

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Mariele Furtado de Barros Gomes

Letramento literário e ampliação de repertório: a ambiguidade na construção das
personagens machadianas em textos originais e adaptações

JUIZ DE FORA

2020

Mariele Furtado de Barros Gomes

Letramento literário e ampliação de repertório: a ambiguidade na construção das personagens machadianas em textos originais e adaptações

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

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes

JUIZ DE FORA

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gomes, Mariele Furtado de Barros.

Letramento literário e ampliação de repertório : a ambiguidade na construção das personagens machadianas em textos originais e adaptações / Mariele Furtado de Barros Gomes. -- 2020.

167 f. : il.

Orientador: Marco Aurélio de Sousa Mendes

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

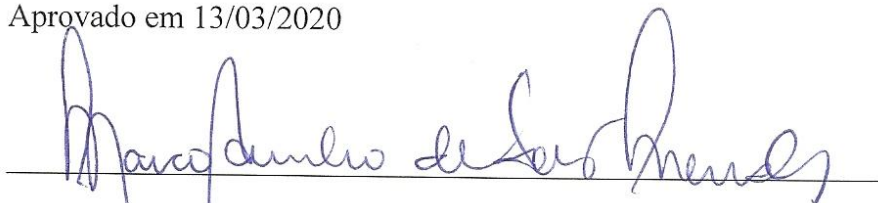
1. Letramento Literário. 2. Ampliação de repertório. 3. Personagens machadianas. 4. Ambiguidade. 5. Adaptação. I. Mendes, Marco Aurélio de Sousa , orient. II. Título.

Letramento literário e ampliação de repertório: a ambiguidade na construção de personagens Machadianas em textos originais e adaptações

MARIELE FURTADO DE BARROS GOMES

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 13/03/2020



Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes - presidente e orientador



Profª. Dra. Maria Andréia de Paula Silva - CESJF – Membro titular externo



Profª. Dra. Elza de Sá Nogueira - Membro titular interno

Dedico este trabalho a quem é amor e proteção em todos os momentos de minha vida, meu amado Senhor Jesus e minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, por me sustentar e capacitar diante dos desafios do caminho da vida.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, por apoiar a educação pública e seus profissionais.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFJF, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

Ao meu orientador, professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes, por acreditar nesse projeto, pelo apoio e por todo conhecimento compartilhado durante a intervenção.

Aos professores do ProfLetras/UFJF, Thaís Fernandes Sampaio, Natália Sathler Sigiliano, Lucilene Hotz Bronzato, Patrícia Pedrosa Botelho, Elza de Sá Nogueira, Érika Kelmer Mathias, Marco Aurélio de Sousa Mendes e José Carlos Gonçalves, por acreditarem na escola básica pública de qualidade.

À coordenação do ProfLetras/UFJF, Thaís Fernandes Sampaio e Natália Sathler Sigiliano, pelo apoio aos mestrandos e profissionalismo na condução do programa.

Ao Carlos, pela atenção e pela gentileza em nos orientar na secretaria.

Aos amigos do mestrado, por tudo que compartilhamos juntos nesse período.

À direção da E. E. Dr. Norberto Custódio Ferreira, Alessandra Neves, Rodrigo Areal e Marta Oliveira, por lutar por uma educação de qualidade e apoiar carinhosamente seus profissionais.

Aos meus alunos do 7º ano 10, razão desse projeto, pelo empenho e pela participação.

Ao meu marido, Thiago, pela cumplicidade, amor e por dividir comigo esta jornada.

A minha mãe, Derci, por acreditar em mim e me apoiar com todo amor.

A minha família, pelo carinho e conforto em todos os momentos de minha vida.

“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 do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”.

(Antonio Candido. *O direito à literatura*. 1995)

RESUMO

O presente trabalho trata de uma intervenção pedagógica que foi aplicada em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II na escola Estadual Doutor Norberto Custódio Ferreira em Cataguases, Minas Gerais, e que está ancorada no macroprojeto “Intervenções pedagógicas no ensino de literatura: inter-relações entre adaptações literárias”, desenvolvido pelo professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes. Este projeto buscou promover o letramento literário e a ampliação de repertório por meio da identificação do processo ambíguo de construção das personagens machadianas em obras originais e adaptadas. Dessa forma, fundamentou-se o estudo, entre outros pesquisadores e teóricos, em Thiollent (1985) e em Engel (2000), no que concerne à pesquisa-ação como forma de intervenção na realidade escolar a partir de práticas de pesquisa cooperativa entre docente e discente na sala de aula; em Paulino e Cosson (2009), compreendendo o letramento literário como um processo na vida de todo ser humano, que não se inicia e nem se finda na escola, mas que tem nela um espaço relevante para seu desenvolvimento; em Iser (1996), no que diz respeito à ampliação de repertório literário como resultado da interação entre texto e leitor, que se autorregula por meio de uma relação de *feedback* durante o ato de ler; em Hutcheon (2013), no que se refere à adaptação como uma nova obra, um ato criativo e interpretativo de apropriação e de recuperação; em McCloud (2005; 2008) e em Linden (2011), tratando das relações texto e imagem para a construção de sentido; em Solé (1998) e em Dell'Isola (2001), em relação à mediação da leitura literária e ao uso de estratégias para isso; e, por fim, em Cordeiro (2004), quanto à ambiguidade na construção das personagens machadianas. Destarte, justificou-se essa abordagem considerando que as práticas pedagógicas no ensino de Literatura devem proporcionar a formação de um leitor-fruidor, capaz não apenas de compreender as obras, mas, sobretudo, de fruí-las, desenvolvendo competência para a escolha e para o compartilhamento dessas com outros leitores, consoante salienta a Base Nacional Comum Curricular (2017). Assim, observou-se que a estratégia pedagógica de pausas previamente estabelecidas na leitura, assim como as perguntas orientadoras para análise do que foi lido, contribuiu para a aprendizagem significativa dos estudantes com relação ao processo ambíguo de construção das personagens nas obras escolhidas. Ademais, ao optar, inicialmente, pelas adaptações literárias em quadrinhos e televisiva e, posteriormente, pelos perfis de personagens e pelos contos, contemplou-se um engajamento notório dos discentes em todo o processo de leitura e de análise, bem como a aprendizagem acerca da ambiguidade na construção das personagens machadianas. Em vista disso, compreendeu-se que um trabalho sistematizado e

fundamentado na construção de conhecimentos literários é de inegável relevância para a sala de aula atual da educação básica.

Palavras-chave: letramento literário; ampliação de repertório; personagens machadianas; ambiguidade; adaptação.

ABSTRACT

The present work deals with a pedagogical intervention that was applied in a class of the 7th grade of elementary school II at the State School Doutor Norberto Custódio Ferreira in Cataguases, Minas Gerais, and which is anchored in the macro project “Pedagogical interventions in the teaching of literature: inter- relationships between literary adaptations”, developed by Teacher Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes. This project sought to promote literary literacy and the expansion of repertoire by identifying the ambiguous process of building Machado's characters in original and adapted works. Thus, the study was based, among other researchers and theorists, on Thiollent (1985) and Engel (2000), with regard to action research as a form of intervention in the school reality based on cooperative research practices among teachers and student in the classroom; in Paulino and Cosson (2009), understanding literary literacy as a process in the life of every human being, which does not begin or end at school, but which has a relevant space for its development; in Iser (1996), with regard to the expansion of the literary repertoire as a result of the interaction between text and reader, which self-regulates itself through a feedback relationship during the act of reading; in Hutcheon (2013), with regard to adaptation as a new work, a creative and interpretive act of appropriation and recovery; in McCloud (2005; 2008) and in Linden (2011), dealing with text and image relations for the construction of meaning; in Solé (1998) and Dell'Isola (2001), in relation to the mediation of literary reading and the use of strategies for this; and, finally, in Cordeiro (2004), regarding the ambiguity in the construction of Machado's characters. Thus, this approach was justified considering that the pedagogical practices in the teaching of Literature must provide the training of a reader-user, capable not only of understanding the works, but, above all, of enjoying them, developing competence for the choice and for the sharing of these with other readers, as highlighted by the Common National Curricular Base (2017). Thus, it was observed that the pedagogical strategy of breaks previously established in reading, as well as the guiding questions for analyzing what was read, contributed to the students' significant learning in relation to the ambiguous process of character construction in the chosen works. Furthermore, when opting, initially, for literary adaptations in comics and television and, later, for the profiles of characters and stories, a notorious engagement of students was contemplated in the entire process of reading and analysis, as well as learning about ambiguity in the construction of Machado's characters. In view of this, it was understood that systematic work based on the construction of literary knowledge is of undeniable relevance for the current classroom of basic education.

Keywords: literary literacy; repertoire expansion; Machado's characters; ambiguity; adaptation.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Imagem 1 - Desenho Y. S. M. -----	97
Imagem 2 - Desenho M. C. R. R. -----	97
Imagem 3 - Desenho V. H. S. M. -----	97
Imagem 4 - Desenho M. A. S. -----	97
Imagem 5 - Desenho M. J. S. B. -----	98
Imagem 6 - Desenho A. L. C. S. -----	98
Imagem 7 - Resposta de aluno, atividade 2, parte 1 da etapa 1 -----	100
Imagem 8 - Resposta de aluno, atividade 2, parte 1 da etapa 1 -----	100
Imagem 9 - Resposta de aluno, atividade 4 e 5, parte 2 da etapa 1 -----	101
Imagem 10 - Resposta de aluno, atividade 4 e 5, parte 2 da etapa 1 -----	101
Imagem 11 - Resposta de aluno, atividade 4 e 5, parte 2 da etapa 1 -----	102
Imagem 12 - Resposta de aluno, atividade 6, parte 2 da etapa 1 -----	102
Imagem 13 - Resposta de aluno, atividade 6, parte 2 da etapa 1 -----	102
Imagem 14 - Resposta de aluno, atividade 7, parte 2 da etapa 1 -----	103
Imagem 15 - Resposta de aluno, atividade 7, parte 2 da etapa 1 -----	103
Imagem 16 - Resposta de aluno, atividade 1, parte 3 da etapa 1 -----	103
Imagem 17 - Resposta de aluno, atividade 1, parte 3 da etapa 1 -----	104
Imagem 18 - Resposta de aluno, atividade 1, parte 3 da etapa 1 -----	104
Imagem 19 - Resposta de aluno, atividade 6, parte 3 da etapa 1 -----	104
Imagem 20 - Resposta de aluno, atividade 6, parte 3 da etapa 1 -----	105
Imagem 21 - Aplicação da atividade de motivação da etapa 2 -----	106
Imagem 22 - Exibição da adaptação televisiva de <i>O Alienista</i> , etapa 2 -----	107
Imagem 23 - Resposta de aluno, atividade 1, etapa 2 -----	108
Imagem 24 - Resposta de aluno, atividade 1, etapa 2 -----	108
Imagem 25 - Resposta de aluno, atividade 3, etapa 2 -----	109
Imagem 26 - Resposta de aluno, atividade 4, etapa 2 -----	109
Imagem 27 - Resposta de aluno, atividade 4, etapa 2 -----	110
Imagem 28 - Atividade em grupo, motivação, etapa 3 -----	111
Imagem 29 - Resposta de aluno, atividade 7, etapa 3 -----	112
Imagem 30 - Resposta de aluno, atividade 7, etapa 3 -----	112
Imagem 31 - Resposta de aluno, atividade 7, etapa 3 -----	113
Imagem 32 - Resposta de aluno, atividade 3, etapa 4 -----	114

Imagem 33 - Resposta de aluno, atividade 4, etapa 4 -----	115
Imagem 34 - Produção dos diálogos, etapa 5 -----	117
Imagem 35 - Produção dos diálogos, etapa 5 -----	117
Imagem 36 - Produção textual 1 -----	146
Imagem 37 - Produção textual 1, continuação 1 -----	147
Imagem 38 - Produção textual 1, continuação 2 -----	148
Imagem 39 - Produção textual 2 -----	149
Imagem 40 - Produção textual 2, continuação 1 -----	150
Imagem 41 - Produção textual 2, continuação 2 -----	151
Imagem 42 - Produção textual 2, continuação 3 -----	152
Imagem 43 - Produção textual 2, continuação 4 -----	153
Imagem 44 - Produção textual 2, continuação 5 -----	154
Imagem 45 - Produção textual 2, continuação 6 -----	155
Imagem 46 - Produção textual 2, continuação 7 -----	156
Imagem 47 - Produção textual 3 -----	157
Imagem 48 - Produção textual 3, continuação 1 -----	158
Imagem 49 - Produção textual 3, continuação 2 -----	159
Imagem 50 - Produção textual 4 -----	160
Imagem 51 - Produção textual 4, continuação 1 -----	161
Imagem 52 - Produção textual 4, continuação 2 -----	162
Imagem 53 - Comentários dos estudantes -----	163
Imagem 54 - Comentários dos estudantes, continuação 1 -----	164
Imagem 55 - Comentários dos estudantes, continuação 2 -----	165
Imagem 56 - Quadro <i>O grito</i> , de Edvard Munch -----	166
Imagem 57 - Ilustração <i>O Alienista</i> , de Candido Portinari -----	166
Imagem 58 - Ilustração <i>População de Itaguai na Casa Verde</i> , de Candido Portinari -----	167
Imagem 59 - Ilustração <i>Representação da loucura</i> , de Candido Portinari -----	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Razões para a leitura -----	128
Gráfico 2 - Leitura preferida dos estudantes -----	128
Gráfico 3 - Autores que desejam ler -----	128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 HIPÓTESE DE TRABALHO	23
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 Objetivo Geral	23
1.3.2 Objetivos Específicos	24
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
2.1 LITERATURA: UM BEM INCOMPRESSÍVEL, UM DIREITO	25
2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: UM PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LITERATURA	28
2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: APROPRIAÇÃO E ADEQUAÇÃO	32
2.4 COMUNIDADE DE LEITORES NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	36
2.5 AS OBRAS CANONIZADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR	39
2.6 O POLISSISTEMA LITERÁRIO DIANTE DA FORMAÇÃO DO LEITOR	42
2.7 O REPERTÓRIO DO TEXTO E O PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO	44
2.8 A ADAPTAÇÃO DAS OBRAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO	47
2.9 A PERSONAGEM COMO ELEMENTO ESTÉTICO DE APRENDIZAGEM NO LETRAMENTO LITERÁRIO	49
2.10 A PALAVRA E A IMAGEM NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	54
2.11 A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO LEITOR	57
3 MACHADO DE ASSIS: UM MESTRE NA CRIAÇÃO DE PERSONAGENS	61
3.1 A AMBIGUIDADE NA CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS MACHADIANAS	63
4 METODOLOGIA	66
4.1 A PESQUISA-AÇÃO	66
4.2 OS SUJEITOS E O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	67
4.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	68
4.3.1 Questionário de perfil de leitor	68
4.3.2 O diário de campo	68
4.3.3 O diário de leitura	69
4.3.4 Produções textuais: Diálogo por aplicativo de mensagem instantânea	69
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	70

5.1 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA -----	71
6 ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO -----	95
6.1 COMPREENSÃO DAS LINGUAGENS EMPREGADAS E DA RELAÇÃO TEXTO E IMAGEM NA ADAPTAÇÃO EM QUADRINHOS DE <i>O ALIENISTA</i> -----	96
6.2 AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LEITOR ACERCA DO UNIVERSO DAS ADAPTAÇÕES E DOS TIPOS DE PERSONAGENS -----	105
6.3 AQUISIÇÃO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO RELATIVO AO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO AMBÍGUO DAS PERSONAGENS MACHADIANAS -----	110
6.4 APROPRIAÇÃO DAS HABILIDADES ESTRATÉGICAS DE LEITURA NO RECONHECIMENTO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO AMBÍGUO DAS PERSONAGENS MACHADIANAS -----	113
6.5 CONCRETIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO NOS DIÁLOGOS PRODUZIDOS -----	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	122
APÊNDICES -----	125
ANEXO -----	166

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma intervenção pedagógica, ancorada no macroprojeto “Intervenções pedagógicas no ensino de literatura: inter-relações entre adaptações literárias”, desenvolvido pelo professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes, que foi aplicada em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II na escola Estadual Doutor Norberto Custódio Ferreira em Cataguases, Minas Gerais.

Fundamentada no ensino de literatura e no objetivo de ampliação do repertório de recursos literários dos discentes, essa intervenção pedagógica considerou três perspectivas. A primeira de que, durante o ensino fundamental II, há um maior distanciamento entre os estudantes e o ensino de literatura, uma vez que muitas atividades de leitura literária centram-se no assunto do texto, não em sua construção, nos recursos ou usos estéticos, o que termina por deturpar o objetivo central das aulas de literatura.

A segunda perspectiva diz respeito à relevância de se trabalhar as obras canonizadas já no ensino fundamental II, visto que, muitas vezes, a falta de interesse do estudante pela leitura literária canonizada não é resultado de incapacidade, mas, sobretudo, de carência de oportunidade de acesso e de ensino, por isso em nossa intervenção estudamos a ambiguidade na construção das personagens de Machado de Assis por meio de adaptações, fragmentos e obras completas.

Por fim, a terceira perspectiva considera os dados apurados em um questionário aplicado em sala de aula nessa turma de 7º ano escolhida para o projeto, que demonstrou o interesse dos estudantes pelo elemento narrativo “personagem” e pelo autor Machado Assis, o qual, mesmo não fazendo parte das leituras cotidianas dos discentes, foi citado por vários alunos como um escritor que gostariam de ler, uma vez que, durante as reuniões do Clubinho da Biblioteca¹, muito ouviram falar do escritor e de suas obras, que foram apresentadas como sugestões de leitura pela bibliotecária. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017),

O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com

1 O Clubinho da Biblioteca é um projeto desenvolvido pelas bibliotecárias da escola Estadual Doutor Norberto Custódio Ferreira que busca incentivar a leitura na escola a partir da indicação de obras e autores aos discentes. Bimestralmente, por meio de certificados e medalhas de honra ao mérito, o projeto também homenageia os estudantes e as turmas que mais solicitam livros emprestados.

uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e *games* relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2017, p. 74).

Dessa forma, os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo e a discussão dos resultados da pesquisa foram conforme Candido (1995) e o direito à literatura; Cosson (2016, 2018) e Paulino e Cosson (2009) com o conceito de letramento literário; Soares (2001) no que se refere à escolarização da literatura; Colomer (2007) e Cosson (2018) no que diz respeito à concepção de comunidades de leitores; Paulino (2004) com a formação de leitores e a questão dos cânones literários; Even-Zohar (1978) segundo a teoria do polissistema literário; Iser (1996) e o repertório do texto; Hutcheon (2013) com o fenômeno da adaptação; Candido *et al.* (2007) e Brait (2017) no tangente à personagem de ficção; McCloud (2005, 2008) no que se refere ao trabalho com a imagem nos quadrinhos; Guimarães e Batista (2012), Dell'Isola (2001) e Solé (1992) para fundamentar a mediação da leitura; e Cordeiro (2004) a respeito da ambiguidade na construção das personagens machadianas.

Após os pressupostos teóricos, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, consoante Thiollent (1986) e Engel (2000) com a pesquisa-ação; a proposta interventiva de acordo com as etapas de trabalho; a análise dos resultados da intervenção e, por fim, nossas considerações finais e as referências bibliográficas.

1.1 JUSTIFICATIVA

De acordo com Rildo Cosson (2018), enquanto nos anos iniciais do ensino fundamental a literatura assume um espaço lúdico e de construção do imaginário e, no ensino médio, apropria-se da linha histórica e biográfica de autores e obras, mesmo que essa não seja a metodologia ideal, é no ensino fundamental II que se nota a ausência de objetivos e fundamentação da leitura literária e da promoção do letramento literário, o qual, conforme Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos [...] que não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

Assim, a apropriação da literatura pela escola do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II caracteriza-se, muitas vezes, por práticas pedagógicas inadequadas, visto que aspectos

relevantes, segundo a professora Magda Soares (2001), como a seleção dos textos, dos autores e dos gêneros; a determinação dos fragmentos que serão lidos e estudados; a transferência do texto de seu suporte literário para o suporte didático; e, finalmente, a intenção e os objetivos pretendidos com a leitura e o estudo do texto são relegados ante ao planejamento das aulas de literatura que terminam por se concentrar, sobretudo, no assunto do texto e não em sua construção, nos recursos de expressão e em sua literariedade.

Ainda conforme a autora, um outro problema para o ensino de literatura é a limitada seleção de textos e de autores que se faz nas escolas, o que colabora para que os estudantes construam um conceito equivocado de que a literatura se limita a determinadas obras e autores. Há também uma questão por parte dos professores, os quais determinam que se o discente não conhece específicos livros e escritores, então, ele possui alguma deficiência em sua escolarização, o que Paulino e Cosson (2009) entendem como uma ênfase no “conhecido” e no “mensurável” que terminam por negar espaço ao “estranho” e ao “inusitado” no ensino de literatura.

Além disso, Paulino (2004) reconhece também que a formação de leitores tem como principal entrave a constituição dos modos de leitura literária escolar, que assume objetivos práticos, passando da morfologia à ortografia e esquecendo-se de instigar a percepção da literariedade do texto, do uso estético da linguagem, da recriação e do modo como a obra veicula um assunto. Por isso, para a autora, se fosse questionado aos próprios docentes o perfil de leitor que se pretende formar, possivelmente a resposta apresentaria conceitos em linhas gerais e idealizações funcionais ligadas à vida prática, não o que a BNCC (2017) prevê para o ensino de literatura e, conseqüentemente, para a formação literária dos estudantes, uma vez que se pretende formar um leitor-fruidor “capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 136).

Para que essa formação do leitor literário alcance os objetivos traçados pelos documentos oficiais, a professora Teresa Colomer (2007) enfatiza que os livros escolhidos devem oferecer alguma dificuldade aos estudantes, já que o tempo é escasso em sala de aula no que se refere às aulas de literatura. Dessa forma, para ela,

Se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambiguidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações (COLOMER, 2007, p. 149).

Assim, o trabalho com as obras canonizadas é imprescindível no ensino fundamental II, visto que, a partir de uma didatização adequada, os estudantes compartilharão textos com qualidade estética. Nesse sentido, Paulino (2004) chama a atenção para as consequências do distanciamento entre as obras canonizadas literárias e as obras canonizadas escolares na literatura “juvenil”, como a fragilidade do letramento escolar e a elitização da literatura, os quais contribuem para a formação de estudantes não-leitores literários. Esse cenário se deve, consoante a autora, porque também os professores não são leitores literários e, assim, terminam por selecionar obras que facilitam o trabalho cotidiano em sala de aula.

Contrário a essa perspectiva, Antonio Candido (1995) enfatiza que “a boa literatura tem alcance universal”, sendo capaz de ultrapassar a estratificação social e, até mesmo, minimizar as distâncias da desigualdade econômica, já que desperta o interesse em todos, além de ser um “bem humanizador” e “incompressível”, pois, para o crítico, “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 191). Além disso, acrescenta que

O *Fausto*, o *Dom Quixote*, *Os Lusíadas*, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular (CANDIDO, 1995, p. 190).

Sendo assim, o que torna o trabalho com as obras canonizadas adequado no ensino fundamental II é sua escolarização coerente, uma vez que a leitura literária é responsável por uma parte relevante no desenvolvimento do ser humano, tanto no que refere ao aspecto intelectual, quanto ao social no desenvolvimento das relações humanas. Para Ana Maria Machado (*apud* COLOMER, 2007),

Cada um de nós tem o direito de conhecer – ou ao menos de saber que existem – as grandes obras literárias do patrimônio universal [...]. Vários desses contatos se estabelecem pela primeira vez na infância e na juventude, abrindo caminhos que podem ser percorridos depois ou não [...]. Ler literatura é uma forma de acesso a esse patrimônio, confirma que se está reconhecendo e respeitando o direito de cada cidadão a essa herança, revela que não estamos nos deixando roubar. E nos insere numa família de leitores, com que podemos trocar ideias e experiências e projetar-nos em direção ao futuro (MACHADO *apud* COLOMER, 2007, p. 152).

Considerando, então, que o principal objetivo do ensino de literatura é o letramento literário, Colomer (2007) salienta que esse letramento literário deve ser pautado no compartilhamento de obras entre os estudantes a fim de que um possa se beneficiar do entendimento do outro na construção dos sentidos. Ademais, a autora também acrescenta que esse compartilhamento é uma forma de socializar a leitura, abrindo um caminho da recepção de sentido individual até a recepção de uma comunidade cultural, na qual a escola é o espaço “onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la” (COLOMER, 2007, p. 147).

Em conformidade com essa ideologia, Cosson (2016) reitera que é na escola que o leitor aprenderá os mecanismos de interpretação necessários para o entendimento e a fruição do texto literário, uma vez que, para ele, “no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada e a escola precisa ensinar ao aluno a fazer essa exploração” (COSSON, 2016, p. 26).

Em vista disso, aplicamos um questionário² com catorze questões que teve por objetivo identificar o perfil de leitor do 7º ano do ensino fundamental da escola Estadual Doutor Norberto Custódio Ferreira. Nesse sentido, o instrumento foi utilizado para observar aspectos a respeito do letramento literário apresentado pelos estudantes e, ainda, perceber possíveis autores e elementos literários de interesse dos discentes.

Assim, por meio das duas primeiras questões, observou-se que a turma é formada por 18 meninas e 14 meninos com faixa etária de 12 a 14 anos. Trata-se de uma turma de bom rendimento escolar, aplicada nas atividades escolares e bastante receptiva quanto a novos projetos. Outrossim, de acordo com a terceira questão do questionário, 19 estudantes relataram que possuem o hábito de ler, o que, de forma geral, representa um ponto positivo, uma vez que a maior parte da classe já demonstra boa disposição para a leitura literária. Entretanto, os 13 estudantes que responderam não possuir hábito de ler, quando perguntados a respeito do motivo de não lerem, justificaram com, a saber, “falta de tempo”, “não tem paciência para ler” ou “prefere outras atividades”, isto é, jogos de *videogame* e *internet*. Assim, esses discentes receberam atenção e orientação especiais durante as atividades da intervenção para que pudessem se envolver e descobrir o prazer da leitura.

Outro aspecto relevante detectado é o de que apenas 12 estudantes disseram frequentar a biblioteca, mesmo os 32 tendo afirmado que a escola possui uma. Esse dado nos chamou a atenção, visto que, conforme Soares (2001), muitas estratégias de escolarização da literatura

2 O questionário aplicado encontra-se no APÊNDICE A.

podem ser desenvolvidas nesse espaço, entretanto, se os alunos não vão à biblioteca, significa que isso não vem sendo desenvolvido ou não tem sido aplicado de forma adequada.

Todavia, obtivemos uma grata constatação em relação à razão pela qual os estudantes leem, uma vez que muitos apresentaram mais de um item para justificar, como, por exemplo, a aquisição de novos conhecimentos, o gosto e, até mesmo, a diversão. Apenas 02 alunos responderam que a leitura seria por exigência escolar, conforme podemos verificar no gráfico 1 presente no APÊNDICE B.

Assim como Candido (1995), podemos notar que os estudantes compreendem a literatura como um “instrumento poderoso de instrução e educação”, já que, segundo os dados do gráfico 1 presente no APÊNDICE B, a maioria percebe no texto literário um espaço para a construção e aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, nosso objetivo foi apresentar aos discentes os conhecimentos estéticos que permeiam a literatura e que são indispensáveis ao leitor para a fruição e a compreensão consciente do texto literário.

Também foi indagado aos estudantes quem seria o responsável por estimulá-los a ler e identificamos a família como a maior responsável nesse sentido, apontada por 20 alunos, seguida pelos professores, 06 discentes, e pelos amigos, 05 estudantes, o que nos confirma a relevância da comunidade de leitores proposta por Colomer (2007), que fomenta o compartilhamento e a discussão a partir da leitura literária, gerando uma aprendizagem inestimável em torno de estratégias de leitura e de compreensão.

Ainda se buscou identificar o que os discentes mais gostam de ler a fim de que nossa proposta mantivesse alguma ligação com a experiência literária já experimentada por eles, mas sem deixar de propor novas perspectivas em relação à ampliação de repertório. Desse modo, de acordo com o gráfico 2, presente no APÊNDICE B, verificamos que os estudantes leem, sobretudo, quadrinhos, 14 alunos, e adaptações para o cinema e televisão, 11 discentes.

Nesse sentido, esperávamos que a adaptação em quadrinhos de *O Alienista* conseguisse motivá-los, já que foi o gênero apontado como o mais lido pelos discentes, seguido das adaptações para cinema e para televisão, uma outra escolha que também foi considerada em nossa intervenção por meio da adaptação televisiva da mesma obra machadiana.

Ademais, também se buscou compreender qual elemento da narrativa e de sua construção é responsável por chamar a atenção dos alunos durante a leitura de um texto. Ao contabilizarmos as respostas, foi possível verificar que o elemento “personagem” apareceu em 17 questionários, seguido pela “linguagem” em 08, “tempo” em 03, “narrador” em 02 e

“espaço” em 02. Em vista disso, o elemento “personagem” foi escolhido para a ampliação de repertório da turma, o que não nos impediu de abordarmos, oralmente, os demais elementos apontados durante as leituras e atividades.

Ainda com o objetivo de conhecer as leituras que a turma já experimentou, a décima segunda questão indagava a respeito do último livro que o estudante tinha lido. Obtivemos um número variado de títulos, os quais confirmam o perfil heterogêneo da classe, como, por exemplo, *O diário de Anne Frank* e *A biografia ilustrada de Anne Frank*; *Harry Potter*; *Odisseia em quadrinhos*; *Diário de um Banana*; *O menino que procurava o reino da poesia*; *Como eu era antes de você*; *Beijar, ficar e outros verbos adolescentes*; *O pequeno príncipe*; *Percy Jackson*; *O meu outro eu*; *Bíblia*; *A hora da verdade*; e *Authentic Games: vivendo uma aventura*.

Dessa forma, na décima terceira questão perguntamos, então, qual a personagem que mais os cativou nessas leituras e muitos nomes apareceram, como Anne Frank; Hermione; Ulisses; Greg; Harry Potter; Leonardo; Louise; Percy Jackson; Moisés; Estephânia Casteline; Marco Túlio; Aléxia; e Pequeno Príncipe. As justificativas apresentadas foram também bastante diversificadas, muitos elogiavam a coragem, a personalidade e a inteligência. Também houve aqueles que disseram que as personagens foram marcantes porque enfrentaram situações que nem todo ser humano suportaria e, por isso, foram tão especiais nas leituras. Logo, é possível perceber que os discentes já leram muitas obras semelhantes, tanto no que diz respeito ao gênero, quanto à construção das personagens. Dessa maneira, em conformidade com Paulino e Cosson (2009), não trabalhamos com obras que enfatizam “o conhecido e o mensurável”, mas sim com títulos que abriram espaço para “o estranho e o inusitado” em sala de aula, proporcionando, de forma adequada e planejada, atividades de leitura literária de textos de Machado de Assis, que foi o autor mais apontado na décima quarta questão como aquele que os alunos gostariam de ler, como verificamos no gráfico 3 no APÊNDICE B.

Em vista dos dados apurados por meio do questionário, confirmamos que os estudantes do 7º ano apresentaram boa disposição para a participação na intervenção pedagógica planejada. Assim, notamos que cada etapa organizada no projeto contemplou de maneira objetiva e satisfatória os conhecimentos necessários para dar continuidade ao processo de letramento literário e de ampliação do repertório da turma, já que, ao final das atividades, os discentes conseguiram reconhecer os recursos estéticos estudados e, sobretudo, fruíram conscientemente a obra literária, visto que, consoante Candido (1995), esse é um

direito inalienável.

1.2 HIPÓTESE DE TRABALHO

Nossa intervenção pedagógica apresentou como hipótese de trabalho a ampliação do repertório literário dos discentes a partir do elemento narrativo “personagem” na obra de Machado de Assis por meio de uma adaptação em quadrinhos, de Cesar Lobo e Luiz Antonio Aguiar, e outra televisiva, de Guel Arraes, de *O Alienista*; de três fragmentos que apresentam perfis de personagens inesquecíveis, selecionados pela obra *Machado para jovens leitores*, organizada por Ana Cristina Chiara *et al.*; e, por fim, dois contos machadianos, *O diplomático* e *Conto de escola*.

Como a proposta de letramento literário se baseou em um elemento narrativo e um autor de interesse dos alunos, apontados no questionário de perfil de leitor aplicado em sala de aula, esperávamos manter o envolvimento dos discentes por meio da adequação que se buscou na seleção dos textos, visto que partimos das adaptações, que trazem uma linguagem mais moderna e, assim, próxima de nossos alunos; passamos pelos fragmentos dos perfis das personagens que foram selecionados pensando em jovens leitores, como indica o título da obra utilizada; até chegarmos aos contos, os quais também apresentam adequação à faixa etária estudantil.

Dessa maneira, pressupomos que os discentes pudessem ampliar seu arcabouço de mecanismos literários, percebendo não apenas a distinção entre personagens planas e esféricas, mas também a ambiguidade na construção dessas personagens na obra machadiana, seja pela narração das ações ou pelos devaneios dos tipos sociais que marcam o texto do autor. Para isso, aplicamos atividades planejadas em etapas para que cada texto selecionado fosse lido e explorado em sala de aula e, assim, fomentasse a ampliação de repertório literário dos estudantes, além de apresentá-los uma parte inestimável da obra de Machado de Assis.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Desenvolver o letramento literário e a ampliação de repertório por meio da apresentação do processo ambíguo de construção das personagens em textos originais e

adaptados de Machado de Assis.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Levar os discentes a perceberem as diferentes linguagens empregadas nas adaptações televisiva e em quadrinhos da obra *O Alienista*.
- Aprofundar o conhecimento dos estudantes em relação à leitura de imagens nos quadrinhos.
- Comparar o processo de construção da personagem Simão Bacamarte nas adaptações televisiva e em quadrinhos de *O Alienista*, identificando a ambiguidade presente na caracterização da personagem.
- Ampliar o conhecimento dos discentes acerca do universo da adaptação.
- Reconhecer os tipos de personagem plana e esférica nas adaptações de *O Alienista* a partir da comparação das personagens: Simão Bacamarte, D. Evarista, Porfírio, Crispim Soares e Padre Lopes.
- Diferenciar os tipos de personagem plana e esférica a partir dos perfis de “José Dias”, “O administrador interino” e “Esse Aires”.
- Compreender o processo de construção ambíguo da personagem “O administrador interino”.
- Identificar o processo de construção ambíguo da personagem “Conselheiro Aires”.
- Desenvolver as habilidades de reconhecimento dos tipos e da construção ambígua das personagens machadianas nos contos *O diplomático* e *Conto de escola*.
- Apresentar aos educandos algumas estratégias de leitura que contribuem para a compreensão do texto.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 LITERATURA: UM BEM INCOMPRESSÍVEL, UM DIREITO

Em tempos tão modernos em tecnologia, mas retrógrados de pensamentos, de tanta informação pelos canais das múltiplas mídias e de pouco entendimento do que se lê, de luta por direitos sobre o outro e não direitos para todos, o discurso de Antonio Candido a respeito do direito à literatura ressoa mais intenso do que nunca, uma vez que, para o crítico, “as conquistas do progresso seriam canalizadas no rumo imaginado pelos utopistas, porque a instrução, o saber e a técnica levariam necessariamente à felicidade coletiva” (CANDIDO, 1995, p. 170).

Assim, para o teórico, é preciso reconhecer que o que é indispensável para mim também o é para o outro, não apenas os bens fundamentais, como alimentação, moradia, saúde e educação, mas, sobretudo, a arte e a literatura, que, muitas vezes, são questionadas se realmente são necessárias a determinado grupo ou classe social mais desfavorecida economicamente. Na verdade, conforme Candido (1995),

[...] o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade que temos dela. O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra (CANDIDO, 1995, p. 173).

Dessa forma, em primeiro lugar, pensando a respeito da necessidade que o ser humano tem em relação à literatura, é adequado compreender o que Candido conceitua de literatura, que seriam “[...] 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, 1995, p. 174). Logo, ele a denomina como um bem incompressível, ou seja, aquele que não se pode negar a ninguém, porque “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 174). Por esse motivo, a literatura se constitui um direito e se torna relevante como instrumento de educação, de instrução e de fruição, contribuindo para o equilíbrio psíquico e, porque não dizer, social do ser humano.

Em segundo lugar, como cada sociedade, em cada época, fixa seus valores de incompressibilidade, é oportuno lembrar que a literatura se fundamenta como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p. 174), não havendo, então, como discriminar a que classe ela se destina ou não. Entretanto, Candido (1995) denuncia que, em nossa sociedade, a fruição literária é baseada em classes, pelas quais um homem simples do povo está privado da oportunidade de ler e fruir a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade, por exemplo, visto que a literatura de massa, o folclore e outras manifestações populares é que são destinadas a ele.

Em completo desacordo com esse senso comum, que segrega a quem se destina a obra literária, o teórico salienta que “a boa literatura tem alcance universal, e que ela seria acolhida devidamente pelo povo se chegasse até ele” (CANDIDO, 1995, p. 189), como se percebe na Itália, onde a *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, é referência para todos os cidadãos, de todos os níveis sociais, que conhecem partes completas da obra para recitar, por isso, Candido (1995) defende que o principal obstáculo para a literatura ser fruída, por qualquer classe social, não é a incapacidade de compreensão das pessoas, mas sim a falta de oportunidade de conhecer essa herança cultural universal. Por conseguinte, Cosson (2016) defende e justifica que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2016, p. 17).

Além de ter alcance universal e representar um bem incompressível para o ser humano, um outro aspecto importante da literatura é ser também um bem humanizador na medida em que sensibiliza o leitor por meio do conteúdo atuante na forma, “um par indissolúvel” para o crítico, capaz de promover mudanças conscientes e inconscientes nas emoções, nas sugestões e nos inculcamentos do ser humano, tornando-o mais compreensivo e aberto ao outro, à natureza e à sociedade, sendo, por isso, “uma necessidade universal” que, se não atendida, pode mutilar a personalidade, deformando os sentimentos e a visão de mundo.

Em face dessas considerações sobre a literatura como bem humanizador, é interessante compreender o que seria humanização para Candido. Consoante seu entendimento, seria um processo que permite ao homem tecer reflexões, adquirir saberes, afinar as emoções, aproximar-se do semelhante, compreender os problemas da vida, assim como despertar o senso da beleza, do humor e da percepção da complexidade do mundo e dos seres, “por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e

afetivo” (CANDIDO, 1995, p. 175).

