos não eram maus? Por que o escritor disse que o dinheiro dói?

A segunda parte introduz as personagens Cândido Neves, Clara e Mônica – tia de Clara. Há uma descrição do perfil psicológico dos personagens e como o casal Neves se conheceu. O trecho termina com a indignação de Candinho sobre a sugestão de tia Mônica em levar a criança para a Roda dos enjeitados. Esse trecho se inicia em “Cândido Neves – em família Candinho – é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, ...” (p. 148), indo até “- Não, tia Mônica! bradou Candinho, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. Isso nunca.” (p. 153)

Questões:

- a. Como é a personalidade de Cândido Neves? O que lhe faz pensar assim?
- b. Explique qual a relação da seguinte frase com o primeiro emprego de Candinho: “(...) 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.”
- c. Como Mônica se comporta diante da difícil situação?
- d. Qual será o conselho dado por Mônica ao casal?

Na terceira parte, que se inicia em “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. (...)” (p. 153), indo até “(...) - Anda, entra ...” (p. 157), nasce o filho de Clara e Candinho e, no momento em que o pai o está levando o filho à Roda dos enjeitados, vê uma escrava com as características físicas descritas em um jornal lido recentemente. Deixando a criança em um estabelecimento comercial, segue no encalço da fugitiva.

Questões:

a. Como é a personalidade de Clara Neves? Como você chegou a essa conclusão?

b. Qual será o desfecho do conto? O pai terá coragem de entregar o filho para a Roda dos enjeitados?

Assim que terminaram de ler essa terceira parte, os alunos usaram o diário de leitura para registrar as suposições de como seria o final da história. Feitos os devidos registros, esclarecemos que a atividade final seria a reescrita do epílogo do conto *Mariana* com a transformação de um personagem plano em um redondo. Coube a nós, então, anotar o seguinte conceito no quadro:

É uma parte de um texto, no final de uma obra literária, que constitui sua conclusão. É geralmente usada para dar a conhecer o desfecho dos acontecimentos e o destino dos personagens. (MOISES, 2002, p. 159)

Anotado tal conceito, foi distribuída aos alunos a quarta e última parte do conto, que se inicia em “Arminda caiu no corredor.” (p. 157), e termina com a última frase do texto: “- Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.” (p. 158). Com tal trecho em mãos, eles conferiram se suas hipóteses acerca do desfecho foram confirmadas ou refutadas.

Conto lido, resgatamos os conceitos de personagens planos e esféricos trabalhados ao longo da leitura das três obras literárias, a fim de que pudessem reescrever a quarta e última parte do conto (o epílogo), de modo a colocar em Arminda características de um personagem esférico. O escopo da aplicação dessa atividade foi para que pudéssemos verificar se tais conceitos foram, de fato, apreendidos.

Após estarmos com a reescrita de todos os alunos em mãos, os discentes elaboraram, coletivamente, uma ficha avaliativa da reescrita final do epílogo do conto machadiano (anexo 6), a fim de eleger o texto mais bem reescrito. A professora ficou encarregada de ler os textos, que foram numerados e não nominados, para que a votação fosse, de fato, imparcial, elegendo a reescritura mais bem redigida.

5 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

O ProfLetras é um curso de especialização que se propõe a oferecer um ensino de qualidade para os alunos da escola pública, via formação continuada de professores, buscando também a valorização desse profissional. Dentro dessa concepção de curso é que planejamos a nossa proposta interventiva.

Ao pensarmos em quais aspectos poderíamos interferir positivamente no ambiente profissional, pensamos em algo relacionado à população afro-brasileira. Ela apresenta os mais baixos índices de frequência, aproveitamento e sucesso escolar. Em uma sociedade desigual como a nossa, a escola deve ser uma instituição que, cada vez mais, possa contribuir para a diminuição do abismo social entre ricos e pobres, negros e brancos, homens e mulheres. Se a escola é pública, que almeje excelência de ensino para todos.

A literatura, por ser uma forma de comunicação pela arte, pode ser um elemento facilitador de socialização e de transmissão de valores que possam formar cidadãos. Como diz Todorov (2009) “(...) ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (p. 23-4).

Isto posto, a nossa proposta consiste em trabalhar obras da literatura canônica de autores afrodescendentes. As diversas conotações linguísticas do texto literário chamam a atenção do leitor habituado ao universo da palavra (escrita/oral), permitindo assim, um leque maior de interpretações e uma ampliação de frutíferas relações socioculturais. O potencial transformador e intensificador da realidade de uma obra literária, permite a apreciação do belo.

Nossa preocupação em trabalhar clássicos da literatura brasileira não se restringe apenas ao seu valor estético. Ressaltamos também sua magnitude social, por abordar temas recorrentes de culturas diversas ao longo da história da humanidade, tais como o viver e o morrer, o egoísmo e a solidariedade, a amizade e o sofrimento. Adotando tal postura, podemos demonstrar aos nossos alunos como o potencial literário de um texto possibilita o acesso ao conhecimento.

Os contos e o romance, gêneros literários escolhidos para o implemento da intervenção, não são, de todo, desconhecidos dos alunos participantes da nossa intervenção. Eles costumam frequentar a biblioteca da escola, sendo leitores assíduos de *best sellers* e de literatura infantil juvenil. Esse foi um dos motivos de nossas escolhas. Como é nossa intenção ampliar o letramento literário, provocando o debate e a reflexão em torno das críticas sociais presentes nas obras de Machado de Assis e de Lima Barreto, que escolhas melhores que a do conto e do romance? Neles há diálogo, conflito, ação, elementos provocadores de debates e de opiniões, que podem ser ouvidos e compartilhados, de modo a promover o letramento e a ampliação de repertório literário.

Ademais, a escolha do romance deu-se à sua dupla função: não apenas dá uma visão global do mundo, mas o recria, reconstruindo-o. Encontramos nele o compromisso social e o entretenimento, além da sua óbvia e, contundente, qualidade estética.

A fim de logarmos êxito no projeto, o iniciamos com uma motivação, cujo propósito foi a exibição de um filme sobre racismo, no qual os alunos tiveram informações incipientes acerca de personagens planos e redondos. Na sequência, fizemos a leitura e estudo de um conto machadiano que trata de um amor platônico, (evitado de crítica social), a fim de que essa tipificação de personagens fosse mais bem delineada pelos alunos, com a nossa mediação. Na sequência, foi objeto de nosso estudo, um romance barretiano, no qual tivemos a oportunidade de trabalhar a dinâmica do círculo de leitura, de forma protocolada e compartilhada. Oportunamente, os grupos de alunos puderam se inteirar de uma história, cujo enredo, tratava de crítica aos preconceitos social e racial na sociedade carioca de início do século XX. O romance também serviu para aprofundarmos os conceitos de personagens planos e redondos, conhecendo também aqueles caricaturizados e tipificados, usando o diário de leitura para os devidos registros. Fechando nosso projeto de letramento, trabalhamos com um segundo conto machadiano, cujo final foi reescrito pelos alunos, que empregaram os conceitos trabalhados acerca de personagens planos e esféricos.

5.1 PRIMEIRA ETAPA: motivação

Número de aulas: 2 aulas de 50 minutos cada

A motivação deve, habitualmente, fazer parte do planejamento das nossas aulas. De acordo com Solé (1998), o que move uma pessoa interessada é que ela saiba o que fazer, sinta que tem capacidade para execução da atividade proposta e, perceba o objetivo da tarefa. Como a linguagem audiovisual é bem vista e utilizada entre nossos alunos, selecionamos um filme. E, como o preconceito racial faz parte do dia a dia deste nosso público-alvo, optamos pelo tema racismo, que perpassou toda o nosso trabalho interventivo. O objetivo da atividade foi o de impactar, provocando reflexões e questionando o *status quo* da sociedade branca, com a inversão da realidade: em vez da supremacia branca, a negra, provando que capacidades - inclusive a intelectual - não se vinculam à pigmentação epidérmica.

1º momento:

Empregamos a seguinte dinâmica nesta etapa: colocamos no quadro da sala de aula uma fotografia da modelo Gisele Bündchen. Pedimos aos alunos que listassem alguns preconceitos que uma pessoa com as características físicas dela poderia sofrer na sociedade brasileira. Anotamos no quadro as seguintes opiniões: poderia ser chamada de “loura burra” ou de “branca azeda”; o fato de ser magra e alta, deixando-a suscetível a nomes pejorativos. Os preconceitos permaneceram listados no quadro, a fim de que pudessem ser utilizados para efeito comparativo com personagens do filme *Vista a minha pele*, que faz parte do segundo momento desta etapa.

2º momento:

Escrevemos o nome do filme no quadro e sondamos quais seriam seus prováveis temas. Anotamos as seguintes opiniões: um animal sendo substituído por outro; uma pessoa se passando por outra; alguém usando a vestimenta de outrem.

Antes da exibição do filme, objetivando dirigir seu foco para a atitude dos personagens, pedimos aos alunos que anotassem as seguintes questões, que foram respondidas oralmente, após assistirmos à película fílmica:

- ❖ Quais os principais personagens do filme?
- ❖ Dentre esses, qual(quais) manteve(mantiveram) a mesma postura do início ao fim?
- ❖ Qual (quais) mudou (mudaram) de atitude ao longo do filme?
- ❖ Qual preconceito é abordado nessa história?

Após a exibição do filme, dispusemo-nos em círculo e pedimos aos alunos que comparassem os prováveis tipos de preconceito que Gisele Bündchen (modelo loura, alta, magra e famosa) poderia sofrer com os que, de fato, Maria (protagonista do filme) foi vítima.

Eles perceberam que: a discriminação é perversa sempre para quem é subjugado, dominado; a cor da pele não pode ser um indicador de caráter e/ou competência de ninguém; as pessoas, quando veem seu poder de mando ameaçado, reagem ameaçadoramente, instituindo o medo. Sueli - antagonista do personagem Maria no filme - se sentiu ameaçada, ao constatar que poderia perder privilégios (poder) para uma “branca azeda”, como disse uma aluna. Perceberam como a linguagem pode ser uma “arma” para rebaixar o outro, que não é o diferente, mas o oponente.

Como o desfecho do filme deixa o espectador na dúvida de quem vence a disputa pelo concurso de *Miss Festa Junina*, os alunos perguntaram se havia continuidade da história, ao que respondemos negativamente. Assim, constatamos, que, de fato, o filme foi um excelente recurso motivacional, uma vez que eles mostraram interesse pela continuidade da história.

5.2 SEGUNDA ETAPA - PROJETO DE LETRAMENTO

Número de aulas: 16 aulas de 50 minutos cada

Leitura e desenvolvimento de atividades referentes ao Conto *Mariana*, de Machado de Assis

1º momento: motivação (1 aula de 50 minutos)

Com o intuito de manter os alunos motivados, antes de iniciar a leitura do conto machadiano, usamos a mesma estratégia empregada com o filme exibido na primeira etapa. Com o título MARIANA anotado no quadro, a turma levantou seus prováveis assuntos: uma pessoa do sexo feminino (menina, adolescente ou adulta) que viaja pelo mundo; um animal de estimação que recebeu o nome em homenagem a uma pessoa muito importante; um histórico da cidade do estado de Minas Gerais, que foi vítima de um acidente ambiental no ano de 2015.

Respaldados no que Cosson (2014) preconiza acerca da comunidade de leitores e do diário de leitura, levamos para a sala de aula, os cadernos que se transformaram nos instrumentos de coletas de dados/registo das impressões e das atividades referentes às obras literárias lidas nos meses subsequentes. Explicamos seu caráter individual e sugerimos que, cada um fizesse uma ilustração que serviria de capa do diário. A maioria aceitou prontamente nossa proposta. E durante duas aulas, o desenho sobressaiu à palavra. Paralelamente, elaboramos orientações (anexo 7) para que o diário recebesse o registro correto das impressões e das atividades por nós sugeridas. Eles permaneceram devidamente acondicionados na escola e eram exclusivamente usados com fins de registro da aplicação da nossa proposta interventiva.

Devidamente confeccionados os diários, planejamos usá-lo inicialmente, quando da leitura de *Clara dos Anjos*, na etapa seguinte do projeto de letramento. Entretanto, o desejo da turma foi que o usássemos ainda nas atividades referentes à primeira obra a ser lida. Não vimos inconveniente em antecipar o uso da

ferramenta, que, assim sendo, registrou apontamentos concernentes aos três textos lidos.

2º momento: leitura do conto *Mariana*, de Machado de Assis (15 aulas de 50 minutos cada uma)

Machado conta, nesse texto, a história de Mariana, uma bela escrava, criada pela mãe de Coutinho, um típico burguês brasileiro do século XIX. A trama narrativa começa com Macedo, que, de retorno à sua terra natal, Rio de Janeiro, encontra três amigos em um almoço, sendo que, Coutinho, um deles, revela o motivo pelo qual não se casou com sua prima, Amélia: o amor dessa escrava por ele.

Com a data do casamento entre os primos se aproximando, Mariana começou a dar mostras de fastio. Josefa suspeitou que a escrava cultivava uma paixão por seu irmão, Coutinho. Ao descobrir o fato, ele se aproxima da escrava, a fim de averiguar se as suspeitas se confirmavam. Tal aproximação deixa sua noiva Amélia enciumada, provocando o término do compromisso entre ambos. A “mulatinha” foge de casa duas vezes, sendo que, na segunda se mata diante de seu amado e senhor.

Antes de iniciar a leitura, indagamos se alguém conhecia o autor do texto. Alguns alunos já tinham ouvido falar dele, mas não se lembravam de ter lido nada de sua autoria. Aproveitamos informações contidas no livro didático adotado pela escola para falar sobre Machado de Assis. Confrontamos a fotografia do referido livro com a do livro de Duarte (2009), a fim de que a turma pudesse estabelecer semelhanças e diferenças entre ambas (ilustração 2). Constatou-se, então, que os traços físicos se assemelhavam. Perguntamos aos alunos: Ele se parece com um afrodescendente? Alguns responderam negativamente, outros, afirmativamente. Os traços físicos que mais assemelhavam-se ao de um negro semelhante ao de um afrodescendente foram os cabelos e o nariz, de acordo com a opinião da maioria.

Essa semelhança entre as fotografias do autor foi proposital e nos fez refletir como se evidencia o preconceito racial no seu viés moral, uma vez que um escritor com traços negróides pertencente à elite era inadmissível. Schwarcz (2017) nos esclarece que a branquitude vigorava inclusive na fotografia: “(...) a Kodac, durante

muito tempo, não fabricou filmes apropriados para captar a cor negra. (...) O padrão era outro: brancura. Foi somente nos anos 1960 (...) que a diversidade étnica começou a ser mostrada.” (p. 408)

A partir da comparação, os alunos, oportunamente, iniciaram uma pequena discussão sobre os papéis sociais que o negro ocupa na nossa sociedade, fazendo a conexão obra-vida. Concluíram que o preconceito racial é um grande obstáculo à ascensão social dessa parcela da população. Discussões como essa foram muito frequentes contundentes e frutíferas, ao longo da aplicação do nosso projeto de letramento

Adotamos, ao longo da leitura das três obras, o seguinte procedimento: as questões elaboradas por nós, a fim de dar um direcionamento adequado à interpretação textual, deveriam ser anotadas, pelos alunos no diário de leitura, ANTES de lermos os fragmentos- nos contos - e os capítulos - no romance. Tal procedimento foi adotado independentemente da modalidade oral ou escrita da resposta.

Anotamos no quadro, primeiramente, as hipóteses sobre o assunto do texto. E, logo abaixo delas, as seguintes questões referentes à primeira parte do conto, para que os alunos as respondessem, oralmente:

Esta parte tem início em: “Voltei da Europa depois de uma ausência de quinze anos (...)” e termina em “(...) Não; por uma cria da casa.”

Questões:

1. Quem conta a história?
2. O que significa a frase “Eu, entretanto, vinha tão moço como fora, não no rosto e nos cabelos, que começavam a embranquecer, mas na alma e no coração que estavam em flor.”?
3. Quais são os personagens que aparecem e qual relação há entre eles?
4. A que classe social os personagens parecem pertencer? Como você chegou a essa conclusão?
5. Levante hipóteses: Por que Coutinho não se casou com Amélia?
6. O que será “cria da casa”?

Iniciamos a leitura do texto com os alunos dispostos em círculo, objetivando colocar em prática a leitura compartilhada. Tal disposição circular facilitou e oportunizou a participação efetiva de todos, que tinham, uma cópia individual dos fragmentos previamente providenciados por nós.

Cabe aqui uma observação importante: o material de ambos os contos foi xerocopiado pela escola, sem ônus para os alunos. E, no que tange ao exemplar do romance, o mesmo foi adquirido com verba própria da escola para esse fim. Tal colaboração entre professora, Coordenação e Direção Escolar foi fundamental para que o trabalho tivesse uma continuidade e fluísse dentro da normalidade.

A divisão do texto em sete partes aliada às paradas estratégicas teve como objetivos:

- ❖ Aguçar a curiosidade dos alunos pela obra lida;
- ❖ Facilitar a interpretação de textos, que, porventura, fossem de difícil entendimento;
- ❖ Conectar o conhecimento prévio do aluno à sua interpretação textual, a fim de que ocorra a construção literária do sentido do texto.

Após os registros feitos pela turma, os diários eram recolhidos visando a dois objetivos. Primeiro: a verificação da compreensão leitora, que era feita semanal, quinzenal ou mensalmente, de acordo com a necessidade do processo interventivo, uma vez que lemos dois contos e um romance. Segundo: checagem da reflexão linguística.

Cada discente tinha em mãos a cópia da primeira parte do conto *Mariana*. Fomos mediando a leitura feita por vários alunos, distribuindo previamente e de maneira democrática, os papéis de: narrador e personagens. Às vezes o número de alunos que se dispunham a ler eram maior do que o de seres ficcionais. Adotamos, o rodízio para resolver o impasse. As dúvidas (sintáticas, semânticas, ortográficas e afins) eram dirimidas na medida em que apareciam. E sempre que necessário, trazíamos a reflexão linguística, instigando os alunos a perceberem a linguagem irônica do autor, as metáforas usadas, as palavras que mudaram de significado com

o tempo ou que, hoje em dia, não são mais usadas. Levamos um mapa para a sala, para que os alunos pudessem ver o percurso feito pelo personagem Macedo, durante a sua viagem pela Europa, mencionada no trecho inicial do texto. Procuramos consultar o dicionário somente quando foi necessário à compreensão leitora, a fim de que, pelo contexto, os alunos pudessem não só captar a essência da mensagem, mas também, para que a leitura fluísse de uma maneira mais natural.

Finda a leitura desse trecho inicial, os alunos ainda não puderam afirmar com exatidão, pelas pistas textuais dadas até então, qual seria o assunto principal a ser abordado pelo texto. Alguns, entretanto, foram categóricos na afirmação de que se tratava de uma mulher, pois levantaram tais premissas na hipótese sobre qual seria o assunto do texto, antes de começarmos a lê-lo.

Os alunos não tiveram dificuldades em responder às questões oralmente. Responderam que a palavra “cria” provavelmente estaria relacionada a algum animal. Descobriram, surpreendentemente, ao lhes ser entregue a segunda parte do conto, que era um ser humano.

