



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

TATIELE JESUS FARIA

**LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INCENTIVO À  
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

**VOLUME I**

---

Londrina

2020

TATIELE JESUS FARIA

**LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INCENTIVO À  
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO  
VOLUME I**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo departamento de Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F224 Faria, Tatiele Jesus.  
LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INCENTIVO À FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: VOLUME I / Tatiele Jesus Faria. - Londrina, 20.  
103 f.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 20.  
Inclui bibliografia.

1. Letramento literário; formação de leitores; compartilhamento de leitura; leitura crítica; conto. - Tese. I. Oliveira Lima, Sheila . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 82

TATIELE JESUS FARIA

**LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INCENTIVO À FORMAÇÃO DO  
LEITOR CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo departamento de Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Andréia da Cunha Malheiros Santana  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Sonia Aparecida Vido Pascolati  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 17 de fevereiro de 2020.

*Aos que desvendam mundos desconhecidos  
através das páginas de um livro.*

*A Euclides.*

*Aos meus pais, Calixto e Maura.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é a maneira de confessar que sozinha eu não teria chegado até aqui.

À minha orientadora, professora Dra. Sheila Oliveira Lima, pela atenção, orientação competente, pela dedicação durante esse percurso e, sobretudo, por se fazer presente de todas as formas possíveis.

À banca de qualificação, professora Dra. Sonia Pascolati e professora Dra. Andreia Cunha Malheiros, pela leitura atenciosa e contribuições relevantes na construção deste trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS, pelo aprendizado e por todo o estímulo, contribuindo sobremaneira para meu aperfeiçoamento profissional.

Ao professor Flávio Freire, pelo apoio, incentivo e pelo despertar da paixão pela escrita criativa.

A Euclides, pelo incentivo e auxílio neste trabalho e por caminhar comigo nesta vida.

Aos meus pais, Calixto e Maura, por entenderem, à sua maneira, a importância da educação como fator de transformação em minha vida.

À professora Eliana Pimenta dos Santos Ronque, por me ensinar o amor pelos livros e me inspirar nessa jornada pela educação, assim como pela correção ortográfica deste trabalho.

Às amigas Anahí Menon e Elisângela Consentino, por dividirem comigo as dificuldades da pesquisa, pelo apoio e incentivo.

À família E. E. Castro Alves, por me receber enquanto aluna e professora e contribuir de muitas formas para a realização deste projeto.

Ao diretor Geraldo Cesar da Luz, que não mede esforços para uma educação de qualidade.

Ao Ruan Lemes, pela ilustração do projeto de leitura.

Aos alunos participantes, pelo empenho e dedicação.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

A vocês dedico este trabalho, concretização de grande felicidade!

*“O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor”.*

William Faulkner, citado por Javier Marias.

FARIA, Tatiele Jesus. **Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico**. 2020. 204 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

Este trabalho visou propiciar o desenvolvimento da capacidade leitora e crítica dos sujeitos da ação, alunos do 9º ano A, de uma escola pública do norte do Paraná, a partir de um aprofundamento da leitura dos contos: “Seminário dos Ratos”, de Lygia Fagundes Telles, “O barril de Amontillado”, de Edgar Allan Poe, com tradução de Samuel Titan Jr., “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, “A nova Califórnia”, de Lima Barreto, “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan e “A pequena vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen, com tradução de Viviane da Rocha Prado. Objetivou-se criar uma metodologia para a expansão do horizonte de leituras dos alunos, a partir de um aprofundamento do nível de leituras, usando, para isso, textos com maior complexidade formal, uma vez que é no processo de leitura da literatura que existe a contribuição para a formação do sujeito, não apenas enquanto leitor, mas, sobretudo, como indivíduo historicamente situado na sociedade. Como embasamento teórico, foram utilizados pressupostos de estudos sobre letramento literário e formação do leitor literário, abordados por Teresa Colomer (2007), Michele Petit (1999), Vincent Jouve (2012), Annie Rouxel (2012), entre outros. A dissertação foi organizada por meio de pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos de letramento, letramento literário, formação do leitor literário, bem como sobre o ensino de literatura e o seu papel em sala de aula. A metodologia adotada para a aplicação da pesquisa em sala de aula situa-se no campo da pesquisa-ação e das investigações qualitativas e, portanto, interpretativas, baseadas nos estudos de Bortoni Ricardo (2008) e Thiollent (1985). Como instrumentos de análise foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas sobre os hábitos de leitura, diários de campo, registros dos grupos focais e diários de leitura. A leitura dos contos foi realizada de forma compartilhada em sala de aula, seguida da aplicação de atividades produzidas pelo professor-pesquisador com o objetivo de proporcionar ao leitor o encontro com leituras mais complexas, no entendimento de ambiguidades presentes na narrativa e na observação de indícios de leituras mais assertivas, relendo passagens e discutindo possíveis interpretações. Como conclusão, constatou-se que a leitura de uma obra canônica, acompanhada pela mediação do professor e considerando a subjetividade leitora, pode expandir o horizonte de expectativa do aluno das séries finais do ensino fundamental II, preparando-o para os desafios de leitura no ensino médio e em sua jornada enquanto cidadão.