Sendo assim, é como parte fundamental do currículo nas escolas que se deve compreender o ensino de literatura, o qual deve ser planejado para possibilitar ao estudante perceber a construção dos textos, uma vez que “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (CANDIDO, 1995, p. 177). É o ensino desses instrumentos estéticos de criação do texto literário que fornece condições aos discentes de ler as obras canonizadas ou populares e, então, decidir por novas obras eruditas ou não, uma vez que o essencial é o aluno compreender que

[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CANDIDO, 1995, p. 178).

Percebe-se com isso que a literatura incide sobre a vida das pessoas de muitas formas, provocando o olhar, desnudando o entendimento e transformando o pensamento, por isso defendê-la como um direito inalienável e um bem incompressível mantém tanta relação com os direitos humanos, pois se trata de uma “necessidade universal imperiosa” que, caso não sanada, imprime marcas profundas no espírito humano porque “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 175). Prova disso é a função social que a literatura assume, não como arte panfletária, mas sim como testemunho autêntico da realidade promovendo a crítica às mazelas sociais e se empenhando na luta pelos direitos humanos, visto que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2016, p. 17).

Desse modo, por reconhecer toda a representatividade da literatura na vida de qualquer ser humano, é que se deve assegurá-la nas escolas como direito de aprendizagem no currículo e na prática, proporcionando aos discentes uma seleção ampla e diversificada de obras e elaborando propostas de estudo do texto literário e de seus mecanismos estéticos de construção a fim de que o processo de letramento literário e de ampliação do repertório realmente se configure a partir da apropriação da literatura, não de um assunto, da biografia de um autor ou da história literária, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os

níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 191), que deve ter na escola um espaço efetivo de desenvolvimento.

2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: UM PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LITERATURA

O ensino de literatura na escola sempre foi marcado por impasses quanto ao seu genuíno objetivo que, por muitas vezes, esteve subjugado ao ensino da língua e a sua morfossintaxe; à facilitação na seleção dos textos que deveriam atender ao gosto do aluno, do professor e da escola; e à leitura de fruição, aquela que o aluno poderia fazer sem cobrança, apenas para aproveitar o texto. Sendo assim, de acordo com Rildo Cosson (2016), “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2016, p. 23).

Além disso, conforme o estudioso, a diversidade de textos, o cultivo preponderante das imagens, a multiplicidade das manifestações culturais, entre outras marcas características da sociedade contemporânea, são alguns argumentos apresentados pelos docentes para o entrave e a dificuldade no ensino de literatura na escola. Ademais, nos anos finais do ensino fundamental, o foco de ensino se perde ainda mais, ao ponto de englobar qualquer texto que demonstre parentesco, na temática ou na linguagem, com a ficção ou a poesia, desde que sejam curtos, contemporâneos e divertidos para a leitura em sala de aula.

Somado a esses fatores, a leitura literária vem perdendo espaço na sala de aula no ensino fundamental para os textos jornalísticos, publicitários e científicos, porque muitos docentes e linguistas acreditam que “o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor” (COSSON, 2016, p. 21). De acordo com esses profissionais, a linguagem literária é irregular e criativa, não se configurando adequada para a exploração padronizada exigida pela norma culta. Outrossim, afirmam que a competência comunicativa do estudante, tendo em vista o uso pragmático da escrita, só poderá ser desenvolvida em contato com um grande e variado número de textos.

Cosson (2016) também ressalta, como problema durante o ensino fundamental, que “as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informação sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não

importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição” (COSSON, 2016, p. 22). Ademais, segundo o pesquisador, é nessa fase da escolarização que as atividades literárias fixam-se em questionários de interpretação do livro didático, que são baseados em fragmentos incompletos, denominados por Soares (2001) como “pseudotextos”, já que não constituem uma unidade completa do texto literário; atividades extraclases, a saber, resumos e fichas de leitura apenas para averiguar se a leitura foi realizada ou se o assunto do texto foi compreendido; ou ainda atividades apresentadas como “especiais”, mas que somente se baseiam na leitura do texto e na troca de comentários entre os estudantes em sala de aula.

Como se percebe, é de inestimável relevância discutir o ensino de literatura e o processo de letramento literário na escola, visto que são variados os entraves quando se discute tal tema, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas inadequadas que se perpetuam na educação, por isso Cosson (2016) esclarece que

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele (COSSON, 2016, p. 23).

Em vista disso, para se promover efetivamente o ensino de literatura na escola, é preciso que, conforme a já mencionada concepção de Paulino e Cosson (2009) a respeito de letramento literário, ocorra um processo de apropriação da literatura, o qual não abandona o prazer proporcionado pela leitura literária, mas firma um compromisso com a aquisição de conhecimentos na área, o que é exigido por qualquer saber. Nesse caso, é a leitura da obra e o estudo de seus mecanismos de construção estética que vão garantir o arcabouço necessário ao discente para sua formação como leitor. Dessa forma, a BNCC enfatiza que

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2017, p. 154).

É por essa razão que o letramento literário deve se concretizar como objetivo geral no ensino de literatura que, segundo Paulino e Cosson (2009), pode ser alcançado por meio de

algumas práticas, como, por exemplo, o estabelecimento de uma comunidade de leitores, a ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura, a interferência crítica do professor como mediador na formação literária do estudante e a escrita na interação com a literatura, sendo todas essas contempladas em nossa proposta de intervenção.

Assim, a primeira prática para efetivar o processo de letramento literário e apropriação da literatura é a criação de uma comunidade de leitores que ofereça espaço para a livre circulação, compartilhamento e discussão dos textos literários. Para isso, estratégias como “grupos de estudo, clubes de leitura e outras formas de associação entre os alunos que permitam o compartilhamento de leituras e outras atividades coletivas relacionadas ao universo da leitura” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 74-75) devem ser cultivadas e aplicadas durante as aulas de literatura.

A segunda prática apontada pelos autores consiste na ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura, demonstrando que o sistema literário é ativo e se relaciona através de trocas com as mais diversas manifestações artísticas, indo além do texto literário escrito, sendo possível explorar a tradição oral e os meios de comunicação em massa, como as séries e os filmes que interagem com a literatura. Também é relevante ampliar os horizontes dos discentes indo além do livro, forma já acessada e conhecida por eles, para utilizar a internet, um território próximo da realidade deles, mas que, com objetivo educacional, ou seja, de construir conhecimento literário, deve ser mediado para o estudante. Além disso, a utilização de atividades de leitura e releitura dos textos literários em confronto com outros textos ou com o mesmo texto em diferentes suportes e formas, no caso, as adaptações, por exemplo, possibilitam que novas “camadas de sentido” e “outras estratégias de interpretação” sejam realizadas.

Outra prática relacionada pelos estudiosos, a terceira, é a inferência crítica do professor como mediador na formação literária do aluno, que se baseia na formação do gosto, na “aprendizagem da cultura literária”, na construção do repertório do discente, que envolve compreender a literatura como sistema cultural, isto é, um patrimônio cultural que deve ser trabalhado como ponto de partida para a formação de um “repertório literário personalizado” produzido pelos leitores. Assim, fica claro que a seleção dos textos que forma a tradição de uma comunidade, a produção e a circulação e, ainda, a compreensão da estrutura e funcionamento desses textos devem favorecer a experiência literária e não ser o objetivo do trabalho durante as aulas. Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009) afirmam que, “na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência

de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 76).

Finalmente, a quarta prática para a promoção do letramento literário apresentada é a escrita na interação com a literatura que não se trata de revelar escritores em nossas classes, ou sim, se for o caso de algum aluno talentoso, mas, sobretudo, de aproximar o aluno-leitor da linguagem, da forma e dos mecanismos de expressão próprios da literatura, o que se torna um exercício com as palavras, com a construção de sentidos e com o domínio do texto, configurando uma experiência real com a linguagem. Ademais, Paulino e Cosson (2009) também entendem que “são interessantes os exercícios de paráfrase, estilização, paródia e outros procedimentos de apropriação dos textos com seus recursos que promovem um diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por meio dele, com a linguagem em geral” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 76).

Visto dessa perspectiva, a das práticas conscientes de apropriação da literatura, o letramento literário se estabelece na escola e no currículo como atividade efetiva de estudo e interação verbal, a qual vislumbra como horizonte

[...] a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade (PAULINO e COSSON, 2009, p. 76).

Numa concepção mais conservadora, muitos profissionais poderiam argumentar que, diante de tais práticas, destruir-se-ia a beleza do texto literário, certos de que essa forma de análise privilegia o racionalismo em detrimento da emoção, a qual deveria ser evocada em primeira instância quando tratamos do texto literário. Todavia, Cosson (2016) alerta que “mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária” (COSSON, 2016, p. 29). Em contrapartida, a análise literária permite que se busque e se encontre respostas para a construção do texto em toda a sua complexidade e significado, permitindo que o leitor entenda com mais profundidade a beleza e a magia da obra literária, uma vez que

[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo o mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. *Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não*

deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas de revistas (COSSON, 2016, p. 29 – grifo nosso).

Por tudo isso, é que o letramento literário se confirma como um processo na vida do leitor, ultrapassando a sala de aula, proporcionando-lhe explorar a linguagem que permeia não só os textos literários, mas, principalmente, a própria existência humana, pois, conforme Cosson (2016), a literatura nos permite um envolvimento único com o mundo das palavras, a partir do qual o conhecimento produzido nos fortalece, ilumina e liberta da “escuridão da ignorância”, sendo, desse modo, que se processa o desenvolvimento cultural do ser humano, aspectos também considerados em nossa proposta interventiva.

2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: APROPRIAÇÃO E ADEQUAÇÃO

Quando nos referimos ao ensino de literatura, algumas questões essenciais devem ser analisadas, como a apropriação da literatura pela escola, isto é, de que maneira acontece a didatização, a escolarização da literatura; e, ainda, a produção de uma literatura para a escola, ou seja, o processo de “literatizar a escolarização”, para que, então, aconteça a adequada e consciente aprendizagem literária.

Todavia, antes de analisar cada perspectiva apresentada, é preciso entender o que seria, segundo a professora Magda Soares (2001), esse processo de escolarização da literatura, a saber, “a apropriação, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma literatura escolarizada” (SOARES, 2001, p. 19). Nesse sentido, conforme Cosson (2016), o que se busca é compreender “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).

Assim, com relação à apropriação da literatura pela escola, Soares (2001) revela que, muitas vezes, o processo de escolarização da literatura é tomado por um sentido pejorativo, o qual relaciona a didatização do texto literário a um processo de análise que termina por depreciar e desvalorizar a arte literária, o que, em tese, não deve ser compreendido assim, pois

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2001, p. 21).

Ainda consoante Soares (2001), o que se deve criticar, no contexto educacional, é a forma inadequada, errônea e imprópria como a literatura é escolarizada, uma vez que, desse modo, termina por se traduzir um processo de deturpação, falsificação e distorção do texto literário, resultado próprio de uma pedagogização mal compreendida, responsável por desfigurar, desvirtuar e falsear o literário em escolar, gerando diversos problemas no processo de ensino-aprendizagem, quer no sentido de concepção do que é o texto literário e a razão de se estudá-lo, quer na compreensão da relevância da literatura para a humanização e formação cultural e intelectual do ser humano.

Já no que tange à produção de uma literatura para a escola, Soares (2001) nos chama a atenção para um movimento crescente em nosso país, a criação e a comercialização de textos de literatura infantil destinados à escola, que, para Marisa Lajolo (*apud* SOARES, 2001), trata-se de um pacto entre autores e escola, quem produz e quem distribui, o que, certamente, produz inquietação e reflexão, visto que é necessário avaliar que tipo de literatura é essa produzida, aquela que privilegia a linguagem e sua construção ou a que “facilita” a linguagem e se compromete com os temas escolares, morais, éticos e políticos.

Sendo inevitável a escolarização da literatura, Soares (2001) apresenta três instâncias de escolarização, que seriam a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura e a leitura e o estudo de textos, sendo esta última a que a pesquisadora procura direcionar maior atenção, já que, segundo ela, é a perspectiva mais utilizada pelos professores, pois se vale de fragmentos da obra literária e, por isso, aquela que apresenta maior inadequação quanto à utilização conforme discutiremos.

Dessa maneira, a biblioteca escolar representa a primeira instância de escolarização da literatura, pois se configura como o espaço no qual se acessa os livros na escola, faz-se as leituras orientadas pelos docentes e se apresenta aos discentes com um objetivo bastante claro, o de um local destinado à leitura. Outro aspecto importante é o tempo de uso desse espaço e a organização dos livros nele, que também atuam como estratégias para a escolarização da literatura se levarmos em conta que uma rotina de visitas à biblioteca, na qual o aluno confere as exposições de títulos e é orientado acerca da leitura deles, pode certamente contribuir para sua aproximação e interesse por novas obras. Além disso, Soares (2001) também ressalta que

a socialização da leitura, isto é, quem indica a obra e quais os critérios de seleção, e a determinação de rituais para o momento da leitura são estratégias próprias no âmbito da biblioteca.

A segunda instância de escolarização é a leitura e estudo de livros de literatura, que, consoante Soares (2001), mesmo diante das mais diferentes tentativas dentro do contexto escolar, não perde a principal característica que é a de propor uma atividade de leitura a qual, de alguma forma, será avaliada pelo professor, seja em prova, preenchimento de ficha, trabalho em grupo, seminário, júri simulado, entre outras formas, desde que não se distancie da análise do texto e de sua construção literária.

Por fim, a terceira instância trata-se da leitura e estudo de textos na escolarização da literatura, por meio da qual os docentes se valem de fragmentos de obras literárias, muitos encontrados nos livros didáticos, e que passam a ser objeto de estudo, interpretação e compreensão durante as aulas de literatura. Entretanto, Soares (2001) alerta que esse tipo de estratégia é, em muitos e recorrentes casos, inadequada, uma vez que tais trechos não constituem uma unidade de linguagem da determinada obra, mas sim um fragmento extraído sem se levar em consideração a totalidade do texto literário, por isso a pesquisadora chama a atenção para quatro aspectos fundamentais ao se propor atividades de leitura literária na escola, são eles: a seleção dos textos, pensando nos gêneros, autores e obras que se usará; a seleção do fragmento que será lido e estudado; a transferência desse fragmento, de seu suporte literário para o didático; e, finalmente, os objetivos e as intenções planejadas para a determinada leitura.

Primeiramente, Soares (2001) trata da limitada seleção de gêneros, autores e obras, que, de tão utilizados em determinadas décadas na escola, fazem parte da memória de muitos estudantes daquele período, que terminaram por construir um conceito inadequado de literatura, visto que apenas relacionam esta aos repetidos autores que estudaram. Outro fato apontado por ela é a nítida predominância da narrativa em relação à poesia, a qual, normalmente, tem seu estudo fundamentado quer em seus aspectos formais, quer nos gramaticais, esquecendo-se, então, a interação rítmica, sonora e semântica nos textos. Além disso, também relevante para a pesquisadora e ausente nas atividades de leitura literária nos livros didáticos é a questão da referência bibliográfica e das informações sobre o autor do texto, pois, com isso, transmite-se o conceito de que o texto é independente da obra a que pertence e há ainda a desapropriação da obra em relação a seu autor.

Em segundo lugar, a pesquisadora nos alerta a respeito da seleção do fragmento que

será lido e estudado, que, por diversas vezes, representa um texto forjado, um “pseudotexto”, utilizado, na verdade, mais para estudo da língua que realmente como atividade de leitura literária, tendo sido essa uma de nossas preocupações ao selecionar fragmentos na obra de Machado de Assis e, por isso, a utilização dos perfis de personagens do livro “Machado para jovens leitores”, uma vez que esses constituem unidades de linguagem narrativa. Além disso, quando o fragmento não corresponde a essa função, Soares (2001) diz que a principal consequência é a internalização inadequada das narrativas, seja quanto à estrutura, seja quanto à própria leitura literária, que permite ao discente produzir textos da mesma maneira, distanciando-se da coerência e da coesão textual nesse sentido, visto que o modelo que conhecem é inadequado. Assim, Soares (2001) recomenda que

[...] ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como texto, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quanto do ponto de vista formal – uma unidade em que haja interação dos elementos, que seja percebida como um todo coeso (SOARES, 2001, p. 30).

Um outro aspecto a ser considerado quando tratamos da leitura literária é a transferência do texto do suporte literário para a página do livro didático, já que o aluno deixa de se relacionar com um “objeto-livro-de-literatura” para se relacionar com um “objeto-livro-didático”, isto é, “livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes” (SOARES, 2001, p. 37), por isso, a autora pondera que “se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade” (SOARES, 2001, p. 38). Contudo, não é isso acontece, diversas “adaptações” são feitas no texto literário, como a disposição do texto na página, sua paragrafação, as estruturas linguísticas, de vocabulário e até mesmo os títulos, o que comprometem sua literariedade.

Por fim, o último aspecto a ser considerado, e não menos relevante, são os objetivos de leitura que se apresenta para o texto literário, pois, como já dito, a escola configura-se como um ambiente de construção do conhecimento e que, por isso, precisa avaliar a aprendizagem desse. Dessa forma, o que se nota é que, normalmente, os exercícios propostos de interpretação e compreensão do texto literário são, na verdade, atividades que centram-se no assunto, nas informações, nos fatos do texto e não na percepção da literariedade, dos recursos

de expressão ou no uso estético da linguagem, isto é, a essência da literatura.

Logo, fica claro que as propostas de leitura literária no ambiente escolar devem ser planejadas de forma consciente a ter em vista sempre o letramento literário e a ampliação do repertório do estudante, sem se esquecer de ponderar a respeito dos diversos aspectos aqui apresentados que envolvem esse processo de ensino-aprendizagem. Em razão disso, e ancorados em Soares (2001), acreditamos que a escolarização adequada da literatura é aquela que conduz “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar [...]” (SOARES, 2001, p. 47), buscando, assim, a construção de conhecimentos em sala de aula.

2.4 COMUNIDADE DE LEITORES NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

“Nenhum homem é uma ilha, isolado em si mesmo; todos são parte do continente, uma parte de um todo”, escreveu John Donne (1572-1631), poeta britânico, em *Meditação XVII*, poesia que traduz o inefável a respeito da humanidade partilhada, característica inerente ao ser humano, por isso, desde o início dos tempos e das civilizações, compartilhar experiências, ensinamentos e histórias fez parte das sociedades, que construíram, inicialmente, uma cultura oral, passada de um indivíduo para o outro, até a consagração da escrita como responsável por transmitir e eternizar registros históricos, religiosos e culturais. Dessa forma, os livros ocuparam espaço no compartilhamento dos estudos e das descobertas científicas, na divulgação das filosofias, na universalização da literatura e das artes, no acesso à informação em geral, sem afastar as trocas entre os seres humanos durante a leitura e a discussão dos conhecimentos e das ideias ali registrados.

Assim, Teresa Colomer diz que “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (COLOMER, 2007, p. 143). Nesse sentido, a literatura proporciona uma dimensão socializadora aos leitores por meio da qual eles compartilham referências e experiências, o que se distancia do individualismo moderno, construindo um ambiente embasado nas trocas que influenciam no desenvolvimento do leitor e do grupo, já que “a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade” (COLOMER, 2007, p. 146). Cosson (2018) reitera esse pensamento dizendo que “embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de

leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal” (COSSON, 2018, p. 139).

Para Colomer (2007), “possivelmente uma das causas da resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas” (COLOMER, 2007, p. 143), as quais, influenciadas pelo progresso tecnológico, terminam por “marginalizar” a leitura como forma habitual de socialização, aspecto que se acentua na adolescência, visto que atrativos como a internet, a música e o esporte têm se tornado mais populares e instigantes para os jovens. Todavia, Cosson (2016) salienta que é na leitura e na escritura do texto literário que encontramos “o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2016, p. 17), pois a literatura nos propicia o autoconhecimento a partir do momento que podemos vivenciar diversas experiências por meio das mais diferentes personagens, além de experimentar os sentidos despertados pela poesia. Em suma, para o autor, a literatura “nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2016, p. 17).

Conforme Colomer (2007), isso não significa abandonar os estudantes durante o ato de leitura, deixando-os ao “desfrute subjetivo do texto, a uma interpretação empobrecedora incomunicável, a uma constatação empírica de se o efeito da leitura foi prazeroso ou não” (COLOMER, 2007, p. 146), ao contrário, é preciso construir um ambiente onde os estudantes compartilhem a leitura literária e, instigados e orientados pelo docente, construam coletivamente suas avaliações e percepções a respeito do texto, não sendo mais apenas repetidores da história, das características do movimento literário, da biografia do autor ou de avaliações simplistas sobre os resultados de ações das personagens, como isso é “certo” ou “errado”. Dessa forma, a autora defende que a importância da aprendizagem escolar acerca da literatura está em proporcionar formas mais abstratas de pensar que envolvam conhecimentos dos recursos estéticos e da construção da linguagem, além da formação de uma comunidade de leitores em sala de aula que se caracteriza por

[...] criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, na compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las (COLOMER, 2007, p. 148).

Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009) corroboram com a tese da autora no que diz respeito à relevância da formação de uma comunidade de leitores no ambiente escolar, por

meio da qual a circulação dos textos literários e das dificuldades encontradas pelos discentes é livre e respeitada, uma vez que o mais desejado não é fornecer respostas prontas aos estudantes, mas sim permitir que eles ponderem a respeito do que leram e do que é possível compreender. Segundo os autores, “essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 74), que pode ser alcançada, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), se o estudante

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético de fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 85).

Dessa maneira, assegurando a participação efetiva dos estudantes na vida literária, é que Colomer (2007) postula o conceito de construção de redes horizontais e redes verticais para a formação do leitor literário, pois, para ela, “o gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura tão logo esta se inicia na infância e ocorrem sempre em relação a algum parâmetro comparativo. São aspectos que se formam através da prática” (COLOMER, 2007, p. 147), a qual só pode ser estabelecida por meio de atividades de letramento literário que permitam o livre acesso do aluno ao texto, à leitura de diversas obras.

Sendo assim, as redes horizontais são caracterizadas pela leitura extensiva de obras semelhantes que permitem ao estudante traçar comparações entre os textos lidos, pois, consoante Colomer (2007), “o número de obras lidas importa muito se as crianças devem construir seu próprio horizonte de expectativas contra o qual projetar cada nova leitura” (COLOMER, 2007, p. 147), desse modo, os alunos progridem da “leitura compreensiva”, restrita ao sentido denotativo dos termos internos do texto, para a “leitura interpretativa”, aquela que o permite relacionar sentidos externos e identificar significados implícitos.

Já as redes verticais são fundamentadas na leitura compartilhada das obras canonizadas, que, consoante a autora, deve ser garantida porque conecta o estudante com sua tradição cultural, já que “sem ela, as crianças se acham condenadas, como Peter Pan, a viver em um lugar de eterno presente, em que tudo se esquece de imediato” (COLOMER, 2007, p. 152), o que torna, portanto, a escola a principal responsável por fornecer acesso a esse direito em relação à herança literária da humanidade.

Em vista disso, Colomer (2007) assegura que o professor tem papel fundamental na seleção das obras a serem lidas, porque é função dele optar ou não pelos títulos à disposição e planejar atividades coletivas que se mostrem eficazes em sala de aula para o compartilhamento da leitura literária. Para a pesquisadora, “a reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma “comunidade interpretativa” é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas” (COLOMER, 2007, p. 148), tendo sido esse um dos aspectos observados por nós ao planejar e ao elaborar nossa proposta interventiva para o 7º ano do ensino fundamental.

2.5 AS OBRAS CANONIZADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Muito se discute a respeito da leitura das obras canonizadas na escola, quer seja no ensino fundamental, quer seja no ensino médio, já que, de acordo com os docentes, são obras que apresentam diversas dificuldades para os estudantes, como a linguagem, a estrutura, os recursos estéticos e, às vezes, a própria temática. Entretanto, Paulino (2004), em “Formação de leitores: a questão dos cânones”, além de discorrer a respeito das perspectivas de alguns autores sobre que tipo de obra deve ser considerada literatura canonizada, também trata da questão da inserção das obras canonizadas na formação do leitor literário, além da distinção entre obras canonizadas literárias e obras canonizadas escolares, sendo estas últimas abordagens as que nos interessam. Para a pesquisadora, todas as justificativas apresentadas pelos professores como problemas para leitura das obras canonizadas, e outras de mesma essência, são, na verdade, resultado da fragilidade do letramento literário escolar dos discentes, da ausência de critérios conscientes para seleção das obras canonizadas a serem utilizadas em sala de aula e da deficiente formação literária de professores não-leitores.

Primeiramente, a autora trata da fragilidade do letramento literário dos estudantes em relação à literatura canonizada, salientando que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar “distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (PAULINO, 2004, p. 56). Corroborando com a autora, Colomer (2007) diz que essa fragilidade do letramento literário é concretizada em um repúdio dos estudantes com relação às obras canonizadas, uma vez que são obras afastadas das capacidades linguísticas e culturais dos jovens, por isso “como “não entendem nada”, tal como expressam taxativamente, a leitura se converte numa ferida dilacerante de sua autoestima e gera defesas violentas” (COLOMER,

2007, p. 156). Pensando na transformação desse cenário, Paulino (2004) considera que formar 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).

Em segundo lugar, a pesquisadora critica a ausência de critérios conscientes para seleção das obras canonizadas a serem utilizadas em sala de aula, uma vez que, não os possuindo, os docentes simplesmente “optam por esquecer o refinamento e, assim, facilitar o trabalho cotidiano na sala de aula” (PAULINO, 2004, p. 56). Para ilustrar, a autora cita algumas coleções escolares de textos de Machado de Assis comercializadas que representam essa “escolarização deformadora dos cânones literários”, como “Cinco Histórias do Bruxo do Cosme Velho”, que em 1995 recebeu o prêmio de melhor projeto editorial da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e reúne quatro histórias rápidas e cômicas e um poema melodramático, os quais não estão entre os melhores textos do autor; e “Contos fantásticos”, organizada pelo crítico Raymundo Magalhães Júnior, grande conhecedor da obra machadiana, mas que, mesmo não sendo empobrecedora do ponto de vista estético, representa uma distorção para atender a uma demanda escolar de gêneros.

Ainda consoante Paulino (2004), a deficiente formação literária de professores não-leitores também contribui para o ineficiente letramento literário com as obras canonizadas nas escolas atualmente, porque, conforme pesquisa realizada pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) com professores de Português da rede pública de Belo Horizonte, os docentes apenas leem os livros que precisam escolher para seus alunos, escolha essa feita sem critérios conscientes, já que os profissionais “não acompanham lançamentos literários e não leem resenhas especializadas” (PAULINO, 2004, p. 59). Ademais, de acordo com a autora, na mesma pesquisa, esses professores revelaram que leram por gosto na infância e na adolescência, mas por obrigação no curso de Letras, por isso parece-lhes “natural” substituir Mário de Andrade ou Graciliano Ramos por Katherine Paterson ou Pedro Bandeira. Em completo desacordo com essa postura educacional pedagógica, Cosson (2016) salienta que

[...] têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois ele 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* (COSSON, 2016, p. 34 – grifo nosso).

Assim, com relação à distinção entre obras canonizadas literárias e obras canonizadas escolares, Paulino (2004) estabelece um questionamento importantíssimo no que se refere ao ensino de literatura: as obras canonizadas literárias estariam distantes do gosto (“consumista?”) dos jovens estudantes? E por isso estariam sendo excluídos das obras canonizadas escolares? Inicialmente, observando a seleção de textos nas escolas poderíamos dizer que sim, contudo, como discutimos até aqui, trata-se de um cenário complexo que envolve muitos aspectos. Outrossim, a pesquisadora ressalta que o poder de escolha da escola é tão grande sobre a leitura dos adolescentes que seria possível indagar se a literatura juvenil no Brasil não seria resultado de uma “atuação de marketing editorial internalizada pela própria instituição” (PAULINO, 2004, p. 55), o que causaria essa distinção entre obras canonizadas literárias e obras canonizadas escolares.

Além disso, não fossem os aspectos que já refletimos, é preciso destacar o comportamento “convencional” para a escolha e para o trabalho com os textos literários, visto que há um constrangimento por parte de professores e de pais de alunos no que se refere a determinadas temáticas ou abordagens das obras, que, conforme Paulino e Cosson (2009), pode ser exemplificada pelo julgamento de Capitu, o qual “dependendo da turma, ela pode ser julgada inocente ou culpada de adultério, o professor não impõe seu julgamento pessoal, mas também não admite que o duplo sentido permaneça” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 71). De acordo com o crítico português Américo Lindeza Diogo (*apud* Paulino, 2004), existem muitas iniciativas de democratização da leitura literária, mas, quase sempre, são projetos vazios de boa literatura, servindo mais como “uma biblioterapia”, em vez de “uma formação estética” para os leitores (DIOGO *apud* PAULINO, 2004, p. 57). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017),

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017, p. 73).

Em virtude disso, e reconhecendo a relevância das obras canonizadas na formação do leitor, é que, de acordo com o perfil dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental, propusemos atividades de letramento literário e de ampliação de repertório baseadas em obras originais e adaptadas de Machado de Assis, proporcionando aos estudantes o contato direto com textos clássicos, pois acreditamos que, além de se apropriar de novas estratégias de leitura, nossos alunos também serão capazes de fruir as obras apresentadas, porque, como bem justificou Candido (1995), não é a incapacidade que afasta a literatura das pessoas, mas sim a falta de oportunidade de experienciar os textos.

2.6 O POLISSISTEMA LITERÁRIO DIANTE DA FORMAÇÃO DO LEITOR

Compreender a literatura como um polissistema é perceber toda a diversidade e a complexidade que regem o texto literário, não só no que diz respeito a sua produção, como também à recepção do leitor e à mediação da obra em relação a esse leitor, a qual tem sido a instância de interesse de nosso trabalho. Dessa forma, compreendemos a literatura de acordo com Even-Zohar (1978), como sistema dinâmico, “um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas com interseções e sobreposições mútuas, que usa diferentes opções concorrentes, mas que funciona como um todo estruturado, cujos membros são interdependentes” (EVEN-ZOHAR, 1978, p. 03).

Em *O direito à literatura*, Candido (1995) já entrevê esse sistema com interseções, dizendo que “há uma corrente em dois sentidos, em que a esfera erudita e a popular trocam influências de maneira incessante, fazendo da criação literária e artística um fenômeno de vasta intercomunicação” (CANDIDO, 1995, p. 188), por isso, é atual, inevitável e inestimável propor atividades de letramento literário e ampliação do repertório com obras canonizadas para estudantes no ensino fundamental II, a fim de que o docente possa construir um diálogo com seus alunos demonstrando que há influências das obras clássicas sobre as obras atuais com as quais esses estudantes têm contato, seja por meio de novos livros, filmes, séries ou jogos, como também o contrário consoante Even-Zohar (1978) e Candido (1995).

Ainda segundo Candido (1995), essas trocas de influências são caracterizadas, muitas vezes, em um mesmo movimento literário, o qual é constituído de obras de alta qualidade e obras de qualidade modesta, sendo que tanto uma quanto a outra atuam formando “uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos” (CANDIDO,

1995, p. 182). Para o crítico, um exemplo é o romance humanitário social do começo do século XIX, que representou uma resposta ao processo de industrialização, o qual gerou concentração urbana e, por consequência, diversos problemas, como miséria, fome e doenças, todos tomados como matéria das produções literárias do período.

Em vista disso, Even-Zohar (1978) ressalta que

Isso quer dizer que não se pode dar conta da língua *standard* sem colocá-la no contexto das variedades não-*stander*; a literatura para crianças não será considerada um fenômeno *sui generis*, mas sim relacionado com a literatura para adultos; literatura traduzida não se desconectará da literatura original; a produção de literatura de massa (suspenses, novelas sentimentais, etc.) não será rejeitada simplesmente como “não-literatura” para evitar reconhecer sua dependência mútua com a literatura “individual” (EVEN-ZOHAR, 1978, p. 05).

Tendo isso em vista, o teórico enfatiza que a possibilidade de interferência de um sistema no outro torna propícia “a aparição e funcionamento de novos elementos no repertório” (EVEN-ZOHAR, 1978, p. 18), circunstância que garante a heterogeneidade e dinamicidade dos textos literários e, também, a inclusão e a exclusão de obras no centro e na periferia, principalmente, quando se trata da literatura canonizada. Alinhada com Even-Zohar (1978), Colomer (2007) diz que “o “cânone literário” não foi nunca, então, algo imutável, mas, pelo contrário, encontra-se em crise permanente” (COLOMER, 2007, p. 154).

Dessa maneira, ler e estudar a literatura como um polissistema é tomar consciência não só das trocas entre os diferentes substratos, mas também perceber “a vitória de um estrato sobre outro” (EVEN-ZOHAR, 1978, p. 06), num movimento entre o centro, as obras que estão em ascensão e que representam a cultura oficial naquele período, e a periferia, aquelas obras que estão à margem da leitura oficial. Daí provém a relevância desse sistema, para o teórico, já que, se os repertórios canonizados se tornassem estanques, isto é, deixassem de ser “ameaçados” pelos rivais não-canonizados, provavelmente, teríamos um repertório estático, homogêneo, que permaneceria inalterado, por isso, cabe ainda ressaltar que, segundo Cosson (2016), “a literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON, 2016, p. 34). Sendo assim, Even-Zohar (1978) alerta que

A ideologia de uma cultura oficial como a única aceitável em uma dada sociedade tem como consequência uma massiva compulsão cultural que afeta a nações inteiras mediante um sistema educativo centralizado e que

torna impossível, inclusive a estudiosos da cultura, observar e valorar o papel das tensões dinâmicas que operam no seio da cultura para sua efetiva manutenção (EVEN-ZOHAR, 1978, p. 08).

É por essa razão que planejamos atividades de letramento literário com objetivo de aprendizagem estética por parte dos estudantes, mas não para conduzi-los a uma inadequada concepção do que é a literatura, seja ela baseada em obras canonizadas ou não. Embasados em Cosson e Paulino (2009), objetivamos um “trabalho de construção do repertório do aluno que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural ou, ainda, a consciência de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado [...]” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 75), não como ponto de chegada, mas como ponto de partida, proporcionando ao estudante construir um repertório personalizado por meio das atividades planejadas na pesquisa.

2.7 O REPERTÓRIO DO TEXTO E O PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

A construção e a ampliação de repertório literário são essenciais para todo ser humano no processo de letramento literário na medida em que proporcionam amadurecimento ao leitor, possibilitando-o estratégias estéticas diversificadas para a leitura das obras. Assim, conforme Wolfgang Iser (1996), o repertório de um leitor é constituído pelo conjunto de leituras que ele fez ao longo da vida e pelas influências que recebe de outras instâncias, como a social, a cultural e a histórica, que o ajudam, então, a compor, ou não, um arcabouço de mecanismos estéticos que auxiliam na leitura dos textos literários, já que, segundo o teórico, “o grau de definição do repertório é um pressuposto elementar para que texto e leitor tenham algo em comum” (ISER, 1996, p. 131).

Dessa forma, Iser (1996) acredita que, para haver compreensão do texto, oral ou escrito, por parte do leitor, é necessária interação entre texto e leitor numa situação contextual. Além disso, também salienta a particularidade do texto literário nesse processo de compreensão, uma vez que “o texto literário é uma figura fictícia; [...] carece dos atributos necessários do real. Pois os textos literários não se esgotam na denotação de objetivos empiricamente dados, a representação por eles intencionada visa ao não dado” (ISER, 1996, p. 101).

Portanto, o teórico trata do “vazio” ou “não dado” no texto como uma circunstância no ato da leitura em que o repertório do leitor deve operar preenchendo essas lacunas a fim de

que a enunciação se efetive e os sentidos sejam compreendidos, pois, caso isso não ocorra, o fracasso é inevitável na comunicação. Corroborando com Iser (1996), Cosson (2016) define que “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 resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2016, p. 27).

Exemplo disso, consoante Iser (1996), é a distância histórica em que se encontram leitor e texto em determinadas leituras, o que não significa que o texto perde seu caráter inovador para aquela época, mas sim que assumirá formas diferentes. O teórico explica que, quando o texto não causa estranhamento ao mundo do leitor, esse organiza suas normas transcodificando-as no repertório de seu contexto de funções socioculturais, estabelecendo, assim, o limite de seus efeitos na compreensão. Contudo, se há estranheza em relação a essas normas do repertório que se tornaram históricas para o leitor, visto que estão distante de seu “horizonte de valores”, é preciso que as normas transcodificadas se lhe apresentem “como referência ao horizonte original. Desse modo, a situação histórica, à qual o texto tinha reagido, é recuperada” (ISER, 1996, p. 146). Ainda conforme Iser (1996),

Relacionar o texto ficcional aos sistemas epocais de sentido provoca uma qualificação central do repertório. As normas e valores extra-textuais que o texto traz consigo têm validade transcodificada nesse processo. As decisões seletivas, previstas pelos sistemas, são postas no pano de fundo para que deste sejam provocadas as possibilidades que os sistemas negavam. Nisso se funda o valor do repertório (ISER, 1996, p. 138).

Cabe ainda ressaltar que “o texto exige do leitor diferentes modos de participação” (ISER, 1996, p. 156), que variam de acordo com a correspondência dos elementos do repertório de ambos. Nesse sentido, é bem pequena a participação do leitor quando o texto torna-se responsável por reproduzir quase todas as normas comuns que colaboram para a compreensão. Todavia, constitui-se intensa a participação do leitor quando a correspondência entre os repertórios tende a zero, visto que “o repertório organiza as reações dos leitores ao texto e assim as respostas aos problemas dos sistemas de referência que ele oferece” (ISER, 1996, p. 156).

Posto isso, Iser (1996) toma o discurso do texto como um “organismo vivo” que desenvolve uma relação com o leitor por meio de um “sistema de autorreguladores”, os quais, durante a leitura, auxiliam na produção de *feedback* a respeito das informações, permitindo ao leitor inserir suas representações no processo. Então, “a relação entre texto e leitor se

estabiliza através do *feedback* constante no processo da leitura pelo qual se ajustam as imprevisibilidades do texto” (ISER, 1996, p. 125).