A segunda parte inicia em “Olhamos todos espantados um para outro (...)” e termina em “(...) - Nada, respondeu ela levantando os olhos para mim. Estavam rasos de lágrimas.” Após a leitura desse trecho, foi pedido aos alunos que registrassem, no diário de leitura, as características físicas e psicológicas de Coutinho e Mariana com o objetivo de: perceberem que ambos pertenciam a diferentes etnias, desempenhando papéis sociais bem diferentes; delinear aos poucos, a esfericidade e/ou a planicidade como marca desses seres feitos de palavras. Além desse levantamento, foi feita uma única questão:

❖ Por que os olhos de Mariana encheram-se de lágrimas?

As suspeitas da maioria dos alunos, que se confirmaram posteriormente, disseram que as lágrimas eram de amor. Alguns acharam que ela não deveria chorar por alguém que não valia a pena. Outros acharam um pouco cedo para

avaliar. Queriam ver que rumo a história tomaria para depois opinar com mais segurança.

Partimos para a leitura da terceira parte com a estupefação de Coutinho diante da emoção incontida de Mariana na primeira frase: “Admirou-me essa manifestação inesperada da parte de uma rapariga que todos estavam acostumados a ver alegre e descuidosa da vida.(...)”. O fechamento desse fragmento termina em “(...) Josefa foi mais feliz do que eu; conseguiu não arrancar-lhe o segredo, mas suspeitar-lho, e veio dizer-me o que lhe parecia.”

Cresciam o número de suposições divergentes acerca do final da história. Alguns achavam que Coutinho ia se render ao amor de Mariana, já outros defendiam posição contrária a esse pensamento.

Chamamos a atenção para o uso de alguns termos usados como referência à Mariana, tais como: “amada cria”, “mulatinha”, “simples escrava”, muito comuns em uma sociedade escravagista como a de então. Foi de extrema importância a nossa explicação dada sobre a origem etimológica da palavra MULATO: animal estéril nascido do cruzamento da égua com o burro. Apesar de haver discordâncias sobre tal explicação, achamos pertinente, devido ao caráter pejorativo atribuído ao escravo, que era considerado “cria”, aproximando-se portanto de animal. É o que atestam as palavras de Schwarcz (2017): “(...) “Mulato”, termo que vem de “mula” - cruzamento entre jumento e égua -, lembrava, no uso perverso do léxico, tanto inferioridade biológica como mestiçagem indevida.” (p. 416)

Como muitos alunos desconheciam tal explicação, disseram que, além de se recusarem a usar tal termo daquela data em diante, repassariam tal informação. Acrescentamos que, à época eram comuns tais termos, que não feriam a dignidade de quem os recebia. Um tanto quanto diferente da atualidade.

Colaborando com o polêmico assunto, elaboramos as seguintes questões, com o intuito de provocar reflexões e debates de ideias e posturas:

1. O termo “mulato” se refere à pessoa de qual cor epidérmica?
2. Você já ouviu falar na expressão “Mulata tipo exportação”? O que ela significa?
3. Qual a diferença entre “simples escrava” e “escrava simples”?

Os debates eram mediados sempre por nós, a fim de que os alunos percebessem que a literatura está mais presente na nossa vida do que imaginamos. Nossas ideias se entrelaçam às concebidas por Todorov no tocante ao objetivo a ser alcançado com esse tipo de leitura:

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando portanto seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. (TODOROV, 2009, p.78)

Após essa calorosa discussão de ideias, direcionamos nossa atenção para a quarta parte do conto machadiano que tem seu início em: “- Que seja eu o querido de Mariana? (...)” e termina em “(...) Na minha opinião tudo estava perdido.” Levantamos os seguintes questionamentos concernentes a esse quarto fragmento do texto:

1. Que conclusões você poderia tirar da seguinte frase proferida por Coutinho: “Na minha opinião, tudo estava perdido.”?
2. Por que Josefa achou que Mariana sofria de “doença de amor”?
3. Coutinho resolveu fazer um “ato de caridade”. O que ele fez, foi de fato, um ato de caridade? Justifique.

A expressão “doença de amor” rendeu um debate acalorado. Surgiram interpretações controversas sobre o referido termo. Alguns alunos colocaram que o amor verdadeiro não é doença, outros já defenderam que não era algo físico, mas

sim, espiritual. A mediação foi no sentido de que, fosse físico ou espiritual, o amor esteve presente.

Dessa quarta parte em diante, os alunos começaram a registrar, por escrito, as respostas, no diário de leitura, a fim de fazermos, *a posteriori*, uma análise de dados mais fiel com esse instrumento de avaliação. O desejo de usar o caderno também foi um fator que impulsionou seu uso antes do momento previsto.

Ao começarmos a usar o diário de leitura, nos deparamos com o uso recorrente da palavra “rapariga” desde o início do conto. Fiz uma breve pausa, chamando a atenção da turma para a mudança de significado sofrida pelo vocábulo do século XIX ao XXI. A reflexão linguística veio à tona, fazendo com que os alunos percebessem, pelo contexto, que não era usada pejorativamente, ao contrário do seu uso hodierno.

O início e final da quinta parte são, respectivamente, os seguintes: “Fui à noite à casa de Amélia, aonde não fora de tarde, (...)” e “(...) Finalmente tudo se acalmou e Amélia voltou tranquila para casa.” Encorajei que opiniões fossem dadas acerca do desfecho final, visto que Mariana havia confessado o amor por seu “nhonhô”: “(...) fugi porque eu o amo, e não posso ser amada, eu sou uma infeliz escrava. Aqui está porque eu fugi.” (p. 121). As seguintes questões foram formuladas, a fim de que diferentes hipóteses pudessem ser suscitadas:

1. Como Amélia se sentia com o tratamento dado à Mariana na casa de Coutinho?
2. Esse tratamento era o mais comum ou era exceção na época da escravidão?
Justifique.

À segunda questão responderam que a cordialidade entre escravos e donos era raridade, praticamente inexistia. E, bem embasados, justificaram com os recentes estudos sobre o período escravocrata na disciplina de História. No momento interdisciplinar, os alunos mencionaram alguns instrumentos de tortura usados à época: as correntes, a palmatória e a máscara de Flandres.

Com essas explicações dadas pelos alunos, partimos para a sexta parte da história. Inicia em “Quatro dias antes do dia marcado para o meu casamento, era a

festa do natal. (...)” e termina em “(...) - De uma moça que aqui apareceu ontem, e que ainda não comeu até hoje...”

Questões:

1. Existe a possibilidade de Coutinho corresponder ao amor de Mariana. Ela será amada por ele? Justifique.
2. Coutinho se preocupa um pouco mais com Mariana. Que motivos ele teve para isso?
3. Caso o amor de Mariana seja correspondido, quais dificuldades eles poderão enfrentar?
4. Que objeto Mariana teria guardado no bolso?

Fizemos aqui uma parada estratégica, nos moldes do intervalo preconizados por Cosson (2014), a fim de que os alunos pudessem levantar suposições acerca do desfecho do conto machadiano. Aproveitamos o momento para recuperar as características desse gênero textual, que apareceram ao longo da trama narrativa, tais como: o diálogo, poucos personagens, um único conflito, tempo curto, espaço bem delimitado. Alguns alunos mais experientes, mais exatamente 4 dos 23 alunos (dois entraram depois do conto lido), suspeitaram que Mariana poderia se suicidar, como, de fato, aconteceu. Moises (2007) aposta que, nos textos desse escritor, dificilmente o leitor “consegue antever o desfecho da história.” (p. 119). Foi o que aconteceu, de fato.

Registradas, no diário de leitura, as respostas com as suposições individuais, partimos para a leitura do epílogo, para dar fim à angústia de alguns e à curiosidade de outros, com a revelação do final da história.

Finda a narrativa, iniciada com a frase: “Pedi-lhe os sinais da pessoa misteriosa. Não havia dúvida. Era Mariana. (...)” e finalizada em: “(...) Duas horas de conversa tinha-nos restituído a mocidade.”, vieram as opiniões. A maioria dos alunos acharam que Mariana não deveria ter se suicidado. Ela tinha cerca de 18 anos, bonita, inteligente, *todavia*, mulata. Já Coutinho era um homem de cabelos brancos, de aproximadamente, quarenta anos, orgulhoso. O fato de ele ser bem

mais velho que ela causou indignação entre alguns alunos, que acharam um absurdo a grande diferença de idade entre eles. Expliquei que, naquela época era muito comum o casamento entre mulheres mais jovens e homens mais velhos, não tão comum hoje em dia.

Houve um posicionamento bem comentado: as questões social e racial seriam um grande dilema na vida amorosa do casal, se eles ficassem juntos. Oportunamente, aproveitei a ligação entre vida e obra e pedi que alguém ilustrasse algum caso parecido, caso conhecesse. Alguns deram depoimento de que conhecem casais inter-raciais, inclusive os próprios pais de alguns deles. Quanto à união de casais de diferentes condições sociais, relataram ser menos.

Com o escopo de fechar o conto com uma recapitulação do comportamento de Maria e Sueli, personagens do filme *Vista a minha pele*, montamos, coletivamente, um quadro com as características dos personagens planos e redondos. Ao passo que a menina loura e pobre do filme muda de atitude, pois tem sua autoestima elevada, acreditando que pode se superar, sendo portanto esférica, a adolescente negra não surpreende o espectador, pois sua atitude é a mesma do início ao fim, apresentando características mais planas.

Analisando o comportamento dos protagonistas Coutinho e Mariana, preenchemos o seguinte quadro com as características de personagens planos e esféricos.

	Personagens planos	Personagens esféricos
Características	<ul style="list-style-type: none"> ● São estáticos, não se transformam; ● São previsíveis; ● Não toma iniciativa; ● Costumam se deixar levar pelo pensamento dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● São imprevisíveis; ● Costumam figurar entre os personagens principais; ● Têm personalidade forte;

		<ul style="list-style-type: none"> • Obedecem a um impulso interior, agindo de acordo com a própria vontade.
--	--	---

Explicamos que o hibridismo também existe no tocante aos personagens, podendo ser eles planos em alguns momentos e, redondos, em outros.

A fim de verificar se tais conceitos foram compreendidos pelos alunos, propusemos duas atividades. Na primeira, listaram os personagens planos em uma coluna e os redondos em outra, tomando como paradigma o modelo acima. Chegamos ao seguinte resultado:

- Personagens planos: Amélia, mãe de Coutinho, tio Luís, Josefa e Macedo;
- Personagens esféricos: Mariana, Coutinho e Josefa.

Observemos que Josefa - irmã de Coutinho - foi considerada híbrida e, Coutinho, tão esférico quanto Mariana. De acordo com a turma, Coutinho os surpreendeu pois não esperavam que, pela sua condição social, se preocupasse com uma “simples escrava” da maneira como ele se preocupou. Mariana foi considerada redonda, pois agiu de acordo com sua vontade, sendo totalmente imprevisível ao praticar o suicídio.

Indagamos ainda qual personagem mais impressionou ao longo da narrativa. A grande maioria (15) respondeu Mariana, alegando ora sua coragem, ora sua tolice por ter se suicidado por amor. Outros 5 acharam que Coutinho foi o que mais impressionou por ter, em determinados momentos, se importado com Mariana.

Questionamos aos alunos como poderia ser o desfecho da obra se a mesma fosse escrita nos dias de hoje. Um deles respondeu que Mariana, em vez de optar pelo suicídio, poderia acessar o aplicativo tinder, procurando por alguém - despidido de preconceitos - que estivesse interessado nela, de fato e de verdade. Ele

acrescentou que, hoje em dia, a independência financeira conquistada pela mulher permite que isso possa acontecer, sendo desnecessário renunciar à vida em nome do amor.

Finalizamos as atividades com essa primeira obra e partimos para o terceiro momento do projeto de letramento.

3º momento: leitura do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto (64 aulas de 50 minutos cada)

Esse romance publicado postumamente, narra a história de uma mulata que atende pelo nome de Clara. Ela é filha do carteiro Joaquim dos Anjos e da dona de casa Engrácia dos Anjos. O círculo de amizades de mãe e filha se restringe a poucas mulheres. Uma que se destaca é d. Margarida, mulher independente, de origem russa, que cria, sozinha, o filho. Moradores do subúrbio carioca do início do século XX, pai e filha eram apreciadores de modinhas. A família do carteiro mantém amizade com Marramaque, amigo do casal dos Anjos e padrinho de Clara e com Meneses, um dentista clandestino, cujo sonho foi um dia se tornar engenheiro. Na comemoração do aniversário da jovem mulata, ela é apresentada a Cassi Jones de Azevedo, um jovem branco, de 30 anos, que ganhava a vida promovendo rinhas de galo, mesmo sem o apoio da família. Era ele também morador do subúrbio, entretanto com um nível de vida um pouco mais alto. Salustiana, a mãe do rapaz, era condescendente com seus erros, diferente de seu pai. A apresentação do casal protagonista da trama narrativa ficou por conta de Meneses, que disso se arrependeu mais tarde, ao perceber o mau caráter do “modinheiro”. Clara é seduzida e engravida do filho de Salustiana, que considera inadmissível o casamento de seu primogênito com uma “mulata” pobre. Clara, então percebe que mulheres da sua cor e classe social não são valorizadas socialmente.

O subúrbio aparece em destaque, mostrando-se como o “espaço dos vencidos” como diz Oakley (2011) em seu livro intitulado *Lima Barreto e o destino da literatura*. Esse autor mostra como o fracasso é uma constante na vida de personagens como Clara, a ingênua mulata pobre; Cassi, o sedutor; Flores, o poeta

decadente; Marramaque, o funcionário público que almejou ser um grande escritor, dentre outros. A tripla solidão: intelectual, emocional e psicológica contribui para a derrocada de cada um deles. Esse estudioso da literatura portuguesa e brasileira, nos revela como o espaço geográfico e a falta de instrução podem estar interligados, trazendo consequências danosas às pessoas e à sociedade:

O texto oferece-nos um retrato de mediocridade, fraqueza humana, falta de capacidade, em um cenário miserável no cerne do qual se trava a luta entre a generosidade e o egotismo, a sinceridade e a falsidade, a inteligência e a estupidez, a coragem e a covardia. (OAKLEY, 2011, p. 13)

MOTIVAÇÃO:

Usamos como motivação o material trazido da Flip 2017 - Festa Literária Internacional de Paraty (anexo 8), na qual planejamos levar os alunos, pois o escritor homenageado foi Lima Barreto. Entretanto, como o período do evento ocorreu nas férias, não foi possível levá-los. Usamos não só esse anexo, mas também encarte do jornal *O Globo*, (anexo 9) e a *Revista Piauí* (anexo 10) com edição exclusiva feita especialmente para a promoção e divulgação da feira, foram também usados nas nossas aulas. Os alunos perguntaram sobre que tipo de atividades aconteceram no local. Expliquei que havia atividades culturais como debates entre escritores, jornalistas (brasileiros e estrangeiros), lançamentos e venda de livros, exibição de filmes, danças e músicas que variavam do samba de crioula à orquestra. Oportunamente, nessa aula de 50 minutos, mostramos fotos do nosso arquivo pessoal feito no decorrer do evento. Como não foi possível a ida da turma à cidade de Paraty, nos articulamos com os demais professores, apoiados pela Direção e Coordenação, para que participassem da Feira Literária de Rio Novo de 2017, conhecida como FLIMINAS.

Informações biográficas sobre Lima Barreto foram trazidas para a sala de aula, baseadas, principalmente, nas nossas leituras de Schwarcz (2017) e Barbosa (2017), além daquelas encontradas no exemplar de *Clara dos Anjos* lido pelos alunos conjuntamente conosco na sala de aula. Afrodescendente, o autor nasceu na

cidade do Rio de Janeiro, aos 13 de maio de 1881. Na adolescência, foi matriculado na Escola Politécnica da então capital federal, pretendendo seguir a carreira de engenheiro. Entretanto, os números não o fascinavam tanto quanto as letras, nas quais já ensaiava os primeiros passos como colaborador d'A *Lanterna*, um jornal pertencente a essa instituição de ensino. Sofreu muito por causa do preconceito racial, que, à época, tinha embasamento científico, assegurando portanto, que a capacidade intelectual do negro era infinitamente inferior ao do branco. Tal discriminação - associada à sua dificuldade financeira e à insanidade do pai - contribuiu para que buscasse refúgio no álcool para tais situações. Seu emprego público, na Secretaria da Guerra, sustentaria toda a sua família composta de um pai, aposentado e doente e três irmãos mais jovens que ele, além de alguns agregados. Como jornalista não tinha uma renda fixa nem um espaço garantido na grande imprensa de então, já que era um crítico feroz dos literatos janotas da Academia Brasileira de Letras e da classe política brasileira, como fica atestado nas palavras de Barbosa (2017):

O escritor que, na primeira juventude, arremetera contra os mandarins das letras e do jornalismo, enfrenta, agora, os homens todo-poderosos da política, que mandavam e desmandavam no Brasil. Ridicularizando-os. Apontando-os ao escárnio do povo. (BARBOSA, 2017, p. 237)

Todavia, tal postura não impediu a leitura de obras machadianas, encontradas na sua biblioteca, alcunhada de *Limana*. Faleceu aos 41 anos em 1º de novembro de 1922.

APRESENTAÇÃO DA OBRA:

Esta etapa foi planejada a fim de que apresentássemos inicialmente a obra aos alunos explorando sua capa (ilustração 3), composta por uma figura feminina. Concluíram, corretamente de acordo com nossa avaliação, de que se tratava de

uma mulher de tez branca, de lábios carnudos e nariz avantajado. Ficaram um tanto quanto surpresos com o livro em mãos, cujas informações da contracapa informavam que Clara dos Anjos era mulata. Aproveitamos para trabalhar a importância da correspondência entre texto e ilustração, cujo trabalho quando bem feito, preza pelo equilíbrio e harmonia.

A capa foi escaneada, sendo a primeira visualização via data show. Foram instigados, através de algumas das seguintes questões, a formularem hipóteses acerca da obra: Quem pode ser essa pessoa? Onde mora? Como ela sobrevive financeiramente? Apresenta laços de família e de amizade? Como são tais laços? É extrovertida ou tímida? Em que época viveu? Como é física e psicologicamente?

Houve manifestações bem ecléticas quanto à suposta personalidade de Clara, indo de uma moça de baixo poder aquisitivo a uma freira, devido ao sobrenome *Dos Anjos*. A cronologia variou de antes de Cristo ao próximo milênio.

Círculo de leitura

Feita tal exploração da capa, partimos para a explicação de como se daria a dinâmica do nosso trabalho com o livro. cremos que um bom caminho, antes de detalharmos a aplicação da nossa prática, é pensar a concepção de linguagem como interação, de modo que a prática social da leitura seja um caminho cada vez mais frequente e profícuo no meio educacional brasileiro. O dialogismo que subjaz a troca entre os diversos atores dessa interação foi o responsável por um leitor mais cômico do seu papel social.

Destacamos a importância da leitura da obra na íntegra, pois dela resulta a interação texto-leitor, materializada pela “troca verbal”, tão necessária à compreensão textual e à construção literária de sentidos, conforme nos assegura Paulino (2004), a fim de que possamos colaborar na formação de um leitor reflexivo, autônomo e crítico. O sentido textual captado pelo conhecimento linguístico aliado ao conhecimento enciclopédico (de mundo) ativa a leitura, que há de adquirir sentidos construídos de acordo com a experiência vivida de cada leitor. Há uma pluralidade de sentidos em um leque de leituras possíveis.