**Palavras-chave:** Letramento literário; formação de leitores; compartilhamento de leitura; leitura crítica; conto.

FARIA, Tatiele Jesus. **Literary Literacy as na incentive for the formation of the critical reader**. 2020. 204 f. Masters Dissertation. Professional Master's in Letters – PROFLETRAS – State University of Londrina, Londrina, 2020.

### ABSTRACT

This work aimed at promoting the development of the reading and critical capacity of the subjects of the action, students of the 9th grade A, from a public school in the north of Paraná, based on a deeper reading of the short stories: Rats Seminar - "*Seminário dos Ratos*", by Lygia Fagundes Telles; The Cask of Amontillado - "*O barril de Amontillado*", by Edgar Allan Poe, with translation by Samuel Titan Jr.; Father against mother - "*Pai contra mãe*", by Machado de Assis; The new California - "*A nova Califórnia*", by Lima Barreto; A candle for Dario - "*Uma vela para Dario*", by Dalton Trevisan and The little match girl - "*A pequena vendedora de fósforos*", by Hans Christian Andersen, with translation by Viviane Da Rocha Prado. The objective was to create a methodology for expanding the reading horizon of the students, from a deepening of the reading level, using for that texts with a greater formal complexity, since it is in the reading process of the literature that there is a contribution to the formation of the subject, not only as a reader, but above all as an individual historically situated in society. As a theoretical basis, assumptions of studies on literary literacy and literary reader training were used, these studies were addressed by Teresa Colomer (2007), Michele Petit (1999), Vincent Jouve (2012), Annie Rouxel (2012), among others.

The dissertation was organized by means of bibliographic research about the concepts of literacy, literary literacy, literary reader training, as well as, the teaching of literature and its role in the classroom. The methodology adopted for the application of research in the classroom is located in the field of action-research and qualitative investigations and, therefore, interpretive, based on the studies of Bortoni Ricardo (2008) and Thiollente (1985). As instruments of analysis, questionnaires with open and closed questions about reading habits were used, as well as field diaries, focus group records and reading diaries. The reading of the short stories was carried out in a shared way in the classroom, followed by the application of activities produced by the teacher-researcher with the aim of providing the reader with the encounter with more complex readings, in the understanding of ambiguities present in the narrative and in the observation of more assertive readings evidences, rereading passages and discussing possible interpretations. As a conclusion, it was found that the reading of a canonical work, accompanied by the mediation of the teacher and considering the reading subjectivity, can expand the horizon of expectation of the final grades students of elementary school, preparing them for the challenges of reading in the high school and on his journey as a citizen.