Ainda é relevante ressaltar que essa “relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo de leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações” (ISER, 1996, p. 127), porque novos significados são criados e compreendidos pelo leitor, modificando-lhe a leitura e o repertório. Disso parte Colomer (2007) para confirmar que “não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação” (COLOMER, 2007, p. 67). Logo, é possível compreender que a interação texto e leitor no processo de leitura relaciona não só um determinado contexto para o ato, mas também considera as intenções do leitor ao ler o texto. Nesse sentido, Iser (1996) esclarece que “o texto não é mais entendido como cópia ou desvio de uma realidade fixada por dogmas, mas sim como uma relação de interação pela qual pode-se captar sua função elementar no contexto da realidade” (ISER, 1996, p. 135).

Por tudo isso, de acordo com Iser (1996), torna-se possível estabelecer que é papel do leitor produzir o objeto imaginado, pois o texto ficcional, sem interação com o leitor, constitui-se como virtualidade, a qual só é capaz de se atualizar por meio do sujeito. Então, o texto ficcional deve ser caracterizado como comunicação, enquanto a leitura se estabelece como uma relação dialógica, demonstrando que “o texto ficcional exige imperiosamente um sujeito, isto é um leitor” (ISER, 1996, p. 123).

Fica evidente, portanto, que “o discurso ficcional não é sem convenções, mas sim as organiza de um modo diferente” (ISER, 1996, p. 114), porque trata-se de um texto de caráter inovador, já que “1. O texto ficcional permite a seus leitores que transcendam a sua posição no mundo. 2. O texto ficcional não é nenhum reflexo de uma realidade dada, mas sim seu complemento em sentido específico (ISER, 1996, p. 146). Logo, a aprendizagem a partir desses textos é de inquestionável valor na formação humana, social e intelectual e, assim, alvo de nossas atividades de letramento literário e de ampliação de repertório, visto que, de acordo com Cosson (2016), “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2016, p. 26). Dessa maneira, a adequada escolarização da Literatura torna-se relevante para efetivação desse conhecimento na vida dos estudantes.

2.8 A ADAPTAÇÃO DAS OBRAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Diante de toda reflexão que temos realizado acerca do processo de letramento literário e de ampliação do repertório e, ainda, considerando os sujeitos de nossa pesquisa, compreendemos que trabalhar os textos de Machado de Assis a partir de linguagens diferentes proporcionaria aos estudantes estratégias estéticas diversificadas e apuração da interpretação dos textos, além de aproximá-los mais da proposta de intervenção, tendo em vista que a televisão e os quadrinhos são linguagens muito próximas do cotidiano deles e que também despertam o olhar e o interesse dos discentes.

Embasados nessa proposta de levar textos adaptados para a sala de aula e na concepção de adaptação de Linda Hutcheon, é conveniente refletir a respeito do processo de adaptação de uma obra, uma vez que temos presenciado a cada dia mais a divulgação e o consumo de textos e de produtos diversos adaptados, que passam não só pelo cinema, televisão, rádio e mídias eletrônicas, mas também pelos musicais, quadrinhos, artes visuais, parques temáticos e realidade virtual, como jogos de *videogame*. Ademais, para Hutcheon (2013), “a adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas. Nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias. E recontar quase sempre significa adaptar [...]” (HUTCHEON, 2013, p. 10).

Desse modo, a adaptação tem sido cultivada em diferentes linguagens na pós-modernidade, contudo, ainda é avaliada de maneira depreciativa, pois se cultiva a visão de que se trata de uma obra menor e subsidiária porque se “apoia” em outra, não o contrário e o real, visto que se configura como uma nova obra que disponibiliza uma nova linguagem e, por isso, novos horizontes de compreensão para o leitor. Assim, Hutcheon (2013) descreve a adaptação como “uma transposição declarada de uma ou mais obras; um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação; um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada” (HUTCHEON, 2013, p. 30).

Tomando a adaptação como “uma transposição declarada de uma ou mais obras”, a teórica esclarece que essa “transcodificação” pode se tratar da mudança de mídia, isto é, de “um poema para um filme”, ou de gênero, por exemplo, “de um épico para um romance”, ou ainda a mudança de foco, de contexto, como recontar uma história sob outro ponto de vista, por isso “a transposição também pode significar uma mudança, em termos de ontologia, do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça ficcionalizada” (HUTCHEON, 2013, p. 29).

Já tratando a adaptação como “um ato criativo e interpretativo de apropriação/recuperação”, Hutcheon (2013) demonstra que o processo de adaptação se caracteriza também por uma “(re-)interpretação” em relação a uma “(re-)criação”, que poderia se traduzir em “apropriação” ou “recuperação”, como as adaptações de narrativas míticas para o público jovem ou as cinematográficas de lendas africanas, que buscam preservar a herança cultural por meio de um modo visual e auditivo.

Ainda é possível compreender o processo de adaptação como “um engajamento intertextual extensivo com a obra adaptada”, uma vez que “a adaptação é uma forma de intertextualidade” (HUTCHEON, 2013, p. 30). Nesse sentido, a teórica diz que experienciamos a adaptação como palimpsestos, cujas lembranças de outras obras são despertadas no leitor por meio da “repetição com variação”, por isso é possível concluir que “a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária – ela é a sua própria coisa palimpséstica” (HUTCHEON, 2013, p. 30).

Um outro aspecto que pode ser indagado a respeito da adaptação é a questão da fidelidade à obra adaptada, que já motivou diversos debates em torno do tema pela crítica, mas que, consoante Hutcheon (2013), não deve ser utilizado como critério de análise, já que, ao trabalharmos uma adaptação, estamos sinalizando abertamente que ela mantém relações com outras obras devido ao seu caráter intertextual como já discutimos. Logo, segundo a teórica, “a adaptação é repetição, porém repetição sem replicação” (HUTCHEON, 2013, p. 28), visto que existem diversas perspectivas por meio das quais podemos analisar uma adaptação, a saber, seja para demonstrar o apagamento da lembrança do texto adaptado, ou seu questionamento, seja para revelar uma homenagem prestada por parte dos adaptadores. Ainda para a teórica,

Assim como a imitação clássica, a adaptação tampouco é uma cópia ordinária; é um processo de apropriação do material adaptado. [...] Talvez devêssemos pensar o fracasso de certas adaptações não em termos de fidelidade a um texto anterior, mas de falta de criatividade e habilidade para tornar o texto adaptado algo que pertence ao seu adaptador e que é, portanto, autônomo (HUTCHEON, 2013, p. 45).

Em conformidade com as ideias da teórica, Cosson (2018) defende que “o filme é uma interpretação do texto escrito e a infidelidade, se é que existe tal coisa, não é ao romance, mas sim à interpretação que o leitor fez do romance quando leu” (COSSON, 2018, p. 17). Daí partimos para esclarecer que a adaptação “sempre envolve um processo duplo de

interpretação e criação de algo novo” (HUTCHEON, 2013, p. 45), ou seja, ela se configura como “processo” e também como “produto” de um determinado contexto, que envolve um tempo, um lugar, uma sociedade e uma cultura.

Diante de tal relevância das adaptações, Colomer (2007) defende que o acesso às obras de referência cultural pode ser realizado por meio da leitura de boas adaptações, que podem se caracterizar por apenas modernizar a linguagem, abreviar o texto literário ou mesmo mudanças mais significativas, como as de gênero ou de suporte. Assim, Hutcheon (2013) ressalta que “uma vez motivados, podemos na realidade ler ou ver o chamado original após experienciar a adaptação, dessa forma desafiando a autoridade de qualquer noção de prioridade” (HUTCHEON, 2013, p. 14).

Por tudo isso, almejamos explorar as diferentes linguagens apresentadas pelas adaptações em quadrinhos e televisiva da obra *O Alienista*, buscando, então, permitir que os estudantes observassem a construção da personagem Simão Bacamarte nos dois textos, instigando neles a reflexão a respeito dos recursos estéticos apropriados em cada obra e os sentidos provocados e repercutidos na interpretação do leitor. Outrossim, focalizamos a questão da ambiguidade que permeia o delinear das personagens machadianas, procurando salientar essa característica marcante na obra do autor, fornecendo, então, uma visão mais ampla do elemento personagem aos discentes.

2.9 A PERSONAGEM COMO ELEMENTO ESTÉTICO DE APRENDIZAGEM NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao tratarmos do elemento narrativo *personagem*, muitos despontam em nossa memória, como Sherlock Holmes, Diadorim, Capitu, Hercule Poirot, Macabéa, Mr. Darcy, Gregor, Iracema, Hamlet, Fabiano, Simão Bacamarte, entre tantos outros que nos marcaram por uma série de particularidades as quais nos ajudam a construí-los e, com toda certeza, também amá-los. Assim, esses “seres de ficção”, esses “edifícios de palavras”, como bem os define a pesquisadora Beth Brait, serão o foco de nossa proposta interventiva.

Para tanto, parece-nos pertinente entender a definição do termo *personagem* que, segundo o *Dicionário Aurélio online*, é

1 Pessoa física de uma obra literária ou teatral.

2 Papel desempenhado por um ator.

3 Pessoa considerada em sua aparência, em seu comportamento.

- 4 Representação de um ser humano numa obra de arte.
 5 Personagem influente: Pessoa importante ou célebre.
 6 Personagem muda: Pessoa que, em qualquer ato, representa um papel insignificante.
 (AURÉLIO Online)³.

Entretanto, de acordo com Brait (2017), essa definição não é adequada, porque aponta para uma confusão terminológica entre a relação *pessoa* (ser vivo) e *personagem* (ser ficcional), uma vez que obriga “o leitor a encarar a narração, o poema e o acontecimento como sendo fenômenos de uma mesma espécie, de uma mesma natureza. E, textualmente, a identificar pessoas e personagens” (BRAIT, 2017, p. 18). Assim, a autora apresenta um item do *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*, organizado por Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov, que nos ajuda a refletir a respeito da questão personagem-pessoa:

Uma leitura ingênua dos livros de ficção confunde personagens e pessoas. Chegaram mesmo a escrever “biografias” de personagens, explorando partes de sua vida ausente do livro (“O que fazia Hamlet durante seus anos de estudo?”). Esquece-se que o problema da personagem é antes de tudo linguístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é “um ser de papel”. Entretanto recusar toda relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias de ficção (DUCROT e TODOROV *apud* BRAIT, 2017, p. 19).

Nesse sentido, os autores despertam nossa atenção para reflexões relevantes acerca do elemento *personagem*, pois devemos tratar o problema da personagem como um “problema linguístico-artístico”, já que trata-se de um elemento que não possui existência fora das palavras, isto é, ele depende da construção do texto, da maneira que o escritor concebeu para lhe dar forma. Ademais, ainda é possível entender que as personagens representam pessoas conforme as modalidades próprias da ficção e que sua existência e compreensão estão imbricadas ao deslindamento do espaço ficcional para, então, compreendermos sua “representação de uma realidade exterior ao texto” (BRAIT, 2017, p. 19).

Em vista disso, cabe-nos pensar a respeito dos limites entre realidade e ficção no processo de criação de uma personagem, que, de acordo com Brait (2017), baseiam-se nas formas inventadas pelo autor para simular e criar a partir da linguagem. Sendo assim, essa verossimilhança é delineada no texto com base nos recursos linguísticos e estéticos

³ AURÉLIO ONLINE. **Dicionário**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/adaptacao>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

explorados pelo escritor, mas que, para Candido (2007), não devem ser utilizados com o objetivo de “copiar um ser vivo”, uma vez que

Primeiro, porque é impossível [...] captar a totalidade do modo de ser de uma pessoa, ou sequer conhecê-la; segundo, porque neste caso se dispensaria a criação artística; terceiro, porque, mesmo se fosse possível, uma cópia dessas não permitiria aquele conhecimento específico, diferente e mais completo, que é a razão de ser, a justificativa e o encanto da ficção (CANDIDO, 2007, p. 65).

Concebendo a personagem e a sua função no discurso relacionadas não só ao fazer artístico, mas também refletindo a respeito das formas de sua existência e do destino desse fazer, é que chegamos às primeiras concepções de personagem por meio das teorias de Aristóteles e Horácio. Assim, para Aristóteles, a personagem é um reflexo do ser humano, que busca traçar semelhanças entre personagem e pessoa, conceito centrado na *mimesis* aristotélica, que, consoante Brait (2017), por muito tempo foi compreendida de maneira empobrecedora, já que se pensava somente em “imitação do real”. Contudo, críticos contemporâneos têm procurado demonstrar que Aristóteles também estava preocupado com a forma de ser do poema e com os meios utilizados na elaboração do texto, isto é, vendo a personagem como construção, dependente dos mecanismos que organizam e formam a obra literária.

Ao considerar essa perspectiva de Aristóteles em relação à personagem, é relevante tratarmos do conceito de *verossimilhança interna de uma obra*, o qual pode ser compreendido por meio da caracterização da personagem e de suas ações no texto, que, se forem julgadas pelos dados da realidade, podem parecer inadequadas e absurdas, como, por exemplo, a dúvida que poderia surgir a respeito das aventuras vividas por Indiana Jones, nas quais o herói enfrenta os vilões mais temidos e sai ileso. Todavia, quando observadas sob a ótica da tradição ficcional, que desponta o mesmo tipo de herói e de vilão nas mais diversas narrativas, não há questionamento da realidade ficcional na obra, pois “como o espectador já assimilou todos esses traços em outras narrativas, identifica de imediato o herói e espera que a narrativa cumpra, assim como a personagem, o seu conhecido destino” (BRAIT, 2017, p. 41).

No que diz respeito à personagem para Horácio, ela é vista sob um aspecto moral, uma vez que não é apenas reprodução dos seres vivos, mas também um modelo que deve ser imitado pelos seres humanos, o que contribui decisivamente para a concepção e avaliação da personagem a partir dos modelos humanos, como constatamos na literatura produzida durante

a Idade Média que era influenciada pelo imperialismo dos princípios cristãos e que propiciou um entendimento da personagem como fonte de aprimoramento moral. Nesse sentido, “as artes têm valor na medida em que conduzem a uma ação virtuosa, e que a personagem deve ser a reprodução do melhor do ser humano” (BRAIT, 2017, p. 45). Essas perspectivas de abordagem da personagem, a partir das ideias de Aristóteles e de Horácio, entraram em declínio na segunda metade do século XVIII, quando uma visão psicologizante envolveu o processo de criação da personagem, a qual passou a representar o universo psicológico de seu criador, isto é, “os seres fictícios não mais são vistos como imitação do mundo exterior, mas como projeção da maneira de ser do escritor” (BRAIT, 2017, p. 46). Dessa forma, a personagem ainda é vista como “ser antropomórfico”, pois continua a ser medida e avaliada de acordo com o ser humano.

Dessa forma, seguindo com as transformações, no século XX, a prosa de ficção e, conseqüentemente, o processo de construção das personagens sofrem novas modificações, que são submetidas à influência das estruturas sociais, nas quais o “herói problemático” entra em conflito com o mundo das convenções e do conformismo, o que mantém a personagem sujeita ao modelo humano, mesmo que seja um modelo reformado. Nesse momento, o romancista, contista, ensaísta e crítico inglês E. M. Forster (1879-1970) passa a classificar as personagens em *flat* – plana, tipificada, sem profundidade psicológica – e *round* – redonda, esférica, complexa, multidimensional, uma vez que se mostra mais “sensível à produção literária do momento e tocado possivelmente pelo posicionamento florescente de uma crítica voltada mais para o texto que para o autor” (BRAIT, 2017, p. 49). Assim sendo, Candido (2007) esclarece que as personagens planas são também chamadas de tipos e, por vezes, caricaturas, já que “são construídas em torno de uma única ideia ou qualidade” (CANDIDO, 2007, p. 62). Já as personagens esféricas, são caracterizadas com mais complexidade e, por isso, capazes de nos surpreender nas narrativas, possuindo um caráter de imprevisibilidade, contudo mantendo-se convincentes na obra.

Outra perspectiva por meio da qual a personagem foi analisada é a de Edwin Muir (1887-1959), o qual “apresenta a personagem não como representação do homem, mas como produto do enredo e da estrutura específica do romance” (BRAIT, 2017, p. 51), demonstrando que outros elementos da narrativa estão diretamente encarnados e articulados com as personagens, o que influencia diretamente em sua caracterização e construção. Entretanto, nem Forster e nem Muir conseguiram se desvencilhar da relação “ser fictício-pessoa”, que só foi superada a partir dos estudos e das propostas dos formalistas russos, os quais cunharam a

denominação de personagem enquanto “ser de linguagem”, visto que a obra passa a ser “encarada como a soma de todos os recursos nela empregados, como um sistema de signos organizados de modo a imprimir a conformação e a significação dessa obra” (BRAIT, 2017, p. 52).

Com a ruptura em relação à visão tradicional da obra literária iniciada pelos formalistas russos, muitos estudos vão surgindo na teoria da literatura encaminhando as pesquisas acerca da narrativa para explorar suas possibilidades estruturais, assim como fez Philippe Hamon, que estudou a personagem sob a perspectiva semiológica, como “uma instância de linguagem”. Ou mesmo A. J. Greimas, o qual substituiu a designação personagem por “ator” para se referir com tal termo à “unidade lexical do discurso”. Há também os estudos de Bakhtin, de fundo filosófico literário, que não se destinaram a classificar as personagens no sentido dos estudos anteriores, mas sim tratar das especificidades da prosa literária, como, por exemplo, “a maneira de construir um *herói*, de acordo com as reflexões bakhtinianas, faz parte de uma questão maior, que é “a ética da responsabilidade”, baseada na primazia do outro” (BRAIT, 2017, p. 59). Vale ainda citar R. Bourneuf e R. Ouellett, os quais compreenderam a personagem por meio de uma rede de relações dentro da narrativa, demonstrando que as personagens agem uma sobre a outra e contribuem para sua existência na obra. Desse modo, refletindo a respeito das diversas perspectivas que recaem sobre a personagem, fica claro que

[...] o escritor recorre aos artifícios oferecidos pela linguagem, a fim de engendrar suas criaturas. Quer elas sejam tiradas de sua vivência real ou imaginária, dos sonhos, dos pesadelos ou das mesquinhas do cotidiano, a materialidade desses seres só pode ser atingida por meio de um jogo de linguagem que torne tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos (BRAIT, 2017, p. 73).

Logo, para Candido (2007), “as personagens obedecem a uma lei própria” (CANDIDO, 2007, p. 67), pois possuem uma relação estreita com o autor, o qual cria uma lógica preestabelecida tornando-as paradigmas e eficazes. Ademais, o crítico salienta que é a unificação dos fragmentos de traços de aproximação com o real e a organização do contexto que formam o elemento decisivo para a verdade desses seres ficcionais, possibilitando-os ser mais atuantes que os próprios seres humanos diante das diversas situações em que se envolvem. Disso resulta a “adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificação, projeção, transferência, etc.” (CANDIDO, 2007, p. 54).

Todo esse processo de identificação, projeção e transferência entre leitor e personagem torna-se possível por meio dos diversos processos de criação e de construção das personagens, tendo como condutor principal a figura do narrador, em primeira ou em terceira pessoa, que, conforme Brait (2017), passa a figurar como uma “câmera” revelando este ser fictício ao leitor, que “se instala na cela ao lado da personagem e, como observador de um parto doloroso, vai assistindo a seu nascimento, seu despertar para a realidade impalpável, sua dolorosa conquista da consciência” (BRAIT, 2017, p. 76). Corroborando com essas ideias, Candido (2007) acrescenta que

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação (CANDIDO, 2007, p. 48).

Sendo assim, a existência dessas “criaturas de papel” está ligada às técnicas escolhidas e combinadas pelo autor e, também, a sua perícia ao manusear essas em sua escritura, contudo, as personagens, “depois de prontas, fogem ao seu domínio e permanecem no mundo das palavras à mercê dos delírios que a escritura possibilita aos incontáveis leitores” (BRAIT, 2017, p. 90). Logo, o que pretendemos em nossa proposta interventiva foi munir os estudantes de conhecimentos e de estratégias de interpretação a respeito da construção desses seres fictícios para que pudessem reconhecer nas obras traços característicos que compõem essa elaboração. Em razão disso, nas primeiras leituras, construímos os conhecimentos básicos acerca das personagens planas e esféricas para, então, avançarmos e compreendermos o processo de ambiguidade que envolve as personagens machadianas.

2.10 A PALAVRA E A IMAGEM NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A leitura literária apresenta muitos aspectos, recursos e perspectivas que podem ser explorados em sala de aula pelo docente de forma a contribuir para o processo de letramento literário e de ampliação do repertório dos estudantes. Dessa forma, como utilizaremos a adaptação em quadrinhos da obra *O Alienista*, exploraremos a relação texto verbal e texto não verbal na construção das personagens machadianas, levando em consideração a concepção de

Scott McCloud (2005; 2008) a respeito de histórias em quadrinhos e de seus diversos recursos de construção de sentido. Para McCloud (2005), as histórias em quadrinhos são “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (MCCLLOUD, 2005, p. 09) ou, apenas, de forma geral, arte sequencial.

Nesse sentido, de acordo com McCloud (2008), a clareza e a persuasão são duas metas perseguidas pelos narradores de uma história e podem ser alcançadas por meio de uma série de recursos nas histórias em quadrinhos através das escolhas do momento, do enquadramento, das imagens, das palavras e do fluxo, as quais “poderão determinar a diferença entre uma narrativa clara e convincente e uma bagunça” (MCCLLOUD, 2008, p. 10). Assim, ao optar ou não por determinadas escolhas, o autor seleciona no texto não verbal o aspecto que deseja evidenciar ou esconder, além de conseguir valorizar determinada perspectiva na narrativa.

McCloud (2008) pontua que a escolha de momento é relevante para a narrativa porque ela é capaz ou não de assegurar a clareza do texto, uma vez que também é responsável por levar o “enredo adiante”. Já a escolha de enquadramento baseia-se nas opções de visualização da cena que o leitor terá, a saber, mais próximo ou não, a partir de determinado ângulo, em uma tomada panorâmica, acima ou abaixo de um personagem específico, o que provoca as impressões do leitor no texto. Além disso, o autor também faz escolhas de imagens, as quais devem ser pensadas para compor as molduras e dar “vida visualmente ao mundo de sua história”, não importando o estilo escolhido, mas sim que seja capaz de atender à “função primária e mais importante” que é a de se comunicar “de maneira rápida, clara e envolvente com o leitor” (MCCLLOUD, 2008, p. 26). Ademais, ainda é preciso escolher as palavras que, segundo McCloud (2008), “[...] podem ser usadas para compactar uma história, resumindo vastas mudanças em um único quadro” (MCCLLOUD, 2008, p. 31). Todavia, McCloud (2008) esclarece que, nos quadrinhos, as palavras e as imagens devem “trabalhar juntas sem emendas”, de forma que o leitor não perceba quando estão lendo uma ou outra. Por fim, é necessário escolher o fluxo por meio do qual se guiará o leitor na história em quadrinhos, sendo preciso considerar os caminhos que se buscará para isso, como a simplicidade ou a experimentação, já que, segundo McCloud (2008), o layout deve servir à história e não o contrário.

Para nossa proposta de intervenção, foi relevante discutir com os discentes essas escolhas e a maneira como elas operam na narrativa em quadrinhos para a construção das personagens. Outrossim, também nos aplicamos a “desvendar nos quadrinhos” como algumas

categorias de combinações entre palavras e imagens são relevantes para a construção das personagens. Não foi nosso objetivo trabalhar com a conceituação dessas categorias na intervenção, mas sim instigar os estudantes a perceberem essas relações, como a específica da palavra, na qual a imagem apenas ilustra o que a palavra já informou; a específica da imagem, em que a imagem expressa todo o sentido pretendido, “enquanto as palavras acentuam aspectos da cena que está sendo exibida” (MCCLLOUD, 2008, p. 130); a específica da dupla, por meio da qual palavra e imagem expressam a “mesma mensagem”; a interdependente, na qual há uma combinação entre palavra e imagem para se transmitir uma ideia; e a montagem, que apresenta palavras e imagens através de uma combinação pictórica. Assim, McCloud (2008) compreende que, “como qualquer casal, palavras e imagens precisam equilibrar a necessidade de encontrar um terreno comum com a necessidade de explorar suas identidades distintas” (MCCLLOUD, 2008, p. 153). Nesse sentido, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), dentre as competências que devem ser desenvolvidas durante as atividades de leitura, destacamos a:

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos:

- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, amostragem etc.) que nela se relacionam.
(BRASIL, 2017, p. 71).

Dessa forma, buscamos propor atividades que permitiram aos discentes observarem essas relações e os efeitos alcançados no texto, a fim de que compreendessem o papel de cada linguagem, verbal e não verbal, na adaptação em quadrinhos e os recursos utilizados para criação de sentido na narrativa. Também foi nosso objetivo direcionar a atenção e o olhar dos estudantes para as características marcantes das personagens, sejam as físicas ou as emocionais, marcadas nos quadrinhos tanto pelo texto verbal quanto pelo não verbal, visto que, de acordo com McCloud (2005), nossa identidade e consciência são “investidas em muitos objetos inanimados” (MCCLLOUD, 2005, p. 38), que se tornam extensões de nós e demonstram ideias sobre nós, uma vez que “nossas identidades pertencem ao mundo

conceitual. Não podem ser vistas, ouvidas, cheiradas, tocadas ou saboreadas são apenas ideias. E tudo o mais – desde o início – pertence ao mundo sensorial. O mundo externo a nós” (MCCLLOUD, 2005, p. 40).

Sendo assim, observamos como na adaptação em quadrinhos ocorreu a caracterização da identidade das personagens, quais traços físicos foram mais acentuados, quais ideias foram reforçadas no texto verbal e no texto não verbal e de que forma o autor propôs essa construção. Em razão disso, as atividades propostas buscaram direcionar os estudantes para a observação e análise do texto para que, então, pudessem, numa próxima etapa da intervenção pedagógica, comparar essa construção em outra adaptação, a televisiva de *O Alienista*.

2.11 A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO LEITOR

Para o educador Paulo Freire (1988), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, visto que, mesmo antes da alfabetização, as pessoas desenvolvem a capacidade de ler as situações, os objetos, os lugares e até as outras pessoas. Dessa maneira, é na escola que desenvolverão outras capacidades leitoras a partir do repertório que possuem e que será ampliado por meio de novas experiências. Consoante Freire (1988), em sua obra *A importância do ato de ler*, os textos, as palavras e os sentidos desses deveriam ser experimentados pelo estudante de modo a proporcionar-lhe conhecimento significativo por meio de um processo de aprendizagem compartilhado entre educando e educador em sala de aula, o que nos faz refletir a respeito das práticas metodológicas adotadas em sala de aula durante as aulas de leitura literária.

Nesse sentido, vale ressaltar como a leitura literária vem sendo trabalhada de forma mecânica e transmissiva há algum tempo nas escolas, uma vez que, conforme os pesquisadores Alexandre Huady Torres Guimarães e Ronaldo de Oliveira Batista (2012), a ênfase das aulas recai sobre a memorização de estilos de época, estilos individuais, datas e fragmentos de obras que são esquematizados de modo a criar fórmulas para atender aos exames seletivos. Para os autores, “[...] a leitura é um dos modos da interação verbal, no sentido de que o ato de ler abre portas para a compreensão e interpretação das atividades simbólicas caracterizadoras dos mais variados tipos de contato social” (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p. 17). Assim, a leitura torna-se imprescindível na formação do estudante, já que contribui para o aperfeiçoamento da percepção, da compreensão e da interpretação não só

do texto verbal, mas, principalmente, da interação desse com o espaço social vivenciado pelo discente. Desse modo, é preciso compreender, que, conforme a BNCC (BRASIL, 2017),

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:

[...]

- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas;

[...]

(BRASIL, 2017, p. 73).

Pensando, então, a respeito da apropriação da leitura, é comum relacioná-la ao espaço escolar e ao trabalho docente, que são vistos como os principais responsáveis pelo incentivo e ensino, assim como pelo êxito ou fracasso dessa prática na vida dos estudantes. Assim sendo, as estratégias e as metodologias pedagógicas para mediação de leitura tornam-se importantes para o trabalho docente, já que muitos conhecimentos, como lexicais, gramaticais, semânticos, estéticos, pragmáticos e enciclopédicos, precisam ser mobilizados pelos estudantes para compreensão efetiva do texto. Além disso, “os textos literários situam-se entre a conotação e a denotação, entre real e o imaginário, sugerindo uma participação mais ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo da verossimilhança literária” (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p. 21), exigindo do educando uma participação ainda mais ativa no processo de compreensão da leitura.

Sendo assim, a mediação da leitura literária torna-se um importante recurso pedagógico a ser utilizado em sala de aula, como as propostas de Sequência Básica (motivação, introdução, leitura e interpretação) e Sequência Expandida (motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão e experiência reveladora) postuladas por Cosson (2018), nas quais o pesquisador propõe etapas de organização e aplicação da leitura literária com o objetivo de garantir o ensino efetivo e significativo de literatura. Assim, sem nos prender a uma proposta específica, fundamentamos parte de nossa intervenção em algumas etapas apresentadas pelo autor, como a motivação, atividade planejada para conquistar a adesão dos estudantes em relação à leitura;

a introdução, atividade de apresentação da obra e do autor; a leitura, atividade efetiva da leitura literária baseada em pausas estratégicas; a interpretação, atividade direcionada para o aspecto literário a ser ensinado; e a contextualização, que pode assumir diferentes perspectivas, mas que em nossa proposta baseia-se na contextualização histórica, estilística, temática e presentificadora. Desse modo, nosso objetivo foi construir um processo de aprendizagem literária de acordo com o perfil de nossos discentes, visto que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura” (COSSON, 2016, p. 35).

Ademais, também baseamos nossa intervenção em algumas estratégias de leitura propostas pela pesquisadora Isabel Solé (1992), como a ativação do conhecimento prévio dos estudantes por meio de perguntas que auxiliam o docente a verificar de onde partir com a intervenção; o estabelecimento de previsões sobre o texto, que permite ao professor estimular os discentes a formularem possíveis hipóteses a partir do título do texto, da capa do livro ou das ilustrações, que podem ou não se concretizar após a leitura; e a promoção das perguntas dos alunos sobre o texto por meio da interação em sala de aula na discussão de determinados aspectos que envolvem o texto. Assim, segundo Solé (1992), a compreensão da leitura torna-se mais significativa, já que o educando participa de forma ativa de todo o processo de aprendizagem, que deve ter sempre a finalidade de

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionando-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
 - Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura [...] aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos.
- (SOLÉ, 1992, p. 114).

Em vista disso, consoante as estudiosas Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2010), a atividade de leitura na sala de aula deve ser planejada considerando também alguns aspectos relevantes em relação ao texto, a saber os aspectos materiais, que se referem à apresentação do texto, ao tamanho das letras, à fonte, à constituição dos parágrafos; os linguísticos, que tratam das estruturas sintáticas, do léxico empregado, da utilização ou ausência da pontuação; o conteúdo da obra, de que forma a temática é desenvolvida; e a

interação autor-texto-leitor, compreendida por meio da relação de sentidos construídas durante a leitura. Desse modo, buscamos contemplar na intervenção atividades que propõem a análise e a discussão desses aspectos nos textos lidos com o objetivo de ampliar a compreensão e contribuir na construção do repertório literário dos discentes.

Para as pesquisadoras Ana Aparecida Vieira de Moura e Luzineth Rodrigues Martins (2012), o trabalho pedagógico com a leitura deve proporcionar ao estudante o contato ativo e interativo com diversos contextos de usos da linguagem, assumindo o professor o papel de mediador que auxilia os educandos na construção da compreensão: “[...] questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes no texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto” (MOURA e MARTINS, 2012, p. 90). Por esse motivo, baseados em Dell'Isola (2001) e Solé (1998), trabalhamos com a metodologia de leitura protocolada, por meio da qual o docente organiza o texto através de pausas estratégicas e perguntas dirigidas aos estudantes, que são feitas antes, durante e depois da leitura e que contribuem para a compreensão do texto. Para Dell'Isola (2001),

Há três tipos de perguntas que devem ser feitas pelo pesquisador:

1 - Perguntas objetivas: De conhecimento informado pelo texto/autor.

2 - Perguntas inferenciais: Baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

3 - Perguntas avaliativas: Envolvem avaliação e julgamento pessoais de informação fornecida pelo texto.

(DELL'ISOLA, 2001, p. 113).

Por tudo isso, observamos que um trabalho planejado e bem fundamentado contribuiu efetivamente para a aprendizagem literária dos discentes, visto que “trabalhar literatura em sala de aula é trabalhar o ser humano em sua complexidade. É visitar a história de quem somos e do que construímos” (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p. 24). Assim, consideramos que a mediação da leitura literária por meio das pausas protocoladas e das questões mediadoras proporcionou um aprendizado significativo para nossos estudantes.

3 MACHADO DE ASSIS: UM MESTRE NA CRIAÇÃO DE PERSONAGENS

Ao se tratar da Literatura Brasileira, muitos nomes de escritores brilhantes despontam na memória e no gosto dos leitores, contudo, sem nenhuma dúvida, Machado de Assis será sempre mencionado por inúmeras razões, principalmente, pela maestria na criação de seus personagens, seres ficcionais que impressionam o leitor pela sutileza dos detalhes de sua composição, por sua psicologia apurada e pela diversidade de tipos e formas de apresentação nos textos machadianos.

O olhar primoroso de Machado sobre o comportamento humano em suas obras vai além de simples caracterização ou delimitação de tipos sociais do século XIX, trata-se, conforme o crítico José Veríssimo (1963), de um olhar profundo sobre toda a composição da personagem, capaz de conduzir o leitor para além das convenções e das aparências, sem julgar ou mitigar, somente revelando sutilmente o inefável da alma humana. Nesse sentido, Veríssimo (1963) pondera que, como

Poeta ou prosador, ele se não preocupa senão da alma humana. Entre os nossos escritores, todos mais ou menos atentos ao pitoresco, aos aspectos exteriores das coisas, todos principalmente descritivos ou emotivos, e muitos resumindo na descrição toda a sua arte, só por isso secundária, apenas ele vai além e mais fundo, procurando, sob as aparências de fácil contemplação e igualmente fácil relato, descobrir a mesma essência das coisas. É outra das suas distinções e talvez a mais relevante (VERÍSSIMO, 1963, p. 311).

Dessa forma, a escritura machadiana se configura por um caráter dialético entre o local e o universal, de acordo com Hélio de Seixas Guimarães e Vladimir Sanchetta (2008), por meio da representação de tipos sociais brasileiros do século XIX que transbordam e se tornam universais devido às características intrínsecas da alma humana. Outrossim, para Guimarães e Sanchetta (2008), essa universalidade ainda é percebida por meio da “costura da fábula” que Machado realiza em seus textos que, mesmo tratando de um Rio de Janeiro que praticamente não existe mais, “continua a ressoar hoje com a intimidade abstrata da cidade, uma geometria de nomes que falam por si só ao seu semelhante” (GUIMARÃES e SANCHETTA, 2008, p. 249).

De acordo com o crítico Massaud Moisés (2001), a escritura e as composições machadianas relevam a complexidade do ser humano, a diversidade psicológica que encontra espaço em uma narrativa irônica e sagaz a partir do “comum” cotidiano. Assim, para Moisés (2001), Machado compõe um grupo de escritores “que constroem os seus edifícios narrativos

mais para o deleite da inteligência do que da sensibilidade” (MOISÉS, 2001, p. 09). Ademais, Moisés (2001) afirma que

[...] a capacidade, que era sua, de ver tudo ao microscópio lhe permitia enxergar com nitidez as sutilezas de um banal acontecimento diário. E também o impelia a sondar mais pausadamente o mundo doméstico, as artimanhas de um conquistador, a malícia de uma mulher dissimulada, as trocas de interesse, as dúvidas de um viúvo atormentado ou de uma jovem casadoira ante dois gêmeos, a nostalgia e o amor maduro, enfim o quadro amplo da sociedade contemporânea. Somente o romance lhe poderia oferecer espaço e tempo para construir painéis em vez de retratos e cenas de uma única célula dramática. E a ele se entregou com não menos afínco, ao mesmo tempo que praticava outras formas de intervenção literária. (MOISÉS, 2001, p. 15 – *grifo nosso*)

Em vista disso, o crítico Roberto Schwarz (2000) revela que “no romance machadiano praticamente não há frase que não tenha segunda intenção ou propósito espirituoso” (SCHWARZ, 2000, p. 14), visto que sua narrativa e a construção de suas personagens são “arquitetadas” instigando o leitor a ir além do texto, do tempo, buscando as amarras, as costuras do texto literário. Para o crítico, Machado de Assis conseguiu convergir para tudo que existe e foi escrito de mais impressionante na Literatura mundial, uma vez que essa convergência não se fundamenta somente em “noções e formas”, isto é, em um trabalho interno no texto, mas, sobretudo, em uma dose de realismo que permeia sua obra e atrai o leitor.

Essa dose de realismo peculiar também é mencionada por Candido (1995), pois, de acordo com o crítico, o autor possui um estilo “[...] que mantém uma espécie de imparcialidade, que é a marca pessoal de Machado, fazendo parecer duplamente intensos os casos estranhos que apresenta com moderação despreocupada” (CANDIDO, 1995, p. 26). Nesse sentido, o crítico ressalta mais uma particularidade dos textos machadianos, a crítica à sociedade oitocentista, mas sem confrontá-la, sem emitir opiniões e, principalmente, sem propor nenhuma visão maniqueísta. Ademais, Candido (1995) ainda salienta que a obra de Machado notabilizou-se porque há “despreocupação com as modas dominantes e o aparente arcaísmo da técnica” (CANDIDO, 1995, p. 26), uma vez que ele não se detinha em representar a realidade de forma objetiva, como muitos realistas, mas sim em tratá-la de maneira fragmentária por meio de suas personagens.

De acordo com o crítico Alfredo Bosi (2000), “a originalidade de Machado está em ver por dentro o que o naturalismo veria de fora. Os seus tipos são e não são parecidos com os

dos seus contemporâneos” (BOSI, 2000, p. 18), assim, sua obra revela além do comportamento humano, revela a alma, os conflitos, os devaneios. Dessa forma, seus textos apresentam personagens dotadas de valores e de ideais que não se limitam ou se esgotam em determinado tempo e lugar.

Por tudo isso e, sobretudo, pelo interesse manifestado pelos discentes no questionário de perfil de leitor, é que os textos e as personagens de Machado de Assis foram nosso objeto de estudo e de ensino nessa intervenção pedagógica, a fim de que, conforme Paulino e Cosson (2009), os estudantes pudessem se apropriar da literatura em um processo de “construção literária de sentidos”.