Devidamente feitas tais considerações, explicamos aos nossos alunos como funciona o círculo de leitura literária. Tomei como modelo as novelas televisivas que fazem parte do patrimônio cultural brasileiro. Se uma delas se transformasse em linguagem escrita, teríamos condições de lê-la em voz alta, fazer o levantamento dos temas pertinentes para, posteriormente, discutir sua relevância no meio social em que vivemos, registrando nossas impressões a respeito dessa manifestação de cultura de massa tão em voga no nosso país. Acrescentei que, praticar a escuta ativa, questionar e perguntar são atividades comuns a esse “círculo”.

Explicamos ainda que os diários de leitura (ilustração 1) seriam importantes nessa fase, pois receberiam nossas impressões sobre a obra e sobre as atividades interpretativas a ela referentes.

DIVISÃO DOS ALUNOS EM GRUPOS

O trabalho em grupo facilitou a interpretação das obras, dando o devido suporte ao compartilhamento da leitura protocolada, que foram recursos por nós utilizados também na leitura de *Clara dos Anjos*.

Um dos destaques dessa etapa foi o uso das fichas de função (anexo 4), sugeridas por Cosson (2014), que orientaram o registro das atividades dos grupos de acordo com uma incumbência determinada previamente. Eis a lista completa:

- Conector: faz a ligação da obra com o momento atual;
- Questionador: elabora perguntas de cunho analítico sobre a obra;
- Iluminador de passagens: seleciona passagens para mostrar ao grupo, baseado nos critérios de beleza, essencialidade ou dificuldade;
- Ilustrador: enriquece o texto associando imagens a ele;
- Dicionarista: seleciona palavras difíceis ou palavras-chave importantes para o entendimento do texto;
- Sintetizador: resume o texto;
- Pesquisador: contextualiza informações importantes para o texto;
- Cenógrafo: descreve as principais cenas;
- Perfilador: traça um perfil dos personagens principais.

Registramos no quadro e os alunos, no diário de leitura, as funções selecionadas por nós, dentre as sugeridas por Cosson (2014). Explicamos a eles quais seriam as funções de cada grupo. Logo em seguida, formamos as equipes e sorteamos os personagens, orientando detalhadamente o trabalho a ser feito por cada uma. Procedemos a um sorteio para distribuir os cinco personagens da atividade intitulada “Galeria dos Personagens” entre os grupos, a fim de evitar conflitos. Algumas alterações na composição de grupos foram feitas devido à falta de afinidades entre os pares e à entrada/saída de alunos da turma. Contudo, mantivemos, por grupo, o critério de dois alunos, cujo perfil de liderança sobressaísse, possibilitando assim, um equilíbrio interno e externo aos grupos, ao longo dos momentos dos debates e das socializações das apresentações no coletivo.

Escolhemos determinados personagens para serem trabalhados com mais profundidade pelos grupos, na “Galeria dos Personagens”, devido às seguintes características:

- Cassi, por ser o vilão da trama;
- Meneses, por possibilitar os encontros entre Clara e Cassi;
- Salustiana, por representar o aburguesamento vazio e o preconceito racial da sociedade da época, na pele da mãe de Cassi;
- Marramaque, por ser o antagonista de Cassi, sempre tentando revelar quem, de fato, era o vilão da história;
- Engrácia, por ser a mãe de Clara e representar o estereótipo materno da mulher que também é do lar.
- As personagens Clara e Margarida tiveram seus aspectos relevantes analisados por todos os grupos, portanto, por todos os alunos. A fim de que a planicidade da primeira fosse contraposta à esfericidade da segunda.(anexo 5)

Reafirmamos que quaisquer dúvidas deveriam ser colocadas para que fossem feitos todos os esclarecimentos. O registro foi feito com a redação de um

único texto por grupo, com a colaboração de todos os membros sorteados com o mesmo personagem. (atividades de aluno 1 e 2)

atividade de aluno 1

Ficha de leitura – *Clara dos Anjos* (Lima Barreto)

Grupo 5: Perfilador

Membros do grupo: *...*

Cabe aos membros deste grupo:

- ✓ Analisar e apresentar aos demais colegas os perfis físico e psicológico dos seguintes personagens:

- Clara
- Margarida
- Cassi
- Marramaque
- Meneses
- Salustiana
- Engrácia

Cassi - Menos de 30, braco madento, sem
arrogância, perversa, trapula
Salustiana = Mãe Cassi, vaidosa
mal coruja (super protetora)
Clara = Uma jovem amulata de
17 anos, ingénua, sonhadora e
ansiosa por viver a vida
Margarida = Viúva, descendente
de Alemanha, era dona de uma
pensão e corajosa
Marramaque = Poeta modesto, semiparalado,
pertencente a uma pequena roda de boémios e
petas, aned e oposicionista
Meneses = Dentista da família, intermediária
das cartas de Cassi para Clara, era um moço
português, simpático, educado e de bom partido
Engrácia = com um temperamento
era completamente amente, passiva
boa pessoa, e honesto

atividade de aluno 2

Ficha de leitura – *Clara dos Anjos* (Lima Barreto)

Grupo 4: Sintetizador

Membros do grupo:

Cabe aos membros deste grupo:

- ✓ Apresentar uma síntese da obra de modo que alguém que não a tenha lido, possa ter uma visão geral do que é relatado ao leitor.
- ✓ Sua síntese deverá apresentar os seguintes itens:
 - a) Personagens principais e a ligação existente entre eles;
 - b) Principais conflitos narrativos retratados pelo narrador.

OBSERVAÇÃO: Colocar o essencial e insubstituível

Clara é uma mulata, tem 17 anos, é filha de Joaquim dos Anjos, carteiro, flautista e casado com Ingracia dona de casa. Eles moram em um casarão simples situado no Subúrbio do Rio de Janeiro.

A família possui alguns vizinhos, e frequenta a casa de prós, como Maramaque padrinho de Clara.

Em seu aniversário Clara conhece Cassi Jones Aguedo, convidado para tocar no festa. Cassi Jones é branco de uma classe social um pouco melhor, tem vinte anos e possui fama de sedutor, portanto enviou a Clara cartas de amor para que ele se apaixonasse por ele.

Clara é ingenua, frágil, acredita no "pureza" do amor, por isso o plano de Cassi do conto e ela resolve se entregar a ele.

O padrinho de Cassi resolve proteger a afilhada, mas é assassinado por Cassi e Lapangas.

Passou um tempo e a moça descobre que está grávida, então Cassi desaparece em fuga. Clara pensa em abortar, mas segue o conselho de dona Margarido e foi a casa de Cassi contar a sua família, mas

Selecionamos, para nosso trabalho, cinco funções: conector, questionador, iluminador de passagens, sintetizador e perfilador, por acharmos mais relevantes de acordo com as obras que foram levadas para a sala de aula e, também, com os objetivos traçados. Assim, articulamos uma ligação das obras com o contexto social atual, questionando os princípios que vigoraram na sociedade escravagista brasileira, cujos ranços permanecem ainda na atualidade.

Esses vestígios se revelaram durante décadas sob o mito da cordialidade racial, que vigorosamente, vem caindo por terra, devido à suas inconsistências morais e éticas. A perfilação auxiliou no estudo dos personagens planos e redondos, que é o nosso objetivo maior nessa proposta interventiva. Os tipificados e caricaturizados (anexo 5) também tiveram voz e vez na aplicação da nossa intervenção. A síntese e a escolha de cenas importantes foram primordiais para um resumo bem elaborado e para comparações entre o papel da mulher e do negro àquela época e atualmente, a doença do alcoolismo, os preconceitos racial e social. O perfil questionador da turma colaborou para que todas as funções estivessem interconectadas, permitindo que o trabalho fluísse, por vezes, superando a nossa expectativa.

A criação da Galeria de Personagens (atividades de aluno 4, 5, 6 e 7), na qual cada grupo, além dessas funções, foi o responsável por montar o perfil de alguns personagens barretianos, fluiu como o esperado. Os alunos aproveitaram os comportamentos e as descrições dos personagens estabelecendo a conexão entre a obra e a vida, trazendo muitos fatos do texto para os dias atuais, como por exemplo, o comportamento sedutor de Cassi (atividade de aluno 3), muito comum hoje em dia. A caricatura e a estereotipia, subtipos de personagens planos, foram devidamente abordadas nesse momento. Engrácia e Salustiana, por exemplo, foram consideradas personagens-tipo, uma vez que seu padrão comportamental se repete em diferentes narrativas, sem mudanças significativas. Já Inês, Etelvina e Praxedes, respectivamente - a primeira vítima de Cassi, uma amiga de Clara presente à sua festa de aniversário e, um advogado amigo de Joaquim dos Anjos, se aproximaram

mais de personagens-caricaturas, pois são apresentados pelo narrador de forma exagerada ou grotesca.

atividade de aluno 3

<p>Exaltadas considerações sobre os sentimentos de Clara por Cassi!</p>	<p>ela ficou totalmente cega por Cassi e não viu a sua existência</p>
<p>mas que talvez tivesse ela, empim acabou no que deu Cassi por vez resolve dar um fim em gracinha que se manda da uma coisinha que deu ele até a morte.</p>	<p>foi um desenvolvimento das características principais dos personagens Clara e gracinha.</p>
<p>Clara acha que Gracinha que quer seu mal e só estava evitando o pior para ele não seria melhor que ele não queria desapoiar seu relacionamento com Cassi e colocar ideias erradas sobre Cassi para seus pais, da para ver as desculpas que uma mulher apai-xonada pode fazer!</p>	<p>1) Quem é Clara? Onde ela mora? No futuro?</p>
	<p>2) Como ela é fisicamente?</p>
	<p>3) Como ela se comporta? Como é seu relacionamento?</p>
	<p>4) O que ela tem a ver com Cassi? Como ela se relaciona com Cassi?</p>

<p>24 10 14</p>	<p>Questões relativas ao capítulo 7:</p>	<p>33 10 17</p>	<p>dico de Exército, com o posto de capitão; e a segunda, por ter amadurecido no leito das irmãs de caridade.</p>
<p>1. Meneses exercia a atividade sem formação profissional. O que esse fato revela sobre tal profissão? Hoje isso seria possível?</p>	<p>• Lugares que frequenta: Participa do leito das irmãs de caridade e a fazenda de seu irmão.</p>	<p>2. Na página 93, por qual motivo Meneses ficou com a tendência pesada?</p>	<p>• Personagens do círculo de amizade: O marido, seu filhoassi, seus filhos Catarina e Irene, e as irmãs de caridade</p>
<p>3. Qual foi a reação de Leonilde Flores diante do pedido de Meneses?</p>	<p>Questões relativas ao capítulo 8:</p>	<p>07</p>	<p>1. Como o mundo exterior era visto pelos membros da família de Joaquim dos Anjos?</p>
<p>31 10 17</p>	<p>• Perfil físico: Dona Salustiana não era lá muito querida, nem prezada. Tinha fumos de grande dama, de ser muito superior às pessoas de sua vizinhança e mesmo às dos seus conhecidos. O seu orgulho provinha de duas fontes: a primeira, por ter um irmão me</p>	<p>11</p>	<p>2. Comente esta frase de Clara: "De resto esses rapazes não são culpados do que fazem; as moças</p>

atividade de aluno 5

Maximiliano

Amigos: Menezes, Joaquim dos Santos

chuto
nem!

Perfil físico: Ele tinha uma deficiência física. Qual?

Perfil psicológico: Ele era contemplativo e melancólico, era tímido e reservado, trabalhador, econômico.

Lugares que frequenta: Trabalha no armazém, tinha um sítio, visita a casa de Joaquim dos Santos, bar de "Seu" Nascimento.

atividade de aluno 6

Personagens de Passagem

Nomes:

Personagens importantes do livro Blaise de Boyer

- Blaise na casa de blaise. Quando Blaise fala que vai apresentar blaise para Bossi.
- O irmão de uma mãe fala que vai bater em Bossi, se ele continuar seguindo ela.
- Mãe de Nat se mata porque Bossi deflorou Nat e a polícia não ia fazer nada.
- Bossi foi expulso de casa pelo próprio pai, por ter engravidado Nat.
- A festa na casa de blaise, onde ela conheceu Bossi.
- Mattonaque implicou com Bossi na casa de blaise, tentando uma poesia indireta para ele.
- Blaise ficou com dor de dente e menssesen é contratado como dentista para cuidar dela. Aproveitando isso, Bossi pede ajuda de menssesen para pedir que Leonordo Flores escreva algumas poesias, para que Bossi entregue blaise no nome dele. Menssesen não pôde recusar de blaise e Bossi.
- Mattonaque é assassinado à mando de Bossi. Bossi diz que ele estava atrapalhando seu relacionamento com blaise.

atividade de aluno 7

28/12/2015

Grupo Cassiano

*Fatos que acontece hoje em dia: Em relação ao racismo hoje em dia não é mais como antes, pelo que eu vejo nos jornais, nos livros das bibliotecas tem um grande número de pessoas. Eu acho que antigamente as coisas não eram assim por causa da responsabilidade com seus trabalhos e com sua família, pelo fato de ser difícil encontrar um emprego com algumas pessoas pensavam muito além de ganhar, pois de uma certa forma não queriam chegar drogados em seu trabalho. Hoje em dia as pessoas não tem responsabilidade com nada, não quer dizer que achar um emprego seja fácil, muito pelo contrário está muito mais difícil, a vida não está fácil mas as pessoas só querem ganhar de graça, ganhar e se divertir. Em relação ao número de pessoas nos bares, nos pontos de recreio, ultimamente tem mais os homens que ficam hoje em dia sem as mulheres, homens e crianças.

Eu acho importante como um homem de mais idade se de conquistar uma moça muito mais nova. Isso mostra como algumas mulheres têm a cabeça fraca e se deixam levar por coisas bobas e claro que nem todas são iguais, umas tem o gênero mais forte que as outras.

Em relação ao racismo hoje em dia está muito pior muitas pessoas pensam que somente pessoas negras são vítimas de racismo, mas sabemos que isso não é verdade. Sofrem racismo pela cor, pela aparência e principalmente pela questão social. Sofrem racismo de brancos para brancos, de brancos para negros, de negros

Explicamos aos alunos que a caricatura aparece naqueles personagens cujas características são exageradas pelo “desenfreamento animalesco dos sentidos”, definida por Moisés (1970) como “quase-tipo ou quase-caricatura” (p. 212).

A leitura da obra na íntegra proporcionou a conexão texto-leitor de uma forma muito positiva. Cabe a nós, professores de língua materna e literatura, quebrar o tabu de que a arte literária é de difícil acesso e, por isso, destinada a um público restrito, composto apenas pela elite. Essa manifestação artística é rica e possibilita expressivas discussões intertextuais e interdisciplinares, resultando num aprendizado significativo para o nosso discente.

Cada grupo teve, portanto, tripla função registrada no diário de leitura: as impressões acerca da obra de acordo com as especificidades do grupo sorteado (anexo 4), discorrer sobre um dos cinco personagens de mais destaque na trama narrativa (anexo 4); comparar a planicidade da fictícia Clara com a esfericidade da fictícia d. Margarida (anexo 5).

LEITURA DA OBRA

Já de posse dos diários de leitura e, com os alunos devidamente distribuídos nos grupos acordados entre a professora e a turma, iniciamos a leitura da obra. Combinamos que, antes de ler os capítulos, as questões seriam passadas no quadro e registradas, individualmente, em cada caderno. O objetivo desse procedimento foi direcionar o olhar do aluno para que o enfoque maior fosse dado aos personagens e ao modo como esses se comportavam e se relacionavam entre si. Assim procedendo, acreditamos ter atingido duplamente não só uma substancial melhora no nível de letramento, mas também da ampliação do repertório literário. Quanto às respostas, foram anotadas por escrito, até o terceiro capítulo. Do quarto em diante, elas foram apenas oralizadas. Os alunos foram orientados a anotar, à medida em que a obra estava sendo lida, as páginas que continham informações relevantes para o grupo ao qual pertenciam, para o personagem sorteado e para os personagens de Clara e d. Margarida.

atividade de aluno 8

<p>27/11/2017</p> <p>Questões relativas ao capítulo 10:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por que Clara comparou o céu noturno, que observava pela janela do seu quarto, ao momento pelo qual passava? 2. Qual foi a atitude de Meneses em relação à família de Engrácia após a morte de Marramaque? <p>Questões relativas ao capítulo 11:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por que, segundo Clara, Cassi a havia escolhido? 2. No diálogo entre Engrácia e Joaquim (p. 165), o que pensa ela sobre os doutores? 3. Quais aspectos importantes você ressaltaria na frase de Clara que fecha o capítulo e o livro: "Nós não somos nada nessa vida." 4. Qual a importância de Margarida nesse capítulo? 	<p>2. É Clara? Você acha que ela vai tomar alguma iniciativa?</p> <p>Respostas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cassi estava dando esperança para Clara. Ele fala que vai pedir ela em casamento. 2. Sim. Ameaça o Cassi para casar com ela.
<p>Continuação do dia 13/11</p> <p>5) É dona Margarida? Como ela é? O que você acha que a levou a a ser assim? Ela é mãe de um menino de 14 anos (Ezequiel). Ela é brava, costurera, viúva, gosta de participar das vidas alheias. A vida de viúva levou essa personagem a ser assim.</p> <p>Suposições: <i>caro, sóbrio</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as atitudes de Cassi em relação à situação dele e de Clara? O que ele vai fazer? 	<p>P. 152 (fala sobre dona Margarida) 28-11</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Após o término da leitura do livro, quais lições podemos tirar dele? 2) Suas suposições feitas após a leitura do capítulo 9 se confirmaram ou não? <p>Respostas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Que não devemos nos envolver com pessoas iguais à Cassi e amigos que bebem muito e isso não faz bem para a saúde.

<p>2) Não.</p> <p>29-11-2017</p> <p>Quais aspectos desceitos na história ainda permanecem em na sociedade brasileira? O preconceito racial, discriminação social, machismo contra as mulheres e o alcoolismo.</p>

Adotamos os intervalos preconizados por Cosson (2014) em três momentos distintos, ao longo da leitura do romance. Conforme nossa previsão, o primeiro

aconteceu após o término do capítulo 4, no qual Clara e Cassi se conhecem durante a festa do aniversário da filha do carteiro. Houve alterações nos momentos em que ocorreram a segunda e a terceira interrupções: alteramos do capítulo 7 para o 8, pois nesse último, acontece o assassinato de Marramaque por Cassi. E, na terceira, passamos do capítulo 9 para o capítulo 10, o penúltimo. Assim, a turma poderia levantar suposições mais fidedignas ao desenlace final, a partir do momento em que tivessem mais informações acerca da narrativa. no segundo intervalo, os alunos puderam comparar Clara e Margarida com um maior número de dados em mãos.

No decorrer da leitura, optamos por fazer pequenos intervalos de dois em dois capítulos, com o objetivo de facilitar o entendimento de alguns trechos do romance. As estruturas sintáticas e semânticas mais complexas, com as quais os alunos não estavam acostumados, exigiram uma mediação com explicações mais detalhadas, mais contextualizadas e sincronizadas no espaço e no tempo em que a obra foi escrita. Aos poucos, os alunos foram se acostumando com tais construtos frasais, ao colocarmos em prática o ponto de vista de Bakhtin (1997) de que a palavra é neutra, adquirindo sentido na interação.