**Keywords:** Literary literacy; training of readers; reading sharing; critical reading; short stories

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Carrinho de leitura.....	15
<b>Figura 2</b> - Alunos realizando atividades do primeiro conto “ Pai contra mãe”.....	67
<b>Figura 3</b> - Alunos realizando atividades do primeiro conto “Pai contra mãe”.....	68
<b>Figura 4</b> - Alunos realizando atividades do conto “Uma vela para Dario”.....	69
<b>Figura 5</b> - Alunos realizando atividades do conto “Uma vela para Dario”.....	70
<b>Figura 6</b> - Aluna M realizando usando o diário de leitura “Uma vela para Dario”. ....	70
<b>Figura 7</b> - Alunos realizando atividades do conto “O Barril de Amontillado”.....	72
<b>Figura 8</b> - Aluno N mostrando o livro escolhido para leitura. ....	73
<b>Figura 9</b> - Alunos realizando atividades do conto “O Barril de Amontillado”.....	73
<b>Figura 10</b> - Aluna C durante a aula com leitura. ....	74
<b>Figura 11</b> - Aluna G mostrando o livro escolhido.....	74
<b>Figura 12</b> - Aluno F realizando atividades. ....	75
<b>Figura 13</b> - Alunos escolhendo livros no carrinho de leitura. ....	75
<b>Figura 14</b> - Aluna J realizando leitura. ....	76
<b>Figura 15</b> - Trabalho em grupos. ....	76
<b>Figura 16</b> - Alunas realizando atividade sobre o conto: “Seminário dos ratos”.....	78
<b>Figura 17</b> - Aluna M usando diário de leitura.....	78
<b>Figura 18</b> - Alunos trabalhando em grupos. ....	79
<b>Figura 19</b> - Aluna J e seu diário de leitura. ....	80
<b>Figura 20</b> - Aluno P e seu diário de leitura. ....	81
<b>Figura 21</b> - Aluno M construindo a capa do diário de leitura. ....	82
<b>Figura 22</b> - Aluno H exhibe sua capa do diário de leitura.....	82
<b>Figura 23</b> - Capa de um caderno diário de leitura. ....	83
<b>Figura 24</b> - Discussões grupo focal 1. ....	86
<b>Figura 25</b> - Discussões grupo focal 2. ....	87
<b>Figura 26</b> - Discussões grupo focal 3. ....	87
<b>Figura 27</b> - Discussões grupo focal 4. ....	88
<b>Figura 28</b> - Alunos participantes do projeto. ....	88
<b>Figura 29</b> - Carrinho de leitura utilizado para o projeto.....	89
<b>Figura 30</b> - Ilustração do projeto.....	102
<b>Figura 31</b> - Marcador de página do projeto.....	102

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Idade do público pesquisado .....	55
<b>Gráfico 2</b> - Sexo do público pesquisado .....	55
<b>Gráfico 3</b> - Você possui o hábito de ler? .....	55
<b>Gráfico 4</b> - Você gosta de ler? .....	56
<b>Gráfico 5</b> - Você já leu algum livro por seu interesse? .....	57
<b>Gráfico 6</b> - Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida? .....	57
<b>Gráfico 7</b> - Você geralmente, lê por quê? .....	58
<b>Gráfico 8</b> - Quantos livros você leu no último ano? .....	59
<b>Gráfico 9</b> - Escolhe seus livros baseados em que? .....	59
<b>Gráfico 10</b> - Você possui acesso a livros da escola? .....	60
<b>Gráfico 11</b> - Se sim, em quais lugares? .....	60
<b>Gráfico 12</b> - Sua família, ou você, possui o hábito de comprar livros? .....	61
<b>Gráfico 13</b> - Seus pais costumam ler? .....	61
<b>Gráfico 14</b> - Você gosta das aulas de leitura em sala de aula? .....	62
<b>Gráfico 15</b> - Quais livros do carrinho mais te agradam? .....	62
<b>Gráfico 16</b> - A iniciativa de levar um carrinho com livros para a sala de aula .....	63
<b>Gráfico 17</b> - Com qual frequência você vai à biblioteca escolar? .....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAECA	Mostra de Arte da Escola Castro Alves
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 LEITURA EM SALA DE AULA</b> .....	18
1.1 LITERATURA NOS PARÂMETROS CURRICULARES E DIRETRIZES .....	21
1.2 LITERATURA NA ESCOLA.....	25
1.3 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NESSE PROCESSO .....	29
1.4 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	32
1.5 CÂNONE LITERÁRIO.....	34
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	38
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	41
2.2 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PREVISTAS NO PROJETO .....	42
<b>3 O CONTO</b> .....	45
3.1 O GÊNERO CONTO.....	48
<b>4 RESULTADOS</b> .....	54
4.1 QUESTIONÁRIO .....	54
4.2 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	64
4.2.1 Resultados Das Atividades: <i>Pai Contra Mãe</i> .....	65
4.2.2 Resultados Das Atividades: Uma Vela Para Dario .....	68
4.2.3 Resultado Das Atividades: <i>O Barril De Amontillado</i> .....	71
4.2.4 Resultado Das Atividades: <i>Seminário Dos Ratos</i> .....	77
4.2.5 Resultado Das Atividades: Diários De Leitura .....	79
4.2.6 Resultado Das Atividades: Grupo Focal .....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
<b>APÊNDICE</b> .....	98
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	102
ANEXO A – ILUSTRAÇÃO DO PROJETO .....	102
ANEXO B – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP .....	103

## INTRODUÇÃO

A importância da leitura é indiscutível em nossa sociedade. O homem se dedica a ela a fim de ampliar seu capital cultural e explorar o que ele ainda desconhece, uma vez que ela subsidia conhecimento para a vida. Mesmo com o surgimento de inumeráveis novidades tecnológicas, os livros continuam sendo uma ferramenta de aprendizagem imprescindível à formação de um bom leitor.