3.1 A AMBIGUIDADE NA CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS MACHADIANAS

Existem muitos aspectos da obra de Machado de Assis que despertam o interesse do leitor e que são primorosos devido ao talento e à excelência da escritura do autor. Nesse contexto, a construção de suas personagens, seres permeados de complexidade psicológica e existencial, destaca-se revelando que o autor possuía um “princípio essencial de composição segundo o qual a subjetividade dos personagens se desenvolve a partir de um fundamento complexo marcado pela ambiguidade, o conflito e o paradoxo” (CORDEIRO, 2004, p. 283). Assim, utilizaremos o estudo *A teoria dos personagens em Machado de Assis*, realizado pelo professor doutor Marcos Rogério Cordeiro, para fundamentar nossa proposta de intervenção no que se refere à ambiguidade como recurso estético na concepção e na composição das personagens machadianas.

De acordo com Cordeiro (2004), “a poética defendida por Machado é aquela baseada na dramatização da vida interior, capaz de penetrar os desvãos da alma humana, de sondar as contradições e os conflitos íntimos, tal como podemos encontrar em sua obra de ficção” (CORDEIRO, 2004, p. 279). Assim, é possível perceber que as personagens machadianas não representam caricaturas de um determinado período histórico, de uma classe social ou tipos sociais marcados por determinados comportamentos, mas sim caracterizam-se pela coerência e consciência de si em toda a ação narrativa da obra, visando demonstrar toda densidade interior do ser humano, mesmo que seja por meio de fragmentos no texto literário.

Ainda é preciso ressaltar que, conforme Cordeiro (2004), a personalidade das personagens machadianas representa uma “estrutura íntima” por meio da qual os sentimentos, os valores e as ideias vão se desdobrando “criando uma espécie de duplo de si mesmo, como

se cada um dos personagens apresentasse um campo de forças onde duas personalidades se enfrentassem em uma só pessoa” (CORDEIRO, 2004, p. 283). Prova disso é o conflito interior que se estabelece com diversas personagens, como, por exemplo, com Pilar, em “Conto de escola”, uma das leituras que propusemos para nossa intervenção, em que a personagem demonstra claro conflito em aceitar ou não o pagamento para ensinar o conteúdo escolar ao filho do mestre, não se tratando apenas disso, mas sim de algo maior revelado pelo menino no final do conto como sendo sua primeira lição a respeito do que seria corrupção e delação. Ademais, há também a ambiguidade que se percebe nas ações, ideias e comportamentos de personagens como Simão Bacamarte, em *O Alienista*, outra obra que nossa proposta contemplará por meio das adaptações televisiva e em quadrinhos. Para Cordeiro (2004),

A constituição de personalidades ambíguas e paradoxais, como essas que vimos, traz consequências profundas para a trama: o lado insondável da personalidade, que os personagens guardam para si sem o desvendar por completo, adquire uma dimensão trágica quando esses mesmos personagens estabelecem relações uns com os outros, porque o imponderável, suspeito em si, se desdobra em abismo no ato de conhecimento do outro (CORDEIRO, 2004, p. 280-281).

Tendo isso em vista, o autor salienta que Machado busca representar as dúvidas interiores das personagens a fim de expor uma necessidade típica desses seres, isto é, a de se constituir como sujeito diante de si para “confrontar-se consigo mesmo, como modo de apresentação e reflexão de suas vicissitudes íntimas” (CORDEIRO, 2004, p. 275), visto que o interesse primordial de Machado concentra-se na concepção da personagem e no método de sua composição para que o “principal”, o caráter, a psicologia desse ser, não seja substituído pelo “acessório”, características superficiais e caricaturais, o que também representa uma crítica ao Realismo que

[...] recorre continuamente a clichês com o objetivo de construir meios de representação da realidade a partir dos quais se fundamenta uma crítica social, mas descuida da coerência interna do universo construído (ASSIS, 1994: 907). A consequência direta, e mais grave, dessa forma de composição - ainda segundo Machado - foi privilegiar a caricatura dos personagens e suas classes, a representação dos costumes da sociedade e a ação dos eventos em detrimento da construção lógica dos *caracteres*: os personagens aparecem pálidos, sem força espiritual e destituídos de complexidade interior (CORDEIRO, 2004, p. 276-277).

É por essa razão que Machado de Assis, mesmo fazendo parte do movimento realista na literatura brasileira, distancia-se desse tipo de escritura, partindo, segundo Cordeiro (2004), do princípio shakespeariano para a “configuração da personalidade *ficta*”, buscando revelar “uma subjetividade profunda e complexa o suficiente para que sirva como núcleo dramático fundamental de representação da existência humana” (CORDEIRO, 2004, p. 275). Sendo assim, o revelar das personagens machadianas não se faz através de simples descrição de características no texto literário, mas sim por meio dos paradoxos de suas ações em contraste com seus pensamentos ou, ainda, através de seus conflitos existenciais que se traduzem na dualidade de sua personalidade e caráter.

Dessa forma, Cordeiro (2004) diz que Machado compreende o personagem como “*character*, ou seja, constituído de uma densidade interior rica e variada (capaz de expressar os conflitos humanos, sua perquirição existencial e sua volubilidade afetiva e ideológica) e destituído da caricatura do “tipo” (que representa, sem vivenciar, situações exemplares)” (CORDEIRO, 2004, p. 300). Nesse sentido, partimos desse entendimento para demonstrar aos estudantes o trabalho de construção das personagens machadianas, apresentando e ensinando a eles os recursos estéticos que colaboram para a compreensão dos textos e, sobretudo, para sua ampliação de repertório literário. Notamos que, em contato com textos adequados a sua faixa etária, os estudantes foram despertados a perceber esse jogo refletor de personalidades distintas que Machado de Assis propõe na construção de suas personagens, promovendo, assim, o letramento literário na turma a partir de obras canonizadas em nossa literatura.

4 METODOLOGIA

4.1 A PESQUISA-AÇÃO

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo uma proposta de intervenção em sala de aula do ensino fundamental e, por isso, em conformidade com as diretrizes do Mestrado Profissional em Letras, o qual determina a confluência entre teoria e prática, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação para fundamentar nosso estudo, que, conforme Michel Thiollent (1986)

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Ainda conforme Thiollent (1986), na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo, pois se propõe a equacionar os problemas apresentados, seja no acompanhamento ou na avaliação das ações propostas e aplicadas. Sendo assim, a pesquisa-ação é adequada a contextos nos quais o pesquisador não pretende se limitar apenas a investigar aspectos acadêmicos ou burocráticos, mas, principalmente, realizar

[...] pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Desse modo, a pesquisa-ação constitui-se uma teoria adequada ao contexto escolar, já que, consoante Engel (2000), é um tipo de pesquisa que “através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (ENGEL, 2000, p. 182), por isso, para o autor, ela possibilita um entrelaçamento de teoria e prática que antes não eram consideradas integrantes da vida profissional de um professor, mas que, por meio da pesquisa-ação, confirma-se como “um instrumento eficiente para o desenvolvimento dos professores” (ENGEL, 2000, p. 182).

Considerando essa perspectiva de desenvolvimento profissional dos docentes e que os

conhecimentos científicos se configuram como provisórios e de acordo com o contexto histórico, Engel (2000) afirma que “os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa” (ENGEL, 2000, p. 183).

Nesse sentido, a pesquisa-ação se confirma como instrumento pedagógico para os docentes no que tange à investigação e à proposição de ações interventivas na sala de aula, uma vez que se destinada a promover a resolução de um problema coletivo, no qual tanto pesquisadores quanto participantes estejam envolvidos de forma cooperativa e participativa, o que resulta em uma pesquisa que aborda duas perspectivas, a interpretativa e a interventiva, tendo “por objeto [...] as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática” (ENGEL, 2000, p. 184).

Por tudo isso, é que a pesquisa-ação foi utilizada nesta proposta de intervenção, visto que se pretendeu construir atividades de estudo que envolvessem os sujeitos e promovessem transformações na sala de aula. Assim, concomitantemente, professor/pesquisador e estudantes participaram do processo de pesquisa, o qual propiciou tanto a um quanto ao outro refletirem a respeito do processo de ensino-aprendizagem, os discentes avaliando o que aprenderam e o docente, os resultados de sua prática.

4.2 OS SUJEITOS E O LÓCUS DA PESQUISA

Fundamentada na pesquisa-ação e, por isso, transformando a sala de aula em objeto de pesquisa, a proposta interventiva de letramento literário e ampliação de repertório aqui delineada foi aplicada pela professora/pesquisadora Mariele Furtado de Barros Gomes, sob a orientação do professor Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes.

Conforme orientação das diretrizes do Mestrado Profissional em Letras, a pesquisa tomou como sujeito uma turma do ensino fundamental, no nosso caso, um 7º ano do turno vespertino da escola Estadual Doutor Norberto Custódio Ferreira. A turma era composta por 32 alunos, sendo 18 meninas e 14 meninos com faixa etária entre 12 e 14 anos, apresentando cinco alunos retidos na mesma série no ano anterior. Tratava-se de uma turma, em geral, com possibilidades para a aquisição de livros e com razoável letramento, já que se mantém bem-disposta para as atividades de leitura literária, seja em sala de aula ou no espaço da biblioteca,

a qual dispensa de satisfatório acervo, embora o espaço físico não seja confortável para as atividades, limitando essas à sala de aula ou, em alguns momentos, ao pátio escolar.

A referida instituição de ensino está localizada na Praça Doutor Joaquim José Costa da Cruz, nº 67, no bairro Granjaria, em Cataguases, Minas Gerais. Pertencente à rede estadual de ensino e sob a orientação da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina – MG, a escola dispõe de turmas do 1º ao 9º ano, sendo 5 classes do ensino fundamental I e 23 classes de ensino fundamental II. Configura-se como uma escola de destaque na cidade de Cataguases pela qualidade de ensino prestado, não apenas se considerando os resultados das avaliações externas, estaduais e nacionais, mas, sobretudo, pelo reconhecimento dos alunos, dos pais e da comunidade que a instituição atende. Assim, recebe estudantes de vários bairros da cidade, sendo uma das mais procuradas para matrícula escolar.

Por se destacar no cenário educacional, a escola foi alvo de pesquisa do professor/pesquisador Hélder Lomba Aguiar pelo Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora em 2017, que investigou a relação entre os fatores intraescolares e os resultados do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) em Matemática da instituição.

4.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.3.1 Questionário de perfil de leitor

Como instrumento inicial de coleta de dados, utilizou-se um questionário para investigar o perfil de leitor dos estudantes sujeitos/participantes desta pesquisa. O instrumento organizou-se por meio de 14 questões, com perguntas discursivas e de múltipla escolha, para que, dessa forma, fosse possível delinear e compor o tipo de leitor presente na classe, assim como identificar preferências quanto a autores e obras para o ensino de literatura.

4.3.2 O diário de campo

O diário de campo foi utilizado pela professora/pesquisadora para anotações gerais, de cunho positivo ou negativo, no decorrer da aplicação da proposta interventiva, sendo, então, um instrumento de apoio e de reflexão a respeito de cada etapa e de cada atividade desenvolvida com os sujeitos/participantes. Desse modo, ao final da aplicação da proposta, foi

de grande relevância para a discussão dos resultados e ponderações acerca dos objetivos traçados quanto ao letramento literário e à ampliação de repertório.

4.3.3 O diário de leitura

Por ser uma pesquisa cooperativa entre professor/pesquisador e sujeitos/participantes, o diário de leitura também foi utilizado como instrumento de pesquisa por meio do qual os estudantes registraram suas impressões e avaliações a respeito de cada atividade de leitura literária proposta. Nesse sentido, também contribuiu com informações para a discussão dos resultados ao final da pesquisa.

4.3.4 Produções textuais: Diálogo por aplicativo de mensagem instantânea

A produção textual planejada para a avaliação da proposta de intervenção também foi objeto de análise e reflexão, uma vez que, a partir dela, foi possível observar se os estudantes conseguiram compreender o processo de caracterização das personagens machadianas, assim como se as atividades propostas proporcionaram ampliação de repertório literário aos discentes e, assim, contribuíram para processo de letramento literário da turma.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Visando à ampliação de repertório no processo de letramento literário de nossos estudantes, planejamos uma proposta de intervenção organizada em cinco etapas, partindo da primeira aula com uma atividade de motivação denominada “Entre o real e o fictício: construindo Machado de Assis por meio da ilustração”, com o objetivo de despertar o interesse dos discentes em relação às formas de construção de personagens por meio da linguagem. Além disso, ainda na atividade de motivação e também com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes, exibimos uma parte do documentário “Machado de Assis: um mestre na periferia” para apresentar o autor de uma forma mais leve, dinâmica e visual. Assim, na primeira etapa, que denominamos de “Literatura e adaptação: a personagem na linguagem em quadrinhos”, apresentamos a adaptação em quadrinhos da obra *O Alienista*. Desse modo, nosso objetivo foi aguçar o olhar dos discentes em relação à construção da personagem protagonista Simão Bacamarte por meio da linguagem em quadrinhos. Já na segunda etapa, que chamamos de “Literatura e adaptação: a personagem na linguagem televisiva”, almejamos prosseguir no estudo da construção da personagem protagonista Simão Bacamarte, agora por meio da linguagem televisiva, levando em consideração todos os recursos audiovisuais dispostos para isso. Ainda nessa segunda etapa, seguimos o estudo confrontando as adaptações televisiva e em quadrinhos de *O Alienista* para introduzir os conceitos de personagem plana e esférica por meio da análise das personagens Simão Bacamarte, D. Evarista, Porfírio, Crispim Soares e Padre Lopes, permitindo, então, que os estudantes percebessem a complexidade existente na criação e na arquitetura desses seres fictícios, demonstrando que as características físicas, psicológicas e comportamentais de cada personagem são consideradas para sua classificação nesse sentido, além disso identificamos a ambiguidade presente na caracterização de algumas dessas personagens. Na terceira etapa, que nomeamos de “Perfis machadianos”, nosso objetivo foi trabalhar três fragmentos que apresentam perfis de personagens inesquecíveis, selecionados pela obra *Machado para jovens leitores*, organizada por Ana Cristina Chiara *Et al.*, são eles: “José Dias”, “O administrador interino” e “Conselheiro Aires”. Dessa forma, continuamos a atividade de identificação de personagens planas e esféricas nesses textos e de estudo da ambiguidade na construção desses seres. Passando à quarta etapa, denominada de “Personagens em contos”, aprofundamos nossa análise com a leitura de dois contos, *O diplomático* e *Conto de escola*, a partir dos quais estabelecemos o reconhecimento dos tipos e da construção ambígua das personagens que

compõem as obras. Por fim, na quinta etapa, a que chamamos de “Personagem em diálogo”, avaliamos a aprendizagem de nossos estudantes por meio de uma atividade de produção textual de um diálogo entre Simão Bacamarte e uma personagem plana escolhida pelos discentes dentre as estudadas nas adaptações, nos perfis ou nos contos. Dessa forma, os alunos criaram um diálogo entre as personagens por meio de aplicativo de mensagens instantâneas demonstrando a transformação da personagem plana em personagem esférica, além da ambiguidade em seu discurso e comportamento. Todas as atividades planejadas para as etapas do projeto foram registradas no diário de leitura, exceto as atividades orais.

5.1 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Motivação: “Entre o real e o fictício: construindo Machado de Assis por meio da ilustração” (2 aulas)

1º momento: Motivação

Almejando despertar o interesse dos discentes em relação às formas de construção das personagens por meio da linguagem, o professor vai propor à turma uma atividade envolvendo a ilustração de uma pessoa a partir de informações fornecidas oralmente. Assim, os estudantes deverão ouvir as informações e, então, ilustrar a figura no diário de leitura. Dessa forma, o docente iniciará a atividade com as seguintes informações:

- 1) Vivi até meus 69 anos, tendo nascido no Morro do Livramento no Rio de Janeiro.
- 2) Os óculos me acompanharam até meus últimos dias.
- 3) Como vivi entre os séculos XIX e XX, minhas roupas eram de um senhor elegante.
- 4) Minha barba média era característica marcante em meu rosto.
- 5) Meus olhos eram amendoados, o nariz e os lábios médios.
- 6) Era mulato e tinha os cabelos negros ondulados e cortados curtos como se cortava na época em que vivi.
- 7) De origem humilde, nunca frequentei regularmente a escola, mas sempre fui apaixonado pela escrita e pelos livros.
- 8) Minha mãe era lavadeira e meu pai um pintor.

- 9) Fiquei órfão de mãe cedo, por isso fui criado por meu pai e minha madrasta, que era uma boa mulher, pois continuou a cuidar de mim com zelo mesmo após a morte de meu pai.
 - 10) Ainda jovem, comecei a trabalhar como tipógrafo em um jornal, tendo logo depois me tornado jornalista.
 - 11) Tornei-me poliglota, pois sempre fui um apaixonado pelas línguas.
 - 12) Casei-me com Dona Carolina Augusta Xavier de Novais, meu único e grande amor, que cuidou de mim em todos os momentos difíceis de minha vida, principalmente, quando as crises epiléticas ficaram mais severas e frequentes.
 - 13) Trabalhei por muitos de minha vida como funcionário público.
 - 14) Também fui um dos fundadores e presidente da Academia Brasileira de Letras.
 - 15) Sou um escritor que tem como matéria de seus livros a vida dos homens, suas escolhas, seu caráter, seus desejos, enfim, a sociedade.
- *Descrição elaborada pela professora-pesquisadora com base em biografias encontradas em páginas da internet.

Após terminarem as ilustrações, o professor vai propor que cada aluno apresente seu desenho salientando os traços marcantes que buscou representar.

Prosseguindo com a interação, o docente revelará que a pessoa representada pelos estudantes na ilustração é o autor Machado de Assis, o qual foi o mais apontado pelos discentes no questionário investigativo de perfil de leitor da turma e, por isso, algumas de suas produções serão estudadas pela classe na intervenção pedagógica que se iniciará.

Dessa maneira, após esse momento de discussão, o professor convidará a turma a participar do projeto e explicará que, conforme também apurado no questionário respondido por eles, a temática será sobre as personagens machadianas, por isso os estudantes participarão de atividades de leitura e análise dos textos sempre tendo em vista o elemento narrativo *personagem*.

2º momento: Introdução

Fechando as aulas de motivação, o docente exibirá a parte inicial do documentário “Machado de Assis: um mestre na periferia”, com duração de 6:19, produzido pela TV Escola, que trata da vida do autor, sua infância no Morro do Livramento, Rio de Janeiro, sua iniciação na escrita e sua ascensão como expoente na Literatura Brasileira. Nosso objetivo é apresentar

o autor de uma forma mais leve, dinâmica e visual aos estudantes, já que eles terão contato com textos do escritor por um razoável tempo durante os próximos bimestres escolares.

Finalizada a exibição, o docente iniciará uma atividade oral, uma conversa, com os alunos a respeito de alguns pontos do documentário.

- 1) No início do documentário, Machado de Assis é chamado, dentre outros nomes, de Bruxo do Cosme Velho. Você imagina por quê? (O docente vai provocar conjecturas nos estudantes, tanto em relação à semelhança com um bruxo, quanto no que se refere ao nome Cosme Velho.)
- 2) Alguém já ouviu falar ou conhece o Morro do Livramento no Rio de Janeiro?
- 3) Crescendo em uma família humilde e perdendo os pais ainda jovem, Machado de Assis começa a trabalhar como tipógrafo aos dezesseis anos. Você saberia dizer o que fazia um tipógrafo? Ainda existe essa profissão?
- 4) Depois de trabalhar como tipógrafo, Machado de Assis tornou-se revisor de textos e, em seguida, foi admitido como jornalista no Correio Mercantil. Assim, prosseguiu conquistando admiração e respeito como jornalista, funcionário público e, sobretudo, como escritor. O que você destacaria como ponto interessante nessa trajetória do autor?
- 5) Observando onde Machado de Assis nasceu e seu itinerário nas letras, o título do documentário é adequado? Por quê?

Etapa 1: “Literatura e adaptação: a personagem na linguagem em quadrinhos” (09 aulas)

Objetivos: - Levar os discentes a perceberem as diferentes linguagens empregadas na adaptação em quadrinhos da obra *O Alienista*.

- Aprofundar o conhecimento dos estudantes em relação à leitura de imagens nos quadrinhos.
- Ampliar o conhecimento dos discentes acerca do universo da adaptação.

Buscando despertar o interesse dos estudantes pela obra, o professor discutirá com os alunos a capa do livro e a sua estrutura e linguagem em quadrinhos, chamando a atenção para os recursos visuais da adaptação que contribuem para a significação e representação da obra. Ademais, também discutirá a questão da adaptação da obra *O Alienista* para a linguagem em quadrinhos. Assim, o docente iniciará questionando:

- 1) O que podemos observar na capa do livro? Descrevam os elementos que a compõem.
- 2) Levantem hipóteses: que lugar poderia ser esse representado? Justifique sua resposta citando os elementos que compõem a capa.
- 3) Levantem hipóteses: observando o título da obra, qual a razão da inversão de posição da letra “A” no nome “alienista”?
- 4) Vocês sabem o que é uma obra literária adaptada? Saberiam dizer o que é adaptação? (O docente deve instigar os alunos a expressarem o que conhecem sobre adaptação. A seguir, deve explanar para a turma o conceito e apresentar exemplos de domínio da turma.)
- 5) Na capa do livro, constam mais dois nomes além do nome de Machado de Assis. Por quê?
- 6) Como vocês imaginam que a história será narrada nessa adaptação em quadrinhos?
- 7) Levantem hipóteses: vocês sabem o que é um alienista? (O professor provocará as hipóteses para que a turma participe e se envolva na discussão. Caso não descubram, o docente deve explicar.)
- 8) Atualmente ainda utilizamos esse substantivo para nomear os profissionais da área de psiquiatria?
- 9) Observando a representação da personagem na capa do livro, o que podemos elencar como possíveis características dela?
- 10) Levantem hipóteses: o que acontecerá com esse alienista no texto que leremos?

Leitura protocolada do livro *O Alienista em quadrinhos* – capítulos 1 ao 6 (03 aulas)

A adaptação em quadrinhos de *O Alienista* será dividida em três partes com o objetivo de provocar o olhar dos leitores quanto ao processo de construção da personagem Simão Bacamarte. Desse modo, na primeira parte da leitura, que apresenta a personagem Simão Bacamarte e a instauração da Casa Verde, o professor organizará a leitura em sala de aula de forma compartilhada e protocolada, projetando o texto por meio do datashow. A fim de orientar os discentes, antes de iniciar a leitura, o docente entregará também as seguintes questões impressas aos estudantes:

- 1) Como é apresentada a personagem Simão Bacamarte nesta primeira parte da leitura?
- 2) Observando a parte visual da narrativa, a linguagem não verbal, o que podemos indicar como elemento que reforça e ilustra a personalidade de Simão Bacamarte nesta primeira parte

da leitura?

- 3) Que outras personagens são apresentadas na narrativa?
- 4) Quais elementos da linguagem não verbal na narrativa contribuem para a caracterização dessas personagens?
- 5) Como é apresentada a ideia de criar uma casa de internação para loucos em Itaguaí?
- 6) Qual era o interesse de Simão Bacamarte em criar uma casa de internação para loucos em Itaguaí?
- 7) Que elemento não verbal nos ajuda a compreender o interesse da personagem em criar uma casa de internação para loucos em Itaguaí?
- 8) Levantem hipóteses: quem poderia ser essa figura em preto e branco que aparece em determinados momentos da narrativa em quadrinhos?
- 9 – Observando o enquadramento da cena abaixo, o foco do quadrinho centra-se:



- a) no Dr. Bacamarte, para expressar seu entusiasmo diante da inauguração da Casa Verde.
- b) em Dona Evarista, a fim de demonstrar seu orgulho diante do feito de seu marido.
- c) nas pessoas ao redor, para representar a alegria diante da inauguração da Casa Verde.
- d) na Casa Verde, que toma a maior parte do quadrinho em um ângulo “olho de minhoca”*, para demonstrar a grandiosidade da construção e da ideia de orgulho que ela representa para Dr. Bacamarte.

*“olho de minhoca” = Nos quadrinhos, corresponde ao ângulo visto de baixo para cima que é capaz de proporcionar peso e grandiosidade a objetos ou personagens.

- 10 – Analise atentamente o comportamento de Dona Evarista no quadrinho abaixo. Qual a relação existente entre a ilustração e o título do capítulo, “Deus sabe o que faz”?

a) De repetição/redundância, pois a ilustração apenas repete a narrativa trazida pelo título.

b) De amplificação, já que a ilustração amplia o sentido do título demonstrando, na linguagem não verbal, a ironia presente no título.

c) De disjunção, visto que ilustração e título entram em contradição, são divergentes no sentido.

d) De colaboração, pois texto e imagem “trabalham em conjunto em vista de um sentido comum”.

Finalizada a leitura, o professor pedirá aos estudantes que respondam às questões no diário de leitura. Após o término da atividade, o docente discutirá as respostas apresentadas pelos alunos, levando-os a compreender a unidade entre linguagem verbal e não verbal na adaptação e a contribuição desse aspecto na construção da personagem.

Continuação da leitura protocolada do livro *O Alienista* em quadrinhos – capítulos 7, 8 e 9 (03 aulas)

Continuando a leitura protocolada e compartilhada em sala de aula, o professor projetará no datashow a segunda parte da leitura de *O Alienista* em quadrinhos, que compreende a concepção da nova teoria de Simão Bacamarte sobre a loucura até a rebelião organizada pelos moradores de Itaguaí contra o recolhimento de pessoas para a Casa Verde.

Para motivar e envolver os alunos nesse segundo momento, o docente colocará a seguinte pergunta no quadro:

O que acontecerá com Simão Bacamarte e com a Casa Verde nas próximas páginas da narrativa?

O professor deve pedir aos alunos que anotem as expectativas no diário de leitura para confrontá-las após o término da atividade. Além disso, o docente entregará as seguintes questões aos estudantes para serem respondidas:

- 1) Nessa segunda parte da leitura, como é retrata a personagem Simão Bacamarte?
- 2) Que elementos da linguagem não verbal nos permitem identificar essas características apresentadas na resposta da questão 1?
- 3) Na primeira parte da leitura, muitas personagens apoiavam Simão Bacamarte e a implantação da Casa Verde em Itaguaí. Nesse ponto da narrativa, esse apoio permanece? Por quê?
- 4) O que podemos observar de mudança no comportamento dos moradores de Itaguaí nesse ponto da narrativa?
- 5) Que elementos da linguagem não verbal nos permitem identificar essas características apresentadas na resposta da questão 4?
- 6) Nas páginas 37 e 38, os oficiais tentam interromper e combater a revolução dos canjicas. Observando atentamente a linguagem não verbal empregada nas páginas, ela é explorada apenas como ilustração do texto verbal ou também constrói significados, acrescenta informações à obra? Explique sua resposta.
- 7) Por que a Queda da Bastilha é comparada à revolta contra a Casa Verde liderada pelo barbeiro Porfírio?
- 8) As expectativas que você anotou no diário de leitura em relação a Simão Bacamarte e à Casa Verde foram correspondidas?

Assim, finalizadas a leitura do texto e a discussão das respostas apresentadas pelos alunos em relação às questões propostas, o professor anunciará que nas próximas aulas a turma finalizará a leitura de *O Alienista* em quadrinhos.

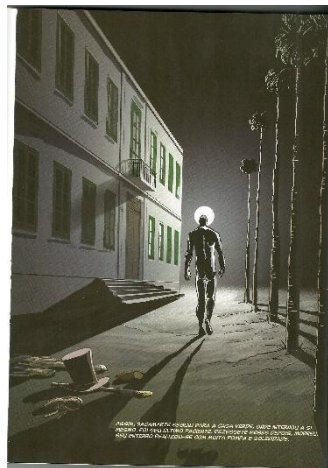
Continuação da leitura protocolada do livro *O Alienista em quadrinhos* – capítulos 10, 11, 12 e 13 (03 aulas)

Nesse momento que antecede a leitura da parte final do livro *O Alienista* em quadrinho, o professor deverá iniciar a aula com uma atividade para motivar os estudantes. Dessa maneira, entregará a eles uma folha e pedirá que anotem o possível final que a

personagem Simão Bacamarte poderá ter na narrativa. Todos depositarão seu “palpite” numa caixa levada pelo docente, que será aberta após o final da atividade de leitura.

Ainda antes de iniciar a leitura, o docente entregará as seguintes questões aos estudantes para serem respondidas no diário de leitura:

- 1) As expectativas criadas antes da leitura do texto com relação ao alienista foram contempladas? O que mais te surpreendeu na narrativa?
- 2) Como a personagem Simão Bacamarte é caracterizada nesse terceiro momento da leitura da narrativa?
- 3) Que elementos da linguagem não verbal nos permitem identificar essas características apresentadas na resposta da questão 3?
- 4) Que características apresentadas por Simão Bacamarte na narrativa são próprias de pessoas reais para você?
- 5) Por que Simão Bacamarte se despiu de seus trajes no momento em que se autointernou na Casa Verde?



- 6) Após o término da obra, o que é possível entender a respeito da figura em preto e branco que aparece em determinados momentos da narrativa em quadrinhos?

Finalizada a leitura e a discussão em relação às questões propostas, o docente lançará a seguinte questão aos estudantes, que deverá ser respondida oralmente:

Vocês consideram que a adaptação em quadrinhos que lemos conseguiu expressar as

características marcantes do caráter e da personalidade do protagonista Simão Bacamarte?

Por fim, o professor informará aos alunos que nas próximas aulas eles conhecerão uma outra adaptação da obra *O Alienista*, dessa vez uma adaptação televisiva, que foi exibida em forma de minissérie em 1993 e em 2008 na Rede Globo de televisão.

Etapa 2: Literatura e adaptação: a personagem na linguagem televisiva (09 aulas)

Objetivos: - Levar os discentes a perceberem as diferentes linguagens empregadas na adaptação televisiva da obra *O Alienista*.

- Comparar o processo de construção da personagem Simão Bacamarte nas adaptações televisiva e em quadrinhos de *O Alienista*, identificando a ambiguidade presente na caracterização da personagem.
- Ampliar o conhecimento dos discentes acerca do universo da adaptação.
- Reconhecer os tipos de personagem plana e esférica nas adaptações de *O Alienista* a partir da comparação das personagens: Simão Bacamarte, D. Evarista, Porfírio, Crispim Soares e Padre Lopes.

Primeiro momento: Motivação (1 aula)

Nesta segunda etapa, o professor anunciará à turma que continuaremos com o estudo acerca da obra *O Alienista*, contudo, agora utilizaremos a adaptação televisiva do texto de Machado de Assis, que será dividida em duas partes. Logo, o docente colará no quadro uma reprodução em tamanho A3 do quadro *O grito* de Edvard Munch, com o objetivo de inciar uma discussão a respeito da situação que envolve as personagens da obra estudada. Além disso, nosso segundo objetivo é preparar os discentes para a referência intertextual que há no início da minissérie, já que o mesmo quadro aparecerá na adaptação televisiva que os estudantes assistirão em sala de aula. Assim, como atividade oral, o professor perguntará aos alunos:

1) Vocês conhecem esta pintura? (Caso os alunos não saibam, o professor informará a autoria e outras informações pertinentes à pintura.)

- 2) O que ela representa?
- 3) Que elementos de sua composição (traços, cores, formas etc.) nos ajudam a compreendê-la dessa forma?
- 4) Levantem hipóteses: podemos relacionar essa pintura à temática da obra *O Alienista*? Por quê?

Após a discussão inicial a respeito da tela *O grito*⁴, o docente apresentará outras imagens aos alunos, que serão três desenhos de Candido Portinari feitos para uma edição de *O Alienista* de 1948, por meio dos quais o pintor retrata personagens e cenas relevantes da narrativa. Nesse sentido, o professor iniciará a discussão dos desenhos indagando:

- 1) O que podemos observar no primeiro desenho? Quais características/traços no desenho nos permitem afirmar isso? (O primeiro desenho é descrito como a representação da loucura, no qual se observa vários rostos com uma expressão alienante e aterrorizada pela dor.)
- 2) No segundo desenho, o que podemos observar? Levante hipóteses: que personagem poderia ser essa? (O segundo desenho representa Simão Bacamarte, os traços da face são marcantes, com olhos vidrados e expressão compenetrada.)
- 3) E o terceiro desenho, representa que parte da narrativa de *O Alienista*? Por quê? (O terceiro desenho mostra a população de Itaguaí já internada na Casa Verde.)

Terminado esse momento de motivação, o professor comunicará que nas próximas aulas a turma assistirá à adaptação televisiva de *O Alienista* e discutirão a construção da personagem Simão Bacamarte nessa nova obra por meio de algumas atividade orais e escritas.

Segundo momento: Exibição da primeira parte da adaptação televisiva *O Alienista* (3 aulas - Duração: cerca de 15 min, pois retiramos duas cenas consideradas inadequadas para a faixa etária dos estudantes (1ª parte: 1 min – 7 min 30 segundos (corte) 2ª parte: 8 min 15 segundos – 14 min 50 segundos).

Para iniciar a exibição da minissérie *O Alienista*, o docente entregará aos estudantes as seguintes questões para serem respondidas no diário de leitura:

4 O quadro *O grito* e as ilustrações de Portinari encontram-se no ANEXO A.

1) Que diferenças podemos observar na forma de narrar entre as adaptações em quadrinhos e a televisiva da obra *O Alienista*?

2) Nessa primeira parte da minissérie, como é apresentada a personagem Simão Bacamarte? Caracterize-a física, emocional e socialmente. (Se os estudantes tiverem dificuldade, o professor mediará a atividade retomando alguns aspectos observados na minissérie para ajudá-los.)

Características físicas	Características emocionais	Características sociais

3) Como é apresentada a ideia de criar uma casa de internação para loucos em Itaguaí? Qual a reação das outras personagens em cena a respeito dessa ideia?

4) Que ação da personagem Simão Bacamarte cria uma reação de contestação da população em relação às internações realizadas pelo alienista? Em que o médico se baseou para tomar essa atitude?

5) Nesse momento, devido aos acontecimentos, como é retratada a personagem Simão Bacamarte?

6) Como são retratadas as personagens D. Evarista, Porfírio, Crispim Soares e Padre Lopes nessa adaptação? Registre características físicas, emocionais e sociais.

Após terminar a exibição da primeira parte da adaptação televisiva de *O Alienista*, o professor pedirá aos estudantes que respondam às questões propostas. Ao terminarem, discutirá com os alunos cada uma, ouvindo as observações e conclusões que a turma chegou. Antes de encerrar o debate acerca desta primeira parte, o docente entregará as seguintes questões aos discentes:

1) Observando a construção das personagens D. Evarista, Crispim Soares e Padre Lopes nas adaptações em quadrinhos e televisiva, preencha o quadro abaixo apresentando as semelhanças com relação à caracterização delas. (Espera-se que os estudantes percebam que essas personagens não apresentam uma elaboração complexa, mas sim retratam tipos sociais mais simples.)

Personagens	<i>O Alienista</i> , adaptação em quadrinhos	<i>O Alienista</i> , adaptação televisiva
D. Evarista		
Crispim Soares		
Padre Lopes		

2) Observando a construção das personagens Simão Bacamarte e Porfírio, preencha o quadro abaixo apresentando as semelhanças com relação à caracterização delas. (Em oposição às personagens da questão 1, pretende-se que os alunos notem que as personagens Porfírio e Simão Bacamarte são complexas, sua caracterização é mais elaborada e sua psicologia mais apurada.)

Personagens	<i>O Alienista</i> , adaptação em quadrinhos	<i>O Alienista</i> , adaptação televisiva
Simão Bacamarte		
Porfírio		

3) Fazendo uma análise mais detalhada, numere os itens que são apropriados às personagens de acordo com sua construção e caracterização nas adaptações em quadrinhos e televisiva.

- 1 - D. Evarista
2 - Crispim Soares

3 - Padre Lopes

4 - Simão Bacamarte

5 - Porfírio

Características fixas, que não mudam ao longo da história.

Possuem um número limitado de características.

São tratadas como tipos (personagens próprias de certas classes, como o padre, o barbeiro, a dona de casa, o avarento, a fofoqueira etc.) ou caricaturas (reconhecidas por traços ridículos e/ou cômicos), pois representam figuras previsíveis na história.

Não possuem participação decisiva na história.

Características mais elaboradas, com descrição de traços da personalidade, do caráter, de sua ideologia e de sua moral.

Possuem um número maior de características.

Suas características são reveladas aos poucos na história para que o leitor perceba sua construção.

São personagens decisivas e surpreendentes na história.

4) Levante hipóteses: como poderiam ser chamadas essas duas classes de personagens que se distinguem pela elaboração mais simplória ou mais complexa? (Após os estudantes apresentarem suas conjecturas, o professor apresentará a designação utilizada formalmente, personagens planas e personagens esféricas.)

Terceiro momento: Exibição da segunda parte da adaptação televisiva *O Alienista* (3 aulas - Duração: cerca de 29 min (14 min 50 segundos até minuto 44)

Antes de iniciar a exibição da segunda parte da adaptação televisiva de *O Alienista*, o professor começará a aula com a seguinte questão:

O que acontecerá com Simão Bacamarte nesta segunda e última parte da adaptação?

O docente convidará a turma a responder à questão, instigando a interação e a motivação dos estudantes em relação à adaptação que assistirão. Finalizado esse momento de conversa, entregará aos alunos as seguintes questões:

- 1) Nesta parte final da adaptação, como é retratada a personagem Simão Bacamarte?
- 2) Observando a postura e o comportamento de Simão Bacamarte no início das adaptações, em quadrinhos e televisiva, era possível deduzir que ele terminaria internado como paciente da Casa Verde? Por quê?
- 3) Podemos dizer que há uma ambiguidade, isto é, um duplo sentido na caracterização e no comportamento dessa personagem? Por quê? (Nesse momento, nosso objetivo é introduzir o conceito de ambiguidade na criação das personagens em estudo. Não é nosso objetivo fornecer um conceito pronto, mas permitir que os estudantes percebam isso por meio da linguagem, seja nas adaptações, seja nos próximos textos machadianos.)
- 4) O que podemos destacar nas adaptações, em quadrinhos e televisiva, que demonstrem essa caracterização e esse comportamento ambíguos da personagem Simão Bacamarte? Cite recursos visuais e verbais que você observou. (Caso os estudantes tenham dificuldade, o professor mediará a questão ajudando-os a reconhecer ações, situações e falas apresentadas pela personagem.)