Como muitos alunos gostavam de exercitar a leitura em voz alta, adotamos - tal qual fizemos na leitura do conto machadiano *Mariana* -, um rodízio entre os leitores. Distribuímos os papéis a cada aluno, de acordo com o número de personagens, lembrando sempre da figura do narrador.

Com as questões referentes ao capítulo inicial anotadas, partimos para a leitura da obra em si. Nesse capítulo, o leitor é situado no tempo e no espaço suburbano carioca onde mora a família do carteiro Joaquim dos Anjos. Lima Barreto conta como o chefe da família saiu das Minas Gerais, mudando-se para o Rio de Janeiro. Engrácia, a esposa e Clara, a filha, nos são apresentadas mais adiante, assim como a vizinha viúva e decidida, Margarida. Marramaque e Lafões também fazem aqui sua primeira aparição. Sabemos que Joaquim dos Anjos é um grande apreciador de modinhas, assim como sua filha Clara. Cassi surge nas palavras do personagem Lafões e é chamado de “pústula” por Marramaque. Há uma crítica às religiões católica e evangélica, revelando o ceticismo do literato.

As questões formuladas por nós referentes a esse capítulo foram as seguintes:

1. O que percebemos sobre o gosto musical dos personagens?
2. Como é abordada a questão religiosa nesse capítulo?
3. Observando atentamente as palavras usadas para caracterizar as moradias o subúrbio carioca, a qual perfil de morador podemos associá-la?
4. Quem são os personagens que aparecem e qual a relação entre eles?
5. Por que o capítulo termina com a frase "Quem é esse Cassi?"

No segundo capítulo, a família de Cassi é apresentada. Há comentários de vários personagens sobre os engodos cometidos por esse personagem "branco, sardento, insignificante, de rosto e de corpo". D. Salustiana, sua mãe e cúmplice, é presunçosa e orgulhosa, como podemos inferir no seguinte fragmento de texto: "repugnava-lhe ver o filho casado com uma criada preta, ou com uma pobre mulata costureira, ou com uma moça branca lavadeira e analfabeta." Como ela apresentava esse perfil, foi um personagem tão criticado quanto o do seu filho pelos alunos, uma vez que eles costumam ser vítimas de tais preconceitos. Alguns deles lançaram mão, de uma forma correta, de expressões populares para se referirem a ela, tais como: "pessoa de nariz em pé" e "mulher com o rei na barriga".

Os grupos dos conectores e o dos questionadores (anexos 7 e 10) observaram a atualidade do texto ao falar do suborno, tão presente ainda na sociedade brasileira, ao lermos o seguinte trecho sobre o personagem Cassi Jones: "(...) presenteava pessoas importantes, das quais supusesse, algum dia precisar do auxílio e préstimo delas, contra a polícia e a justiça." Aproveitamos para reforçar que a atualidade é uma das características dessa obra canônica.

O estudo dos personagens redondos, planos, estereotipados ou caricaturizados, aliado ao entrelaçamento do letramento literário e à ampliação de repertório proporcionou, ao longo desses seis meses, uma fruição literária, que

resultou numa busca maior pelos livros da biblioteca pela turma. Fatos como esse são corroborados pelas palavras de Guimarães e Batista:

Se se aprende conteúdo, aprende-se também prazer entre as linhas literárias. A fruição é um caminho fundamental para a literatura em sala de aula, caminho que pode, inclusive, servir para a popularização da literatura, de modo que ela deixe de ser tratada como uma linguagem maior, uma arte, entre tantas outras alcunhas que a distanciam de grande parte da população leitora. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 24)

Feitas tais ponderações, anotamos, no quadro, as questões referentes ao capítulo 2:

1. O que de relevante é apresentado sobre a família de Cassi nesse capítulo, na sua opinião?
2. O que você destacaria a respeito do relacionamento de Cassi com os membros de sua família?
3. O comportamento de Cassi lhe provoca alguma sensação? Você acha que tal maneira de se portar pode trazer consequências?
4. Como Cassi sobrevivia financeiramente?
5. Qual sua impressão sobre as amizades de Cassi?
6. Você considera Cassi um sedutor?

Notamos que, a princípio, houve uma dificuldade de entendimento quanto ao construto frasal barretiano. Algumas estruturas de combinações fraseológicas, desconhecidas dos alunos foram, pouco a pouco, sendo desvendadas pelo contexto, com a nossa devida e necessária mediação. Recorremos bem pouco ao dicionário, objetivando criar o hábito - ou reforçá-lo - de inferir o sentido pelas pistas textuais. Pensando na superação desses obstáculos, após a leitura dos dois primeiros capítulos, os alunos responderam à duas questões subjetivas, a fim de verificarmos como estava acontecendo a construção literária de sentidos:

1. Qual a sua impressão inicial sobre a obra?
2. Qual personagem despertou mais sua atenção até o momento?

As respostas não foram das mais empolgantes. Alguns foram bem sinceros, escrevendo que a obra ainda não havia lhes despertado um grande interesse. Tal fato se baseia na explicação de que houve, até então, uma apresentação detalhada da composição e do perfil psicológico das famílias de Clara e Cassi. Os conflitos, a não ser os provocados por Cassi num passado recente, ainda não se materializaram. As várias células dramáticas que compõem o gênero textual romance, estavam ainda na sua forma embrionária. E, garantimos aos participantes da nossa proposta interventiva, que o melhor ainda estava por vir.

A maioria dos alunos registrou Cassi como sendo o personagem que mais se havia destacado até aquele momento. Sua reputação de sedutor foi, de fato, detalhada no segundo capítulo.

Uma das cenas importantes anotadas pelo grupo dos Iluminadores de passagem foi o suicídio da mãe de Nair (atividade de aluno 7). Seu caso foi noticiado na imprensa da época, justamente por ter se tornado um escândalo. Depois desse fato, Cassi passou a morar no porão da casa, graças à influência da mãe, pois pelo pai ele seria banido do convívio familiar definitivamente.

Chamei a atenção para o fato de que, vez por outra, Lima Barreto usa de ironia, com a finalidade de criticar. Isso ocorre nesse segundo capítulo, no qual Cassi, apesar de ter tido boas oportunidades de ter uma ótima instrução, deixa a desejar tanto ortográfica quanto sintaticamente como podemos ver nos trechos de cartas escritas para as moças as quais cortejava: “confessei a mamãe que lhe amava loucamente”; “privino-lhe (*sic*) que não ligue ao que lhe disserem, por isso pesso-te (*sic*) que preze bem o meu sofrimento”; “Pense bem e veja se estás resolvida a fazer o que dicestes (*sic*) na tua cartinha”. Ao ler os dizeres, os alunos frisaram que utilizar adequadamente a linguagem oral ou escrita pode ser uma forma interessante de conquista, que começa a ter grande utilidade na idade de

nossos jovens leitores, além de ser necessário se apropriar da norma urbana de prestígio na sociedade grafocêntrica dos dias atuais.

O capítulo 3 detalha a vida de Lafões e Marramaque. Dois personagens que compunham o círculo de amizade de Joaquim dos Anjos. O primeiro é um personagem secundário, que se destaca pela introdução de Cassi na festa de Clara, dando, a posteriori, informações preciosas sobre a vida da família do carteiro. As questões formuladas para que o foco fosse em tais personagens foram as seguintes:

1. Como você descreveria a formação (intelectual e escolar) de Marramaque? Quais expectativas ele tinha?
2. Quais impressões você teve de Lafões?
3. Como Cassi aparece na vida de Clara? Na sua opinião o que o leva a mudar de ideia em relação ao convite para a festa na casa da moça?

O capítulo seguinte, de número 4, é deveras importante, pois nos inteiramos de detalhes da festa de aniversário de Clara, na qual é apresentada a Cassi. Como os moradores da casa - pai e filha - eram apreciadores de modinha (gênero musical urbano popularizado por volta da segunda metade do século XIX, acompanhada de violão), Cassi conquistava as moças tocando o instrumento e “revirando os olhos”. Aqui também aparecem o heroísmo e a honestidade de d. Margarida; um Meneses extremamente desvalido; as más intenções de Cassi.

Um aluno interpretou “cantando” as poesias declamadas no evento, dada a seu caráter festivo, incorporando, de fato, seu papel. A turma percebeu a antipatia mútua entre Cassi e Marramaque com uma provocação deste contra aquele, em forma de soneto, composto não em versos alexandrinos, mas sim em redondilhas maiores, de acordo com as concepções de composições métricas modernas da

época. Levamos o soneto de Camões *Amor é fogo que arde sem se ver*, com fins de comparação.

Finda a leitura do capítulo 4, foram propostas duas atividades: a primeira foram as respostas das questões passadas antes da leitura do capítulo, como fazemos de praxe.

1. Quais personagens se destacam na festa de Clara? Por que se destacam?
2. Há uma provocação durante a festa. Quem são tais personagens? Que tipo de provocação acontece?
3. Clara e Cassi se conhecem pessoalmente na festa de aniversário dela. Qual impressão tiveram um do outro?

A segunda constou da elaboração das atividades referentes ao primeiro intervalo, conforme foi previsto, no qual os alunos tiveram os 30 minutos finais da segunda aula para reunirem nos grupos de acordo com as funções retrocitadas por Cosson (2014) a fim de registrarem no diário de leitura, informações referentes à função sorteada para o grupo, às características do ser de papel da Galeria dos Personagens. Não foram colhidas informações sobre Clara e d. Margarida, pois, até então, a viúva vizinha de Engrácia tinha sido pouco citada.

Esse capítulo se encerra com a dubiedade de impressão passada por Cassi: negativa para os pais de Clara, positiva para a ingênua mulata.

No quinto capítulo, há uma descrição da venda de “Seu” Nascimento, dos seus frequentadores e vizinhos. Tal estabelecimento comercial localizado próximo à casa de Clara, conhecido na época como “armazém”, tinha uma freguesia formada por pessoas simples, humildes e honestas. Rosalina, Alípio, Leonardo Flores, Meneses, Valentim, formavam um grupo de frequentadores constantes da “venda”. Ao lermos o relato sobre Rosalina, uma mulher alcoólatra frequentadora do bar, abordei a questão do alcoolismo como doença séria, e muito comum nos lares do nosso alunado. Com muita naturalidade, dois discentes deram relatos, dividindo

espontaneamente, com a turma e conosco, o impacto trazido pelo vício do álcool e das drogas na realidade por eles vivida (atividade de aluno 9 e 10).

atividade de aluno 9

Resposta

- foi Sim, pois a conversa sobre o alcoolismo foi muito importante para que as pessoas possam entender que a bebida só faz mal e pode acabar com muitas famílias. C

Seu comentário sobre o alcoolismo foi excelente! Parabéns!

atividade de aluno 10

Respostas

- Sim. Porque é importante discutir sobre essas coisas, a gente pode dar a nossa opinião e talvez, até ajudar alguém com esse problema de alcoolismo. C Ótimo!

O primeiro aluno, começou seu depoimento de forma extrovertida e natural, relatando aos demais presentes os membros componentes de sua família, à época dos fatos: a mãe, o pai, ele e mais dois irmãos. Após um dia exaustivo de trabalho, a mãe chegou em casa e não havia pão para o lanche da noite, sendo que o dinheiro para a compra do produto foi devidamente separado para esse fim antes da sua saída para o trabalho. Questionou o marido acerca do paradeiro da quantia que havia deixado sobre a mesa da cozinha. O cônjuge se sentindo ofendido por tal questionamento, avançou na direção da esposa, a fim de agredi-la. O aluno disse que tentou proteger a mãe, mas como era criança não teve forças suficientes para tanto. Entretanto, à medida em que ele foi crescendo, o pai foi envelhecendo e, as substâncias ilícitas foram dividindo a atenção do pai com as bebidas de teor alcoólico. Como as agressões eram constantes, houve um dia em que ele, já podendo disputar com o genitor quem era mais forte, teve forças para contê-lo, evitando assim, um mau maior. Disse que preferia que ver o pai usando droga do que consumindo álcool, pois segundo ele, ao ficar bêbado o pai se transformava em uma pessoa insuportável, ao contrário do que acontecia ao fazer uso das drogas ilícitas.

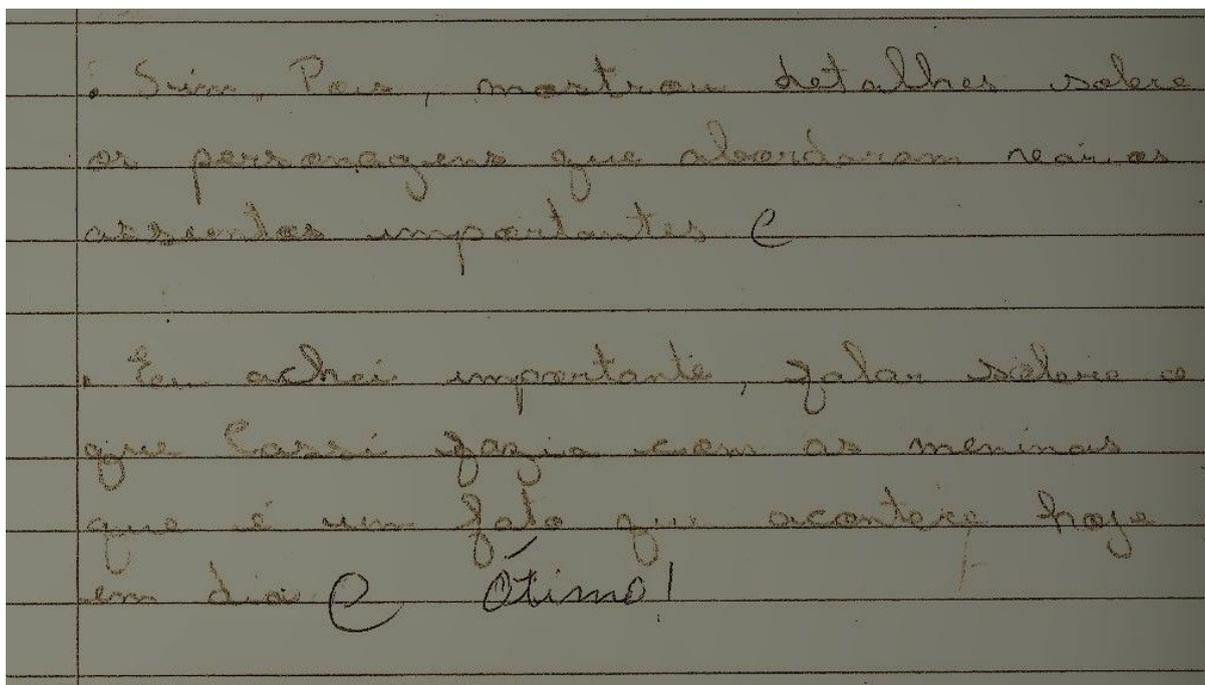
O outro aluno, vivendo à época do depoimento, apenas com a mãe e um irmão mais novo, também disse que, devido ao consumo de bebidas de teor alcoólico, o pai já agrediu a mãe em diversas ocasiões. Com o passar do tempo, ela deixou clara a sua intenção acerca do término do relacionamento, não pretendendo continuar sua convivência com ele, sendo ameaçada de morte. Ela enfrentou a situação, não se deixou melindrar e hoje cada vive em um lar diferente. O pai, então se tornou uma *persona non grata*, devido ao envolvimento com esse tipo de droga, que causa sérios problemas nas famílias, afetando o relacionamento dos atores que a compõe.

Como foi deveras significativo o depoimento de ambos, pedimos a cada um que esteve presente ouvindo as explicações, que registrasse, no diário, as impressões deixadas pelo episódio narrado.

A respeito da discussão dos problemas acarretados pelo alcoolismo apresentado por um personagem no capítulo 5 e da reflexão feita a partir disso, teça seus comentários: o que comentamos foi pertinente? Por quê?

Certamente, o debate foi bastante rico, como pudemos atestar com a leitura dos registros feitos pela turma no diário de leitura, nas atividades 9 e 10:

atividade de aluno 11:



5. Sim, pois, mostram detalhes sobre os personagens que abordaram nas atividades importantes e

6. É, acho importante, falar sobre o que Cassi fazia com as meninas que é um fato que acontece hoje em dia. Ótimo!

atividade de aluno 12

<p>03/10/17 <u>Capítulo V</u> 1) Como era Engrácia, mãe e esposa? 2) Clara, apesar de avisada sobre o mau caráter de Cassi, acreditava ser ele uma boa pessoa. O que a fazia crer nisso? 3) Na venda de "Seu" Nascimento, Alípio contou a Meneses informações sobre Cassi até então desconhecidas. Que informações eram essas? 4) Que atitude tomou Meneses após se inteirar de quem era Cassi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, de minha opinião o que eles falam acontece em quase toda família e mesmo eu identifiquei com a minha. • Minha impressão desse capítulo foi muito boa entendendo um pouco mais. • A festa da obra, onde ela contou o caso. Quando Meneses viu sobre Cassi do livro p. 59 e 60; e na pág. 71 que fala de Bonafide.
<p>17/10/17 • A respeito da disseminação sobre os pais de Arnaldo sobre o alrodório apresentada por um personagem no capítulo 5, da reflexão que fizemos a partir disso, leia seus comentários e que comentários foi pertinente? Por que? • A leitura dos capítulos 3, 4 e 5 alterou sua percepção sobre a obra? Justifique. • Reúna o seu grupo e registre o que achou de importante até o momento.</p>	<p><u>Capítulo VI = 74 págs</u> 1) Qual foi a intenção de Cassi ao procurar Arnaldo? 2) Na pág. 75, como é a descrição do caminho subterrâneo, percorrido pelo trem, que levava à casa de Arnaldo? 3) Qual o objetivo da ida de Arnaldo ao bar de "Seu" Nascimento? Como transcorreram os acontecimentos nesse local? 4) O que Cassi quis dizer com a frase de fecha esse capítulo.</p> <p style="text-align: right;">Voto 17/10/17</p>

Elaboramos as seguintes questões relativas ao capítulo 5:

1. Como o narrador apresenta Engrácia, mãe e esposa?
2. Clara, apesar de avisada sobre o mau caráter de Cassi, acreditava ser ele uma boa pessoa. O que a fazia crer nisso?
3. Na venda de "Seu" Nascimento, Alípio contou a Meneses informações sobre Cassi até então desconhecidas. Que informações eram essas?
4. Que atitudes tomou Meneses após se inteirar de quem era Cassi?

No capítulo 6, a pedido de Cassi, Arnaldo (um dos seus comparsas) vai ao armazém de "Seu" Nascimento a fim de colher, sub-repticiamente, quais informações a seu respeito, corriam naquela parte do subúrbio. Descobriu que, por lá, circulava um dossiê completo contendo: recortes dos jornais com informações dos crimes cometidos pelo seu amigo, textos datilografados, fotografias do

modinheiro, processos datados, com os respectivos nomes de delegados e juízes por eles responsáveis.

Arnaldo não esperava encontrar conhecidos no local. Surpreendeu-se com a presença de um engenheiro inglês - de quem havia pego “por engano” uma capa de borracha no trem, pensando que fosse a sua - e de Alípio, que sabia de sua amizade com Cassi. Procurando um motivo para disfarçar sua presença ali, perguntou se o dono do armazém conhecia Meneses, o dentista. Como obteve uma resposta negativa, saiu “corrido de vergonha”, indo direto ao encontro do amado de Clara, relatando tudo que conseguira ouvir.