No entanto, compreende-se que o ato de ler não é simplesmente decodificar um código escrito. Exige-se, primeiramente, uma vigilância comportamental, pois, além de decifrar o escrito, estabelece um diálogo; dessa maneira é necessário atribuir sentido ao texto, em um contexto social da leitura e da escrita. Assim, a leitura exige um desenvolvimento de habilidades linguísticas que diferem da fala espontânea.

No ambiente escolar, sem dúvidas, a prática da leitura ocupa um papel de destaque, já que promove mudanças e contribui para a construção do pensamento social e crítico. Apesar disso, ela é um dos grandes desafios escolares. Os alunos, em sua maioria, trazem barreiras em relação ao ato de ler, principalmente às leituras oferecidas pelo professor, sem, contudo, possuir autonomia para fazer suas próprias escolhas literárias, atribuindo à leitura a alcunha de tarefa árdua e chata.

Diante de tal realidade, percebe-se a necessidade e a importância de trabalhos que contemplem a leitura no ambiente escolar. Para que isso se cumpra, são necessários espaços onde os alunos possam exercer, dentro da escola, práticas vivas de leitura.

Dado o exposto e com base na vivência profissional própria desta autora pelas escolas de sua região, o norte do Paraná, observou-se o desinteresse da maioria dos alunos pelos livros e a tudo que fazia referência ao mundo da leitura. Destaca-se, aqui, a importância da biblioteca escolar, a qual oferece infinitas possibilidades de leitura, clássicos da literatura, mas que, para muitos, é um ambiente que não seduz, não desperta o interesse ou o fascínio que os professores esperam ou que gostariam que houvesse.

Nesse contexto, há aproximadamente seis anos atrás, em 2012, nasce a primeira tentativa desta autora de mudar, no ambiente escolar, a relação dos seus alunos com os livros. Frente a tal realidade, a primeira ação foi oferecer uma aula por semana exclusivamente dedicada à leitura. Os livros foram transportados em caixa de

papelão, de forma despretensiosa, oferecendo uma opção para os alunos que relutavam em entrar na biblioteca. O ato de levar os livros até os alunos, notoriamente, despertou neles a atenção para a leitura.

A professora também observou que, no decorrer dos primeiros meses, ao sentar-se e realizar a sua própria leitura diante da turma, concebia-se ali uma atmosfera propícia para falar de livros. Nasce, a partir disso, ideias de algumas práticas como o seminário da leitura, quando os alunos escolheriam os livros, alguns da caixa, outros com o acompanhamento da professora auxiliando na escolha, na biblioteca, mostrando opções, fazendo a leitura da contracapa, já que a única regra seria o trabalho com uma obra narrativa. Os livros seriam lidos e, ao final do bimestre, o seminário seria organizado; cada aluno contribuiria com o mural literário exposto no colégio, divulgando em propaganda a obra lida, além de apresentá-la oralmente.

Nesse mesmo ano, o projeto entrou em fase de execução e, já no primeiro passo, despertou o interesse dos educandos. Como consequência, posteriormente, os livros passaram a ser escolhidos pelas sedutoras apresentações dos colegas no seminário e pelos cartazes dispostos nas paredes da escola, que estimularam o interesse em apresentar aos companheiros um outro enredo ainda desconhecido.

Os livros destinados à apresentação no seminário poderiam ser levados para casa. Entretanto, os demais volumes, oriundos daquela caixa, eram disponibilizados apenas durante a aula de leitura, encorajando muitos alunos a realizarem a leitura em casa, para usufruírem mais tempo na sala de aula com os livros da caixa, cujo acervo era, então, em sua maioria, obras que faziam parte da biblioteca particular da professora, tais como: histórias em quadrinhos, piadas, revistas relacionadas à ciência, curiosidades, história, fábulas, entre tantos outros gêneros. No decorrer daquele primeiro ano, novos volumes foram acrescentados a essa caixa que, com o aumento do peso, passou a ser de um material plástico, mais resistente. Logo, com o deslocamento constante no ambiente escolar, uma medida se fez necessária e o transporte dos livros passou a ser feito em um carrinho de supermercado.