Recursos visuais	Recursos verbais

- 5) Levante hipóteses: sem esse recurso da ambiguidade, o que poderia ser utilizado na linguagem visual e verbal para conseguir esse duplo sentido na criação de Simão Bacamarte?
- 6) Analisando o desfecho da adaptação, suas expectativas foram contempladas?

Encerrado o momento de discussão com a turma acerca das questões de 1 a 6, o professor questionará aos alunos se as hipóteses levantadas antes da exibição foram contempladas, procurando instigar as interpretações. Finalizado esse momento, convidará os alunos a participarem nas próximas aulas de uma roda de leitura a partir de perfis de personagens machadianos selecionados pela obra *Machado para jovens leitores* em contos e romances do autor.

Etapa 3: Perfis machadianos (7 aulas)

Objetivos: - Diferenciar os tipos de personagem plana e esférica a partir dos perfis de “José

Dias”, “O administrador interino” e “Esse Aires”.

- Compreender o processo de construção ambíguo da personagem “O administrador interino”.
- Identificar o processo de construção ambíguo da personagem “Conselheiro Aires”.

Primeiro momento: Motivação (1 aula)

Iniciando a terceira etapa, o professor comunicará aos estudantes que eles estudarão nas próximas aulas fragmentos de textos de Machado de Assis, nos quais o autor apresenta três personagens: José Dias e O administrador interino, ambos do romance *Dom Casmurro*, e Esse Aires, da obra *Esau e Jacó*.

Para motivar os alunos nessa nova etapa, o docente pedirá que os estudantes se reúnam em trios para desenvolverem uma atividade de reflexão que será apresentada posteriormente por todas as equipes. Dessa forma, o professor entregará a seguinte atividade aos discentes:

Leiam atentamente o pensamento a seguir e escrevam um comentário a respeito do que podemos compreender. Procurem justificar se concordam ou não com o autor. Caso seja necessário, o dicionário estará disponível para consulta.

“Se eu houvesse de definir a alma humana... diria que é uma casa de pensão. Cada quarto abriga um vício ou uma virtude. Os bons são aqueles em quem os vícios dormem sempre e as virtudes velam, e os maus...” (Machado de Assis)

Concluído o momento de discussão entre as equipes, o docente promoverá uma roda de conversa a respeito da compreensão que cada trio chegou. Nessa atividade de motivação, nosso objetivo é demonstrar que Machado de Assis possuía uma forma particular de observar o ser humano, o que se torna determinante para a criação de suas personagens. Nesse sentido, após todos os grupos apresentarem suas conclusões, o docente encerrará a aula chamando a atenção dos estudantes para esse aspecto.

Primeiro momento: Leitura do perfil “José Dias” (2 aulas)

Antes de iniciar a leitura, o professor organizará um círculo com os estudantes na biblioteca para promover uma dinâmica diferente para a atividade e também utilizar esse

espaço escolar como estratégia na escolarização dos textos literários estudados. Assim, entregará aos estudantes as seguintes questões para serem respondidas no diário de leitura:

1) Ao ler o texto machadiano, como você imaginou/visualizou José Dias?

2) José Dias apresenta alguma semelhança com as personagens que estudamos nas adaptações de *O Alienista*?

3) Analisando a caracterização da personagem José Dias no perfil, preencha o quadro abaixo.

Características físicas	Características emocionais	Características sociais

4) Você sabe o que é o superlativo? Retire do texto lido exemplos.

5) Como essa característica de “amar o superlativo” ajuda a caracterizar a personagem José Dias?

6) Fazendo uma análise mais detalhada, marque os itens que são apropriados à personagem José Dias de acordo com sua construção e caracterização no texto.

() Características fixas, que não mudam.

() Possuem um número limitado de características.

() São tratadas como tipos (personagens próprias de certas classes, como o padre, o barbeiro, a dona de casa, o avarento, a fofqueira etc.) ou caricaturas (reconhecidas por traços ridículos e/ou cômicos), pois representam figuras previsíveis.

() Não possuem participação decisiva.

() Características mais elaboradas, com descrição de traços da personalidade, do caráter, de sua ideologia e de sua moral.

() Possuem um número maior de características.

() Suas características são reveladas aos poucos para que o leitor perceba sua construção.

() São personagens decisivas e surpreendentes.

7) Analisando a caracterização de José Dias no texto, podemos identificá-lo como uma personagem plana ou esférica? Retire um fragmento do texto que fundamente sua compreensão.

8) Machado de Assis termina o perfil de José Dias da seguinte forma:

“Outrossim, ria largo, se era preciso, de um grande riso sem vontade, mas comunicativo, a tal ponto as bochechas, os dentes, os olhos, toda a cara, toda a pessoa, todo o mundo pareciam rir

nele. Nos lances graves, gravíssimo.”

- a) Levante hipóteses: por que José Dias “[...] ria largo, se preciso, de um grande riso sem vontade, mas comunicativo [...]”? (Espera-se que os alunos percebam a personalidade volúvel, mutável pelas situações de interesse, que José Dias apresenta.)
- b) Levante hipóteses: por que Machado de Assis termina o perfil de José Dias utilizando o superlativo “gravíssimo”?

Ao terminar a leitura, o professor discutirá as questões propostas com os alunos para que não exista nenhuma dúvida a respeito. Quando os estudantes terminarem de responder, todas as atividades serão corrigidas e discutidas a partir do que os discentes compreenderam.

Segundo momento: Leitura do perfil “O administrador interino” (2 aulas)

Continuando a terceira etapa de nossa intervenção pedagógica, o professor organizará novamente, na biblioteca, uma roda de leitura do fragmento textual com o perfil de *O administrador interino*. Dessa maneira, começará a aula com o seguinte questionamento oral para estimular a leitura:

Como será essa personagem machadiana?

Ao terminar a atividade oral, entregará aos discentes as questões abaixo para serem respondidas no diário de leitura:

- 1) O que é narrado a respeito da personagem Pádua no fragmento?
- 2) Como é caracterizada a personagem Pádua na primeira parte do fragmento, antes de se tornar administrador interino (no 1º parágrafo)? Retire fragmentos do texto para comprovar sua resposta.

Características físicas	Características emocionais	Características sociais

- 3) Como é caracterizada a personagem Pádua na segunda parte do fragmento, depois de se tornar administrador interino (no 2º parágrafo)? Retire fragmentos do texto para comprovar

sua resposta.

Características físicas	Características emocionais	Características sociais

4) Como é caracterizada a personagem Pádua na terceira parte do fragmento, após perder a função de administrador interino (do 3º parágrafo até o final do texto)? Retire fragmentos do texto para comprovar sua resposta.

Características físicas	Características emocionais	Características sociais

5) Fazendo uma análise mais detalhada, marque os itens que são apropriados à personagem Pádua de acordo com sua construção e caracterização no texto.

- () Características fixas, que não mudam.
- () Possuem um número limitado de características.
- () São tratadas como tipos (personagens próprias de certas classes, como o padre, o barbeiro, a dona de casa, o avarento, a fofqueira etc.) ou caricaturas (reconhecidas por traços ridículos e/ou cômicos), pois representam figuras previsíveis.
- () Não possuem participação decisiva.
- () Características mais elaboradas, com descrição de traços da personalidade, do caráter, de sua ideologia e de sua moral.
- () Possuem um número maior de características.
- () Suas características são reveladas aos poucos para que o leitor perceba sua construção.
- () São personagens decisivas e surpreendentes.

6) Analisando a caracterização de Pádua no texto, podemos identificá-lo como uma personagem plana ou esférica? Retire um fragmento do texto que fundamente sua compreensão.

7) Observando a caracterização de Pádua, como podemos perceber a ambiguidade, o duplo sentido, que existe em sua personalidade? Procure observar a relação existente entre os pensamentos da personagem e suas ações.

8) Existe um ditado popular utilizado por muitas pessoas em determinadas situações: “Cheguei ao fundo do poço”. Que relação de sentido podemos estabelecer entre esse ditado popular e o

momento em que Pádua perde sua função de administrador interino e começa a passar longos períodos perto do poço no quintal?

9) O que a personagem José Dias quis dizer com “a vaidade sobrevivente” quando Pádua contava a respeito do período em que fora administrador interino?

10) Como podemos entender a relação de sentido existente entre o problema vivenciado por Pádua e o versículo bíblico que encerra o fragmento?

Após terminar leitura e discutir as questões com a classe, o professor chamará a atenção dos estudantes para a variedade de personagens criadas por Machado de Assis. Assim, oralmente, lembrará algumas já estudadas nessa intervenção e a particularidade do autor ao tecer a composição dessas: seres com densidade interior rica e variada, compostos por conflitos, tensões e ambiguidades.

Terceiro momento: Leitura do perfil “Esse Aires” (2 aulas)

Para finalizar a terceira etapa da intervenção, o docente pedirá aos alunos que organizem mais uma vez a roda de leitura na biblioteca e iniciará a aula com a seguinte questão:

Que tipo de personagem encontraremos neste último perfil? Quem será “Esse Aires”?

Finalizado esse momento inicial de conversa e compartilhamento de expectativas com a turma e antes de iniciar a atividade de leitura, o professor entregará as seguintes questões aos estudantes:

- 1) O que é narrado sobre a personagem Aires?
- 2) Para você, qual a característica mais marcante na personagem Aires?
- 3) Como é caracterizada a personagem Aires no texto? Retire fragmentos do texto para comprovar sua resposta.

Características físicas	Características emocionais	Características sociais

- 4) Fazendo uma análise mais detalhada, marque os itens que são apropriados à personagem

Aires de acordo com sua construção e caracterização no texto.

- Características fixas, que não mudam.
 - Possuem um número limitado de características.
 - São tratadas como tipos (personagens próprias de certas classes, como o padre, o barbeiro, a dona de casa, o avarento, a fofoqueira etc.) ou caricaturas (reconhecidas por traços ridículos e/ou cômicos), pois representam figuras previsíveis.
 - Não possuem participação decisiva.
 - Características mais elaboradas, com descrição de traços da personalidade, do caráter, de sua ideologia e de sua moral.
 - Possuem um número maior de características.
 - Suas características são reveladas aos poucos para que o leitor perceba sua construção.
 - São personagens decisivas e surpreendentes.
- 5) Analisando a caracterização de Aires no texto, podemos identificá-lo como uma personagem plana ou esférica? Retire um fragmento do texto que fundamente sua compreensão.
- 6) Ao apresentar uma resposta “média” quando questionado a respeito da cabocla do Castelo, o que podemos perceber a respeito da personalidade da personagem Aires?
- 7) As formas de pensar e de agir da personagem Aires diante das situações cotidianas são coerentes ou são opostas? Justifique sua compreensão com um fragmento do texto.
- 8) Observando a caracterização de Aires, como podemos perceber a ambiguidade, o duplo sentido, que existe em sua personalidade? Procure observar a relação existente entre seu comportamento e seus pensamentos, seus conflitos interiores e o jogo de aparência que procura manter.

Etapa 4: “Personagens em contos” (07 aulas)

Objetivos: - Efetivar as habilidades de reconhecimento dos tipos e da construção ambígua das personagens machadianas nos contos *O diplomático* e *Conto de escola*.

- Apresentar aos educandos algumas estratégias de leitura que contribuem para a compreensão do texto.

Primeiro momento: Motivação (1 aula)

Para iniciar a última etapa de leituras, o professor entregará as questões abaixo aos

estudantes para serem respondidas oralmente. Assim, exibirá o vídeo “Rio de Janeiro – Brasil, fotos do século 19”, com duração de 7:35 min, que apresenta fotografias da sociedade e de lugares do Rio de Janeiro antigo. Nosso objetivo é demonstrar a dinâmica da cidade e da vida que as pessoas tinham no século XIX no Rio de Janeiro, uma vez que Machado de Assis os retrata em sua obra de forma bastante singular. Nesse sentido, a exibição do vídeo proporcionará uma experiência relevante aos alunos, já que visualizarão a sociedade e os lugares que serão retratados nos contos “Conto de escola” e “O diplomático”.

Finalizada a exibição do vídeo, o docente iniciará uma atividade oral com a turma a partir das questões.

- 1) Você conhece algum desses lugares das fotografias?
- 2) O que mais chamou sua atenção nas fotografias?
- 3) A partir das fotografias, o que podemos notar a respeito do modo como as pessoas viviam no Rio de Janeiro no XIX?
- 4) Observando a organização da cidade, que tipo de construções é predominantes?
- 5) Levante hipóteses: como eram as aulas, a relação professor e aluno, a escola no século XIX?
- 6) E o convívio entre as pessoas, familiares e amigos, como você imagina que era?
- 7) Levante hipóteses: quais os meios de entretenimento que as pessoas dispunham no século XIX?
- 8) Deduza: na sociedade carioca do século XIX já existiam, por exemplo, corrupção e delação?
- 9) E a aproximação entre pessoas por algum interesse, você acha que já existia nesse período?

Terminando a atividade oral, o professor comunicará que na próxima aula a turma começará a leitura do conto “Conto de escola”, de Machado de Assis.

Segundo momento: Leitura do conto “Conto de escola” (3 aulas)

Nesse segundo momento de leitura da quarta etapa, nosso objetivo é aprofundar a ampliação de repertório e o letramento literário por meio do reconhecimento dos tipos e da construção ambígua das personagens machadianas no conto “Conto de escola”.

Desejando motivar os estudantes para a leitura, o docente perguntará aos discentes:

Levantem hipóteses: a respeito do que tratará o texto “Conto de escola”?

Que tipo de escola encontraremos nesse conto?

Que tipo de personagens poderemos encontrar?

Assim, antes de iniciar a leitura protocolada, o professor fornecerá as questões abaixo para serem respondidas de acordo com os conhecimentos construídos.

1) O que é narrado no conto?

2) Como é retratada a escola e a relação professor e aluno no conto?

3) A partir dos conhecimentos que construímos ao longo de nosso projeto, preencha o quadro de acordo com as personagens do conto. Retire fragmentos que confirmem sua classificação.

PERSONAGENS		
PLANA(S)	ESFÉRICA(S)	AMBÍGUA(S)

4) Por que podemos considerar Pilar uma personagem com construção ambígua? (Espera-se que os estudantes percebam o conflito interior da personagem em aceitar ou não o dinheiro e a decisão tomada ao final.)

5) Por que a personagem Raimundo “deu” o primeiro conhecimento do que seria a corrupção à personagem Pilar?

6) Você concorda que Raimundo cometeu um ato de corrupção? Por quê?

7) Por que a personagem Curvelo “deu” o primeiro conhecimento do que seria a delação à personagem Pilar?

8) Em sua opinião, o que Curvelo fez foi correto? Por quê?

Nesse momento, o professor retomará as questões iniciais de motivação da leitura para descobrir se as expectativas com relação ao conto foram contempladas ou não.

Encerrada a discussão das questões propostas, o professor e a turma produzirão um cartaz com o quadro da questão 3 para ser fixado em sala de aula. Dessa maneira, os

estudantes poderão consultar o material quando necessário e se lembrar dos conhecimentos construídos.

Terceiro momento: Leitura do conto “O diplomático” (3 aulas)

Iniciando o último momento de leitura, continuamos com o objetivo de aprofundar a ampliação de repertório e o letramento literário por meio do reconhecimento dos tipos e da construção ambígua das personagens machadianas agora no conto “O diplomático”.

Para despertar o interesse pela leitura, o docente indagará:

Vocês sabem o que é ser diplomático?
 O que imaginam que será narrado nesse conto?
 Que tipo de personagem poderemos encontrar nesse conto?
 Vamos descobrir quem é esse diplomático?

Desse modo, antes de começar a leitura o professor entregará as questões abaixo:

- 1) O que é narrado no conto?
- 2) O que podemos perceber dos hábitos das pessoas na sociedade carioca no século XIX?
- 3) A partir dos conhecimentos que construímos ao longo de nosso projeto, preencha o quadro de acordo com as personagens do conto. Retire fragmentos que confirmem sua classificação.

PERSONAGENS		
PLANA(S)	ESFÉRICA(S)	AMBÍGUA(S)

4) Observando o comportamento, a caracterização e os conflitos interiores de Rangel, por que podemos dizer que se trata de uma personagem de construção ambígua?

5) Levante hipóteses: por que a família de Joaquina não foi contrária à aproximação de Queirós com a moça?

6) Em sua opinião, o que essa aproximação planejada da personagem Queirós revela a respeito de sua personalidade?

Nesse momento, o professor retomará as questões iniciais de motivação da leitura para descobrir se as expectativas com relação ao conto foram contempladas ou não.

Terminando a discussão das questões em sala, o professor e a turma produzirão mais um cartaz a partir da questão 3 sobre as personagens do conto. Por fim, o docente comunicará aos estudantes que, nas próximas aulas, eles escolherão uma das personagens estudadas para a criação de uma conversa por meio de aplicativo de mensagens entre Simão Bacamarte e uma personagem plana, que os discentes poderão escolher dentre as estudadas nas adaptações, nos perfis ou nos contos, e que deverá ser transformada de plana em personagem esférica, além de apresentar a ambiguidade em seu discurso e comportamento.

Etapa 5: “Personagem em diálogo” - Avaliação (4 aulas)

Nesta última etapa da intervenção pedagógica, o professor vai propor aos estudantes uma atividade avaliativa, em dupla, de produção textual a partir da criação de um diálogo por aplicativo de mensagem instantânea entre Simão Bacamarte e uma personagem plana, que os discentes poderão escolher dentre as estudadas nas adaptações, nos perfis ou nos contos.

Dessa forma, os estudantes deverão produzir um diálogo entre as personagens por meio do qual seja possível perceber a transformação da personagem plana escolhida em personagem esférica. Assim, a personagem deverá apresentar modificações perceptíveis que demonstrem sua esfericidade e também a ambiguidade em seu comportamento e discurso nas conversas.

Assim, após a avaliação dos textos, nosso objetivo é organizar um café literário com a turma para apresentar os resultados da intervenção pedagógica e valorizar todo o processo de intervenção pelo qual os estudantes passaram e, assim, continuar a motivá-los para outras leituras de obras canonizadas ou não, sem perder de vista o processo de letramento literário e a ampliação de repertório.

6 ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO

Este capítulo possui a finalidade de analisar e refletir a respeito dos resultados obtidos durante o processo interventivo proposto, que se desenvolveu entre os meses de agosto a novembro de 2019 em 41 aulas e com a participação de 32 estudantes. Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa extensa, temos ciência de que não seria possível analisar todas as atividades, as situações ou as perspectivas levantadas durante as etapas de aplicação. Nesse sentido, nossa análise se concentrará na relação entre os objetivos traçados para a intervenção pedagógica e seu cumprimento, assim como os desdobramentos da aprendizagem dos estudantes por meio da seleção de algumas atividades propostas e das respostas apresentadas.

Em vista disso, nossa análise percorrerá o seguinte itinerário reflexivo: 1) compreensão das linguagens empregadas e da relação texto e imagem na adaptação em quadrinhos de *O Alienista*; 2) ampliação do repertório leitor acerca do universo das adaptações e dos tipos de personagens; 3) aquisição e ampliação de repertório relativo ao processo de construção ambíguo das personagens machadianas; 4) apropriação das habilidades estratégicas de leitura no reconhecimento do processo de construção ambíguo das personagens machadianas; e 5) concretização do letramento literário e da ampliação de repertório nos diálogos produzidos.

Assim, o primeiro enfoque de análise trata da etapa 1 do projeto, que trabalhou a leitura da adaptação em quadrinhos de *O Alienista* e buscou promover a compreensão das linguagens empregadas na adaptação, bem como as relações texto e imagem, por meio de atividades discursivas que almejavam provocar o olhar crítico do discente a respeito desses aspectos. O segundo foi planejado baseado na exibição da adaptação televisiva de *O Alienista*. Mais uma vez, porém à luz de uma nova obra, as personagens de *O Alienista* foram analisadas pelos estudantes, agora tendo em vista a ampliação do repertório leitor acerca do universo das adaptações e dos tipos de personagens, planas e esféricas. O terceiro ponto de reflexão considera a aquisição e a ampliação de repertório relativo ao processo de construção ambíguo das personagens machadianas através da leitura de fragmentos literários da obra de Machado de Assis. Já o quarto itinerário reflexivo se refere à leitura dos contos *O diplomático* e *Conto de escola* e como aconteceu a apropriação das habilidades estratégicas de leitura no reconhecimento do processo de construção ambíguo das personagens machadianas. Finalmente, nossa quinta análise se desenvolve em torno das produções textuais dos educandos, que teceram diálogos de aplicativo de mensagens instantâneas entre a personagem

Simão Bacamarte e uma personagem plana escolhida por eles e que deveria se desenvolver e se tornar esférica ao final do texto. Dessa maneira, avaliaremos se o processo interventivo atingiu o objetivo de letramento literário e de ampliação de repertório leitor a respeito do elemento narrativo *personagem*.

Outrossim, durante as reflexões de cada etapa do processo interventivo, utilizaremos respostas orais e escritas tecidas pelos discentes, assim como fotos de algumas atividades realizadas em sala de aula. Salientamos que o projeto recebeu autorização dos responsáveis dos educandos e da gestão escolar para sua aplicação, por isso não retiramos a nitidez das faces nas fotos, apenas codificamos os nomes por abreviação nas respostas a pedido dos participantes.

Por fim, é relevante registrar que toda a proposta de intervenção e o material utilizado, assim como as referências de onde encontrá-lo, estão disponibilizados no Caderno Pedagógico que pode ser acessado por meio do repositório de trabalhos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

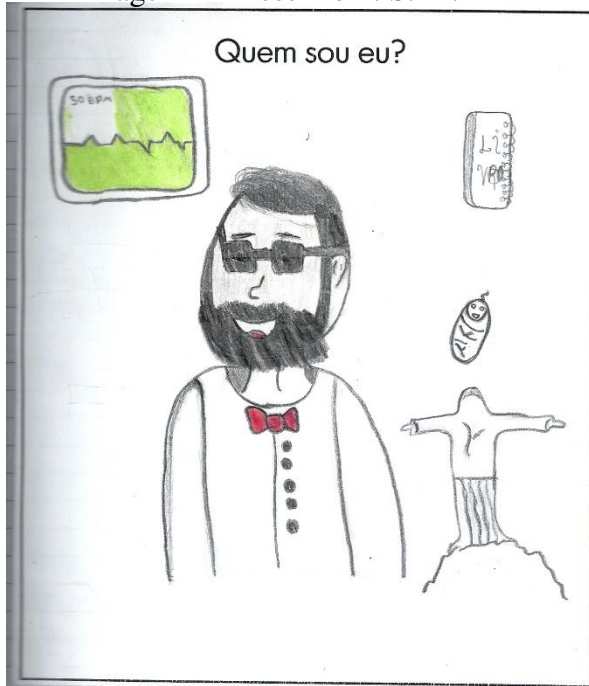
6.1 COMPREENSÃO DAS LINGUAGENS EMPREGADAS E DA RELAÇÃO TEXTO E IMAGEM NA ADAPTAÇÃO EM QUADRINHOS DE O ALIENISTA

Iniciar um projeto de intervenção literária a partir de textos originais e adaptados de Machado de Assis é um trabalho que exige planejamento e fundamentação, uma vez que estamos trabalhando com um grande autor de nossa literatura e, como observou Cosson (2016), todo aprendizado literário em sala de aula pode ser bem ou malsucedido, o que vai determinar esse resultado é a maneira como ele foi efetivado, uma vez que isso trará consequências para a formação do leitor.

Nesse sentido, para iniciar o projeto, planejamos uma atividade de motivação a partir de sentenças descritivas que orientaram os estudantes na ilustração de Machado de Assis, fomentando neles o primeiro contato com o processo de construção de uma personagem, nesse caso, o autor dos textos estudados. Essa atividade⁵ foi muito relevante, visto que, além de motivar e conquistar os discentes durante sua realização, também contribuiu para a exploração interpretativa em sala, já que diferentes representações do autor foram feitas e defendidas durante a discussão da tarefa, como vemos nas imagens abaixo:

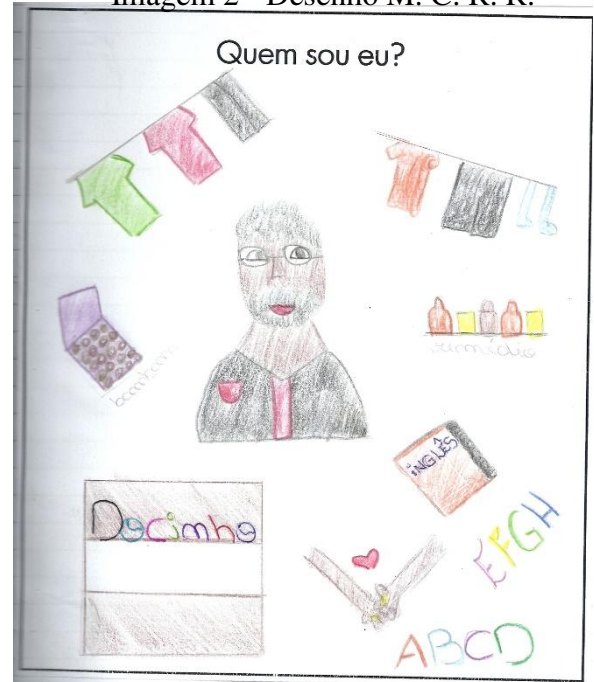
5 A referida atividade foi sugestão da professora doutora Lucilene Hotz Bronzato durante a banca de qualificação desta pesquisa.

Imagem 1 - Desenho Y. S. M.



Fonte: Própria autora.

Imagem 2 - Desenho M. C. R. R.



Fonte: Própria autora.

Imagem 3 - Desenho V. H. S. M.



Fonte: Própria autora.

Imagem 4 - Desenho M. A. S.



Fonte: Própria autora.

“bruxo” comparando a capacidade do autor à de Ronaldinho Gaúcho, jogador de futebol que foi chamado de Bruxo dos dribles. Assim, percebemos que ele buscou assimilar os novos conhecimentos ao repertório já construído, o que é importante para o processo de ensino-aprendizagem e que deve sempre ser valorizado pelo professor, pois estimula o educando a continuar participando das atividades.

Também fizemos a apresentação da obra em foco através da leitura da capa do livro, um exercício importantíssimo em sala de aula, que possibilitou a identificação de elementos editoriais e textuais pouco explorados até este momento com a turma e que contribuiu para a construção de conhecimentos, seja pela localização de informações explícitas, como os autores da obra e objetos presentes na imagem de capa, ou pela elaboração de hipóteses a respeito da história que seria narrada, o que nos permitiu perceber o nível de compreensão e de inferência dos discentes na atividade, pois, ao serem questionados sobre o significado da palavra “alienista”, alguns disseram que poderia ser algo alienígena. Contudo, mediando um pouco mais e fazendo-os buscar outras referências, eles compreenderam ao se lembrarem da palavra “alienado”.

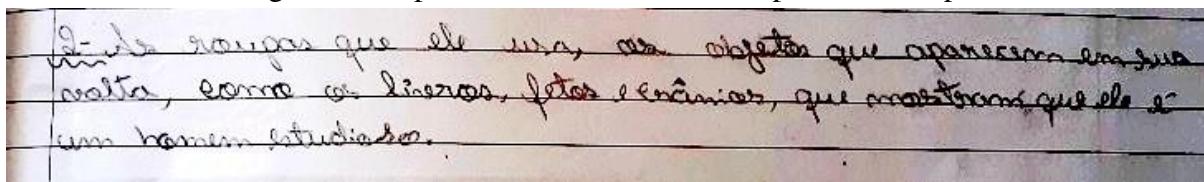
A partir dessa atividade foi também possível iniciar a discussão sobre o que seria uma obra adaptada, visto que falamos dos nomes dos autores presentes na capa do livro. Nesse momento, essa questão não foi aprofundada porque nosso objetivo era apresentar a segunda adaptação e, então, propor comparações e análises nas tarefas da etapa seguinte.

Partindo efetivamente para a leitura de *O Alienista em quadrinhos*, observamos que a estratégia de leitura protocolada funcionou com eficiência, uma vez que os estudantes se mostravam ansiosos pela próxima aula de leitura, além de compreenderem melhor o que foi lido por meio das atividades inseridas entre as três partes que dividiram a narrativa. Registramos que a leitura foi realizada com o auxílio do *datashow*, pois se tratava de uma edição de valor monetário desproporcional para muitos discentes. Assim, a professora digitalizou o livro para que todos pudessem acompanhar a leitura de maneira confortável e compartilhada com os colegas.

Nessa primeira etapa, enfocamos a análise da compreensão das linguagens empregadas na adaptação e da relação texto e imagem, por isso todas as atividades dirigiram o olhar dos estudantes para aspectos que colaboravam para a construção de sentido no texto, como a questão 2 que questionou a respeito dos elementos da linguagem não verbal que reforçavam a personalidade de Simão Bacamarte. As respostas foram satisfatórias de maneira geral, pois os discentes relacionaram as roupas das personagens, seus livros científicos e a

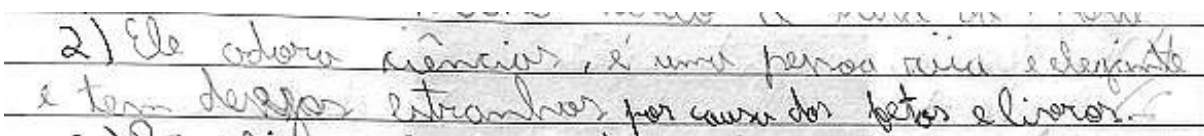
amostra de feto como elementos que ajudavam a construir Simão Bacamarte, como notamos nas respostas a seguir.

Imagem 7- Resposta de aluno, atividade 2, parte 1 da etapa 1



Fonte: Própria autora.

Imagem 8 - Resposta de aluno, atividade 2, parte 1 da etapa 1



Fonte: Própria autora.

Também buscamos trabalhar alguns aspectos próprios da linguagem em quadrinhos, conforme McCloud (2005; 2008), como o enquadramento de cena por meio da técnica *olho de minhoca*, presente em algumas cenas da narrativa ao longo do texto. Sem explicar com antecedência e permitindo que os discentes avaliassem sozinhos a questão 9, foi interessante observá-los discutindo as opções da atividade, criando interpretações relacionadas à imagem e às assertivas, refutando opiniões baseados na ilustração ou comparando a resposta marcada por eles com a do colega. Assim, em todos os outros quadrinhos que a técnica foi utilizada, os estudantes a reconheceram, o que nos permitiu falar sobre o objetivo de sua utilização.

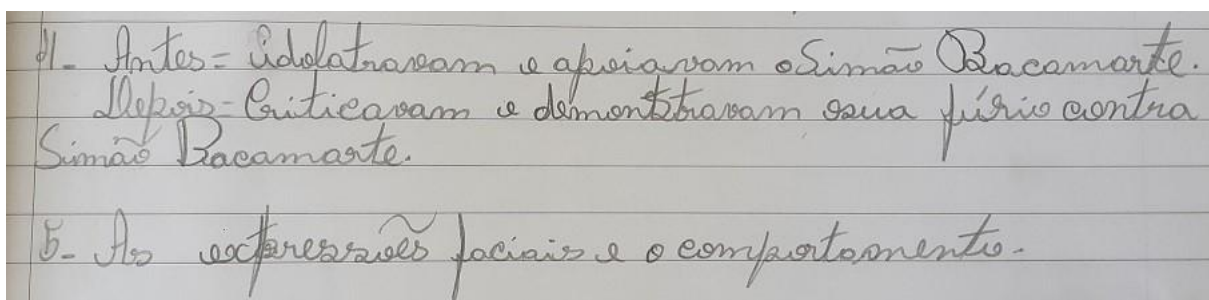
Nesse contexto, ainda discutimos alguns tipos de relação texto e imagem, segundo Linden (2011), por meio do quadrinho inicial do capítulo 3 da narrativa explorado na atividade 10. Como se tratava de uma cena bastante irônica e até cruel, foi possível discutir muitos aspectos temáticos e também a forma de integração entre as linguagens verbal e não verbal. Logo, após toda a interação em torno dessas perspectivas, os alunos compreenderam que a imagem trabalhou em regime de amplificação do texto, demonstrando a forte ironia presente no título do capítulo “Deus sabe o que faz”.

É importante destacar o envolvimento que a turma demonstrou com a leitura nessa primeira etapa, observar os alunos discutindo o texto, chamando a atenção dos colegas para partes da narrativa, foi muito motivante para a professora seguir na aplicação da intervenção

pedagógica. Um exemplo disso foi a questão levantada na turma sobre o imposto criado pela Câmara de Vereadores para manter a Casa Verde e a seguida viagem de D. Evarista ao Rio de Janeiro para fazer compras, demonstrando, segundo eles, um desvio de dinheiro público para fins pessoais. Ainda é relevante registrar a funcionalidade e a facilitação do processo de ensino e registro das atividades através do diário de leitura⁶, que se mostrou um instrumento eficiente e, porque não dizer, querido para os educandos.

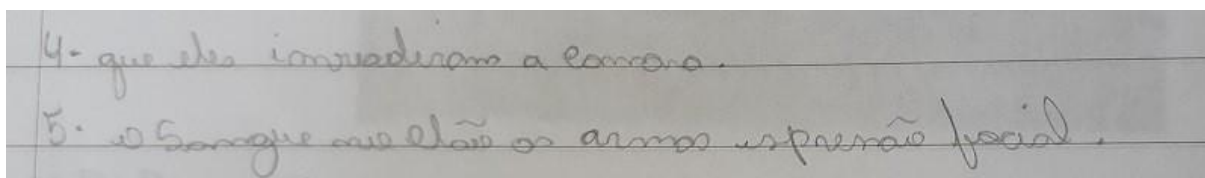
Iniciando a segunda parte da leitura, continuamos a discutir a relação texto e imagem, como nas atividades 4 e 5, nas quais questionamos a respeito da mudança de comportamento da população de Itaguaí e quais os elementos não verbais nos permitiam identificar isso. Todas as respostas registradas foram pertinentes, algumas com maior elaboração e teor informativo e outras menos, mas todos conseguiram compreender a instabilidade da situação na narrativa e os elementos não verbais que as traduziram nos quadrinhos, como notamos a seguir:

Imagem 9 - Resposta de aluno, atividade 4 e 5, parte 2 da etapa 1



Fonte: Própria autora.

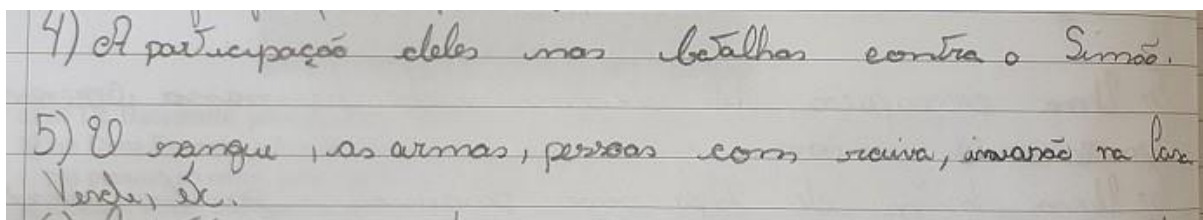
Imagem 10 - Resposta de aluno, atividade 4 e 5, parte 2 da etapa 1



Fonte: Própria autora.

6 Cada estudante recebeu um caderno como diário de leitura para registro das atividades da intervenção pedagógica. Os mesmos foram oferecidos pela escola e personalizados pela professora.

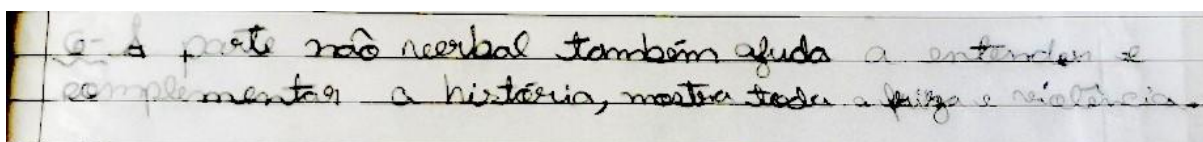
Imagem 11 - Resposta de aluno, atividade 4 e 5, parte 2 da etapa 1



Fonte: Própria autora.

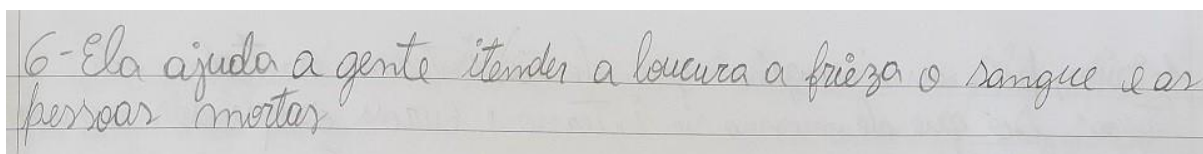
Ainda trabalhando a relação texto e imagem, na questão 6, indagamos aos estudantes se o texto não verbal, nas páginas 37 e 38, foi utilizado apenas como ilustração para preencher as páginas ou se ele é parte da narrativa produzindo sentido. As respostas, de maneira geral, também foram adequadas, pois os alunos conseguiram perceber o objetivo do emprego dessa linguagem e os sentidos provocados por ela, já que se trata do clímax da narrativa, quando a população se revolta contra Simão Bacamarte e, liderada por Porfírio, tenta invadir a Casa Verde, entrando em conflito com os dragões reais, enquanto Bacamarte assiste a tudo da sacada de uma varanda. Como verificamos nas respostas das imagens 12 e 13, os discentes foram capazes de entender o contexto explorado pela linguagem não verbal e sua ligação com o sentido global da narrativa.

Imagem 12 - Resposta de aluno, atividade 6, parte 2 da etapa 1



Fonte: Própria autora.

Imagem 13 - Resposta de aluno, atividade 6, parte 2 da etapa 1

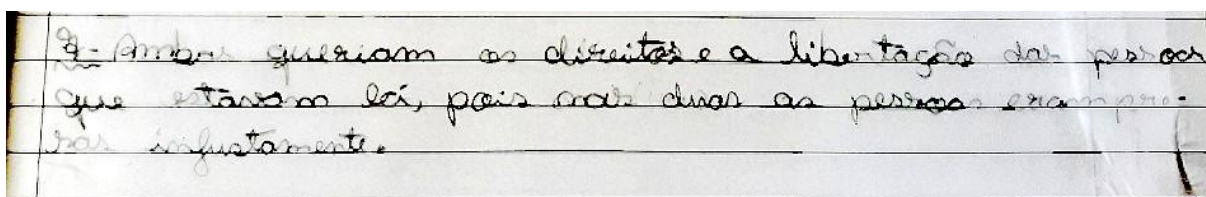


Fonte: Própria autora.