Há uma crítica à paisagem suburbana carioca de então, que será mais aprofundada no capítulo seguinte. Características rurais, tais como “tropa de carvoeiros”, “casas roceiras” e “homens cobertos de barbas maltratadas e de uma insondável tristeza” compunham o cenário. Como o narrador cita que crianças também eram vistas apascentando burros, uma discussão sobre o trabalho infantil veio à tona. Questionamos se havia situações parecidas hoje em dia. A turma acenou positivamente, exemplificando dois contextos onde há exploração de adultos pelas crianças: menores vendendo bala na rua e nos sinais de trânsito e flores em bares noturnos.

A diferença, muito bem colocada por uma aluna é que hoje em dia, há leis de proteção a essa parcela da população. A fiscalização, entretanto, é falha, argumentou outro. Reforçamos que a situação de risco social, de vulnerabilidade a qual está exposta é um problema que atinge a toda a sociedade.

1. Qual foi a intenção de Cassi ao procurar Lafões?
2. Na página 75, como é a descrição do caminho suburbano percorrido pelo trem, que levava à casa de Lafões?
3. Qual o objetivo da ida de Arnaldo ao bar de “Seu” Nascimento? Como transcorreram os acontecimentos nesse local?
4. O que Cassi quis dizer com a frase que fecha esse capítulo: “Ainda não foi desta vez?”

Os perfiladores aproveitaram todas as informações relevantes para traçar um perfil das características de Arnaldo.

No capítulo 7, há dois episódios relevantes merecedores da nossa atenção: O histórico de vida de Meneses e a crítica ao estado de abandono em que se encontrava o subúrbio carioca de então:

Por esse intrincado labirinto de ruas e bibocas é que vive uma grande parte da população da cidade, a cuja existência o governo fecha os olhos, embora lhe cobre atrozes impostos, empregados em obras inúteis e suntuárias noutros pontos do Rio de Janeiro. (BARRETO, 1997, p. 95)

A frase “O subúrbio é o refúgio dos infelizes” causou uma polêmica na turma de 9º ano. A maioria não concordou com a frase. Os membros do grupo dos questionadores começaram a se movimentar na direção de buscar pistas textuais que servissem de base para essa frase de Lima Barreto. Já a equipe dos conectores procurou pistas extratextuais, fazendo sua ligação com os dias atuais e com a realidade circundante através da seguinte questão por eles formulada: Os suburbanos do século XXI são infelizes por morarem em bairros da periferia? A grande maioria afirmou não haver uma relação direta entre infelicidade e subúrbio, baseados no seguinte argumento, uma vez mais construído pelos alunos. Antigamente, a periferia abrigava apenas parcelas da população de mais baixo poder aquisitivo. Hoje em dia, tal fato não procede mais. Em busca de tranquilidade, pessoas mais abastadas procuram por locais mais distantes do burburinho do centro das cidades e que, sejam, obviamente, de fácil acesso. Os condomínios atendem bem a esse perfil de habitante da zona urbana, que almeja ao mesmo tempo, usufruir das benesses cidadinas, morando em um ambiente pacato.

Schwarcz (2017) retrata com fidelidade a preocupação desse escritor com a população esquecida pelos governantes, no romance *Clara dos Anjos*:

A última versão foi datada de pouco antes da morte do autor; no entanto, do jeito que ficou, mais parece um manifesto a favor dos subúrbios e da ética dos pobres. *Clara* era também uma plataforma contra os estrangeirismos, as desigualdades de origem, raça, classe e região; uma denúncia poderosa diante das continuidades que não se encerraram com a lei que aboliu a

escravidão. Por essas e por outras é que se pode dizer que Lima fazia uma "literatura negra". Não apenas por ser afrodescendente (aliás, ele sempre difundiu com orgulho a história do continente africano), mas porque sua literatura era universal e brasileira ao tratar de personagens "negros", "morenos" e com toda as variações de cor. (SCHWARCZ, 2017, p. 414-415, grifo da autora)

Abaixo vemos respectivamente, o registro feito pelos alunos sobre a constituição familiar do vilão da história:

atividade de aluno 13

<p>até agora nenhum. Pag. 15</p> <p>• Carteira Joaquim: gosta de violão e de modinha Pag. 21</p> <p>Dona Engrácia, Dona Margarida, Clara pag. 22</p>	<p>modas da sua Curador</p> <p>Manoel Borges de Azeredo (Pai justo "não aceitava as condutas erradas de Cassi") Salustiana Bosta de Azeredo (Mãe coruja e super protetora, vaidosa)</p>
<p>Sr. Antonio da Silva, Mariamaque Sr. Eduardo Dafes ↳ amigos de Cassi</p> <p>• Cassi</p>	<p>Pag. 30 Patarina e Irene (filhas da dona Salustiana e do Sr. Manoel)</p>
<p>Pag. 27</p> <p>Cassi Jones de Azeredo, menos de trinta anos, branco, sarado, insignificante, de rosto e de corpo, vestia-se seriamente segundo as</p>	<p>Pag. 30 Mãe: Sua mãe viúva de um capitão de exército; filha única</p>
	<p>Pag. 37 Albino Timbo: era um mulato claro, favela, bem-apessoado</p>

Foram propostas as seguintes questões referentes ao capítulo 7:

1. Que tipo de pessoas povoam o subúrbio carioca do início do século XX?
2. Meneses exercia a odontologia sem formação profissional. O que esse fato revela sobre tal profissão? Hoje isso é possível?
3. Na página 99, por qual motivo Meneses ficou com a consciência pesada?
4. Qual foi a reação de Leonardo Flores diante do pedido de Meneses?

Um personagem que surge ao final desse capítulo, merece nossa atenção: Leonardo Flores. Não “vende” sua arte, seus versos a ninguém, não se deixando corromper, selando seu compromisso com a Arte. Seu universo poético nos remete a traços biográficos barretianos que evocam o amor à arte literária:

Nasci pobre, nasci mulato, tive uma instrução rudimentar, sozinho completei-a conforme pude; dia e noite lia e relia versos e autores; (...) tudo isso fiz com sacrifício de cousas mais proveitosas, não pensando em fortuna, em posição, em respeitabilidade. Humilharam-me, ridicularizaram-me, e eu, que sou homem de combate, tudo sofri resignadamente. (...) O fulgor do meu ideal me cegou; a vida, quando não me fosse traduzida em poesia, aborrecia-me. (...) executei a minha missão: fui poeta! Para isto, fiz todo o sacrifício. *A Arte só ama a quem a ama inteiramente, só e unicamente; e eu precisava amá-la, porque ela representava, não só a minha Redenção, mas toda a dos meus irmãos, na mesma dor.* (BARRETO, 1997, p. 113, grifos nossos)

Como atesta uma vez mais, Schwarcz (2017), percebemos certa identificação entre Lima e seus personagens: “Lima e suas criaturas estavam cada dia mais misturados, sem que houvesse, contudo, “imitação” ou “cópia” na relação com sua literatura.” (p. 429)

Constitui um “divisor de águas” o capítulo 8, pois nele o leitor passa a se inteirar, com minúcias, de dois acontecimentos. Primeiro: o papel a que se prestou Meneses, estabelecendo o elo entre Clara e Cassi Jones, que arditamente, foi envolvendo o dentista clandestino, sem que ele dissesse se apercebesse: “Cassi, para vencê-lo, para ladeá-lo, tinha imaginado o plano de, aos poucos, pô-lo a seu dispor, prendê-lo de pés e mãos, como se diz, sem ele perceber.”(p. 105) Segundo: a forma covarde que se dá o assassinato de Marramaque por Cassi e Arnaldo.

Aqui os conflitos se recrudescem a tal ponto que desconhecemos os prováveis rumos que vai tomar a história. Clara e Meneses fazem um exame de consciência, concluindo que foram demasiadamente ingênuos, deixando-se levar por um indivíduo como Cassi. O narrador conclui que a educação dada por Joaquim e Engrácia não foi suficiente para preparar a filha para a vida. Fechada em seu mundo, era uma moça sem malícias, sem “individualidade social”.

Já Meneses, pensou na dupla vantagem da qual se beneficiaria: almoçar todos os dias em que fosse tratar dos dentes de Clara, na casa de seu amigo carteiro, recebendo pelos serviços prestados. Cassi, aproveitou-se da situação social e emocional fragilizada na qual se encontrava o dentista e, como uma aranha, envolveu-o aos poucos na sua trama, convencendo-o a entregar suas correspondências à jovem rapariga.

Ao final da leitura desse capítulo, os alunos tiveram uma dupla função: responderam às questões de compreensão leitora; reuniram-se em grupos e anotaram o que foi pertinente a cada um. A comparação entre a planicidade de Clara e a esfericidade de d. Margarida começou a tomar forma e os alunos já tinham subsídios suficientes para começá-la com os dados que apareceram nos capítulos 7 e 8. Tal atividade foi mediada por nós, com os devidos esclarecimentos, a fim de que a compreensão acerca das funções seguissem seu curso dentro do previsto e solicitado. Seguem as questões relativas à interpretação do desse capítulo. Logo abaixo vêm as questões orientadoras do trabalho das equipes:

1. Como o mundo exterior era visto pelos membros da família de Joaquim dos Anjos?
2. Comente esta frase de Clara: "De resto esses rapazes não são culpados do que fazem, as moças são muito oferecidas..." (p. 107)
3. Ao lermos a seguinte frase do pai de Clara: "Gostava de lidar com aqueles homens louros, rubicundos, robustos, de olhos do mar, entre os quais ele não distinguia os chefes e os subalternos. Quando havia brasileiros no meio deles, logo adivinhava que não eram chefes." (p.111), ela nos faz pensar em quê?
4. Ao longo desse capítulo, há um personagem que é referência para Engrácia e sua filha. Por que tal personagem se tornou referência para ambas?
5. Qual foi a consequência da revelação que Clara fez para Cassi, sobre a conversa que ouviu na sua (dela) casa?

As questões 2 e 3 trouxeram o debate à tona. Assuntos como o machismo e a subalternidade foram discutidos. Algumas alunas consideraram que, de fato, há mulheres oferecidas, "sem vergonha" e que, muitas vezes, a roupa por elas usadas

provoca ações como o estupro. Opinião apoiada por alguns alunos. Houve controvérsias. Foram contestadas por outras que alegaram ser a fala da colega extremamente machista. Mediamos o conflito, fazendo algumas ponderações sobre tal posicionamento: a vestimenta de uma pessoa pode ser reveladora de seu caráter? As mulheres devem pensar que a cultura do estupro é culpa delas? E quando o ato de estuprar acontece com uma mulher cuja vestimenta não era “provocativa”? Com essa interferência, provoquei a reflexão a partir da fala de um personagem, ressaltando que tive o cuidado de contextualizar a frase. Naquela época, a figura feminina para ser respeitada, deveria ser do lar e recatada. Caso fugisse a esse padrão não era digna de respeito. Atualmente não há essa rigidez comportamental.

1. Quem é Clara? Onde ela mora?
2. Como ela é fisicamente?
3. Como ela se comporta? Como é seu imaginário?
4. O que leva uma pessoa como Clara a se interessar por uma figura como Cassi? O que ela vê nele?
5. E como é d. Margarida física e psicologicamente? O que a levou a ter esse comportamento?

Essas questões objetivam auxiliar na elaboração do perfil das personagens Clara e Margarida e na comparação de ambas na atividade a ser apresentada oralmente e elaborada por escrito em uma ficha específica para esse fim.

No capítulo 9 Cassi vende seus galos e gaiolas, planejando fugir do Rio de Janeiro. Assim, simultaneamente, abandonaria Clara, já grávida, à própria sorte, e escaparia da acusação pelo homicídio de Marramaque, caso fosse descoberto.

A protagonista do romance se sentiu culpada pela morte de seu padrinho. Ela havia relatado, na troca de correspondências para Cassi, que Marramaque incentivou seu pai a ter uma conversa séria com o violeiro. Além disso, recebia nas cartas escritas pelo amado ameaças veladas àquele que tentava alertar seus pais da sua vida de vadiagem.

Há um fato interessante com a aparição do personagem Inês, a primeira vítima do modinheiro. Ao escapar do subúrbio, indo em direção ao centro, ela o reconhece e, o narrador, dá detalhes de sua história. Era a rapariga empregada na casa de Cassi, sendo por ele seduzida e “deflorada”, como acontecia com as mulheres vítimas de sua sagacidade. O “fruto” dessa primeira sedução era um menino infrator com a idade aproximada de 10 anos.

Então, espontaneamente, alguns alunos colocaram a situação das mães solteiras, que ainda hoje é uma triste realidade, bem conhecida por toda a sociedade. Falaram da responsabilidade que é ter um filho, principalmente na adolescência quando o corpo feminino ainda está em formação. As alunas afirmaram, com muita convicção, que a situação de engodo, sofrida por Clara e Inês ainda tem ecos na atualidade, podendo inclusive prejudicar o curso da vida escolar. A maioria das pessoas conhecidas que se encontram nesse cenário não têm apoio familiar e a única alternativa é seguir em frente e assumir sozinha toda a responsabilidade trazida pela maternidade. Asseguraram que quando o pai assume, a mãe fica mais tranquila. Todavia, nem sempre a história segue esse rumo.

As questões desse capítulo que ajudaram a fomentar tal debate, levando a turma para além da compreensão leitora foram as seguintes:

1. Por que Cassi, sendo habitante da cidade do Rio de Janeiro, preferia o subúrbio ao centro?
2. Clara se sentiu culpada pela morte de seu padrinho, Marramaque. Entretanto, não quis acreditar que Cassi estivesse nela envolvido. O que a fez acreditar nisso?
3. Cassi se reencontra com sua primeira “vítima”. Quem era ela? Que novos dados foram revelados?

Após responderem oralmente as questões acima, ao final do capítulo, partindo das suposições que eles espontaneamente levantaram, sistematizamos algumas perguntas:

- Quais serão as atitudes de Cassi em relação à situação dele e de Clara? O que ele vai fazer?
- E Clara? Você acha que ela vai tomar alguma iniciativa?

As opiniões se dividiram. Alguns acreditaram que Cassi se renderia ao amor de Clara. Outros, imaginaram que ela seria apenas mais uma vítima e que não mudaria de atitude, pois sua passividade e ingenuidade não permitiriam transformações de sua postura. Uma aluna sugeriu que, talvez, ela tenha se encantado por ele devido a fatores sociais, como um melhor local de moradia e ao fato de ele ser branco. O mito da democracia racial pode ter pesado na escolha da moça. Será que ela entreviu com ele um futuro melhor? Ela usou como pista textual um trecho do capítulo 5 (p. 73), no qual Clara aborda o casamento interracial como uma possibilidade: “Uma dúvida lhe veio; ele era branco; e ela, mulata. Ma que tinha isso? Havia tantos casos... Lembra-se de alguns...”

Na aula seguinte, antes de retomar a leitura do texto, indagamos quem era Margarida, ressaltando da sua importância nos momentos cruciais da narrativa. Reforçamos a comparação da sua personalidade de mulher decidida com a de Clara, cujas atitudes eram um tanto quanto previsíveis.

Os dois últimos capítulos, 10 e 11, foram lidos na expectativa de que as suposições feitas pela turma e devidamente registradas no diário de leitura, fossem confirmadas ou refutadas. A possibilidade de colher mais informações acerca de Clara e Margarida para fins de comparação entre ambas também foi trabalhada na medida em que solicitamos aos alunos que anotassem, nas últimas páginas do diário de leitura, menções a ambas.

No décimo capítulo, Clara revela sua gravidez e se arrepende de ter confiado em Cassi. Ela começa a refletir como se deixou levar por ele tão facilmente. Primeiro foram os sons do violão. Depois pensou que os comentários a respeito do moço fossem resultados de inveja pelas suas habilidades no canto e no violão. Sempre que pressionado por ela para que o matrimônio se concretizasse, alegava

que não tinha um bom emprego que pudesse sustentar o casal, mas que já o estava providenciando.

O último capítulo começa com a morte de Meneses, que se deu após se embriagar na companhia de Leonardo Flores. Dormiram ao relento e o dentista não sobreviveu a um colapso cardíaco. Clara descobre a fuga de Cassi e se desespera, tentando esconder o fato de todos. Entretanto, d. Margarida desconfia de que há algo errado e faz com que a filha do carteiro diga-lhe a verdade. A vizinha estrangeira revela a gravidez de Clara à Engrácia e toma a iniciativa de ir à casa de Cassi, exigindo uma postura da família. Sendo mal recebidas por Salustiana, que as humilha e as dispensa, sem dar-lhes a mínima esperança de que seu filho assumiria a paternidade do filho de Clara, voltam para casa. A jovem “mulata” então se dá conta de que havia sido escolhida por ser negra e pobre, sendo apenas mais uma na sociedade racista, machista e sexista na qual estava inserida, como podemos entrever na sua fala, após a desfaçatez com que foi tratada pela mãe de Cassi:

Agora é que tinha a noção exata da sua situação na sociedade. Fora preciso ser ofendida irremediavelmente nos seus melindres de solteira, ouvir os desaforos da mãe de seu algoz, para se convencer de que ela não era uma moça como as outras; era muito menos no conceito de todos. Bem fazia adivinhar isso, seu padrinho! Coitado! (BARRETO, 1997, p. 171)

Questões relativas ao capítulo 10:

1. Por que Clara comparou o céu noturno, que observava pela janela do seu quarto, ao momento pelo qual passava?
2. Qual foi a atitude de Meneses em relação à família de Engrácia após a morte de Marramaque?

Questões relativas ao capítulo 11:

1. Por que, segundo Clara, Cassi a havia escolhido?
2. No diálogo entre Engrácia e Joaquim (p. 165), o que pensa ela sobre os doutores?
3. Quais aspectos importantes você ressaltaria na frase de Clara que fecha o capítulo e o livro: “- Nós não somos nada nessa vida.” (p. 158)?
4. Qual a importância de Margarida nesse capítulo?

Com essas questões, respondidas e discutidas oralmente, estimulamos o debate de ideias, o exercício da argumentação, a partir da leitura literária, a fim de que os discentes percebessem que a literatura é algo que faz parte do cotidiano. E que com uma leitura do texto na íntegra, mais pausada e mediada por nós diuturnamente, ampliamos o repertório literário, social, humano.

Logo após o término da leitura do livro *Clara dos Anjos* de Lima Barreto, os alunos foram orientados a finalizar a atividade com a obra formando os grupos, a fim de sistematizar a dinâmica dos Círculos de leitura, segundo as funções de cada equipe, determinada previamente, de acordo com sugestões de Cosson (2014): conector, questionador, iluminador de passagens, sintetizador e perfilador.

Ao longo da leitura, os alunos anotaram, no diário de leitura, fatos, cenas e personagens importantes que mereceram a atenção de cada grupo, de acordo com suas especificidades, a fim de apresentarem para os demais colegas. Características dos personagens Clara e Margarida também foram anotadas a fim de que a comparação entre a planicidade daquela e a esfericidade desta fossem percebidas, confrontadas e compartilhadas por todos os alunos. A comparação entre esses dois personagens femininos foi também em caráter grupal.