Ainda vale destacar a questão 7, na qual questionamos a respeito da comparação entre a invasão da Casa Verde com a queda da Bastilha no capítulo 6 da obra. Essa atividade precisou ser mediada pela professora, já que os estudantes não sabiam a respeito desse fato

histórico, embora a professora tenha presumido que fosse um conhecimento de domínio deles. Após a explicação da docente, a questão foi respondida e a referência compreendida pelos educandos, como comprovamos nas imagens 14 e 15. Assim, essa situação nos fez refletir acerca da importância da verificação prévia dos conhecimentos já adquiridos pela classe antes de iniciar a prática de leitura.

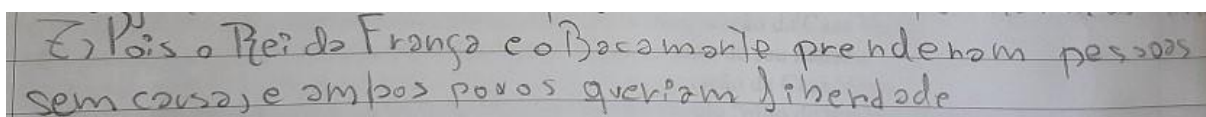
Imagem 14 - Resposta de aluno, atividade 7, parte 2 da etapa 1



2- Ambos queriam as direitas e a libertação das pessoas que estavam lá, pois cada duas as pessoas eram presas por injustamente.

Fonte: Própria autora.

Imagem 15 - Resposta de aluno, atividade 7, parte 2 da etapa 1

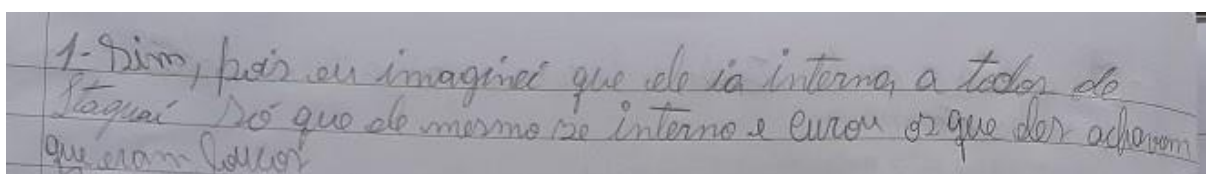


2) Pois o Rei de França e o Bacamarte prendem pessoas sem causa, e ambos povos queriam liberdade.

Fonte: Própria autora.

Por fim, na última parte de leitura da obra *O Alienista* em quadrinhos, as atividades foram respondidas de forma mais autônoma pela classe, sem solicitar tanto a mediação da docente. Dessa forma, notamos que os estudantes já se sentiam mais seguros durante o processo de leitura e de análise da narrativa. Na questão 1, perguntamos se as expectativas de leitura a respeito de Simão Bacamarte, traçadas no início do processo, foram contempladas ou não. As respostas foram bastante diversas, confirmando a eficiência da estratégia de leitura de elaboração de hipóteses a respeito da história que seria lida.

Imagem 16 - Resposta de aluno, atividade 1, parte 3 da etapa 1



1- Sim, pois eu imaginei que ele ia internar a todos de Itaquai. Só que ele mesmo se internou e eu sou os que der acharam que eram loucos.

Fonte: Própria autora.

Imagem 17 - Resposta de aluno, atividade 1, parte 3 da etapa 1

Um pouco, que ele mesmo, no fim, se considerou pouco também

Fonte: Própria autora.

Imagem 18 - Resposta de aluno, atividade 1, parte 3 da etapa 1

1) Não, pois eu pensei que o Alienígena iria
fazer uma cirurgia, e muito rápido. Porém não
foi.

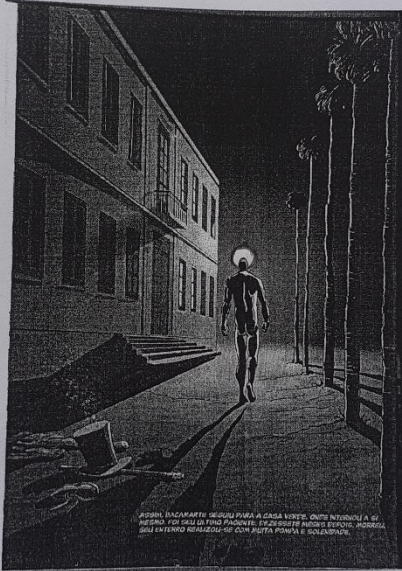
Fonte: Própria autora.

Já na questão 6, o objetivo era averiguar se os discentes compreenderam a relação de amplificação entre a linguagem verbal e a não verbal no último quadrinho. Nessa tarefa, as respostas surpreenderam a docente, pois algumas informações demonstraram um refinamento interpretativo interessante, além de uma compreensão global do texto, como, por exemplo, as respostas das imagens 19 e 20.

Imagem 19 - Resposta de aluno, atividade 6, parte 3 da etapa 1

16- Por que Simão Bacamarte se despiu de seus trajes no momento em que se autointernou na Casa Verde?

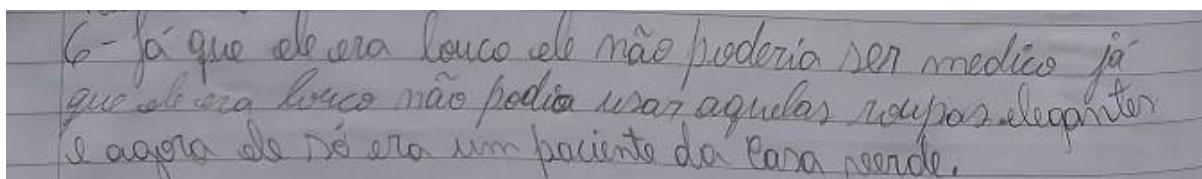
6) Para entrar na casa verde da mesma maneira em que veio ao mundo, nu. Deixando de lado o médico respeitado que ele era, e agora era só mais um dos pacientes da casa verde.



Simão Bacamarte despiu para a Casa Verde. O ato interno a si mesmo foi sua última atitude. O ato interno realizou-se com muita pompa e solenidade.

Fonte: Própria autora.

Imagem 20 - Resposta de aluno, atividade 6, parte 3 da etapa 1



Fonte: Própria autora.

Ainda houve um debate curioso sobre a questão da ética dos vereadores de Itaguaí, que se mostraram volúveis em todas as situações da narrativa e que, de acordo com os alunos, muito se assemelham com os políticos atuais. Uma outra atividade que surpreendeu foi a da caixinha de expectativas sobre o fim de Bacamarte no livro, já que os estudantes apostaram em finais inusitados, desde um incêndio na Casa Verde que mataria a todos, até a expulsão de Bacamarte da cidade de Itaguaí. Em suma, verificamos um bom desenvolvimento da classe durante a primeira etapa de leitura, assim como o cumprimento do objetivo traçado para a etapa.

6.2 AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LEITOR ACERCA DO UNIVERSO DAS ADAPTAÇÕES E DOS TIPOS DE PERSONAGENS

Na etapa 2 do projeto de intervenção pedagógica, trabalhamos com a exibição da adaptação televisiva de *O Alienista*, que foi prontamente aceita pelos discentes desde o momento que comunicamos em sala de aula. A turma ficou curiosa para saber quem faria a personagem de Simão Bacamarte, como ele seria representado, se seria fiel ao livro lido na etapa 1, por exemplo. Ao saber que a personagem de Bacamarte foi interpretada pelo ator Marco Nanini, famoso por representar Lineu na série *A grande família*, a classe se mostrou ainda mais interessada. Nesse momento, também salientamos, conforme Hutcheon (2013), que cada adaptação é uma nova obra, que se caracteriza por “(re-)interpretar” ou “(re-)criar” um livro, por exemplo. Essa explicação proporcionou algumas avaliações por parte dos educandos, que citaram exemplos de livros adaptados para o cinema e que ficaram diferentes, como *Harry Potter* e *Crepúsculo*. Até esse momento, para a turma, toda adaptação deveria ser fiel e se comprometer em traduzir todos os aspectos da obra original. Após nossa discussão, eles compreenderam que a adaptação é “repetição sem replicação”, podendo trazer novas perspectivas para o original.

Assim, iniciamos a etapa com uma atividade de motivação a partir da pintura *O grito*

de Edvard Munch, que aparece na abertura da adaptação televisiva, por isso nosso objetivo era analisar com os discentes alguns aspectos da tela. Baseados na obra, então, discutimos com a turma a respeito da composição e dos traços da figura ilustrada no quadro, além das impressões pessoais de cada aluno. O aluno I. S. M. observou que a pessoa representada “mostra um sentido de muito dor e por isso segura o rosto dessa forma”. A aluna M. J. P. M. pontuou a questão das cores, que são fortes e criam uma sensação ruim, desconfortável. Ainda foi apontado pelo estudante R. R. S. que a obra poderia ser usada como capa do livro *O Alienista*, pois a figura central parecia um dos pacientes de Simão Bacamarte.

Ademais, para fechar a motivação dessa etapa, apresentamos alguns desenhos feitos por Portinari para uma edição de *O Alienista*. Nessa atividade, almejávamos apresentar outra representação das personagens e das cenas da obra aos alunos, possibilitando novas compreensões acerca da temática do livro. A atividade foi organizada a partir de imagens impressas que foram coladas na lousa da sala e, assim, pequenos grupos iam até o quadro para analisar. Finalizada a observação dos desenhos, conversamos sobre a maneira como Portinari representou cada personagem ou cena. A observação da estudante E. M. D. foi peculiar, segundo ela, “mesmo não tendo usado outras cores, o pintor conseguiu mostrar a tristeza e a depressão da Casa Verde como um hospício, é só olhar o risco de cada desenho, uns mais fininhos, outros mais grossos, para mostrar esse ambiente e as pessoas que viviam lá”.

Imagem 21 - Aplicação da atividade de motivação da etapa 2



Fonte: Própria autora.

Antes de iniciar o momento da exibição, comunicamos que a adaptação televisiva

seria dividida em duas partes com o objetivo de analisarmos mais efetivamente a construção das personagens, por isso questionamos o que os estudantes sabiam a respeito dos tipos de personagens que podemos encontrar nos textos. De forma geral, eles falaram de protagonistas, personagens principais, herói, vilão e figurante, mas sem citar as classificações planas e esféricas. Então, para assistir à adaptação, a turma foi levada à biblioteca da escola, que tem disponível uma televisão para uso pedagógico.

Imagem 22 - Exibição da adaptação televisiva de *O Alienista*, etapa 2



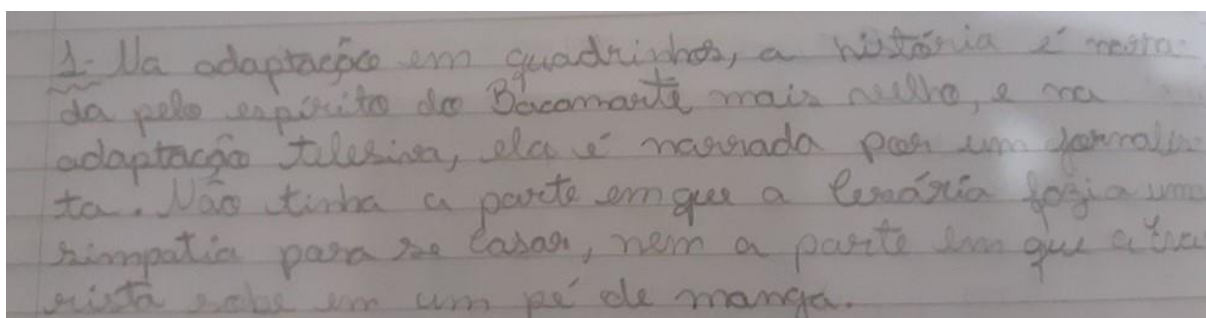
Fonte: Própria autora.

Após a exibição da primeira parte, a turma utilizou uma aula para responder às questões propostas no diário de leitura. Essa aula foi bastante produtiva, já que houve uma boa troca de ideias e de respostas entre os discentes. Percebemos que eles já haviam se acostumado às pausas protocoladas entre as leituras e que entendiam claramente o objetivo das tarefas, confirmando-nos que as estratégias de mediação de leitura, conforme Dell'Isola (2001) e Solé (1998), são muito eficientes no processo de letramento literário e de ampliação do repertório leitor.

Nesse contexto, na questão 1, indagamos a respeito da diferença da forma de narrar entre as adaptações em quadrinhos e televisivas, que nos permitiu trabalhar mais um pouco o conceito de adaptação com a classe e suas múltiplas formas de recriação da obra original. Durante o debate da questão, o aluno M. V. M. F. avaliou que a adaptação “consegue trazer a história original de jeitos diferentes, mas que também são legais, é como se fosse uma nova

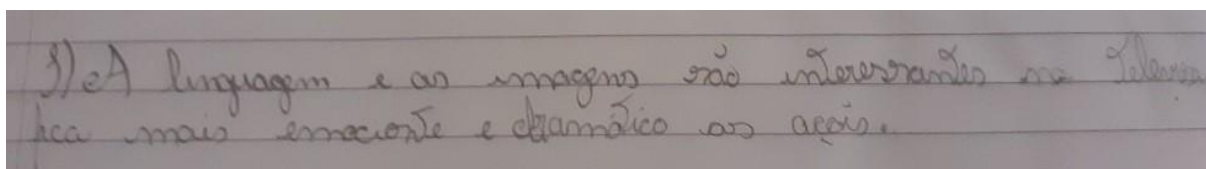
maneira de se contar aquilo”. Completando a fala do colega, L. B. disse que “ler uma história adaptada de duas ou mais vezes ajuda a ver as coisas de um jeito melhor, mais completo”. Assim, observando as falas dos estudantes, notamos que o conceito de adaptação foi compreendido e incorporado ao repertório deles contribuindo também para o letramento literário.

Imagem 23 - Resposta de aluno, atividade 1, etapa 2



Fonte: Própria autora.

Imagem 24 - Resposta de aluno, atividade 1, etapa 2



Fonte: Própria autora.

No que tange à ampliação de repertório acerca dos tipos de personagens, optamos por questões que buscaram estabelecer características gerais de cada tipo e que deveriam ser relacionadas às personagens da obra analisada. Nesse momento, não conceituamos nenhum processo, pois o objetivo era permitir que os alunos notassem a diferença entre cada sentença de caracterização. Assim, eles foram julgando os itens, conversando um com o outro, ora concordando, ora discordando do colega, até o término. O mais interessante de todo o processo de realização das atividades foi a interação da classe, o compartilhamento daquilo que foi compreendido ou da própria dúvida, que nos fez identificar, segundo Colomer (2007), o início da formação de uma comunidade de leitores na sala do 7º ano 10, uma vez que as trocas e a aprendizagem a respeito do texto literário estavam acontecendo, cada estudante se beneficiava da competência do outro na construção de sentido, como foi realizado na atividade exposta a seguir. Desse modo, ao discutirmos as questões, a apresentação dos

conceitos de personagem plana e esférica foi muito mais fácil e significativo.

Imagem 25 - Resposta de aluno, atividade 3, etapa 2

3 - Fazendo uma análise mais detalhada, numere os itens que são apropriados às personagens de acordo com sua construção e caracterização nas adaptações em quadrinhos e televisiva.

1 - D. Evarista	2 - Crispim Soares	3 - Padre Lopes	4 - Simão Bacamarte	5 - Porfírio
-----------------	--------------------	-----------------	---------------------	--------------

(3/5) Características fixas, que não mudam ao longo da história.
 (3) Possuem um número limitado de características.
 (3/5) São tratadas como tipos (personagens próprias de certas classes, como o padre, o barbeiro, a dona de casa, o avarento, a fofoqueira etc.) ou caricaturas (reconhecidas por traços ridículos e/ou cômicos), pois representam figuras previsíveis na história.
 (3/3) Não possuem participação decisiva na história.
 (4) Características mais elaboradas, com descrição de traços da personalidade, do caráter, de sua ideologia e de sua moral.
 (3/4/5) Possuem um número maior de características.
 (4) Suas características são reveladas aos poucos na história para que o leitor perceba sua construção.
 (2/4/5) São personagens decisivas e surpreendentes na história.

Fonte: Própria autora.

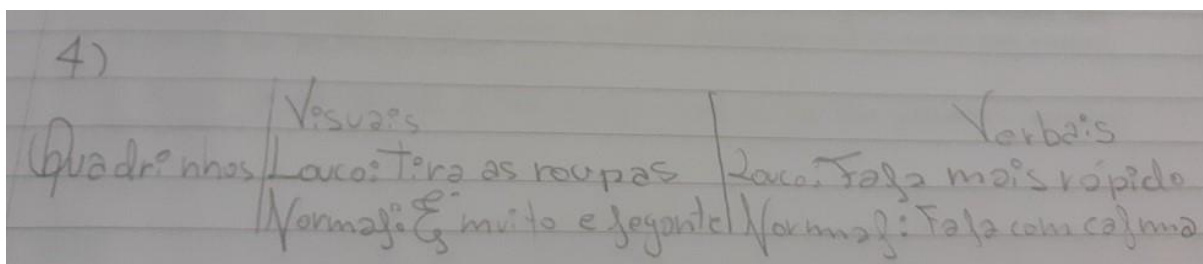
Partindo para a exibição da segunda e última parte da adaptação televisiva, continuamos a orientar o olhar analítico dos discentes para a construção das personagens na obra, por isso, na questão 3, indagamos se Simão Bacamarte apresentava um comportamento ambíguo /duplo nas adaptações estudadas. Prontamente, a turma reconheceu que sim, dizendo que a personagem foi mudando ao longo da narrativa em quadrinhos e também da televisiva, conforme foi demonstrado pelos educandos nas respostas à tarefa 4, que solicitava a identificação dos recursos visuais/não verbais e verbais que demonstravam esse comportamento da personagem.

Imagem 26 - Resposta de aluno, atividade 4, etapa 2

Recursos visuais	Recursos verbais
Em uma parte ele está com roupas de médias e no final ele tira suas roupas de médias e se intima.	Nos inícios ele fala muito bem e geralmente, depois ele começou a falar que ele mesmo era louco.

Fonte: Própria autora.

Imagem 27 - Resposta de aluno, atividade 4, etapa 2



Fonte: Própria autora.

Logo, ao concluir mais uma etapa da intervenção pedagógica, sentimo-nos satisfeitos em verificar que a turma continuava envolvida e gostando do projeto de leitura e que, mais importante, estava construindo conhecimento, não de forma transmissiva, mecânica, apenas a partir daquilo que a professora passava, mas sim de forma compartilhada entre docente e discentes, privilegiando o texto literário e seus elementos de construção, não mais o utilizando como pretexto nas aulas.

6.3 AQUISIÇÃO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO RELATIVO AO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO AMBÍGUO DAS PERSONAGENS MACHADIANAS

Após algumas aulas trabalhando com adaptações da obra machadiana, a partir da etapa 3, continuamos a intervenção pedagógica com a leitura de três fragmentos que apresentam perfis de personagens inesquecíveis selecionados pela obra *Machado para jovens leitores*. Esses fragmentos são textos curtos, mas que constituem uma unidade de linguagem da obra da qual foram extraídos, por isso optamos por eles para introduzir a turma na leitura de Machado de Assis.

Desse modo, para motivar os discentes para mais uma etapa, iniciamos com uma atividade em grupo de discussão sobre um pensamento machadiano, a respeito do qual eles deveriam apresentar uma reflexão para a sala. Essa atividade, que a princípio achamos que seria rápida, durou uma aula inteira, pois todos os grupos acabaram apresentando mais de uma reflexão. Durante a apresentação das equipes, o aluno H. A. N. nos surpreendeu, relacionando a metáfora da “casa de pensão” com a questão do comportamento ambíguo de Simão Bacamarte. Segundo ele, “na primeira parte da história, Bacamarte só mostrou as virtudes para conseguir a Casa Verde, depois apareceu os vícios, colocando a população na Casa Verde”.

Imagem 28 - Atividade em grupo, motivação, etapa 3



Fonte: Própria autora.

Finalizada a motivação, iniciamos a leitura dos perfis, que foram disponibilizados aos estudantes por meio de xerox, assim como as atividades. Para cada perfil, utilizamos duas aulas, uma para leitura e realização das tarefas sobre o texto e outra para discussão do texto e das questões. Durante a leitura, tivemos que mediar a compreensão em alguns momentos no que diz respeito à questão linguística, seja explicando o significado de algumas palavras, como “algibeira”, “botoeira”, “circunlóquios”, “vertigem” entre outras, ou ajudando os alunos a entender a estrutura sintática inversa em determinados trechos. Nesse momento, conforme Koch e Elias (2010), o auxílio da professora foi importante para garantir a aprendizagem efetiva durante a atividade de leitura.

As atividades dessa etapa tinham a finalidade de proporcionar a aquisição e também a ampliação do repertório dos alunos no que diz respeito ao processo de construção ambíguo das personagens machadianas. Assim, mantivemos algumas atividades discursivas e outras em que era preciso relacionar itens e características para completar a tarefa. Contudo, o número de questões foi um pouco exaustivo, gerando certo desconforto para a turma. Dessa forma, em um outro momento de aplicação dessa intervenção, planejaremos a diminuição do número de questões, refletindo quais são mais relevantes e quais poderiam ser retiradas.

Uma questão que apresentou respostas interessantes foi a 8, letra “a”, na qual

solicitamos que fossem levantadas hipóteses a respeito da razão de José Dias rir “largo, se preciso, de um grande riso sem vontade”. As respostas foram variadas, alguns apostaram que ele “era um bajulador, gostava de se mostrar e fazer com que as pessoas gostassem dele”, outros disseram que ele queria “demonstrar uma educação formal perto das pessoas, para se exhibir”, e, ainda, que ele “não queria deixar as pessoas sem graça, por isso ria para agradar elas”. Nesse contexto, notamos que todos conseguiram atingir, com maior ou menor nível, a compreensão da caracterização de José Dias, assim como a ironia presente no texto.

Prosseguindo na leitura dos perfis, chegamos às atividades de análise da personagem Pádua, que gerou muito debate em sala, uma vez que sua história de sucesso e fracasso financeiro é muito comum segundo os estudantes. Nosso objetivo era levá-los à compreensão das pistas textuais que colaboravam para a construção ambígua dessa personagem, por isso trabalhamos com as atividades 2, 3 e 4, que solicitavam as características físicas, emocionais e sociais em três momentos distintos do texto, o que facilitou a observação dos educandos em relação à mudança sofrida por Pádua na narrativa. Nesse sentido, o entendimento da tarefa 7 foi um pouco mais fácil, já que a turma compreendeu que a ambiguidade nas personagens machadianas se expressa por meio do comportamento devido às mudanças ocorridas no enredo. Assim, muitos apontaram a alteração da personalidade de Pádua como expressão de ambiguidade em sua construção, como notamos nas respostas destacadas abaixo.

Imagem 29 - Resposta de aluno, atividade 7, etapa 3

7) Observando a caracterização de Pádua, como podemos perceber a ambiguidade, o duplo sentido, que existe em sua personalidade? Procure observar a relação existente entre os pensamentos da personagem e suas ações.
Porque quando se molifica ao ganhar e perder o cargo.

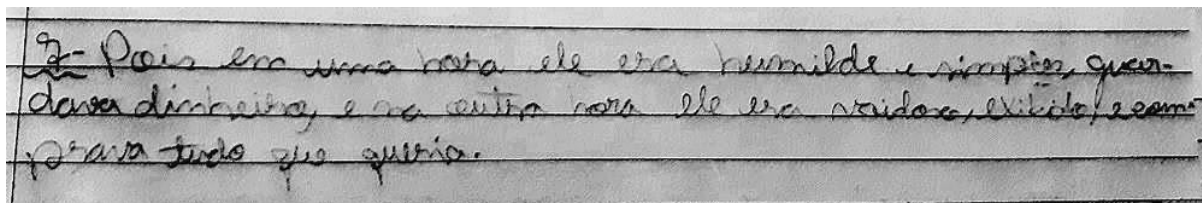
Fonte: Própria autora.

Imagem 30 - Resposta de aluno, atividade 7, etapa 3

É que ele é facilmente influenciado pelo dinheiro

Fonte: Própria autora.

Imagem 31 - Resposta de aluno, atividade 7, etapa 3



Fonte: Própria autora.

Aproximando-nos do término da etapa 3, fizemos a leitura do perfil da personagem Aires com o objetivo de efetivar o conhecimento do recurso literário da ambiguidade na construção das personagens. Destarte, de acordo com Cordeiro (2004), buscamos reforçar, por meio das questões, as características que colaboravam para isso, solicitando aos estudantes que analisassem informações específicas no texto para responder às atividades. Essa estratégia com questões inferenciais foi importante e permitiu a turma conseguir analisar com mais clareza a personagem, expressando com mais segurança o conhecimento solicitado nas tarefas. Nesse contexto, avaliamos de forma positiva a etapa aplicada, bem como a aprendizagem apresentada pelos discentes.

6.4 APROPRIAÇÃO DAS HABILIDADES ESTRATÉGICAS DE LEITURA NO RECONHECIMENTO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO AMBÍGUO DAS PERSONAGENS MACHADIANAS

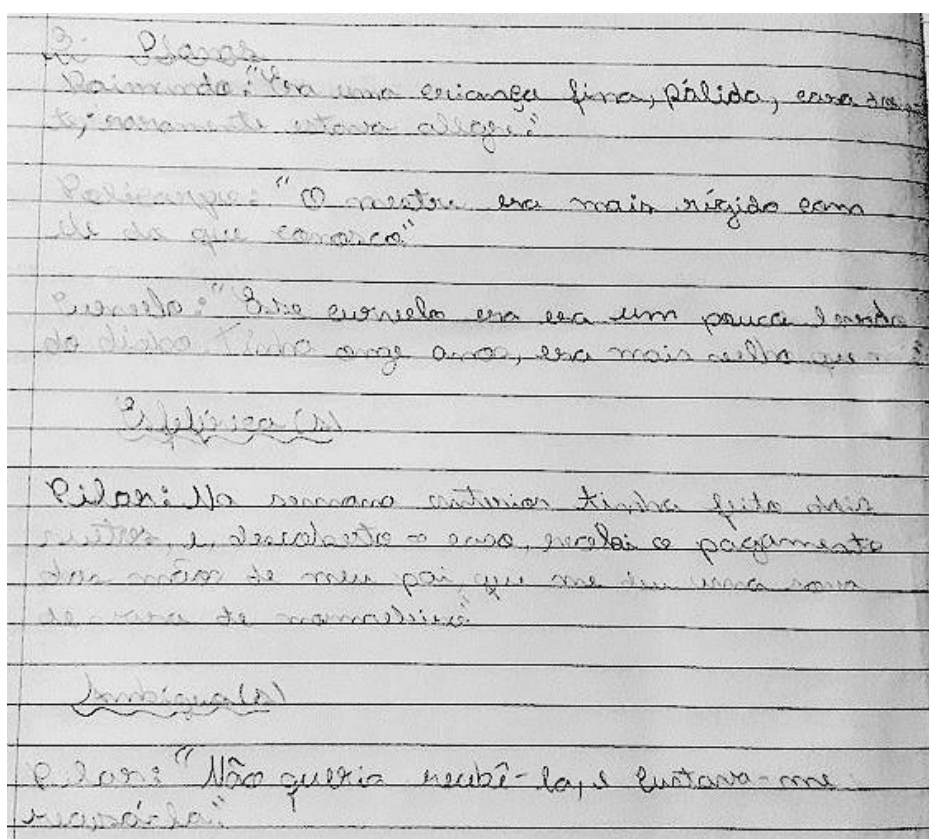
Na etapa 4 de nosso projeto de intervenção, continuamos a explorar nas atividades o processo de construção ambíguo das personagens machadianas, já que esse era nosso objetivo principal de aprendizagem literária. Todavia, trabalhando com Machado de Assis no 7º ano do ensino fundamental, foi imprescindível pensar nas estratégias de mediação de leitura que utilizaríamos para que nossos alunos alcançassem a compreensão do texto e fossem, então, capazes de produzir sentido e conhecimento a partir dele. Destacamos, assim, a relevante contribuição da banca de qualificação quanto a esse aspecto, orientando-nos acerca de leituras e de estratégias que poderiam ser utilizadas no projeto.

Nesse sentido, antes de iniciar a leitura dos contos propostos, mais uma vez, fizemos uso da estratégia de motivação por meio do vídeo *Rio de Janeiro – Brasil, fotos do século 19*. O objetivo era contextualizar historicamente a sociedade carioca que os estudantes poderiam encontrar nos contos *O diplomático* e *Conto de escola*. Dessarte, após a exibição, discutimos

em classe a respeito dos lugares, dos costumes típicos da época, do entretenimento e da relação entre as pessoas nesse período. Essa atividade proporcionou um momento muito agradável, pois os estudantes se sentiram à vontade para contar casos relatados por familiares ou vistos em novelas e em filmes a respeito desse período.

Finalizada a atividade de motivação, iniciamos a leitura de *Conto de escola*. Para isso, adotamos a estratégia de mediação proposta por Solé (1998), incluindo questões⁷ orientadoras antes, durante e depois da leitura com o objetivo de auxiliar os discentes para uma adequada compreensão do texto. A partir da análise das atividades, verificamos que essa estratégia foi muito importante no processo de intervenção pedagógica, contribuindo não só para a compreensão do conto, mas também para o engajamento e o interesse dos educandos na leitura, conforme notamos nas imagens 32 e 33 referentes à atividade 3, na qual o objetivo era identificar os tipos de personagens presentes no conto e retirar fragmentos que fundamentassem a resposta.

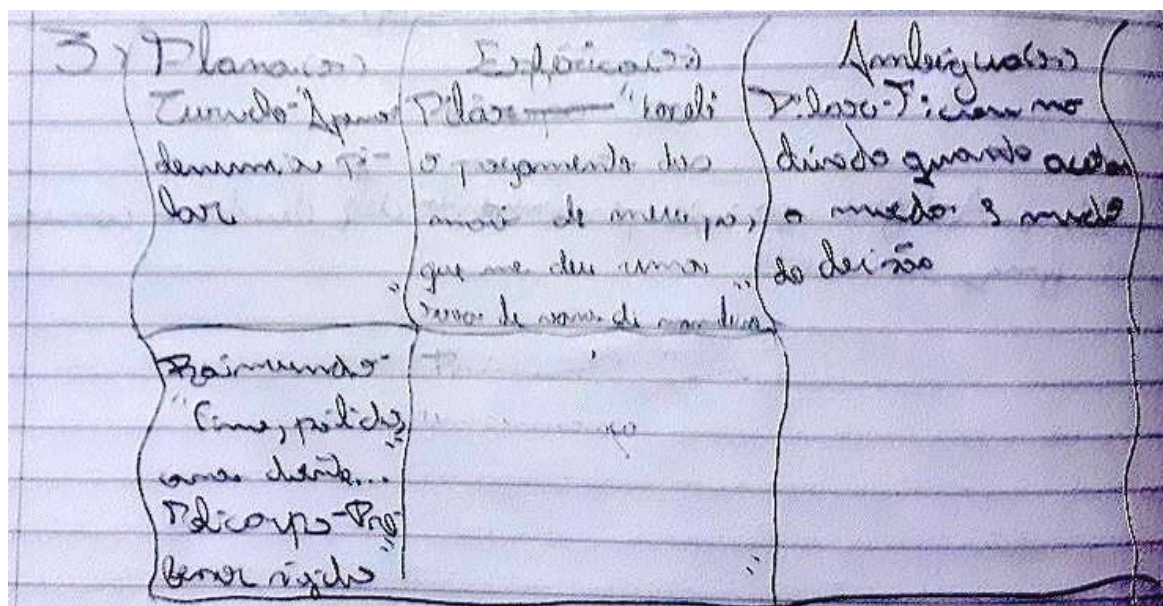
Imagem 32 - Resposta de aluno, atividade 3, etapa 4



Fonte: Própria autora.

7 No APÊNDICE C, encontram-se os contos com as questões mediadoras utilizadas no projeto.

Imagem 33 - Resposta de aluno, atividade 4, etapa 4



Fonte: Própria autora.

É importante salientar que em toda a intervenção pedagógica fizemos uso de estratégias de mediação, seja com a ativação de conhecimentos prévios, o estímulo à formulação de hipóteses sobre o texto ou a promoção das perguntas dos alunos sobre o texto por meio da interação em sala de aula, o que nos permitiu alcançar bons resultados de aprendizagem. Especificamente na leitura de *Conto de escola*, foi interessante notar como a atividade de leitura aconteceu com mais tranquilidade em sala devido às pausas protocoladas e às perguntas orientadoras conforme Solé (1998) e Dell'Isola (2001) propõem. Também é preciso registrar que, assim como em outros textos, foi preciso mediar a questão linguística em alguns momentos, nos quais tivemos que explicar o significado de termos como “boceta de rapé”, “sorratamente”, “azinhavrado” e “botica”. Por fim, também verificamos que boa parte da classe conseguiu compreender autonomamente a ambiguidade presente na construção da personagem Pilar. Os discentes que não conseguiram sozinhos contaram com a colaboração dos colegas e da professora para entender.

Dessarte, prosseguindo com a intervenção, mantivemos as mesmas estratégias de leitura para o conto *O diplomático*, a partir do qual foi possível fazer uma leitura mais fluída, com um número menor de pausas, já que os estudantes já estavam mais instrumentalizados para a atividade, o que possibilitou melhor identificação da ambiguidade presente na caracterização da personagem Rangel. Ademais, utilizamos também, na mediação, questões objetivas, inferenciais e avaliativas segundo Dell'Isola (2001). Desse modo, percebemos

maior dificuldade dos educandos com as questões inferenciais e avaliativas, que exigiam deles relacionar o repertório individual com o do texto para compreendê-lo e, ainda, julgar informações da obra como pertinentes ou não em determinado contexto solicitado. Como estamos trabalhando com o 7º ano do ensino fundamental, consideramos essas dificuldades naturais, pertinentes ao ano escolar, principalmente, diante de obras canonizadas como as de Machado de Assis que exigem um pouco mais do repertório cultural e literário dos alunos. Em suma, entendemos que a intervenção alcançou um resultado de aprendizagem satisfatório, possibilitando aos discentes um contato real com o texto literário e um estudo planejado do elemento personagem.

6.5 CONCRETIZAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO NOS DIÁLOGOS PRODUZIDOS

Finalizadas as etapas de leitura e de análise, buscamos avaliar o processo de intervenção pedagógica por meio de uma produção textual a partir de um diálogo por aplicativo de mensagens instantâneas entre Simão Bacamarte e uma personagem plana escolhida pelos estudantes. Inicialmente, planejamos utilizar o celular para produção dos textos, contudo, nem todos os alunos possuíam o aparelho ou internet, não sendo possível também utilizar a da escola. Assim, mantivemos a proposta textual adaptando-a para o papel.

Nessa etapa, utilizamos quatro aulas, nas quais a docente percorreu a sala acompanhando o processo de criação. Em alguns momentos, foi preciso sentar com as duplas para ler o texto produzido e ajudar na adequação das ideias, pois houve certa dificuldade para determinar como demonstrariam a esfericidade e a ambiguidade na construção da personagem plana escolhida. Para tanto, orientamos os estudantes a inicialmente definirem a temática do diálogo, para, então, planejar e elaborar a transformação da personagem. Desse modo, as duplas foram conseguindo se organizar e se apropriar do repertório estudado nas leituras e nas análises para construir suas produções⁸.

Foi interessante observar a escolha da personagem plana, uma vez que a maioria das duplas optou pelo professor Policarpo. Ao serem questionadas sobre a razão da escolha, muitas justificaram que se identificaram com ele e com o contexto escolar e que gostaram muito do conto, principalmente, quando o docente utiliza a palmatória para castigar Pilar e Raimundo e, ainda, o momento final da história com a fracassada revanche de Pilar contra

8 No APÊNDICE C, disponibilizamos alguns diálogos produzidos pela turma.

Curvelo.

Outro aspecto significativo que percebemos foi a tentativa de imitar o estilo de escrita de Machado de Assis. Muitas duplas buscavam, no diário de leitura, por palavras e expressões utilizadas pelo autor para, então, inseri-las nos diálogos. Também se preocuparam em manter a formalidade de Simão Bacamarte com o paciente escolhido. Outrossim, notamos, ainda, que os discentes optaram por trabalhar a ambiguidade na construção da personagem escolhida a partir da característica do duplo comportamento, expressando essa dualidade por meio de sentimentos, conflitos e ações retratadas nas produções.

Por fim, durante a avaliação das produções textuais, constatamos textos bem construídos, atendendo com clareza ao objetivo proposto e demonstrando a aprendizagem acerca da ambiguidade na construção das personagens. Também encontramos textos em que pouco notamos a transformação da personagem plana em esférica e ambígua. Entendemos que em todo processo de ensino-aprendizagem isso pode ocorrer, já que cada educando apresenta um processo de desenvolvimento particular.

Imagem 34 - Produção dos diálogos, etapa 5



Fonte: Própria autora.

Imagem 35 - Produção dos diálogos, etapa 5



Fonte: Própria autora.

Dessarte, após o término das produções, organizamos um café literário com a turma para comemorar o encerramento e os resultados do projeto. Durante o momento, os discentes apresentaram os textos para os colegas, que opinaram a respeito da qualidade das produções, da criatividade na elaboração do diálogo e, claro, do desenvolvimento da esfericidade e da ambiguidade na construção da personagem plana escolhida. Muitos conseguiram perceber a diferença entre os textos que atingiram o objetivo proposto e aqueles que não. Alguns estudantes chegaram a dar “dicas” de como os colegas poderiam ter feito o texto. Esse momento de confraternização também foi importante para valorizar o percurso realizado com a turma, já que foram três meses e meio compartilhando as aulas de Língua Portuguesa com o projeto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar o projeto de intervenção exposto e analisado nesta dissertação proporcionou transformações singulares para a docente e para a turma do 7º ano 10 da escola Estadual Doutor Norberto Custódio Ferreira, uma vez que foi possível para ambos experienciar o ensino efetivo de Literatura em sala de aula por meio da apropriação do texto literário. Dessa forma, a escolarização da Literatura, conforme Soares (2001), integrou não só nosso currículo escolar no ano de 2019, como também foi pesquisada, planejada e aplicada em sala de aula por meio do estudo de obras originais e adaptadas de Machado de Assis.

Para tanto, conscientes das competências e das habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), organizamos um percurso de leituras e de atividades que teve por objetivo promover o letramento literário e a ampliação de repertório, compreendendo que, só assim, estaríamos contribuindo para a formação de leitores conscientes, capazes de fruir o texto literário, de produzir sentido na leitura e de compartilhar impressões e avaliações pertinentes sobre as obras.

Salientamos que, como todo processo de ensino-aprendizagem, algumas adequações foram realizadas para garantir a aplicação do projeto, como a digitalização da obra *O Alienista em quadrinhos* para ser lida no datashow; a reprodução de cópias dos perfis do livro *Machado para jovem leitores* e a mudança de suporte da atividade avaliativa de produção de diálogos por aplicativo de mensagens instantâneas. Todavia, compreendemos que as adequações não prejudicaram o processo interventivo, mas sim proporcionaram mais aproximação da turma, que observou cada atividade sendo organizada de acordo com a realidade da escola.

Sendo assim, conforme delineamos em nossa hipótese de trabalho, conseguimos manter a motivação e a adesão da classe ao objetivo de ensino do projeto, demonstrando que, ao estudar as personagens machadianas, inicialmente, por meio das adaptações em quadrinhos e televisiva, que possuem uma linguagem mais interativa e próxima da realidade dos discentes, e, posteriormente, através de perfis de personagens e de contos do autor, é possível inserir obras canonizadas já nos anos finais do ensino fundamental, contribuindo, assim, para a ocupação do vazio existente em relação ao ensino de Literatura nessa etapa escolar.

Dessarte, percebeu-se que o uso de adaptações literárias instigou os alunos para a leitura dos outros textos originais de Machado de Assis, confirmando a premissa de Hutcheon (2013) de que a leitura de boas adaptações não impede a busca por obras originais, muito menos as banaliza ou as diminui para o leitor. Nesse contexto, conseguimos ampliar os

conhecimentos dos estudantes a respeito do universo das adaptações, demonstrando o caráter de “(re-)interpretação” e “(re-)criação” dessas obras, assim como seu valor e lugar no polissistema literário.

Quanto ao letramento literário, buscamos pautar nossa concepção em Paulino e Cosson (2009), que o compreendem como um processo na vida do leitor, desenvolvendo-se por meio das experiências de leitura a que ele é submetido e, portanto, não se iniciando e nem findando na escola, mas, claramente, tendo nela um espaço relevante de construção. Nesse sentido, observamos que as atividades planejadas se mostraram eficazes, proporcionando a construção de conhecimentos tanto relativo ao repertório literário, nosso foco de ensino, quanto ao cultural.

Nesse contexto, a mediação da leitura literária, de acordo com Dell'Isola (2001) e com Solé (1998), foi muito relevante, visto que a utilização da estratégia das pausas protocoladas, bem como das perguntas orientadoras, contribuiu para um ensino mais significativo do texto literário. Percebemos que os momentos das pausas proporcionaram oportunidades importantes para o diálogo sobre o texto e também para os educandos exporem suas dúvidas e contribuições a respeito da obra. Destarte, procuramos ocupar nosso lugar enquanto professor/mediador orientando o processo de leitura durante a intervenção, provocando compreensões, pedindo explicações acerca do texto, comparando situações com a turma ou negociando sentidos.

Dessa forma, conscientes de nossos objetivos de ensino e do valor da Literatura em nossa vida como um bem incompressível e humanizador, buscamos criar aulas que oportunizassem um espaço de compartilhamento da obra literária, bem como o estudo dos recursos estéticos que proporcionam a criação do texto literário. Para isso, incentivamos a interação dos educandos por meio das atividades de motivação, presentes no início de cada etapa de leitura, o que nos proporcionou momentos muito produtivos e agradáveis em sala de aula.

Em vista disso, a cada etapa da intervenção concluída, refletíamos a respeito do aprendizado alcançado e, principalmente, das dificuldades apresentadas pelos educandos, que foram nos moldando ao longo de todo o processo, modificando nossa abordagem metodológica, nosso diálogo com os estudantes e, até, o ritmo de condução das aulas. Assim, nossa hipótese de trabalho se concretizou demonstrando que o desejo de ler Machado de Assis e de estudar suas personagens, como apontado pelos alunos no questionário de perfil de leitor, é realizável no 7º ano do ensino fundamental e, principalmente, é capaz de contribuir no

processo de letramento literário e de ampliação do repertório dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Luiz Antônio. LOBO, Cesar. **O Alienista, Machado de Assis – Clássicos Brasileiros em HQ**. São Paulo: Ática, 2013.
- ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985. Vol. 2 (org. Afrânio Coutinho).
- AURÉLIO Online. <<https://dicionariodoaurelio.com/adaptacao>>. Acessado em: 24/01/2019.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BOSI, Alfredo. **Machado de Assis - O enigma do Olhar**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1995. p.171 – 193.
- _____ ; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida e ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CHIARA, Ana Cristina; SECCHIN, Antônio Carlos; BRASIL, Denise; BARBIERI, Ivo (orgs.) **Machado para jovens leitores**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.
- CORDEIRO, Marcos Rogério. **A teoria dos personagens em Machado de Assis**. Língua e Literatura, São Paulo, v. 28, p. 273-301, dez. 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DELL'ISOLA, Regina L. P. **O efeito das perguntas para o estudo de texto na compreensão da leitura**. Cadernos de Pesquisa. Belo Horizonte: NAPq/FALE/UFMG, n.23, mar. 2001.
- ENGEL, Irineu Guido. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n.16, p.181-191. Editora da PFPR, 2000.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. **Teoria dos polissistemas**. Tradução de Marozo, Luis Fernando et al. Translatio, n. 4. p. 2-21. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/42899/27134>. Acesso em: 05 agosto de 2018.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época, v.13.

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

GUIMARÃES, Hélio de Seixas e SANCHETTA, Vladimir (consultores). **CLB – Cadernos de Literatura Brasileira. Machado de Assis**. Instituto Moreira Salles, números 23 e 24/julho de 2008. Disponível em: < https://issuu.com/ims_instituto_moreira_salles/docs/clb_-_machado_de_assis_-_geral>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2ed. Florianópolis: UFSC, 2013. (Tradução: André Cechinel)

ISER, Wolfgang. **O repertório do texto**. In: O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético. Vol. 1. São Paulo; Ed. 34, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 3. ed. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LINDEN, Sophie Vander. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Machado de Assis: um mestre na periferia. Disponível em: <<https://api.tv Escola.org.br/tve/video/mestres-da-literatura-machado-de-assis-um-mestre-na-periferia>>. Acessado em: 29 de janeiro de 2019.

MCCLLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. São Paulo: M.BOOKS, 2005.

_____. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M.BOOKS, 2008.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. MARTINS, Luzineth Rodrigues. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula**. In: Bortoni-Ricardo, Stella Maris et al. (Org.). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 87-112.

O ALIENISTA e as aventuras de um barnabé. Direção geral Guel Arraes. São Paulo: Globo Marcas, 1993. 1 DVD.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. Revista Portuguesa de Educação, vol.17, núm. 1, 2004, pp. 47-62. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

_____; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000.

SCHWARZ, Roberto. GIANOTTI, José Arthur. OLIVEIRA, Francisco de et al. **Machado de Assis: um debate, Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 29, p. 59-84, mar. 1991.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: *Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira: de Bento Teixeira (1601) à Machado de Assis (1908)**. 4ª ed. Brasília: UNB, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de Perfil de Leitor

Questionário de investigação do perfil de leitor no 7º ano do ensino fundamental da escola Estadual Doutor Norberto Custódio Ferreira.



**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 perfil de leitor do 7º ano do ensino fundamental da E. E. Dr. Norberto Custódio Ferreira realizada pela professora Mariele Furtado de Barros Gomes dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação do Prof. Dr. Marco Aurélio Sousa Mendes 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 sua experiência e trajetória como leitor.

Coloque seu nome ou escolha um apelido: _____ Ano de escolaridade: _____

Levando em consideração toda a sua trajetória de leitor, responda:

1 – Sexo:

() feminino

() masculino

2 – Qual a sua idade? _____

3 – Você tem hábito de ler?

() sim

() não

4 – Caso você não tenha o hábito de ler, quais são as principais razões?

- Falta de tempo.
- Não tem paciência para ler.
- Prefere outras atividades: _____
- Porque considera o preço de livros caro.
- Porque não dispõe de recursos para comprar livros.
- Porque tem dificuldade em leitura.
- Porque não tem lugar apropriado para ler.

5 - Na sua escola, há biblioteca?

- sim
- não

6 - Você frequenta alguma biblioteca?

- sim
- não

7 – Quando você lê é por:

- gosto.
- para adquirir novos conhecimentos.
- por diversão.
- por exigência da escola.
- outras razões: _____

8 – Quem te estimula a ler?

- sua família.
- seus amigos.
- seus professores.
- padre / pastor / outro líder religioso.
- outros: _____

9 – O que você mais gosta de ler?

- jornais.
- revistas.
- livros diversos.
- livros indicados pela escola.
- Bíblia.
- livros religiosos.
- livros didáticos.
- séries (trilogias, sagas etc.)

- histórias em quadrinhos.
- poesia.
- textos escolares.
- livros em aplicativos (Wattpad, Kindle, Ebook Reader etc.)
- livros que foram adaptados para séries ou filmes.

10 – Você escolhe um livro por qual motivo?

- o tema.
- o título.
- a capa.
- o/a autor(a).
- indicação de pessoas.
- número de páginas.
- porque apresenta ilustrações
- porque foram adaptados para séries e filmes.
- outro motivo: _____

11 – Quando você lê uma narrativa, o que costuma chamar mais sua atenção?

- os tipos de personagem.
- o espaço em que ocorre a narrativa.
- o tempo em que ocorre a narrativa.
- o narrador.
- a linguagem utilizada no texto.
- outros: _____

12 – Qual o último livro que você leu?

13 – Lembrando-se das leituras que fez, qual a personagem que mais lhe agradou? Por quê?

14 – Na Literatura Brasileira, há algum autor que você ainda leu, mas gostaria de ler?

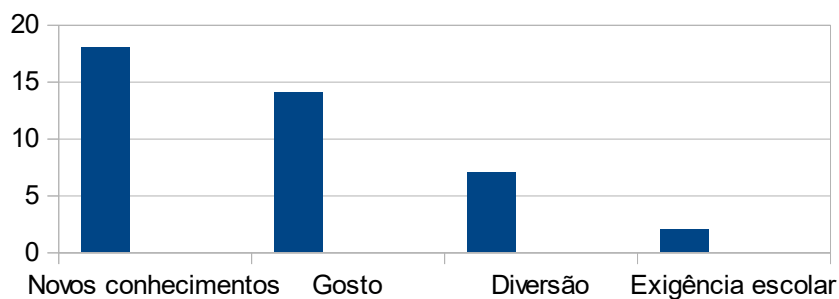
MUITO OBRIGADO(A) POR SUA CONTRIBUIÇÃO!

Prof. Dr. Marco Aurélio Sousa Mendes

Prof.^a Mestranda Mariele Furtado

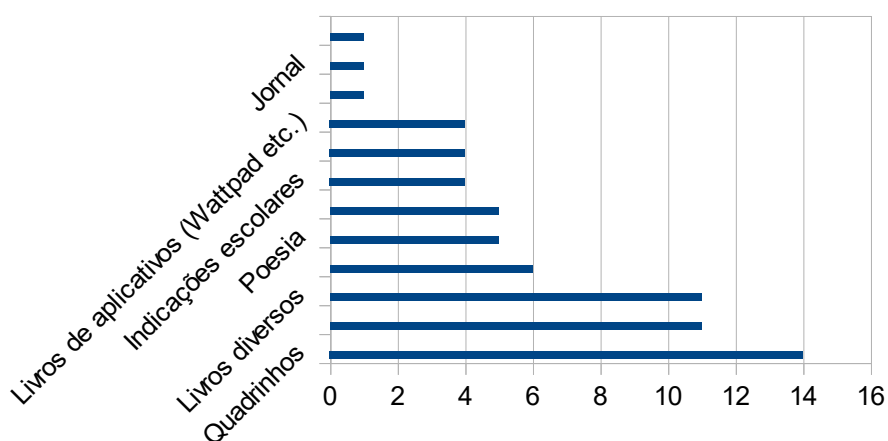
APÊNDICE B – Gráficos do Questionário de Perfil de Leitor

Gráfico 1 - Razões para a leitura



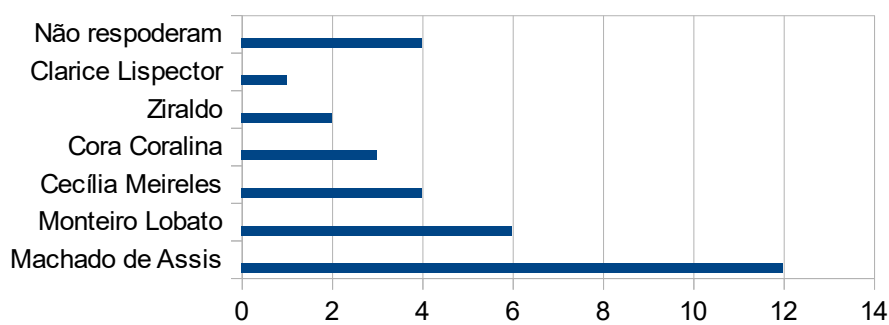
Fonte: Própria autora.

Gráfico 2 - Leitura preferida dos estudantes



Fonte: Própria autora.

Gráfico 3 - Autores que desejam ler



Fonte: Própria autora.

APÊNDICE C – Contos machadianos com as marcações da mediação de leitura realizada

Mediação antes da leitura – Conto de escola

- 1) Levantem hipóteses: a respeito do que tratará o texto “Conto de escola”?
- 2) Que tipo de escola encontraremos nesse conto?
- 3) Que tipo de personagens poderemos encontrar?

Conto de escola

Machado de Assis

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia - uma segunda-feira, do mês de maio - deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Vocês sabem o que é levar uma sova?

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande

colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

_ Seu Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinqüenta minutos; venciam com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reuniam a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

_ O que é que você quer?

_ Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

Como a escola é retratada pela personagem Pilar até aqui?

_ Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

_ Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular. - Seu Pilar... murmurou ele daí a alguns minutos.

_ Que é?

_ Você...

_ Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde... - De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

_ Então agora...

_ Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse;

levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

Vocês sabem o que foi o período da Regência no Brasil?

Qual o sentido da expressão “mastigando as ideias e as paixões” nesse contexto?

No fim de algum tempo - dez ou doze minutos - Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

_ Sabe o que tenho aqui?

_ Não.

_ Uma pratinha que mamãe me deu.

_ Hoje?

_ Não, no outro dia, quando fiz anos...

_ Pratinha de verdade?

_ De verdade.

Tirou-a vagarosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuida que doze vinténs ou dois tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

_ Mas então você fica sem ela?

_ Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação.

Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Por que a proposta de Raimundo causou uma sensação esquisita em Pilar?

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a coisa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, - e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, - parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, - mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz.

_ Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

_ Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e - tanto se ilude a vontade! - não lhe vi mais nada. Então cobrei ânimo.

_ Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorateiramente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

O que podemos entender quando o narrador diz que Raimundo deu-lhe a pratinha sorateiramente?

Vocês acham que o professor Policarpo vai aprovar a atitude de Pilar e Raimundo? Por quê?

De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

_ Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

_ Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espia-la.

_ Oh! seu Pilar! bradou o mestre com voz de trovão. Estremei como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

_ Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

_ Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

_ Eu...

_ Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! Clamou.

O que vocês acham que o professor Policarpo vai fazer?

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

_ Perdão, seu mestre... solucei eu.

_ Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

_ Mas, seu mestre...

_ Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Vocês já conheciam a palmatória e para que ela era usada?

O que acham que Pilar fará com Curvelo por ter contado ao professor seu segredo com Raimundo?

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dois serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a

variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?

_ Tu me pagas! tão duro como osso! dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dois meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: Rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

O que acharam da solução de Pilar no final de tudo?

Mediação antes da leitura – Conto *O diplomático*

- 1) Vocês sabem o que é ser diplomático?
 - 2) O que imaginam que será narrado nesse conto?
 - 3) Que tipo de personagem poderemos encontrar nesse conto?
- Vamos descobrir quem é esse diplomático?

O diplomático

Machado de Assis

A preta entrou na sala de jantar, chegou-se à mesa rodeada de gente, e falou baixinho à senhora. Parece que lhe pedia alguma coisa urgente, porque a senhora levantou-se logo.

— Ficamos esperando, D. Adelaide? — Não espere, não, Sr. Rangel; vá continuando, eu entro depois.

Rangel era o leitor do livro de sortes. Voltou a página, e recitou um título: “Se alguém lhe ama em segredo.” Movimento geral; moças e rapazes sorriram uns para os outros. Estamos na noite de São João de 1854, e a casa é na rua das Mangueiras. Chama-se João o dono da casa, João Viegas, e tem uma filha, Joanhinha. Usa-se todos os anos a mesma reunião de parentes e amigos, arde uma fogueira no quintal, assam-se as batatas do costume, e tiram-se sortes. Também há ceia, às vezes dança, e algum jogo de prendas, tudo familiar. João Viegas é escrivão de uma vara cível da Corte.

— Vamos. Quem começa agora? disse ele. Há de ser D. Felismina. Vamos ver se alguém lhe ama em segredo. D. Felismina sorriu amarelo. Era uma boa quarentona, sem prendas nem rendas, que vivia espiando um marido por baixo das pálpebras devotas. Em verdade, o gracejo era duro, mas natural. D. Felismina era o modelo acabado daquelas criaturas indulgentes e mansas, que parecem ter nascido para divertir os outros. Pegou e lançou os dados com um ar de complacência incrédula. Número dez, bradaram duas vozes. Rangel desceu os olhos ao baixo da página, viu a quadra correspondente ao número, e leu-a: dizia que sim, que havia uma pessoa, que ela devia procurar domingo, na igreja, quando fosse à missa. Toda a mesa deu parabéns a D. Felismina, que sorriu com desdém, mas interiormente esperançada. Outros pegaram nos dados, e Rangel continuou a ler a sorte de cada um. Lia espevitadamente. De quando em quando, tirava os óculos e limpava-os com muito vagar na ponta do lenço de cambraia, — ou por ser cambraia, — ou por exalar um fino cheiro de

bogari. Presumia de grande maneira, e ali chamavam-lhe “o diplomático”.

— Ande, seu diplomático, continue.

Rangel estremeceu; esquecer-se de ler uma sorte, embebido em percorrer a fila de moças que ficava do outro lado da mesa. Namorava alguma? Vamos por partes.

Era solteiro, por obra das circunstâncias, não de vocação. Em rapaz teve alguns namoricos de esquina, mas com o tempo apareceu-lhe a comichão das grandezas, e foi isto que lhe prolongou o celibato até os quarenta e um anos, em que o vemos. Cobiçava alguma noiva superior a ele e à roda em que vivia, e gastou o tempo em esperá-la. Chegou a freqüentar os bailes de um advogado célebre e rico, para quem copiava papéis, e que o protegia muito. Tinha nos bailes a mesma posição subalterna do escritório; passava a noite vagando pelos corredores, espiando o salão, vendo passar as senhoras, devorando com os olhos uma multidão de espáduas magníficas e talhes graciosos. Invejava os homens, e copiava-os. Saía dali excitado e resoluto. Em falta de bailes, ia às festas de igreja, onde poderia ver algumas das primeiras moças da cidade. Também era certo no saguão do paço imperial, em dia de cortejo, para ver entrar as grandes damas e as pessoas da corte, ministros, generais, diplomatas, desembargadores, e conhecia tudo e todos, pessoas e carruagens. Voltava da festa e do cortejo, como voltava do baile, impetuoso, ardente, capaz de arrebatarse de um lance a palma da fortuna.

O pior é que entre a espiga e a mão há o tal muro do poeta, e o Rangel não era homem de saltar muros. De imaginação fazia tudo, raptava mulheres e destruía cidades. Mais de uma vez foi, consigo mesmo, ministro de Estado, e fartou-se de cortesias e decretos. Chegou ao extremo de aclamar-se imperador, um dia, 2 de dezembro, ao voltar da parada no largo do Paço; imaginou para isso uma revolução, em que derramou algum sangue, pouco, e uma ditadura benéfica, em que apenas vingou alguns pequenos desgostos de escrevente. Cá fora, porém, todas as suas proezas eram fábulas. Na realidade, era pacato e discreto.

Aos quarenta anos desenganou-se das ambições; mas a índole ficou a mesma, e, não obstante a vocação conjugal, não achou noiva. Mais de uma o aceitaria com muito prazer; ele perdia-as todas, à força de circunspeção. Um dia, reparou em Joaninha, que chegava aos dezenove anos e possuía um par de olhos lindos e sossegados, — virgens de toda a conversação masculina. Rangel conhecia-a desde criança, andara com ela ao colo, no Passeio Público, ou nas noites de fogo da Lapa; como falar-lhe de amor? Mas, por outro lado, as relações dele na casa eram tais, que podiam facilitar-lhe o casamento; e, ou este ou nenhum outro.

Analisando a leitura até aqui, por que Rangel era chamado de “o diplomático”?

Desta vez, o muro não era alto, e a espiga era baixinha; bastava esticar o braço com algum esforço, para arrancá-la do pé. Rangel andava neste trabalho desde alguns meses. Não esticava o braço, sem espiar primeiro para todos os lados, a ver se vinha alguém, e, se vinha alguém, disfarçava e ia-se embora. Quando chegava a esticá-lo, acontecia que uma lufada de vento meneava a espiga ou algum passarinho andava ali nas folhas secas, e não era preciso mais para que ele recolhesse a mão. Ia-se assim o tempo, e a paixão entranhava-se-lhe, causa de muitas horas de angústia, a que seguiam sempre melhores esperanças. Agora mesmo traz ele a primeira carta de amor, disposto a entregá-la. Já teve duas ou três ocasiões boas, mas vai sempre espaçando; a noite é tão comprida! Entretanto, continua a ler as sortes, com a solenidade de um áugur. Tudo, em volta, é alegre. Cochicham ou riem, ou falam ao mesmo tempo. O tio Rufino, que é o gaiato da família, anda à roda da mesa com uma pena, fazendo cócegas nas orelhas das moças. João Viegas está ansioso por um amigo, que se demora, o Calisto. Onde se meteria o Calisto? — Rua, rua, preciso da mesa; vamos para a sala de visitas.

Era D. Adelaide que tornava; ia pôr-se a mesa para a ceia. Toda a gente emigrou, e andando é que se podia ver bem como era graciosa a filha do escrivão. Rangel acompanhou-a com grandes olhos namorados. Ela foi à janela, por alguns instantes, enquanto se preparava um jogo de prendas, e ele foi também; era a ocasião de entregar-lhe a carta.

Defronte, numa casa grande, havia um baile, e dançava-se. Ela olhava, ele olhou também. Pelas janelas viam passar os pares, cadenciados, as senhoras com as suas sedas e rendas, os cavalheiros finos e elegantes, alguns condecorados. De quando em quando, uma faísca de diamantes, rápida, fugitiva, no giro da dança. Pares que conversavam, dragonas que reluziam, bustos de homem inclinados, gestos de leques, tudo isso em pedaços, através das janelas, que não podiam mostrar todo o salão, mas adivinhava-se o resto. Ele ao menos conhecia tudo, e dizia tudo à filha do escrivão. O demônio das grandezas, que parecia dormir, entrou a fazer as suas arlequinadas no coração do nosso homem, e ei-lo que tenta seduzir também o coração da outra.

— Conheço uma pessoa que estaria ali muito bem, murmurou Rangel.

E Joaninha, com ingenuidade: — Era o senhor.

Rangel sorriu lisonjeado, e não achou que dizer. Olhou para os lacaios e cocheiros, de

libré, na rua conversando em grupos ou reclinados no tejadilho dos carros. Começou a designar carros: este é do Olinda, aquele é do Maranguape; mas aí vem outro, rodando, do lado da rua da Lapa, e entra na rua das Mangueiras. Parou defronte: salta o lacaio, abre a portinhola, tira o chapéu e perfila-se. Sai de dentro uma calva, uma cabeça, um homem, duas comendas, depois uma senhora ricamente vestida; entram no saguão, e sobem a escadaria, forrada de tapete e ornada embaixo com dois grandes vasos.

— Joanhinha, Sr. Rangel...

Maldito jogo de prendas! Justamente quando ele formulava, na cabeça, uma insinuação a propósito do casal que subia, e ia assim passar naturalmente à entrega da carta... Rangel obedeceu, e sentou-se defronte da moça. D. Adelaide, que dirigia o jogo de prendas, recolhia os nomes; cada pessoa devia ser uma flor. Está claro que o tio Rufino, sempre gaiato, escolheu para si a flor da abóbora. Quanto ao Rangel, querendo fugir ao trivial, comparou mentalmente as flores, e quando a dona da casa lhe perguntou pela dele, respondeu com doçura e pausa: — Maravilha, minha senhora.

— O pior é não estar cá o Calisto! suspirou o escrivão.

— Ele disse mesmo que vinha? — Disse; ainda ontem foi ao cartório, de propósito, avisar-me de que viria tarde, mas que contasse com ele: tinha de ir a uma brincadeira na rua da Carioca...

— Licença para dous! bradou uma voz no corredor.

— Ora graças! está aí o homem! João Viegas foi abrir a porta; era o Calisto, acompanhado de um rapaz estranho, que ele apresentou a todos em geral: — “Queirós, empregado na Santa Casa; não é meu parente, apesar de se parecer muito comigo; quem vê um, vê outro...” Toda a gente riu; era uma pilhéria do Calisto, feio como o diabo, — ao passo que o Queirós era um bonito rapaz de vinte e seis a vinte e sete anos, cabelo negro, olhos negros e singularmente esbelto. As moças retraíram-se um pouco; D. Felismina abriu todas as velas.

— Estávamos jogando prendas, os senhores podem entrar também, disse a dona da casa. Joga, Sr. Queirós? Queirós respondeu afirmativamente e passou a examinar as outras pessoas. Conhecia algumas, e trocou duas ou três palavras com elas. Ao João Viegas disse que desde muito tempo desejava conhecê-lo, por causa de um favor que o pai lhe deveu outrora, negócio de foro. João Viegas não se lembrava de nada, nem ainda depois que ele lhe disse o que era; mas gostou de ouvir a notícia, em público, olhou para todos, e durante alguns minutos regalou-se calado. Queirós entrou em cheio no jogo. No fim de meia hora, estava

familiar da casa. Todo ele era ação, falava com desembaraço, tinha os gestos naturais e espontâneos. Possuía um vasto repertório de castigos para jogo de prendas, coisa que encantou a toda a sociedade, e ninguém os dirigia melhor, com tanto movimento e animação, indo de um lado para outro, concertando os grupos, puxando cadeiras, falando às moças, como se houvesse brincado com elas em criança.

— D. Joanhina aqui, nesta cadeira; D. Cesária, deste lado, em pé, e o Sr. Camilo entra por aquela porta... Assim, não: olhe, assim de maneira que...

Teso na cadeira, o Rangel estava atônito. Donde vinha esse furacão? E o furacão ia soprando, levando os chapéus dos homens, e despenteando as moças, que riam de contentes: Queirós daqui, Queirós dali, Queirós de todos os lados. Rangel passou da estupefação à mortificação. Era o cetro que lhe caía das mãos. Não olhava para o outro, não se ria do que ele dizia, e respondia-lhe seco. Interiormente, mordida-se e mandava-o ao diabo, chamava-o bobo alegre, que fazia rir e agradava, porque nas noites de festa tudo é festa. Mas, repetindo essas e piores coisas, não chegava a reaver a liberdade de espírito. Padecia deveras, no mais íntimo do amor-próprio; e o pior é que o outro percebeu toda essa agitação, e o péssimo é que ele percebeu que era percebido.

Por que Rangel se incomodou tanto com as atitudes de Queirós? Em que elas poderiam prejudicá-lo?

Rangel, assim como sonhava os bens, assim também as vinganças. De cabeça, espatifou o Queirós; depois cogitou a possibilidade de um desastre qualquer, uma dor bastava, mas cousa forte, que levasse dali aquele intruso. Nenhuma dor, nada; o diabo parecia cada vez mais lépido, e toda a sala fascinada por ele. A própria Joanhina, tão acanhada, vibrava nas mãos de Queirós, como as outras moças; e todos, homens e mulheres, pareciam empenhados em servi-lo. Tendo ele falado em dançar, as moças foram ter com o tio Rufino, e pediram que tocasse uma quadrilha na flauta, uma só, não se lhe pedia mais.

— Não posso, dói-me um calo.

— Flauta? bradou o Calisto. Peçam ao Queirós que nos toque alguma coisa, e verão o que é flauta... Vai buscar a flauta, Rufino. Ouçam o Queirós. Não imaginam como ele é saudoso na flauta! Queirós tocou a Casta Diva. Que cousa ridícula! dizia consigo o Rangel — uma música que até os moleques assobiam na rua. Olhava para ele, de revés, para considerar

se aquilo era posição de homem sério; e concluía que a flauta era um instrumento grotesco. Olhou também para Joanhina, e viu que, como todas as outras pessoas, tinha a atenção no Queirós, embebida, namorada dos sons da música, e estremeceu, sem saber por quê. Os demais semblantes mostravam a mesma expressão dela, e, contudo, sentiu alguma coisa que lhe complicou a aversão ao intruso. Quando a flauta acabou, Joanhina aplaudiu menos que os outros, e Rangel entrou em dúvida se era o habitual acanhamento, se alguma especial comoção... Urgia entregar-lhe a carta.

Chegou a ceia. Toda a gente entrou confusamente na sala, e felizmente para o Rangel, coube-lhe ficar defronte de Joanhina, cujos olhos estavam mais belos que nunca e tão derramados, que não pareciam os do costume. Rangel saboreou-os caladamente, e reconstruiu todo o seu sonho que o diabo do Queirós abalara com um piparote. Foi assim que tornou a ver-se, ao lado dela, na casa que ia alugar, berço de noivos, que ele enfeitou com os ouros da imaginação. Chegou a tirar um prêmio na loteria e a empregá-lo todo em sedas e jóias para a mulher, a linda Joanhina — Joanhina Rangel — D. Joanhina Rangel — D. Joana Viegas Rangel — ou D. Joana Cândida Viegas Rangel... Não podia tirar o Cândida...

— Vamos, uma saúde, seu diplomático... faça uma saúde daquelas... Rangel acordou; a mesa inteira repetia a lembrança do tio Rufino; a própria Joanhina pedia-lhe uma saúde, como a do ano passado. Rangel respondeu que ia obedecer; era só acabar aquela asa de galinha. Movimento, cochichos de louvor; D. Adelaide, dizendo-lhe uma moça que nunca ouvira falar o Rangel: — Não? perguntou com pasmo. Não imagina; fala muito bem, muito explicado, palavras escolhidas, e uns bonitos modos...

Comendo, ia ele dando rebate a algumas reminiscências, frangalhos de idéias, que lhe serviam para o arranjo das frases e metáforas. Acabou e pôs-se de pé. Tinha o ar satisfeito e cheio de si. Afinal, vinham bater-lhe à porta. Cessara a farandolagem das anedotas, das pilhérias sem alma, e vinham ter com ele para ouvir alguma cousa correta e grave. Olhou em derredor, viu todos os olhos levantados, esperando. Todos não; os de Joanhina enviesavam-se na direção do Queirós, e os deste vinham esperá-los a meio caminho, numa cavalgada de promessas. Rangel empalideceu. A palavra morreu-lhe na garganta; mas era preciso falar, esperavam por ele, com simpatia, em silêncio.

Obedeceu mal. Era justamente um brinde ao dono da casa e à filha. Chamava a esta um pensamento de Deus, transportado da imortalidade à realidade, frase que empregara três anos antes, e devia estar esquecida. Falava também do santuário da família, do altar da

amizade, e da gratidão, que é a flor dos corações puros. Onde não havia sentido, a frase era mais especiosa ou retumbante. Ao todo, um brinde de dez minutos bem puxados, que ele despachou em cinco e sentou-se. Não era tudo. Queirós levantou-se logo, dois ou três minutos depois, para outro brinde, e o silêncio foi ainda mais pronto e completo. Joanhina meteu os olhos no regaço, vexada do que ele iria dizer; Rangel teve um arrepio.

— O ilustre amigo desta casa, o Sr. Rangel — disse Queirós, — bebeu às duas pessoas cujo nome é o do santo de hoje; eu bebo àquela que é a santa de todos os dias, a D. Adelaide. Grandes aplausos aclamaram esta lembrança, e D. Adelaide, lisonjeada, recebeu os cumprimentos de cada conviva. A filha não ficou em cumprimentos.

— Mamãe! mamãe! exclamou, levantando-se; e foi abraçá-la e beijá-la três e quatro vezes; — espécie de carta para ser lida por duas pessoas.

O que Queirós pretendia ao propor o brinde à D. Adelaide?

Rangel passou da cólera ao desânimo, e, acabada a ceia, pensou em retirar-se. Mas a esperança, demônio de olhos verdes, pediu-lhe que ficasse, e ficou. Quem sabe? Era tudo passageiro, cousas de uma noite, namoro de São João; afinal, ele era amigo da casa, e tinha a estima da família; bastava que pedisse a moça, para obtê-la. E depois esse Queirós podia não ter meios de casar. Que emprego era o dele na Santa Casa? Talvez alguma cousa reles... Nisto, olhou obliquamente para a roupa de Queirós, enfiou-se-lhe pelas costuras, escrutou o bordadinho da camisa, apalpou os joelhos das calças, a ver-lhe o uso, e os sapatos, e concluiu que era um rapaz caprichoso, mas provavelmente gastava tudo consigo, e casar era negócio sério. Podia ser também que tivesse mãe viúva, irmãs solteiras... Rangel era só.

— Tio Rufino, toque uma quadrilha.

— Não posso; flauta depois de comer faz indigestão. Vamos a um víspora. Rangel declarou que não podia jogar, estava com dor de cabeça: mas Joanhina veio a ele e pediu-lhe que jogasse com ela, de sociedade. — “Meia coleção para o senhor, e meia para mim”, disse ela, sorrindo; ele sorriu também e aceitou. Sentaram-se ao pé um do outro. Joanhina falava-lhe, ria, levantava para ele os belos olhos, inquieta, mexendo muito a cabeça para todos os lados. Rangel sentiu-se melhor, e não tardou que se sentisse inteiramente bem. Ia marcando à toa, esquecendo alguns números, que ela lhe apontava com o dedo, — um dedo de ninfa, dizia ele, consigo; e os descuidos passaram a ser de propósito, para ver o dedo da moça, e ouvi-la

ralhar: “O senhor é muito esquecido; olhe que assim perdemos o nosso dinheiro...” Rangel pensou em entregar-lhe a carta por baixo da mesa; mas não estando declarados, era natural que ela a recebesse com espanto e estragasse tudo; cumpria avisá-la. Olhou em volta da mesa: todos os rostos estavam inclinados sobre os cartões, seguindo atentamente os números. Então, ele inclinou-se à direita, e baixou os olhos aos cartões de Joanhina, como para verificar alguma coisa.

— Já tem duas quadras, cochichou ele.

— Duas, não; tenho três.

— Três, é verdade, três. Escute...

— E o senhor? — Eu duas.

— Que duas o quê? São quatro.

Eram quatro; ela mostrou-lhas inclinada, roçando quase a orelha pelos lábios dele; depois, fitou-o rindo e abanando a cabeça: “O senhor! o senhor!” Rangel ouviu isto com singular deleite; a voz era tão doce, e a expressão tão amiga, que ele esqueceu tudo, agarrou-a pela cintura, e lançou-se com ela na eterna valsa das quimeras. Casa, mesa, convivas, tudo desapareceu, como obra vã da imaginação, para só ficar a realidade única, ele e ela, girando no espaço, debaixo de um milhão de estrelas, acesas de propósito para alumia-los.

Por que Rangel estava tão desanimado e alheio a tudo nesse momento?

Nem carta, nem nada. Perto da manhã foram todos para a janela ver sair os convidados do baile fronteiro. Rangel recuou espantado. Viu um aperto de dedos entre o Queirós e a bela Joanhina. Quis explicá-lo, eram aparências, mas tão depressa destruía uma como vinham outras e outras, à maneira das ondas que não acabam mais. Custava-lhe entender que uma só noite, algumas horas bastassem a ligar assim duas criaturas; mas era a verdade clara e viva dos modos de ambos, dos olhos, das palavras, dos risos, e até da saudade com que se despediram de manhã.

Saiu tonto. Uma só noite, algumas horas apenas! Em casa, aonde chegou tarde, deitou-se na cama, não para dormir, mas para romper em soluços. Só consigo, foi-se-lhe o aparelho da afetação, e já não era o diplomático, era o energúmeno, que rolava na casa, bradando, chorando como uma criança, infeliz deveras, por esse triste amor do outono. O pobre-diabo, feito de devaneio, indolência e afetação, era, em substância, tão desgraçado como Otelo, e

teve um desfecho mais cruel. Otelo mata Desdêmona; o nosso namorado, em quem ninguém pressentira nunca a paixão encoberta, serviu de testemunha ao Queirós, quando este se casou com Joaquina, seis meses depois.

Nem os acontecimentos, nem os anos lhe mudaram a índole. Quando rompeu a guerra do Paraguai, teve idéia muitas vezes de alistar-se como oficial de voluntários; não o fez nunca; mas é certo que ganhou algumas batalhas e acabou brigadeiro.

Vocês conhecem a história de Otelo e Desdêmona? Como os estudantes não conheciam, a docente explicou a referência feita no texto para que os estudantes compreendessem a inferência.

APÊNDICE D – Produções textuais

Imagem 36 - Produção textual 1



Imagem 37 - Produção textual 1, continuação 1

Claro, então eu irei fazer algumas perguntas, e preciso que o Sr seja bem sincero!

O que o Sr sente na sala de aula?

Eu me sinto confortável dando aula para meus alunos já que sou um ótimo prof.
Ao olho olho meus alunos e sinto um desejo incontornável de castigá-los, só porque sei que eles me adoram.

Você tem família, como filhos e esposa?

Tenho sim, um filho e uma esposa!

Como é seu comportamento com eles?

Eu os amo muito, procuro passar muito tempo longe de casa.

O Sr tem algum problema psicológico?

Pelo que eu sei, não! Mas vim estranhando meu comportamento, pois eu era muito rígido, agora estou tendo um pouco mais de piedade com os alunos.

O Sr tem algum aluno que você gosta mais ou não gosta tanto?