Em uma aula de 50 minutos, os grupos se reuniram e rascunharam, com a nossa mediação, a apresentação final. Oportunamente corrigimos essa versão textual e, na aula seguinte, as equipes reescreveram seus textos, apresentando-os aos demais colegas da turma, não sem antes sem passar pelo nosso crivo.

Reservamos 15 minutos para a reescrita e 25 minutos para a apresentação. As equipes discorreram sobre o que haviam escrito e, logo em seguida, nos entregaram para posterior análise. Assim sendo, os grupos apresentaram dois textos: o primeiro foi de acordo com a função dos grupos sugeridos por Cosson (2014); o segundo foi a comparação entre os personagens Clara e Margarida. O objetivo do primeiro texto foi ampliar o repertório literário e, paralelamente, aumentar o nível de letramento da turma. No segundo, visamos com bastante ênfase a diferença entre personagens planos e redondos. E em ambas as tarefas, fomos, de acordo com a conveniência e a necessidade dos alunos, trabalhando a crítica que o

autor deixava entrever quanto à discriminação racial presente na obra, assim como a reflexão linguística proporcionada pelo texto barretiano.

Com o término da leitura, refletimos acerca de como o texto canônico *Clara dos Anjos*, proporcionou uma riqueza de aprendizado, reflexões e discussões. Pedimos que fossem feitas as comparações das suposições registradas após a leitura do capítulo 9, com o que, de fato, aconteceu no desfecho. A maioria acertou, pois percebeu que Cassi era apenas um sedutor, havendo assim, poucas possibilidades de que o casal poderia ter uma vida em comum. Foram elaboradas então duas questões:

1. Após o término da leitura do livro, que lições podemos tirar dele?
2. Suas suposições feitas após a leitura do capítulo 9, se confirmaram ou não?

4º momento: Leitura do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis (8 aulas de 50 minutos cada)

A última obra lida e, objeto do nosso estudo, foi esse conto machadiano, no qual ele relata a história do casal Cândido Neves e Clara Neves, passada à época da escravidão. Ele, um homem branco na casa dos 30 anos, pobre, sem ofício definido e não muito afeito ao trabalho. Ela, uma mulher branca, órfã, de aproximadamente 22 anos, costureira. Morava com uma tia, que atendia por Mônica.

O casal se conheceu em um baile, contraindo matrimônio quase um ano depois. Passados alguns meses ela engravida e continua costurando juntamente com a tia. Ele vivia de capturar escravos fugidos. Um ofício disputado por um número cada vez maior de homens. Mônica se preocupava com o sustento da criança que estava para nascer, pois moravam de aluguel e sem uma renda fixa. A situação chegou a um ponto tão crítico que foram despejados por falta de pagamento da casa locada. Assim que passaram a morar de favor, a criança nasceu. Tia Mônica sugeriu ao casal que levasse o filho à Roda dos enjeitados, ao que Cândido Neves se opôs virulentamente, a princípio. Mas com o passar dos dias,

não encontrando escravos que lhe rendessem uma boa gratificação, aceitou, muito a contragosto, a solução dada pela tia.

Nos anúncios de jornais comprados por ele, um se destacou dentre os outros. Anunciava uma gratificação um tanto quanto generosa: cem mil réis. O marido de Clara, saiu então em busca da mulher cativa, cuja descrição lera, procurando-a em vários locais. Entretanto, foi em vão seu empenho.

Na noite em que saiu de casa com o filho nos braços para entregá-lo à Roda, viu de esquelha, uma mulata cuja descrição se parecia com aquela do jornal que ele tanto havia procurado. Deixou com um farmacêutico a criança e seguiu a mulher pelas ruas mal iluminadas do Rio de Janeiro da época do império. A uma certa altura, chamou-a pelo nome de Arminda. Tendo ela atendido ao chamado, ele a prendeu, ignorando seu pedido por clemência, uma vez que estava grávida. Sem se importar com tal fato, ele a devolve a seu dono e recebe a gratificação, sem se importar com o aborto sofrido por ela, justamente no momento em que faz a sua devolução. Cândido então volta para casa com o filho nos braços.

A fim de direcionar o olhar para os personagens planos e redondos, retomamos o assunto com uma menção ao filme *Vista a minha pele*, que serviu de motivação ao iniciarmos nossa proposta interventiva. Enfatizamos ainda, a comparação feita entre os comportamentos de Mariana e Coutinho no conto *Mariana* e, entre Clara e Margarida, no romance *Clara dos Anjos*. Com todos esses conhecimentos acumulados, formando repertórios, os alunos já estavam familiarizados com os conceitos de personagens planos e esféricos.

Esse texto, assim como os dois anteriores, foi lido em voz alta na sala de aula da turma de 9º ano, com os alunos dispostos em círculo, objetivando o compartilhamento da leitura, conforme sugere Colomer (2007).

Após assegurarmos que todos os alunos tivessem em mãos, a cópia da primeira parte do texto, iniciamos sua leitura em voz alta. Os papéis a serem distribuídos foram divididos entre: narrador, Cândido Neves, Clara Neves, tia Mônica, Arminda, dono da Arminda, e apenas um ou dois alunos responsáveis pela fala dos personagens secundários, cujas interlocuções foram bem pontuais.

Dividimos o conto em 4 partes, visando uma melhor eficácia da compreensão e da fruição leitora. Conseguimos fazer paradas estratégicas, de modo a estimular a curiosidade dos alunos, que desejavam saber o que viria na sequência.

Com o diário de leitura devidamente distribuído entre os alunos, dispostos de forma circular, escrevemos no quadro o título desse conto, sugerindo aos presentes que anotassem as suposições levantadas, a partir das seguintes questões:

1. O que podemos esperar de uma história com tal título?
2. Que motivos poderiam levar um pai a ficar contra a mãe?
3. Quais concepções possíveis da palavra CONTRA nesse contexto ?
4. Que tipo de relacionamento pode existir entre este pai e esta mãe?

Planejamos, a partir das respostas dadas a essas suposições, duas questões relativas à primeira parte do conto:

- a. No trecho "Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada." (p. 147) Será que alguém gosta da escravidão? Por que o autor fala assim?
- b. Continuando o texto: "Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso o sentimento de propriedade moderava a ação, *porque dinheiro também dói.*" (p. 47, grifo nosso), Será que os donos de escravos não eram maus? Por que o escritor disse que o dinheiro dói?

Na primeira parte do conto, o autor nos insere no universo da escravidão. Para os alunos não houve grandes novidades nessa introdução no tocante ao assunto, uma vez que o mesmo foi estudado na disciplina História. Além disso, as telenovelas, de tempos em tempos, abordam o assunto. Expliquei que Valongo era um porto na cidade do Rio de Janeiro que recebia os negros escravizados vindos da África. A ironia machadiana já toma forma nessa primeira parte em tom de crítica. Pensando em explicar esse recurso estilístico aos alunos é que formulamos as questões acima referentes à primeira parte. Mediando a leitura, os alunos

conseguiram perceber o deboche do autor que, na realidade quis dizer que a ninguém é aprazível apanhar e que bater demais no escravo doeria no bolso, pois o cativo custava dinheiro.

Essa parte inicial começa em “A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais.(...)” (p. 147) e vai até davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.” (p. 148)

Antes de distribuir as cópias da segunda parte do conto, os alunos registraram as seguintes questões a ela relativa:

- a. Como é a personalidade de Cândido Neves? O que lhe faz pensar assim?
- b. Explique qual a relação da seguinte frase com o primeiro emprego de Candinho: “(...) 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.”
- c. Como Mônica se comporta diante da difícil situação?
- d. Qual será o conselho dado por Mônica ao casal?

A segunda parte se inicia em “Cândido Neves – em família Candinho – é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, ...” (p. 148), indo até “- Não, tia Mônica! bradou Candinho, recusando um conselho que me custa escrever, quanto mais ao pai ouvi-lo. Isso nunca.” (p. 153)

É apresentado de forma irônica ao leitor, o personagem Cândido Neves, um indivíduo, cujo “defeito” grave era a preguiça. Um aluno Concluiu que Candinho exerceu várias profissões, mas não seguiu carreira em nenhuma delas devido a esse “defeito”. O casal Neves se conhece e contrai matrimônio. Clara engravida. Tudo isso acontece em uma situação de imensas dificuldades financeiras, que incomodam mais a Mônica que ao casal. Os alunos detectaram os seguintes traços

do perfil psicológico: Candinho é orgulhoso e preguiçoso; Clara, passiva e despreocupada; Mônica é responsável e sincera. A irresponsabilidade é uma marca do casal.

As seguintes questões foram formuladas referentes a essa parte:

- a. Como é a personalidade de Cândido Neves? O que lhe faz pensar assim?
- b. Explique qual a relação da seguinte frase com o primeiro emprego de Candinho: "(...) 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."
- c. Como Mônica se comporta diante da difícil situação?
- d. Qual será o conselho dado por Mônica ao casal?

Os alunos conseguiram, com a nossa mediação, explicar o que foi suscitado na questão b: a relação existente entre o ofício de tipógrafo e o livro (vida) do casal: "previsão de chuvas e trovoadas" como afirmou um aluno. Souberam assim, antever um fato, observando a pista textual dada pelo autor. Com um certo desembaraço, a turma conseguiu responder as demais questões. Vários alunos disseram que Mônica ia sugerir a Candinho que arranjasse um emprego fixo e decente. Uma resposta foi na direção da adoção. Expliquei a eles como funcionava a Roda dos enjeitados. Era uma solução muito comum para os filhos indesejados, os que nasciam fora do casamento ou aqueles cujos pais não tinham condição financeira para o sustento da criança, como era o caso dos personagens Cândido e Clara.

Houve um aluno que se lembrou do ditado popular "Onde come um, comem dois." Ele mesmo questionou a veracidade da frase, alegando que a quantidade que alimenta um não é a mesma que alimenta dois ou mais. Outros concordaram com ele, argumentando que se assim fosse, a fome seria uma visita constante que traria com ela uma saúde frágil e pouca disposição para o estudo e o trabalho. Enfim, para a vida.

A terceira parte tem início em “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 enfeitados. (...)” (p. 153), e termina em “(...) - Anda, entra ...” (p. 157). Nesse trecho, os alunos foram instigados a relatarem os fatos: nasce o filho do casal, um menino. As dificuldades vão num crescente: mais uma boca a ser alimentada e os recursos financeiros se tornam cada vez mais escassos e menos frequentes. Direcionei o olhar para o comportamento de Clara e para o levantamento de hipóteses acerca do desfecho do conto. O objetivo desse direcionamento foi o de lembrar aos alunos os conceitos de planicidade e esfericidade, que foram retomados na atividade final relativa a essa trama narrativa. (anexo 6)

Elaboramos as seguintes questões referentes ao terceiro fragmento:

1. Como é a personalidade de Clara Neves? Como você chegou a essa conclusão?
2. Qual será o desfecho do conto? O pai terá coragem de entregar o filho para a Roda dos enfeitados?

Antes de distribuir a cópia relativa à quarta e última parte, os alunos registraram suas suposições sobre o final da história, no diário de leitura:

- Arminda vai fugir;
- Arminda vai se suicidar;
- Ela poderá morrer e o bebê vai sobreviver.

A fim de que os alunos tivessem subsídios suficientes para uma execução bem sucedida da atividade final, anotamos o seguinte conceito de epílogo no quadro e pedimos a eles que o registrassem no diário de leitura:

É uma parte de um texto, no final de uma obra literária, que constitui sua conclusão. É geralmente usada para dar a conhecer o desfecho dos acontecimentos e o destino dos personagens. (MOISES, 2002, p. 159)

Dados os esclarecimentos acerca de tal conceito, partimos para a leitura do final da história que se inicia em “Arminda caiu no corredor.” (p. 157), e termina com

a última frase do texto: “- Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.” (p. 158).

Fizemos uma recapitulação de personagens planos e esféricos desde a atividade motivacional feita com a exibição do filme *Vista a minha pele* até o romance *Clara dos Anjos*. Pedimos aos alunos que verificassem como se classificavam os personagens de *Pai contra mãe* quanto à esfericidade e planicidade. Não chegaram a um consenso quanto à Arminda. Enquanto alguns a consideravam plana, outros, a julgavam esférica. Os que a julgavam plana, alegaram que ela teve o mesmo comportamento desde seu aparecimento, ao final da terceira parte até o término da história. Os que a julgavam esférica disseram que ela tomou a iniciativa de se rebelar e que, na condição de escrava e mulher - portanto mais fraca fisicamente que Candinho - era o que lhe restava a fazer. Recapitulamos a existência de personagens híbridos como Josefa, do conto *Mariana*.

Apaziguei a situação, pedindo a todos que a transformassem de plana à esférica, reescrevendo o epílogo, com o intuito de atestar se houve, de fato, uma compreensão de tais conceitos, de modo que pudessem ser aplicados de uma forma criativa, a nível individual. Redigiram um rascunho que foi devidamente corrigido e avaliado por nós.

A etapa seguinte foi a reescrita do texto, a fim de verificar a eficácia dos conceitos acerca de personagens e da noção de epílogo, além de analisar o nível da reflexão linguística.

De posse dos textos propus que escolhêssemos a reescrita mais bem redigida (atividade do aluno 14). Os alunos propuseram, então a elaboração de uma ficha (anexo 6), feita com a ajuda de todos, para que a escolha fosse feita de forma imparcial. Os quesitos foram pensados a fim de avaliar tanto as características principais do conto - trabalhadas quando lemos o *Mariana* - quanto a transformação de Arminda.

Rascunhei o esqueleto da ficha proposta pela turma e, na aula seguinte, levei a versão definitiva xerocada (anexo 5), a fim de que cada um tivesse a sua em

mãos para que pudéssemos, então eleger as melhores. A fim de garantir uma votação imparcial e legítima, numerei os textos de 1 a 16, sem indicar sua autoria, dispondo as carteiras foram dispostas na forma circular. Os alunos foram avaliando os critérios de acordo com o número do epílogo lido por nós.

atividade de aluno 14

32

3.º lugar

Registre aqui a sua versão final do epílogo do conto de Machado de Assis, Pai contra mãe, no qual Arminda deverá apresentar características de um personagem esférico

Quando chegou o senhor abriu a carteira e deu apenas a metade do preço do anunciado. Cândido Neves não aceitou e disse:

- Senho esse não foi o combinado que estava no jornal?
- Não é o bico, é gora do minha sala.
- Você é muito falco e não cumpre o que promete.
- Seu insolente sóio do minha sala se não treize e checar.
- Eu vou meu senhor mas eu vou.

Cândido Neves saiu rapidamente da sala e sumiu.

Arminda assustada disse:

- Meu senhor me desculpe por jornal, não me mate estou grávida.
- Você era grávida?
- Isto sim senhor.

O grande senhor disse com pena de Arminda:

- Olha eu entendo sua preocupação mas espero que isso não venha acontecer de novo.

- Não vai!

O senhor chamou a empregada e disse.

- Arrume o quarto para essa escrava e
tenham comida e água!

- Sim senhor!

Armindo logo agradeceu!

- Obrigado senhor!

Os anos se passaram e o grande senhor
disse que queria se casar com Arminda.

Arminda logo aceitou para que seu filho
tenha um futuro melhor.

Só que Cândido não esqueceu do afaz.
e no dia do casamento o grande senhor
foi assassinado por Cândido Neves. Arminda
se tornou senhora e mandou matar
Cândido só que ele nunca foi encontrado.

Avaliamos positivamente tal atividade, uma vez que os alunos se envolveram tanto na elaboração da ficha (anexo 5) quanto na produção textual.

Indagamos acerca do título. Em qual (quais) momento(s) da trama narrativa, somos remetidos ao título? Quais são as pistas textuais que o justificam? As suposições iniciais foram confirmadas ou refutadas? A turma concluiu que as hipóteses registradas no diário de leitura não se confirmaram, pois essas giraram em torno de conflitos e discussões entre um casal que vivia sob o mesmo teto.

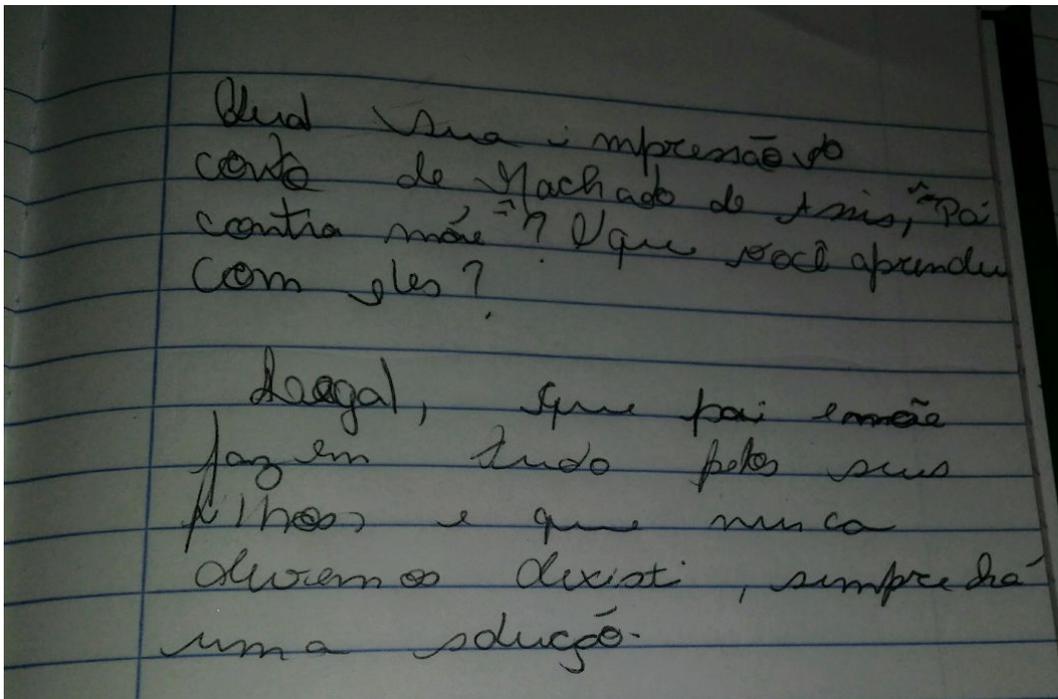
Entenderam que o pai era Cândido Neves e, a mãe, Arminda. A palavra "contra" indica que estavam em lados opostos, pois o filho dela - mulher, negra e

escrava - teve que morrer para que o filho dele - homem, branco, livre - sobrevivesse. A desigualdade era absurda na organização social da época.

Assim, finalizamos o projeto de letramento. Conseguimos, conforme planejado, demonstrar que através do estudo de personagens planos e redondos, é possível ampliar o repertório literário, contribuindo para que nossos jovens leitores em formação possam melhorar seu nível de letramento. As atividades realizadas ao longo da proposta interventiva, foram articuladas de modo seguro e com subsídios suficientes para colocar em prática os conceitos apreendidos.

O registro do aprendizado do conto Pai contra mãe segue abaixo:

atividade do aluno 15



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pela qual passamos, tendo a oportunidade de pesquisar a nossa prática de sala de aula, unindo-a ao aporte teórico dividido conosco pelo corpo docente do ProflLetras da UFJF, nos fez tecer algumas considerações sobre a aplicação da nossa intervenção. A princípio, havíamos planejado levá-la a uma turma de 6º ano - que é a nossa preferida - de uma escola pública do município de mineiro de Juiz de Fora. A intenção era trabalhar a personagem da tia “Nastácia” nas obras literárias de Monteiro Lobato, mais condizente com tal público-alvo. Entretanto, houve mudanças na referida instituição de ensino quanto à escolha de turma, cabendo a nós trabalhar no ano letivo de 2017, com a turma do 9º ano.

Pesquisamos o perfil da turma e descobrimos que era assídua à biblioteca da escola, frequentando-a, inclusive, à hora do intervalo. Pensamos na possibilidade de trabalhar personagens literários afro-brasileiros, pois muito nos interessava a aplicação da Lei 10.639/2003. Ampliamos então essa perspectiva, pensando em englobar também autores, além de personagens, afrodescendentes.

Com o intuito de oferecer algo novo a uma turma já familiarizada com a leitura, pensamos em trabalhar com a leitura canônica. Que melhor opção tínhamos que não fosse Machado de Assis? O conto *Pai contra mãe* já fazia parte das nossas leituras literárias preferidas. Procuramos então, outras obras canônicas com o perfil semelhante a essa e nos deparamos com *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, que, para a nossa fortuna, foi homenageado pela FLIP 2017.

Escolhidas as obras *Clara dos Anjos*, *Mariana* e *Pai contra mãe*, pensamos em qual embasamento teórico poderia nos auxiliar nas estratégias e nos objetivos que tínhamos em mente. Pensamos então em ampliar o repertório literário dos alunos, promovendo um letramento voltado para obras canônicas, estudando os tipos de personagens nele existentes, conforme nos indicou o resultado da aplicação de um questionário à turma.

Buscamos, então, sustentação teórica sobre repertório literário em Iser (1996); cânone literário, em Calvino (2007) e Paulino (2004); leitura compartilhada em Colomer (2007); personagens planos e esféricos, em Moises (1970) e Candido

(2007); letramento literário e círculo de leitura, em Cosson (2014, 2016). Com tais referências nos foi possível estabelecer objetivos e metas alcançáveis.

A estrutura constituinte do nosso projeto de letramento possibilitou que as expectativas corressem dentro da normalidade. A motivação inicial feita pelo gênero filme, instigou a participação dos alunos, acostumados com a linguagem audiovisual no seu cotidiano. A escolha dos gêneros textuais conto e romance, cuja estrutura narrativa propicia a retomada de um percurso qualquer em espaços e tempos delimitados, foi também, julgamos, uma escolha acertada. Os discentes participantes da pesquisa já tinham introjetada tal estrutura, devido ao tipo de leitura ao qual estavam habituados.

Procuramos desenvolver a leitura como prática social, construída pela escola com fins culturais, formando leitores competentes, que a usam para entender a si, o outro e o mundo circundante. Feita de forma compartilhada, protocolada e em voz alta, propiciou uma maior participação de alunos que, antes, pouco ou nunca se manifestaram. As reflexões e os debates enriqueceram sobremaneira nossas aulas, fazendo com que nossos discentes percebessem que, ali, havia leituras significativas, embora não fossem totalmente do seu agrado.

Ao procurarmos fontes que citassem Lima Barreto, encontramos, eventualmente, citações de Machado de Assis. E a recíproca, foi verdadeira. Para nós isso foi muito enriquecedor e esclarecedor, pois percebemos pontos de interseção no trabalho de ambos.

Ao falar sobre as semelhanças entre história e literatura, Guimarães e Batista fazem o seguinte apontamento:

Não se trata aqui de discutir conceitos ou definições teóricas que norteiam opiniões sobre o binômio história-literatura, a intenção é assinalar como cronistas do porte de Machado de Assis (lembre-se igualmente de Olavo Bilac, Lima Barreto, Coelho Neto) compreendem, documentam e comentam o cotidiano miúdo e os acontecimentos populares de grandes cidades, argutamente, não com o estilo de reportagens (exceção feita a João do Rio, o *cronista-repórter*) mas, como escritores, aproximam-se e afastam-se em caminhos da representação, tal qual historiadores. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 63, grifo do autor)

Apesar de citar o gênero crônica, entendemos que tais considerações também podem ser aplicadas ao conto e ao romance de ambos os autores. Tanto Lima como Machado sabem transformar fatos corriqueiros em assuntos literários, com maestria.

Schwarcz também menciona semelhanças notadas entre esses escritores cariocas, afrodescendentes e, em certa medida, contemporâneos:

Machado, [...] censurou a hipocrisia dos políticos e criticou os estereótipos vigentes - como o do escravo vingativo, feiticeiro e deformado, ou o da escrava sensual e abatida moralmente, que não se encaixa no modelo familiar dos senhores. [...] Em seus contos, criou personagens como Elisa, Mariana e Sabina, que se entregavam aos seus senhores tornando-se amásias e não tendo nunca relações oficializadas. Elas lembram parentes próximas das personagens femininas de Lima, e até da avó do escritor de *Todos os Santos*, que criou a família na base do segredo do polichinelo. Nos textos de Machado, a crítica sub-reptícia é tão aguda que, por vezes, nem ao menos mães elas podem ser. No famoso conto "Pai contra mãe", publicado em *Relíquias da casa velha*, vemos como a escravidão vai aparecendo nos intestinos do Império, por meio da figura de Cândido Neves, que vive do trabalho de prender escravos fugidos. Como as ocupações manuais eram consideradas "coisa de preto escravo", qualquer outra função parecia, aos olhos de tal sociedade, mais digna. (SCHWARCZ, 2017, p. 328, grifos do autor)

As diferenças entre os dois há e são muitas. Uma que nos interessa particularmente é como lidam com a questão da negritude. Há crítica mordaz em ambos. Todavia, Machado é mais dissimulado, já Lima prefere ir direto ao cerne da questão, sem volteios:

Mas, se não faltam na obra do *Bruxo do Cosme Velho* referências negativas à escravidão, (...), não há como negar a existência de estilos e estratégias literárias diferentes dos presentes nos livros de Lima. (...) E, nesse jogo complexo, Lima encontrou em Machado sua maior projeção e oposição. (SCHWARCZ, 2017, p. 329)

O ganho real dos discentes aconteceu ao longo da leitura das obras dos dois autores, nas mais variadas atividades. Entretanto, a que se destacou, no nosso entendimento, foram os momentos em que o assunto do romance ou do conto

suscitaram reflexões e debates. A conexão entre obra e vida foi possibilitada e fortalecida nesses instantes em que a leitura era suspensa para que pudéssemos dessacralizar a arte literária, trazendo-a para o nosso cotidiano, enxergando-nos como seus constituintes, seus componentes, sua razão de viver. Ao trazer essa dinâmica para a execução do nosso projeto, lembramo-nos das palavras de Cosson (2016), ao citar a função da literatura: “... construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.”

Essa interseção só foi possível porque a obra de ambos os autores é revestida de um caráter de atualidade. Tanto um quanto o outro analisaram a sociedade brasileira na sua essência, observando a fundo, seus costumes, seus hábitos e vicissitudes. Uma leitura superficial das obras selecionadas por nós nesse projeto, sem mediação, sem compartilhamento, sem o levantamento de hipóteses, sem o preenchimento dos vazios do texto seria vazia, estéril, improdutiva. Não propiciaria as trocas tão necessárias ao crescimento humano e invalidaria o valor estético

Lima Barreto, com muita propriedade, recebeu a alcunha de “Triste visionário”. Assuntos que o preocupavam há aproximadamente cem anos, ainda estão sendo discutidos pela sociedade: a situação da mulher, inclusive a da negra; o alcoolismo; o preconceito social, o racial, a situação política pelo qual passa o nosso país. Ele, assim como Machado, foi um tanto quanto ousado ao adotar uma postura crítica às mazelas com as quais os demais escritores não se importavam, à época. Todos, sem exceção, são assuntos que geram polêmica. Além desses, discutimos, ainda que superficialmente, a questão do aborto e do trabalho infantil, mencionadas de forma indireta no romance *Clara dos Anjos*.

Outro ponto que mereceu destaque foi a discussão sobre o preconceito racial. Os alunos dessa turma ou são afrodescendentes ou se ligam, familiarmente, a alguém que o seja. Sabem, por experiência vivida e/ou compartilhada a dificuldade de ser negro em um país como o Brasil, onde muitos insistem em apregoar o mito da democracia racial.

Fizemos uma análise de que não foi de forma alguma gratuita e, muito menos, mera coincidência, a escolha de dois escritores canônicos negros brasileiros, cujo olhar diferenciado se materializou nas escritas das suas obras literárias. A população brasileira sendo formada por cerca de 54% de negros e pardos, é totalmente invisibilizada no campo literário. Reflexo da sua invisibilização na sociedade não só nesse campo, mas também nos outros.

O letramento literário e a ampliação de repertório puderam assim ser sentidos e vivenciados a cada etapa do nosso trabalho. O diário de leitura foi um instrumento de registro de atividades e de coleta de dados extremamente importante e útil. Notamos que o laço afetivo com o caderno personalizado foi estabelecido, se não por todos, por quase todos. Tanto que muitos deles queriam levar consigo o tal objeto, uma vez que mudariam de escola, indo para o Ensino Médio. Respondemos que precisaríamos dele para os devidos registros do trabalho, ora concluído. Asseguramos, entretanto, que pensaríamos em tal possibilidade.

Talvez, os alunos participantes do nosso projeto de letramento jamais tenham a oportunidade de ler, na íntegra, obras canônicas, como as aqui, constantes. Todavia, o que levaremos - estamos nos incluindo - de letramento, compartilhamento de ideias e aumento de repertório se tornou uma experiência ímpar, que repetiremos, oportunamente.

Reforçamos que essa certeza tem origem no fato de termos percebido, através de impressões colhidas durante as aulas e do material produzido pelos alunos, que nossos objetivos foram, em grande medida, alcançados. A ampliação de repertório através da compreensão dos conceitos de personagens planos e esféricos, assim como a capacidade de reflexão sobre o papel do negro na sociedade foram aquisições indiscutíveis para nossos discentes, o que nos permite confirmar o sucesso da nossa ação. A importância das obras canônicas tanto quanto das não canônicas como os best sellers e a literatura infantil juvenil, nos fez enxergá-las com o mesmo valor literário. São pertencentes a culturas diferentes, sem que sejam consideradas “obras melhores” ou “boa literatura”. Cumprem o papel

de promover o letramento literário trazido pela variedade textual, artística e linguística.

A título de finalização, reforçamos que a implementação da Lei Federal 10.639/2003, que trata do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é de extrema importância para nossos alunos, sejam eles negros ou não-negros. Essa história que a lei prevê é do povo brasileiro, e não apenas de uma parcela dele. Concordamos com a seguinte frase de Schwarcz (2012): “Se a democracia racial não é uma realidade, é com certeza uma ótima utopia para imaginar.” (p. 86)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Introdução à análise narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ASSIS, Machado de. **Contos - Machado de Assis**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007. Coleção Clássicos da Literatura.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. - 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos e outras histórias**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.

_____. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Ática, 1990.

BLOOM, Harold. **O Cânone Ocidental**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988.** - 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1999.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1998.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira.** Trad. Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004, p. 169 - 191.

_____ [et al.]. **A personagem de ficção.** São Paulo: Perspectiva: 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

_____. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis afro-descendente - escritos de caramujo [antologia]**. 2 ed. Rio de Janeiro: Crisálida. Belo Horizonte: Pallas, 2009.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Teoria dos Polissistemas. **Revista Translatio**. Vol. 4, 2013, p. 2-21. [Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha].

FAILLA, Zoara (Org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante: 2016.

FAORO, Raymundo. **Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2001.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Orgs). **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens - Uma breve história da humanidade**. Tradução: Janaína Marcantonio. 19. ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

ISER, Wolfgang. O repertório do texto. In: **O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LUCAS, Fábio. **O núcleo e a periferia de Machado de Assis**. Barueri, São Paulo: Amarylis. 2009.

MOISÉS. Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1970.

_____. **Dicionário de termos literários**. 11. ed. São Paulo: Editora Cultrix. 2002.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 62 - 75

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. Vol. 17, n. 01, p. 47-62, 2004.

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana (Orgs). **Universos: língua portuguesa**, 9º ano. 3 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

RESENDE, Beatriz. **Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SCHWARCZ, Lilia M. Lima Barreto leitor de Machado de Assis: leitor de si próprio. **Machado Assis em Linha**, vol. 7, nº., 14 Rio de Janeiro. p. 22-60. Junho/Dezembro, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-68212014000200004. Acesso em 06/03/2017.

_____. **Lima Barreto: Triste visionário**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: O que é letramento? In **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 10, jul/ago, 1996, Seção “Dicionário crítico da educação”.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. 8º ano, 1. ed., São Paulo: Moderna, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, David. “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, pp. 443-466, set./dez. São Paulo, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 7 abril 2017.

ANEXOS

ANEXO 1:



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA



FACULDADE DE LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo(la) a participar de uma pesquisa sobre literatura realizada pela professora de português, Rosane, sob a coordenação do Professor Doutor Marco Aurélio de Sousa Mendes, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Suas respostas serão importantes e irão contribuir para um resultado satisfatório do questionário, que tem como objetivo melhorar a qualidade das aulas de Literatura na sua escola.

Escola Municipal Quilombo dos Palmares

Turma: 9º Ano - Data:

1. () Masculino () Feminino

2. Você tem o hábito de ler? () Sim () Não

3. O que o(a) motiva a ler um livro?

() Prazer () Exigência escolar () Não sei

4. Qual tipo de leitura você mais gosta?

() Jornal e revista () Livro () Bíblia () HQ () Outros

Se marcar OUTROS, por favor, especifique:

.....

5. Você tem aula de Literatura? () Sim () Não

6. Como são as aulas de Literatura na escola?

.....

.....

7. Você gosta de ler Literatura?

() Adoro () Gosto muito () Gosto pouco () Não gosto () Detesto

8. Qual foi o último livro que você leu? Você se lembra do nome do autor?

.....
.....

9. Você se lembra do personagem que mais lhe agradou? Por que ele agradou a você?

.....
.....
.....

10. O que mais lhe chamou a atenção na obra?

.....
.....
.....

ANEXO 2

RESULTADO DO QUESTIONÁRIO

Escola Municipal Quilombo dos Palmares

Resultado questionário inicial Mestrado – 9º Ano A

Total de alunos participantes: 19

Questão 1	
Masculino: 6	Feminino: 13

Questão 2: Você tem o hábito de ler?	
Sim	11
Não	08

OBSERVAÇÕES:

Todos os meninos responderam NÃO.

De um total de 13 meninas, apenas 3 marcaram NÃO.

Questão 3: O que o(a) motiva a ler um livro?	
Prazer	11
Não sei	04

Exigência escolar	03
-------------------	----

OBSERVAÇÕES:

2 alunos e 2 alunas marcaram NÃO SEI;

3 alunos marcaram EXIGÊNCIA ESCOLAR;

nenhum menino marcou PRAZER, coerente com a questão 2;

11 alunas marcaram PRAZER, coerente com a questão 2.

Questão 4: Qual tipo de leitura você mais gosta?	
Jornal e revista	01
Livro	11
Bíblia	03
História em quadrinhos	01
Outros: whatsApp	03

OBSERVAÇÕES:

O único que marcou jornal e revista foi do sexo masculino;

apenas um menino marcou livro;

apenas meninas marcaram Bíblia; apenas um menino marcou História em quadrinhos;

a opção por OUTROS/WHATSAPP foram todas de meninos.

Questão 5: Você tem aula de literatura?	
Sim	19
Não	0

OBSERVAÇÃO: os alunos responderam baseados no ano letivo anterior, já que estávamos iniciando um novo ano.

Questão 6: Como são as aulas de literatura na escola?
Pode até ser legal, mas eu não gosto muito.
São baseadas em leituras de livros e resumos.
Divertidas e interessantes.
São boas.
É uma coisa legal, divertida, que eu gosto muito.
São legais. A professora leva os livros para a sala para a gente escolher. Então ela faz várias perguntas de um jeito descontraído.
Lemos e discutimos sobre o livro lido.
Enjoativas e cansativas.
Em algumas escolas era frequente, em outras, rara. Mesmo raras, eu frequentava e aprendia muito.
Extrovertida. Bastante conversa. É boa.
Nós nos reunimos. Lemos o livro e conversamos sobre ele.

Sim. Tem bastante leitura e interpretação de texto.
Chato.
Chato e entediante.
Nossa professora do ano passado levava uma cesta de livros para lermos em dupla e, às vezes, fazíamos uma roda para lermos um livro.
Era muito legal e bacana.
Muito legal.

OBSERVAÇÕES:

1 aluno deixou em branco o espaço da resposta;

9 dos dezenove alunos classificaram como positivas as aulas;

3 atribuíram características negativas.

Questão 7: Você gosta de literatura?	
Adoro	03
Gosto muito	04
Gosto pouco	07
Não gosto	01
Detesto	03

OBSERVAÇÕES:

Apenas meninas responderam ADORO e GOSTO MUITO;

apenas meninos responderam DETESTO;

GOSTO POUCO apenas 1 menino;

NÃO GOSTO E DETESTO, só meninos.

Questão 8: Qual foi o último livro que você leu? Você se lembra do nome do autor?
<i>Capitão Cueca</i>
Não lembro
<i>Diário de um banana</i>
<i>Bíblia</i>
<i>Jornada pelo rio mar</i>
<i>Rowan, o Guardião</i>
<i>O escaravelho do diabo</i>
<i>A travessia. Autor: William P. Young</i>
<i>O reino das vozes que não se calam</i>
<i>O assassinato de Aghata Christie</i>
<i>Marley e eu</i>
<i>Fazendo meu filme 4. Autora:Paula Pimenta</i>
<i>Fazendo meu filme 2. Autora:Paula Pimenta</i>
<i>Fazendo meu filme 3. Autora:Paula Pimenta</i>

Fazendo meu filme. Autora:Paula Pimenta

Harry Potter e o cálice de fogo. Autora: J. K. Rowling

Questão 9: Você se lembra do personagem que mais lhe agradou? Por que ele agradou a você?

Sim. Rowan. Porque ele era muito sensato e heroico.

Não me lembro muito dos personagens

Jorge e Haroldo. Porque lembram as atitudes que eu e meu colega temos na escola (*Capitão Cueca*)

Mr. Graz. Pois ele parecia uma pessoa boa, mas na verdade, era o assassino (*O escaravelho do diabo*)

O personagem principal. Porque era solitário como eu. (*A travessia*)

Sophia. Porque era forte e decidida. (*O reino das vozes que não se calam*)

Fani. Porque tem uma personalidade muito agradável (*Fazendo meu filme*)

Fani, Leo, Gabi e Natália. Pois sem eles a história não seria a mesma (*Fazendo meu filme*)

Sim. Fani. Ela me agradou mais, pois tem algumas características que se parecem com as minhas. (*Fazendo meu filme*)

Fani. Ela é muito top. (*Fazendo meu filme*)

A Fani, pois amo o seu jeito, e o Leo, porque juntos formam um casal muito fofo. (*Fazendo meu filme*)

Harry Potter. Por ser corajoso e enfrentar sempre os desafios. E Hermione, por eu

me identificar com a personalidade e o jeito dela. (*Harry Potter e o cálice de fogo*)

OBSERVAÇÕES:

As meninas se identificam com personagens adolescentes e que tomam iniciativa ou que enfrentam seus medos. Entretanto, não há **nenhuma personagem negra**. Os meninos se identificam com personagens fortes, viris, valentes. Não há nenhum personagem negro.