Sim, tem um aluno chamado Pilar e ele cometeu um erro dentro de sala sendo que eu já tinha o ensinade, então eu dei algumas palmatórias.

Imagem 38 - Produção textual 1, continuação 2

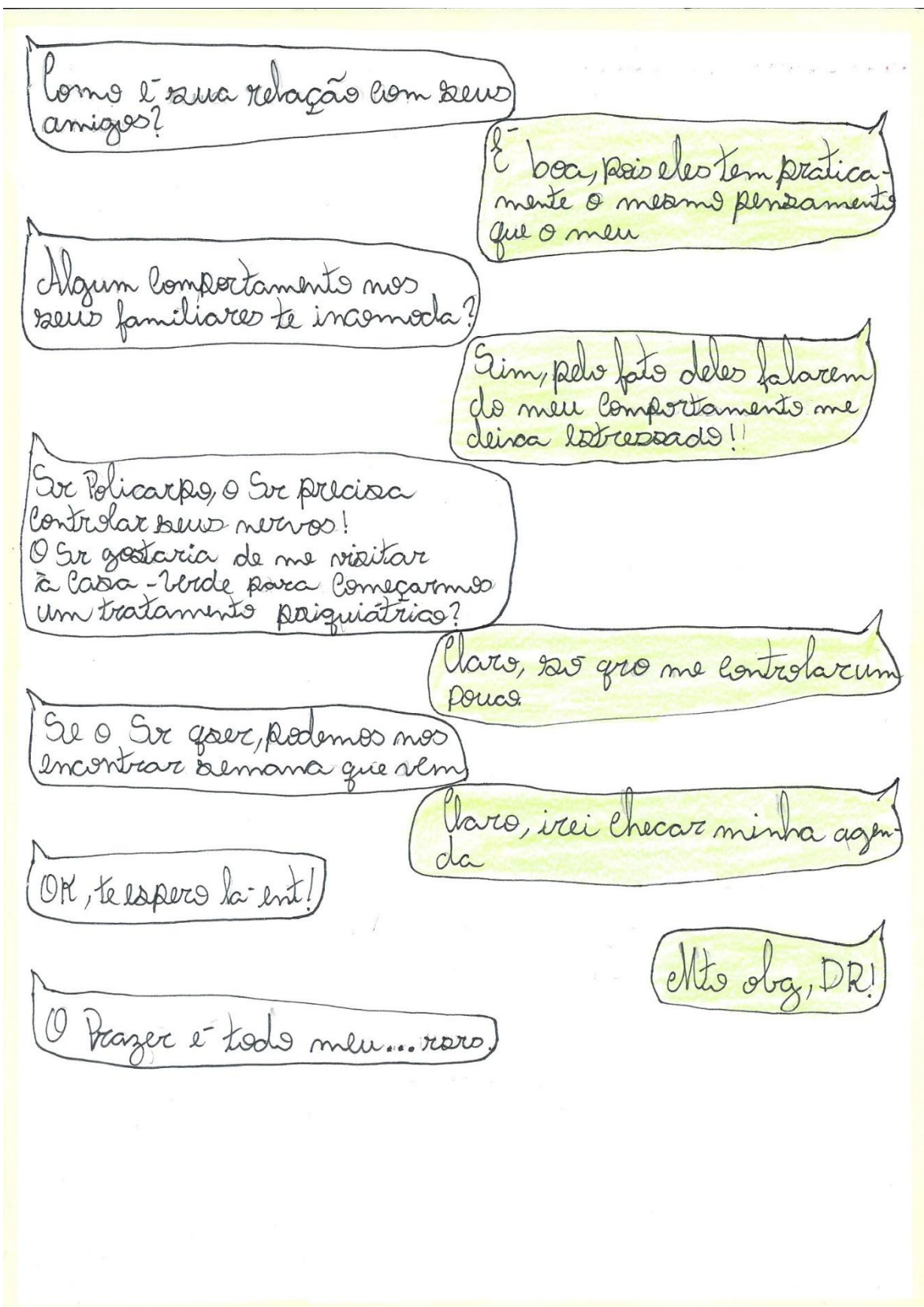


Imagem 39 - Produção textual 2

Ana Luíza do Carmo Dias
 Isabella Grãppo Macário

Olá, boa tarde! Sou
 Bacamarte, meu nome
 é Policarpo. Gostaria
 de agendar uma consul-
 ta com o senhor.

Olá! No momento
 são exatos 18:03
 horas, sendo assim,
 "boa noite" seria o mais
 correto de se usar
 neste horário do dia.

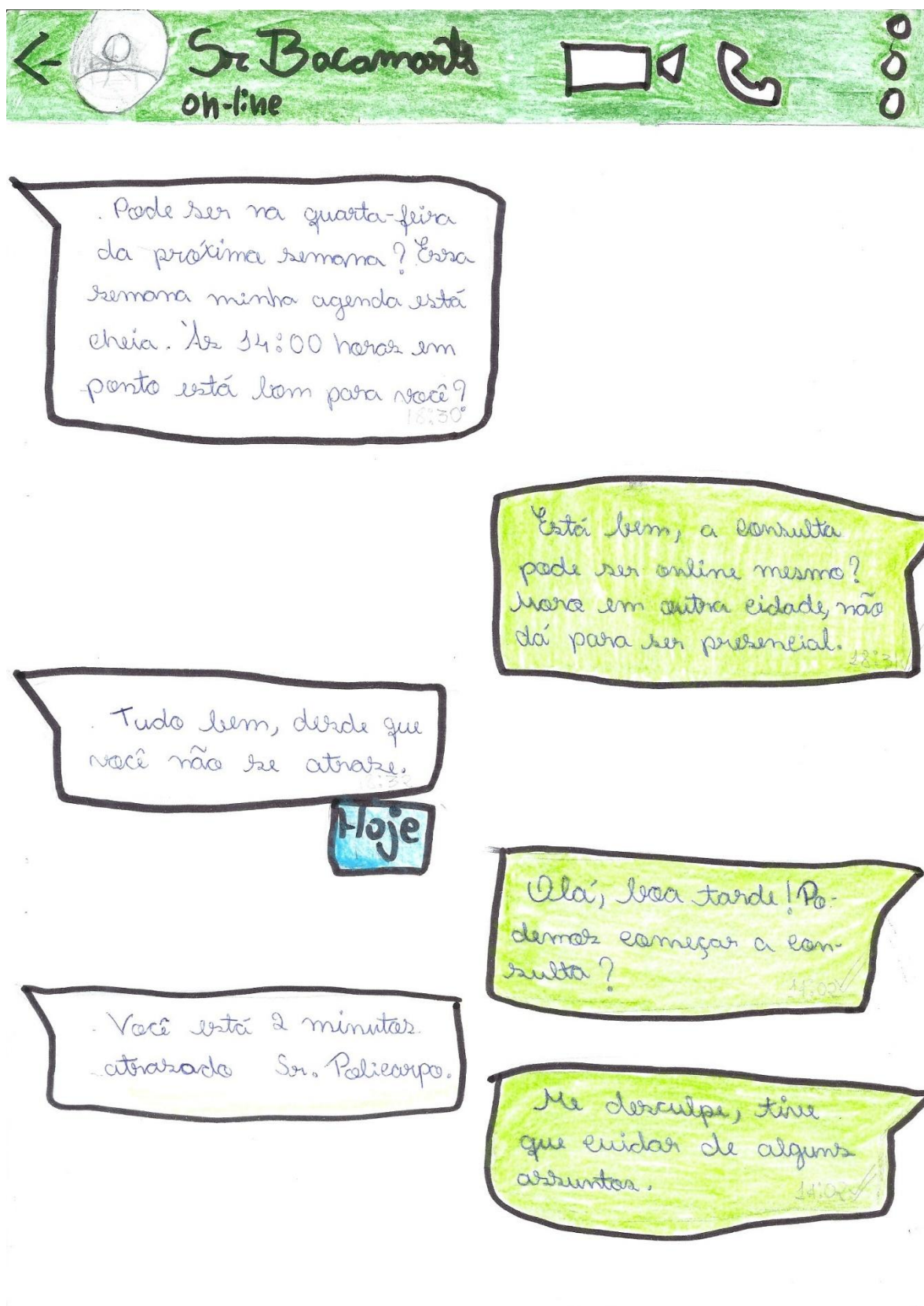
Me desculpe, estou
 tendo comportamentos
 estranhos, assim como
 este. Por isso resolvi por
 meio deste, comunicar e
 agendar uma consulta.

O senhor fez certo em
 me comunicar, seja que
 realmente precisa de
 ajuda.

Para que horas podemos
 agendar a consulta?

Fonte: Própria autora.

Imagem 40 - Produção textual 2, continuação 1



Fonte: Própria autora.

Imagem 41 - Produção textual 2, continuação 2

Sr. Bocanove
on-line

Sem problemas, apenas
não repita. Podemos
começar a consulta? 14:03

Sim, claro. 14:03

Então, o que te levou
a vir aqui? 14:04

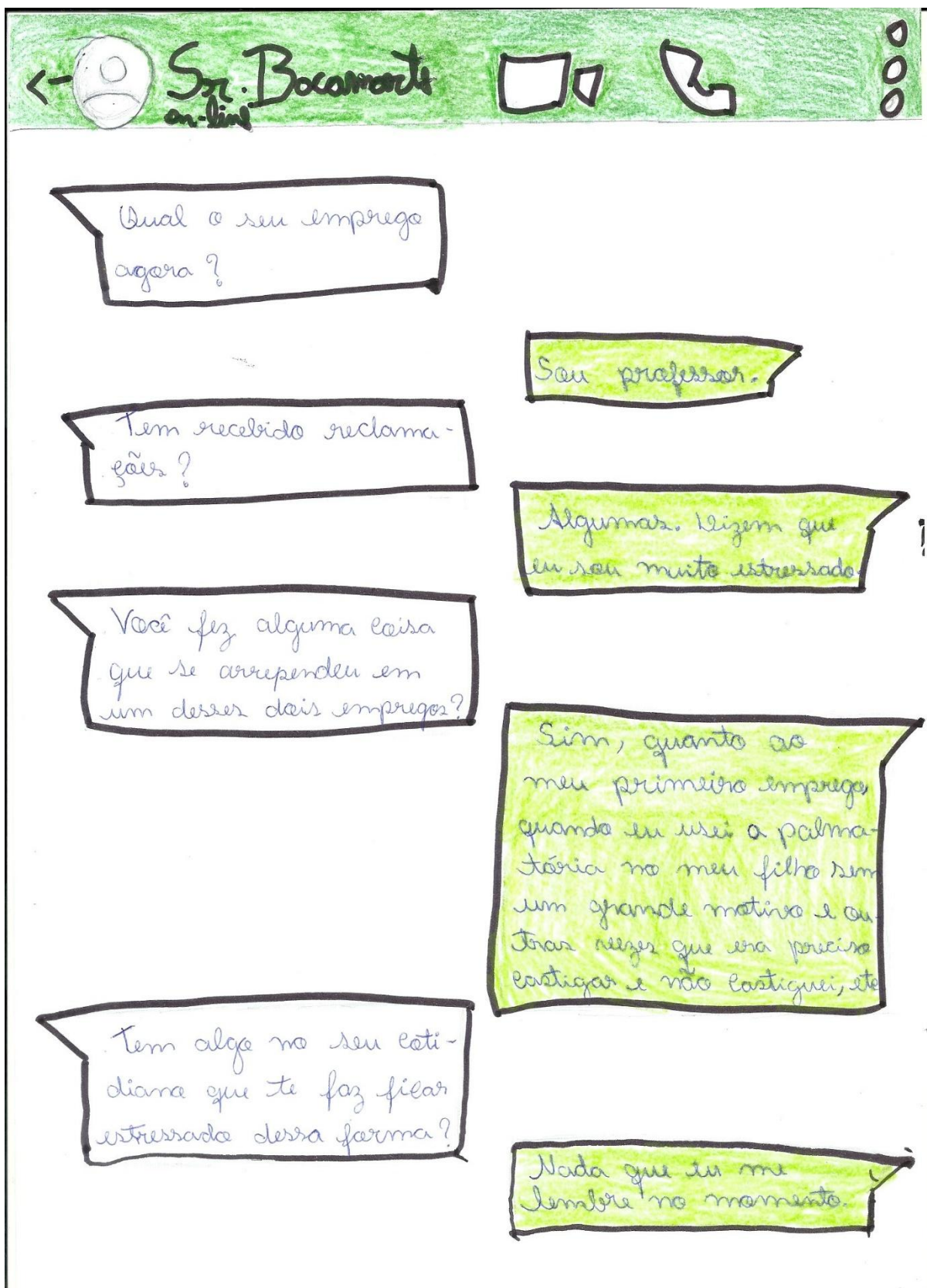
Bom, para começar eu
fui demitido do meu
antigo emprego por o
que chamam de "PER"
(Problema Extremo de
Raiva). Meu antigo chefe
recomendou o senhor. 14:05

Entendo. O que o levou
a pensar que o senhor
tem "PER"? 14:05

Várias coisas, mas o que
me lembro principalmente
foi quando o meu chefe comeu
meu sanduíche. Eu gritei
com ele e saí do prédio
e logo após fui demitido. 14:06

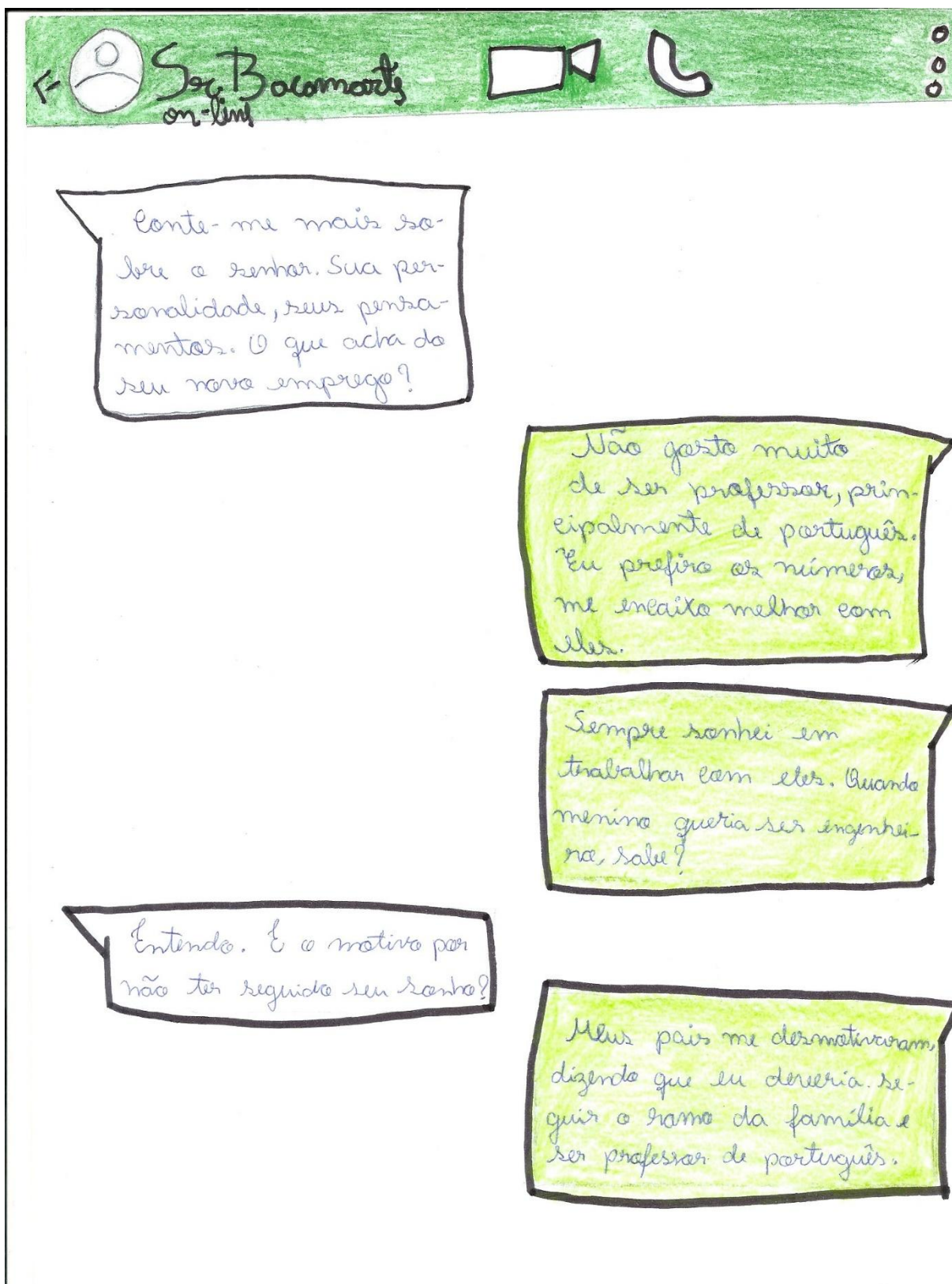
Fonte: Própria autora.

Imagem 42 - Produção textual 2, continuação 3




Fonte: Própria autora.






Imagem 43 - Produção textual 2, continuação 4



Fonte: Própria autora.

Imagem 44 - Produção textual 2, continuação 5



←  Sr. Bocamorta
on-line    

Acha que isso afetou seus pensamentos e psicologia, de alguma forma?

Não muito, fiquei apenas um tempo deprimido, porém talvez eu passei muito tempo fora de casa por isso. Sim, isso afetou muito meu psicológico e fez eu me isolar de tudo e todos. Então com toda certeza isso me afetou muito, porém talvez não.

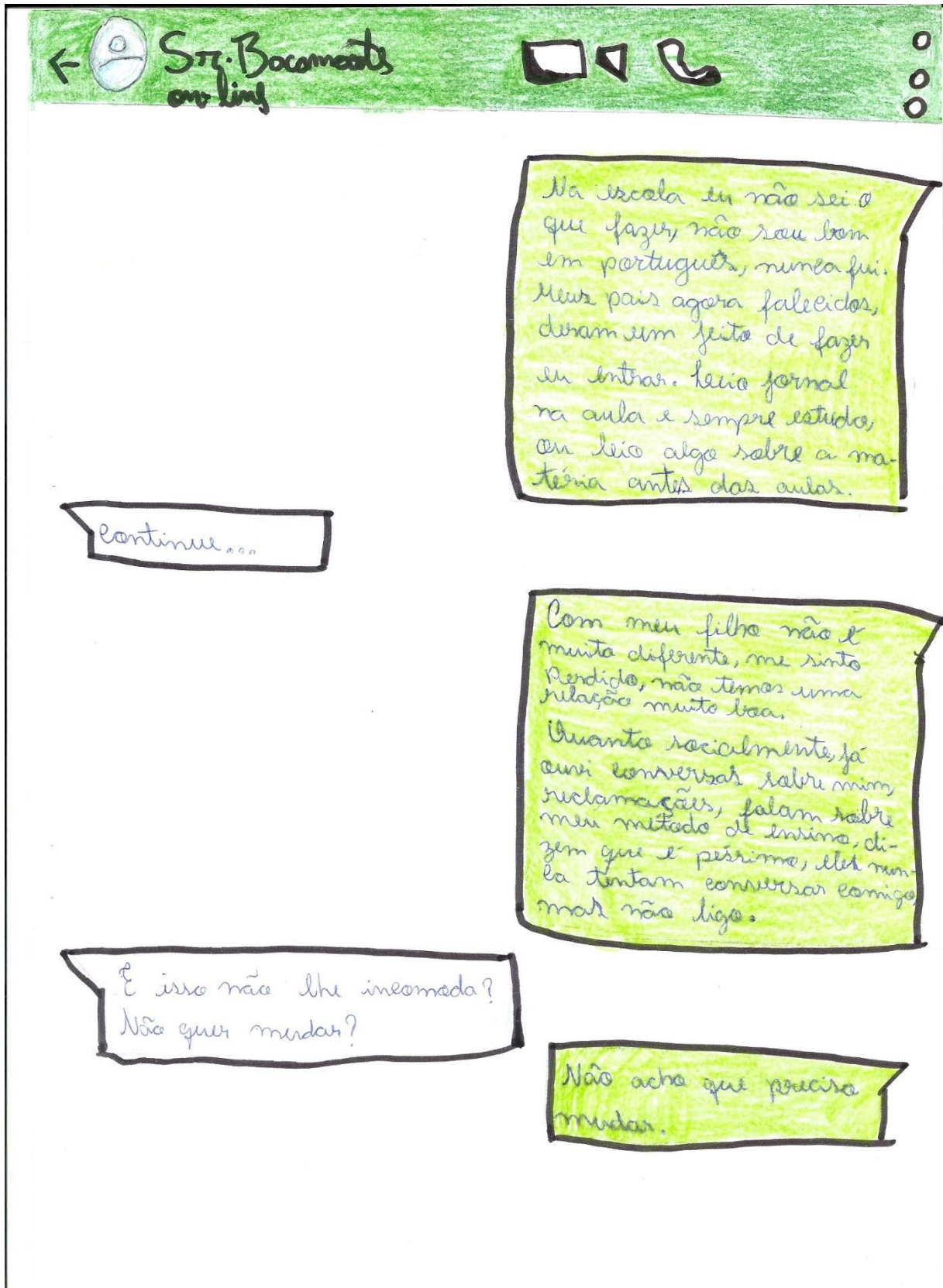
Quais são seus pensamentos sobre essa situação?

Eu acho que isso me consumiu durante muitos anos, e me esnói até hoje.

Conte-me seus sentimentos do dia a dia, me conte sobre a sua relação com seu filho e sobre as aulas, sua vida social com os professores

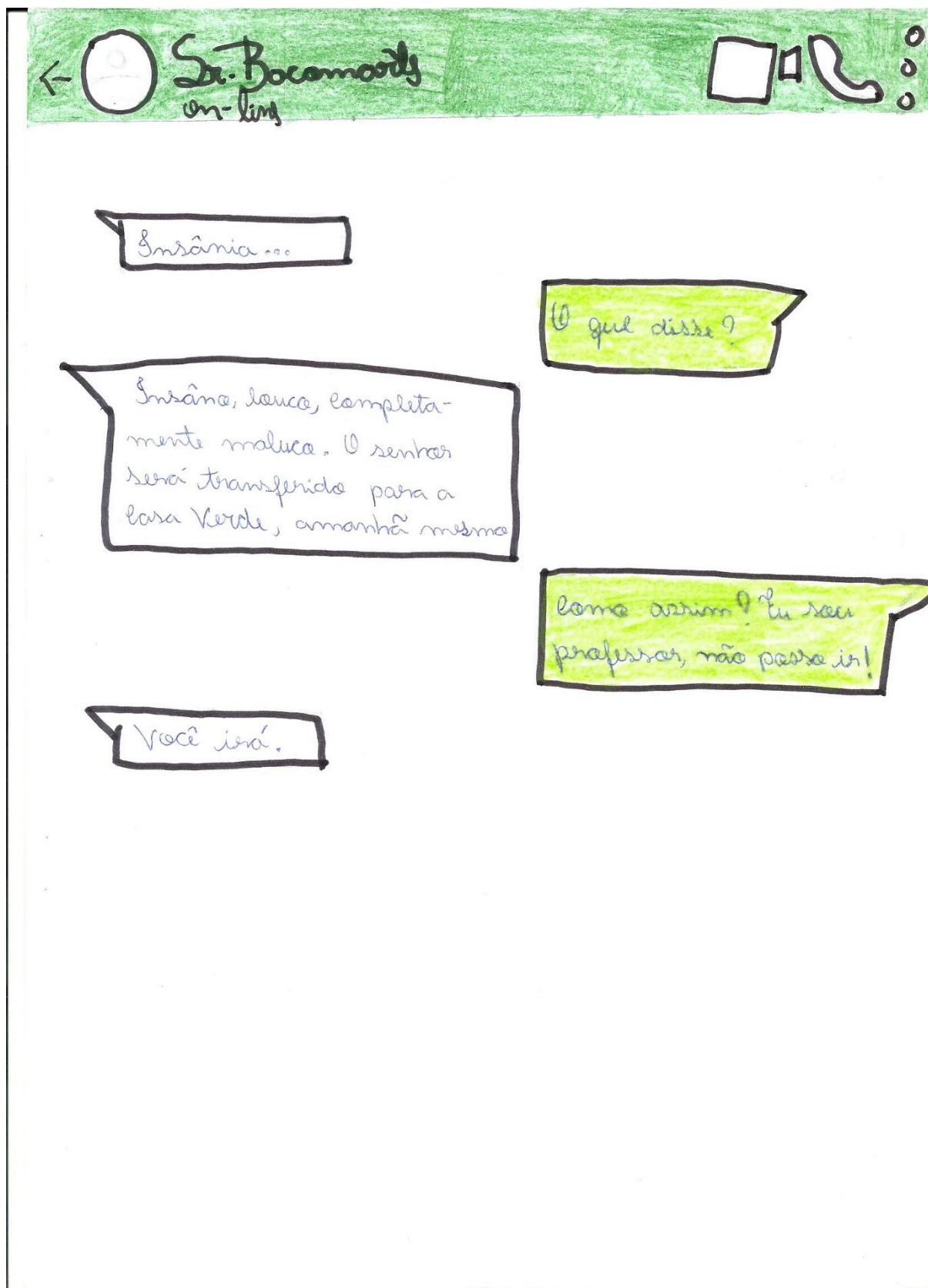
Fonte: Própria autora.

Imagem 45 - Produção textual 2, continuação 6



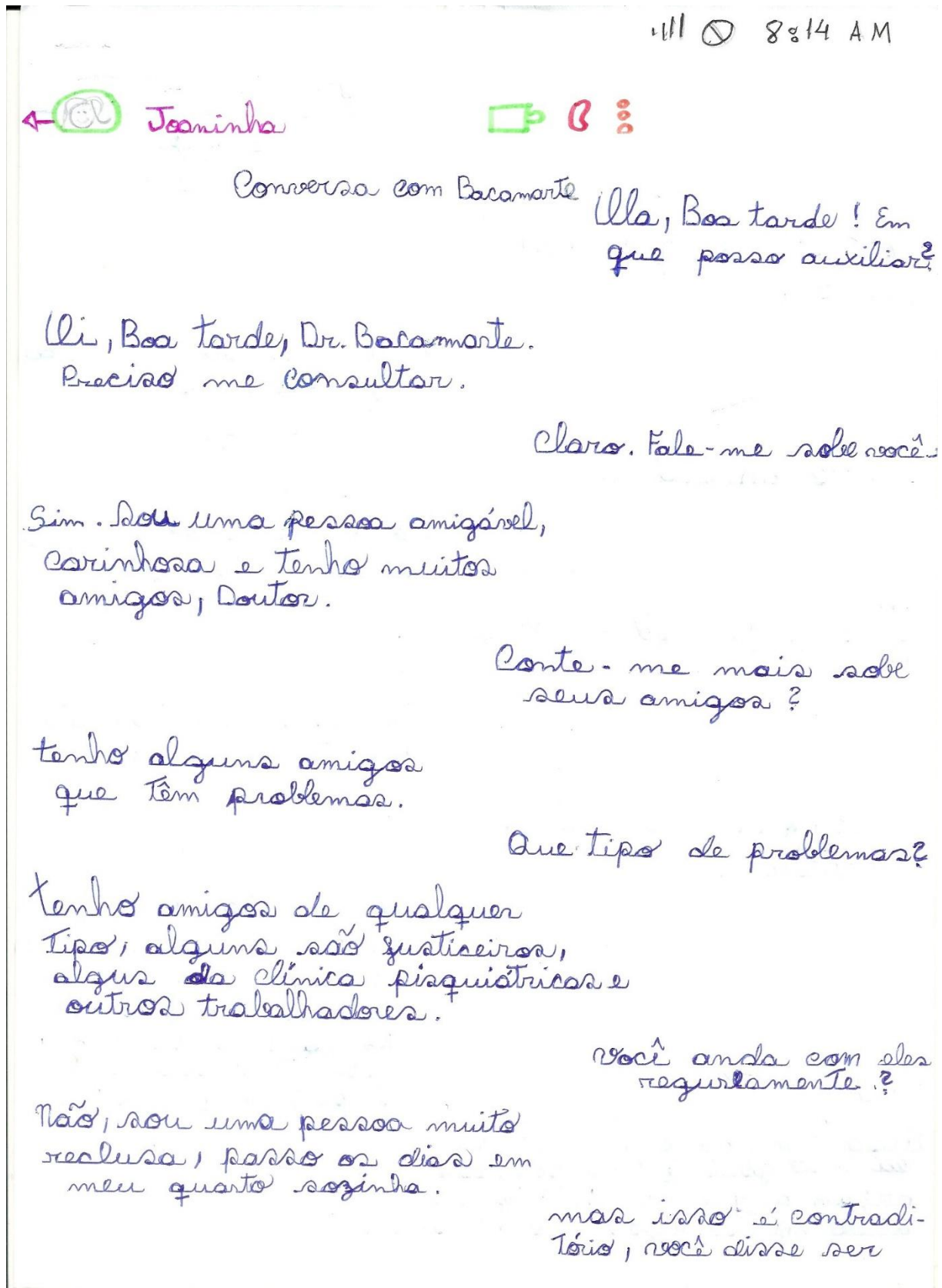
Fonte: Própria autora.

Imagem 46 - Produção textual 2, continuação 7



Fonte: Própria autora.

Imagem 47 - Produção textual 3



Fonte: Própria autora.

Imagem 48 - Produção textual 3, continuação 1

amigável.
E seus amigos são
muito diferentes
não acha?

Não sei o que responder,
Doutor.

Hum... tudo bem e sua
família? Qual é a
interação?

muito agradável.

E o que eles acham de
seus amigos?

Uha, eles não os enxergam
muito bem.

Hum... mas isso obrigatori-
amente traria brigas.

não, mas todos já os
aceitaram.

Uha eu vejo que você
não está sendo sincera,
se continuar assim não
consigo te desmotivar.
Por favor a partir daqui
somente verdade não
importa o que seja.

Tudo bem, doutor me desculpe
eu não gosto que as pessoas
vejam o que sou perturbada e
acabo mentindo. Agora só verdade.

Imagem 49 - Produção textual 3, continuação 2

sinta-se a vontade.

minha família e
perturbada não tenho
uma boa interação com
ela, meus amigos
são de gangues eles
fazem coisas erradas
e eles me conduziram
a esse caminho. Do meu
emprego eu sou assediada
e violentada, meu relaciona-
mento é obscuro, eu
tiro que sair de casa
4 da manhã por causa do meu
marido, eu sou ditadora, tem
pesso diferente, acho um presi-
dente que muitos acham bono
bobo e machista, eu sei que
não é, eu tento dialogar, mas
sou interrompida todo momento
e por isso me doem de não
argumentos, sendo que tenho meu
direito de falar vontade

Na verdade o meu caso é uma das mais complexas que já vi. Bem, nada te dar con-
selhos. Enquanto o problema do marido tem uma má interação com a família
e costura, sobre o emprego denuncie a polícia e a mesma coisa com o
relacionamento, fale com esse presidente acho as mulheres a não ter
proteção do estado e sobre a discriminação, fagores e todos se você tem praxer
fazer logo você os colar e agulha de cabelo e sobre 1 por escrito qual mais
alto e por todos seus argumentos afiando o presidente, assim eles terão que se
preocupar com os novos argumentos e você os reputará mais facilmente.
Acho que encorajados numa sessão por aqui

(Risos). Realmente, já
faz mais de 2 horas. Tem
Boa tarde, doutor.

Imagem 50 - Produção textual 4

Brenda, Ana Luíça Santos

— ♥ — ♥ —

Basimarte Conversa com Basimarte Jeremias

Bom dia como está?
Basimarte, após uma conversa com minhas amigas, queria marcar um dia para poder ir ao seu consultório para uma consulta para tirar minhas pseudodulce mentais.

Bom dia! Não tenha preocupação podemos fazer uma consulta agora mesmo. O que a senhora acha?

Acho muito bom! Podemos começar?

Sim! Me conte um pouco sobre você, seus dias costumam ser agitados?

Nossa, meus dias são agitados demais, nem consigo facilmente fazer minha rotina adora fazer festa.

Bem senão da sua parte isso, ali porque festas são muito barulhentas e interessantes. Me diga mais, como a senhora se comporta diante de situações decisivas?

Ah! Não gosto nada disso mesmo depois que essas situações passam, eu tenho com essas coisas, tenho mais vontade.




Imagem 51 - Produção textual 4, continuação 1

Galamarti
 Achei bom você ter se nesse assunto, você consegue controlar sua ansiedade? Me conte um pouco sobre ela.

Entendo. Agora me conte como a senhora lida com seus familiares.

A senhora é casada?

Parece terminar, me conte sobre a relação de vocês?

Jeaninha
 Ah, eu tento mais não tenho retorno. Nos dias em que eu estou ansiosa eu percebo que fico extremamente irritada além de não conseguir dormir, como desorientadamente. Essas coisas vão acontecer...

Resumindo um pouco, eles me deixam estressadíssima, não sei superto, acho que eu seria mais calma se eles não me perturbassem tanto...

Sou sim?

Ele é um cara muito bagulador, de início me apaixonei por ele mas com o tempo foi me aguentando sua casada com ele, ele normalmente me estressa demais.

tilibra

Imagem 52 - Produção textual 4, continuação 2

— ♥ — ♥ —

Bacamarte

Conheci, com as suas
respostas que a senho-
ra tem um caso
que é o de ESTRESSADÉ
SE FAMILIAR ^{po}

tem coisa a dizer?


Sim, seria bom para
a senhora que passasse
algum tempo longe de
sua família, aqui na
casa onde se quiser se
mundo meus empregos
beuse-la ai é que a senho-
ra acha?

Então está bem, já estão a
familiaridade.

Olha, se for para eu não
ter mais a tal de ESTRES-
SADISSE FAMILIAR, vou
agora? Nesse tempo vou
sentir um pouco de falta das
ocorências da minha família

Obrigado, senhor

♥



APÊNDICE E – Comentários dos estudantes sobre o projeto de intervenção pedagógica

Imagem 53 - Comentários dos estudantes

D S T Q Q S S

Sobre Machado de Assis

O projeto foi incrível, estudar e conhecer sobre o grande escritor Machado de Assis me fez despertar um interesse pela literatura da época. Gostei muito do livro "O Alienista" esse é um livro maravilhoso (recomendo). O projeto foi muito bom e marcante.

Eu gostei de aprender sobre o Machado de Assis, pois achei interessante o seu modo de escrita, o enredo das histórias e o fato dele criar uma personalidade tão forte em seus personagens.

- Isabela Grôppo

O trabalho sobre o trabalho de Assis foi legal, descobri coisas novas sobre ele. Seu pai era pintor e sua mãe era deira, que mais gostei foi o livro "O Alienista" e a Lima Siqueira. No livro "O Alienista" teve o personagem Baomane, ele era Ambrósio, sua personalidade mudava ao longo do conto e na Lima Siqueira ele também era Ambrósio. ~~Entre os dois~~ Entre os dois, eu gostei mais da Lima Siqueira.

Gracelly 7º10

Imagem 54 - Comentários dos estudantes, continuação 1

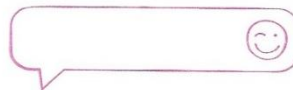
/ /

Ana Julia B. Puxente 7º 10

Eu achei muito interessante o projeto pois ampliou o conhecimento com a literatura e nosso conhecimento sobre Machado de Assis.

Foi uma experiência incrível, aprendi mais sobre a literatura brasileira, sobre novos tipos de personagens e histórias, que me fizeram refletir, além de conhecer novas palavras. Então resumindo, foi um projeto incrível.

Isaac



O que eu mais gostei foi o fato do Machado de Assis ter a forma de escrever, parecia que ele escrevia com magia os contos, o fato de ele conseguir mostrar ambiguidade dos personagens, principalmente o dr. Bacamarte de o Alienista.

Lorena Machado Almeida 7º 10

Imagem 55 - Comentários dos estudantes, continuação 2

Nesse projeto o conto que eu mais gostei foi do "Alienista". Eu gostei muito de aprender sobre os personagens espíricos, planos e ambíguos. Conheci o mundo diferente do que aquele que eu já estou acostumado, adorei ter essa experiência, além de conhecer ~~palavras~~ palavras novas!

Jury

44

O conto que mais achei interessante, foi "O Alienista" tanto ler quanto ver o filme. O Machado de Assis fez um homem incrível que nos ensinou muitas coisas. Adorei estudar os contos só que o do Baccamonte foi o melhor! Aprendemos muito sobre personagens que eles podem ser ambíguos, planos, espíricos etc.

Eu achei as histórias de Machado de Assis muito interessantes, a forma como ele consegue criar e desenvolver a personalidade de cada personagem e nos impressionar com cada acontecimento, também gostei muito da forma que ele escreve e as palavras que ele usa.

Ana Luíza do Carmo Dias

ANEXO

ANEXO A – Imagens utilizadas na motivação da etapa 2

Imagem 56 - Quadro *O grito*, de Edvard Munch

Fonte: MUNCH (1893)⁹.

Imagem 57 - Ilustração *O Alienista*, de Candido Portinari

Fonte: PORTINARE (1948)¹⁰.

⁹ MUNCH, Edvard. **O grito**. [1893]. 1 gravura. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/05/cientistas-descobrem-como-preservar-quadro-o-grito-de-edvard-munch.html>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

¹⁰ PORTINARE, Candido. **População de Itaguaí na Casa Verde**. [1948]. 1 gravura. Disponível em: <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/mentecaptos-na-historia-e-na-literatura-brasileiras/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Imagem 58 - Ilustração *População de Itaguaí na Casa Verde*, de Candido Portinari



Fonte: PORTINARE (1948)¹¹.

Imagem 59 - Ilustração *Representação da loucura*, de Candido Portinari



CANDIDO PORTINARI: Ilustração para o *O Alienista*, de Machado de Assis, Editora Imprensa Nacional, 1948, p. 17. Esta sobre o texto na folha referente ao início do Capítulo V, *O Terror*.

Fonte: PORTINARE (1948)¹².

¹¹ PORTINARE, Candido. **População de Itaguaí na Casa Verde**. [1948]. 1 gravura. Disponível em: <<https://revistaescuta.wordpress.com/2019/09/19/o-ministerio-da-casa-verde/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

¹² PORTINARE, Candido. **Representação da Loucura**. [1948]. 1 gravura. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_cp_arquivos/cp_1948_il2.jpg>. Acesso em: 20 jan. 2019.