Três alunos escreveram NÃO ME LEMBRO.

Questão 10: O que mais lhe chamou a atenção na obra?
O fato de ter muitos detalhes e coisas importantes que não são mostradas no filme (<i>Harry Potter</i>)
O que aconteceu no fim do livro: a união de Leo e Fani (<i>Fazendo meu filme</i>)
O casal quando se separa para Fani fazer intercâmbio (<i>Fazendo meu filme</i>)
Nada
A história da vida de Fani (<i>Fazendo meu filme</i>)
O livro é muito bem escrito. A gente consegue entender todos os detalhes (<i>Fazendo meu filme</i>)
Romance (<i>Fazendo meu filme</i>)
O amor que eles tinham pelo cachorro (<i>Marley e eu</i>)
O jeito que a personagem se mostrava: não ligar pro ex-marido que a tinha “trocado” pela secretária (<i>O assassinato de Agatha Christie</i>)

O jeito como devemos tratar as pessoas. (<i>O reino das vozes que não se calam</i>)
O egoísmo do personagem principal (<i>A travessia</i>)
A capa, o título, as imagens e os personagens, que eram bem misteriosos (<i>O escaravelho do diabo</i>)
A vida do personagem principal. Se parece um pouco com a minha (<i>Capitão cueca</i>)
Consequências boas de sempre dizer a verdade (<i>Bíblia</i>)
História do Brasil (<i>Jornada pelo rio mar</i>)
A valentia dos personagens ao subir a montanha (<i>Rowan, o Guardião</i>)

OBSERVAÇÕES:

Dos 19 alunos entrevistados, 10 mencionaram que a personagem lhes chamou a atenção;

3 alunos responderam NADA.

ANEXO 3:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

Caro(a) Aluno(a)

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre o Ensino de Gramática no Ensino Fundamental realizada por professores de Português, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação da Prof. Dra. Neusa Salim Miranda da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sua contribuição, respondendo às questões propostas com **INTERESSE** e **FRANQUEZA**, será de grande importância nesse trabalho, tendo em vista a experiência vivenciada em sua escola com o ensino de gramática.

Coloque seu nome ou escolha um apelido: _____

Ano de escolaridade: _____

Levando em consideração toda a sua trajetória de estudante de língua Portuguesa, responda:

1) Qual o seu sentimento em relação a esta disciplina?

() Adoro

() Gosto muito

ANEXO 4

Ficha de leitura – *Clara dos Anjos* (Lima Barreto)

Grupo 1: Conector

Membros do grupo:

Cabe aos membros deste grupo:

- ◆ Estabelecer pontos em comum entre a obra lida e a realidade;
- ◆ Detectar pontos de semelhança entre o romance *Clara dos Anjos* e o momento atual, vivido por nós, no século XXI.

Exemplos de assuntos a serem abordados:

- a. Locais, mencionados no livro, onde se passa a história;
- b. Relacionar o título da obra com os personagens principais e os fatos mais importantes;
- c. Fatos que ocorreram na trama narrativa e que podem ocorrer no momento presente.

OBSERVAÇÃO: a tabela acima serve a título de ilustração. Todos os grupos receberam uma folha com cerca de 20 linhas.

Ficha de leitura – *Clara dos Anjos* (Lima Barreto)

Grupo 2: Questionador

Membros do grupo:

Cabe aos membros deste grupo:

- ◆ Elaborar questões que levem os colegas a refletirem sobre:
 - a. As condutas dos personagens;
 - b. Causas e consequências dos acontecimentos.

Exemplos de assuntos a serem abordados:

- a. Preconceitos que aparecem na sociedade de então, no romance;
- b. Detalhar a vida suburbana do cidadão carioca em fins do século XIX e início do século XX;
- c. Prováveis consequências de atitudes responsáveis;
- d. Tipo de governo que vigorava no Brasil na época em que o romance foi publicado pela primeira vez (1922)

Ficha de leitura – *Clara dos Anjos* (Lima Barreto)

Grupo 3: Iluminador de passagens

Membros do grupo:

Cabe aos membros deste grupo:

- ◆ Selecionar e explicar aos colegas cenas relevantes, baseados nos seguintes critérios:
 - a. Beleza;
 - b. Dificuldade de ser entendida;
 - c. Importância para se compreender o texto.

OBSERVAÇÕES: escolham cenas que:

- ◆ Envolvam os protagonistas da narrativa;
- ◆ Mudem o ritmo ou o rumo da história;
- ◆ Transformem os personagens.

Ficha de leitura – *Clara dos Anjos* (Lima Barreto)

Grupo 4: Sintetizador

Membros do grupo:

Cabe aos membros deste grupo:

- ◆ Apresentar uma síntese da obra de modo que alguém que não a tenha lido, possa ter uma visão geral do que é relatado ao leitor.
- ◆ Sua síntese deverá apresentar os seguintes itens:
 - a) Personagens principais e a ligação existente entre eles;
 - b) Principais conflitos narrativos retratados pelo narrador.

OBSERVAÇÃO: Colocar o essencial e insubstituível

Ficha de leitura – *Clara dos Anjos* (Lima Barreto)

Grupo 5: Perfilador

Membros do grupo:

Cabe aos membros deste grupo:

- ◆ Analisar e apresentar aos demais colegas os perfis físico e psicológico dos seguintes personagens:
 - a. Clara
 - b. Margarida
 - c. Cassi
 - d. Marramaque
 - e. Meneses
 - f. Salustiana
 - g. Engrácia

ANEXO 5

Ficha de leitura – *Clara dos Anjos* (Lima Barreto)

Personagens planos:	Personagens esféricos:
<ul style="list-style-type: none">• são estáticos, não se transformam;• são previsíveis;• não tomam iniciativa;• costumam se deixar levar pelo pensamento dos outros.	<ul style="list-style-type: none">• são imprevisíveis;• costumam figurar entre os personagens principais;• têm personalidade forte;• obedecem a um impulso interior, agindo de acordo com a própria vontade.

Em qual das duas colunas você encaixaria Clara? E dona Margarida? Por quê?

Dentre os personagens planos, há uma subdivisão:

Personagens caricaturizados:	Personagens estereotipados
<ul style="list-style-type: none">• São cômicos ou grotescos (deformados);• Provocam riso ou zombaria por serem excessivamente ridículos.	<ul style="list-style-type: none">• Não são originais, costumando se limitar a modelos conhecidos;• Suas atitudes são previsíveis ;• Não possuem vida própria, assemelhando-se a um fantoche na mão dos outros personagens;• Os fatos acontecem a eles, não dentro deles. São passivos.

Dentre os planos há os caricatos e os estereótipos.

Quais personagens poderiam ser considerados caricaturizados?

Quais poderiam ser estereotipados?

ANEXO 6

Ficha avaliativa e da reescrita final do epílogo do conto *Pai contra mãe* da Aitoria de Machado de Assis

Dê uma nota de 0 a 10 para cada texto em cada um dos 4 quesitos descritos. Siga a tabela abaixo:

- ★ De 0 a 2: péssimo ou ruim;
- ★ De 3 a 5: regular;
- ★ De 6 a 8: bom;
- ★ De 9 a 10: muito bom ou ótimo

	Quesito 1: final surpreendente	Quesito 2: atitude imprevisível dos protagonistas	Quesito 3: toque de realidade	Quesito 4: presença de diálogo	Pontuação final
Textos					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

11					
12					
13					
14					
15					
16					

Obrigada pela sua participação! Boas férias!

ANEXO 7

Instruções para o registro no diário de leitura

Ao trabalharmos com o livro devemos observar alguns critérios que deverão ser seguidos por todos:

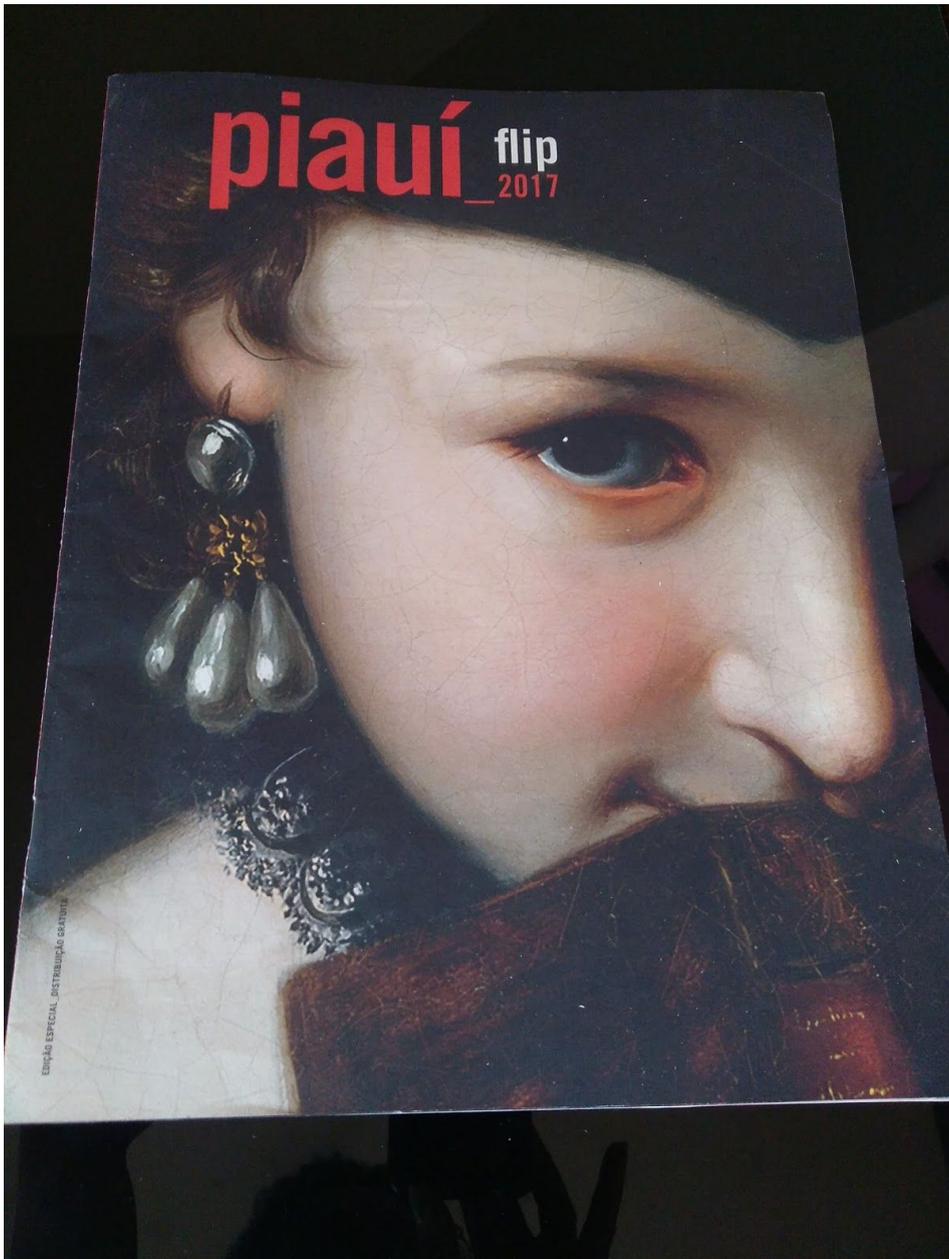
- Antes de registrar qualquer atividade dos textos que vai ler, coloque a data e os dados bibliográficos da obra: título do livro, autor e ilustrador, a cidade, a editora e o ano da publicação.
- Observe o título, o formato e as cores das letras e as ilustrações da capa com bastante atenção e levante hipóteses: qual parece ser o assunto do livro? Ele parece atual ou antigo? O que levou você a essas conclusões?
- Ao longo da leitura do livro, haverá alguns intervalos. Neles faremos algumas atividades que ajudarão você a entender mais e melhor o texto lido. Aproveite-os para destacar pontos que você julga interessantes relacionados a:
 - ★ Personagens interessantes e suas características;
 - ★ Explicação de palavras ou trechos de difícil entendimento;
 - ★ Ligação entre trechos ou capítulos do livro;
 - ★ Opinião sobre a relevância do(s) assunto(s) abordados na trama narrativa;
 - ★ Ligação entre a narrativa e as suas vivências ou entre essa história e outras já lidas por você;
 - ★ Algo que você queira destacar que tenha lhe chamado a atenção.
- Ao término da leitura, você terá a oportunidade de se posicionar sobre a obra lida:
 - A leitura foi agradável? Por quê?
 - Correspondeu às suas expectativas? Justifique.
 - O que você aprendeu com a leitura desta obra?

		FLIP 15ª FESTA LITERÁRIA INTERNACIONAL DE PARATY					
		10:00	12:00	15:00	17:15	19:15	21:30
quarta • 26/7						MESA 1 SESSÃO DE ABERTURA Lima Barreto: triste visionário • Lázaro Ramos • Lília Schwarcz • Felipe Hirsch (DIREÇÃO DE CENA)	SHOW DE ABERTURA* Suíte Policarpo • André Mehmani
	quinta • 27/7	MESA ZÉ KLEBER* Aldeia • Alvaro Tukano • Ivanilde Kenxu Pereira da Silva • Laura Maria dos Santos • Claudia Antunes (MEDIACÃO)	MESA 2 Arqueologia de um autor • Beatriz Resende • Edmilson de Almeida Pereira • Felipe Botelho Corrêa • Luciana Araujo Marques (MEDIACÃO)	MESA 3 Pontos de fuga + Fruto estranho** • Josely Vianna Baptista (FRUTO ESTRANHO – EM VIDEO) • Carol Rodrigues • Djaimilia Pereira de Almeida • Natalia Borges Polessio • Leonardo Tonus (MEDIACÃO)	MESA 4 Fuks & Fuks • Jacques Fuks • Julián Fuks • Ana Weiss (MEDIACÃO)	MESA 5 Odi et amo + Fruto estranho** • Grace Passó (FRUTO ESTRANHO) • Frederico Lourenço • Guilherme Gontijo Flores • Angel Gurria-Quintana (MEDIACÃO)	MESA 6 Em nome da mãe • Noemi Jaffe • Scholastique Mukasonga • Anabela Mota Ribeiro (MEDIACÃO)
sexta • 28/7		TERRITÓRIO FLIP/FLIPINHA* A pele que habito • Joana Gorjão Henriques • Lázaro Ramos • Robinson Borges (MEDIACÃO)	MESA 7 Moderno antes dos modernistas • Antonio Amoni Prado • Luciana Hidalgo • Rita Palmeira (MEDIACÃO)	MESA 8 Subúrbio + Fruto estranho** • Prisca Agustonni (FRUTO ESTRANHO) • Beatriz Resende • Luiz Antonio Simas • Guilherme Freitas (MEDIACÃO)	MESA 9 Na contracorrente • Niède Guidon • Pilar del Rio • Alexandre Vidal Porto (MEDIACÃO)	MESA 10 A contrapelo + Fruto estranho** • Ricardo Aleixo (FRUTO ESTRANHO) • Carlos Nader • Diamela Eltit • João Bandeira (MEDIACÃO)	MESA 11 Por que escrevo • Deborah Levy • William Finnegan • Angel Gurria-Quintana (MEDIACÃO)
	sábado • 29/7	TERRITÓRIO FLIP/FLIPINHA* Ler o mundo • Edmilson de Almeida Pereira • Prisca Agustonni • Susana Ventura (MEDIACÃO)	MESA 12 Foras de série • Ana Miranda • João José Reis • Lília Schwarcz (MEDIACÃO)	MESA 13 Kanguei no Maiki – Peguei no microfone + Fruto estranho** • Adelaide Ivánova (FRUTO ESTRANHO) • Luaty Beirão • Maria Valéria Rezende • Mariana Filgueiras (MEDIACÃO)	MESA 14 Mar de histórias • Alberto Mussa • Sjón • Paula Scarpin (MEDIACÃO)	MESA 15 Trótski e os trópicos + Fruto estranho** • André Vallias (FRUTO ESTRANHO) • Leila Guerriero • Patrick Deville • Paulo Roberto Pires (MEDIACÃO)	MESA 16 O grande romance americano • Marlon James • Paul Beatty • Angel Gurria-Quintana (MEDIACÃO)
domingo • 30/7		TERRITÓRIO FLIP/FLIPINHA* Todas as idades • Ana Miranda • Maria Valéria Rezende • Susana Ventura (MEDIACÃO)	MESA 17 SESSÃO DE ENCERRAMENTO Amadas • Ana Maria Gonçalves • Conceição Evaristo	MESA 18 Livro de cabeceira • Liz Calder (MEDIACÃO)	 mesas patrocinadas pela piauí		

Mesa Zé Kleber e as mesas do Território Flip/Flipinha são gratuitas e acontecerão no Auditório da Praça.

ANEXO 9





ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - Capa do diário de leitura

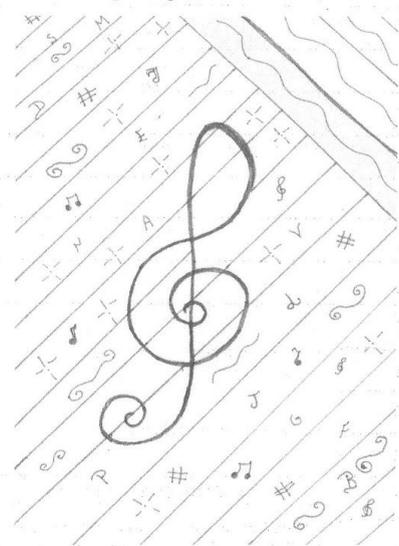


ILUSTRAÇÃO 2 - Fotografias de Machado de Assis

Fotografias 1 e 2



Academia Brasileira de Letras. Fotografia: ID/BR

Machado de Assis, em fotografia da década de 1890, época em que publicou o livro de contos *Várias histórias*.

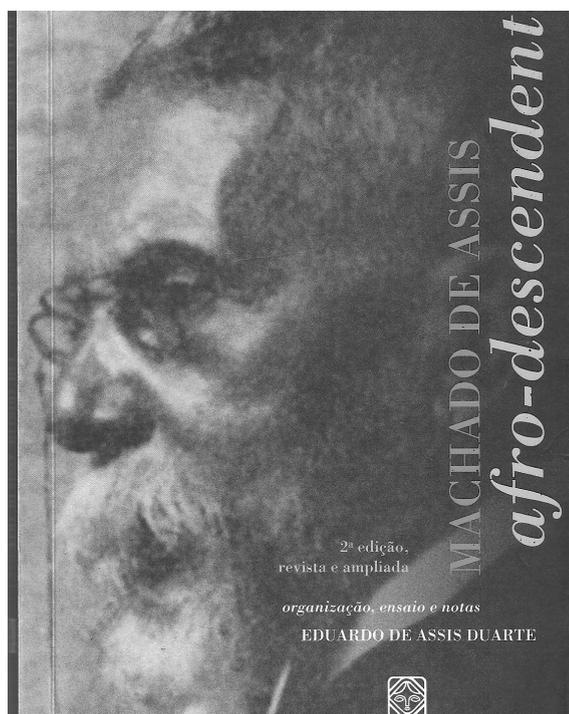


ILUSTRAÇÃO 3