Para que o carrinho fosse atrativo e despertasse a atenção, foi decorado com placas em material MDF indicando a direção de destinos literários, pintadas com temas alusivos a livros famosos, com o nome do lugar em que se passam as narrativas fictícias, com a intenção de que o aluno seguisse, como as placas de sinalização das estradas, o caminho que leva à obra, aos “destinos literários” mais conhecidos por eles, como: *Acampamento meio-sangue*, numa referência ao romance de aventura

mitológica *Percy Jackson e o ladrão de raios*, do escritor norte americano Rick Riordan, e *Hogwarts*, uma escola de magia para bruxos e bruxas da série *Harry Potter*, da escritora britânica J. K. Rowling, entre outros. A figura 1 ilustra imagens do carrinho destinado à leitura.

**Figura 1** - Carrinho de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da professora (2018).

O carrinho e seu acervo são de propriedade da professora, adquiridos com recursos próprios, com raras doações e constituído, ao longo dos anos, de livros que os alunos desejavam, mas que não eram encontrados ou havia poucos exemplares na biblioteca, o que garantia muita disputa e interesse. Agregado a tais fatores, outro ponto foi decisivo para a professora criar o acervo do carrinho: a maioria dos alunos não possui poder aquisitivo para a compra de um exemplar do livro desejado. Mais um item que, apesar de bem simples, também desperta muito interesse entre os alunos são os marcadores de páginas de livros, adquiridos de forma gratuita nas livrarias e distribuídos na sala de aula, fazendo parte do carrinho de leitura e, uma vez dentro do livro, sinalizam que um outro aluno, muitas vezes de outra sala, marcou a página e pretende continuar a leitura em uma próxima aula, logo, a marcação deve ser respeitada.

As obras acomodadas no carrinho assim como sua disposição e organização, já são conhecidas pelos educandos, de modo que conseguem localizar o último livro

lido, percebem a inserção de novos títulos, avarias nos exemplares, ou qualquer ação diferente em relação a eles e ao carrinho, além de questionarem com frequência sobre as próximas aquisições e sugerirem títulos que gostam ou gostariam de ler. O acervo do “carrinho de leitura”, como ficou conhecido, é composto de gêneros diversos que já pertenciam à caixa de leitura, somados a outros adquiridos posteriormente, como mais volumes de histórias em quadrinhos, piadas, poemas, aventuras, romances, releituras de clássicos, contos de fadas, revistas voltadas à ciência e curiosidades, e alguns clássicos da literatura. Todavia, a maior parte dos volumes ainda pertence à literatura de massa.

Vale ressaltar que a literatura, na perspectiva de uma cultura de massa, conforme se verá mais adiante, busca uma produção cultural de grande escala, tendo como seu maior objetivo, portanto, agradar ao público, alimentando a indústria de produção dos *Best-Sellers*.

Os participantes desta pesquisa se deixaram seduzir e já desenvolvem atividades com leitura. Toda semana uma aula é destinada a essa prática que acontece em sala e é realizada em duplas, individualmente ou de forma compartilhada. Parte dos alunos já possui o hábito da leitura, são assíduos frequentadores da biblioteca escolar, interessam-se pelo carrinho de leitura ou trocam livros entre eles. No entanto, como primeira impressão, fruto do seu olhar cotidiano, a professora pode perceber que os alunos escolhem os livros mais “atuais”, relacionados a séries e/ou filmes, com uma linguagem que, segundo eles, é de “fácil” entendimento, ou seja, prima-se pela literatura de massa representada principalmente pelos *best-sellers* infanto-juvenis, como as séries *Harry Potter* e *Percy Jackson*, as obras do escritor norte americano Nicholas Sparks, entre outros.

Por meio desta observação, a professora percebeu a necessidade de expandir o conhecimento literário dos seus alunos em relação à dificuldade da leitura e, por meio do mestrado profissional PROFLETRAS, teve a oportunidade de introduzir um trabalho novo a partir daquele já realizado no ambiente escolar com o carrinho de leitura.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo criar uma metodologia com a perspectiva de expandir o horizonte do leitor, com um aprofundamento a partir de textos literários de maior complexidade formal, canônicos.

Para o cumprimento do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Propiciar o desenvolvimento do conhecimento literário dos sujeitos da ação;
- Desenvolver no aluno o potencial crítico a partir da leitura de textos literários;
- Oportunizar o contato e a leitura da literatura em sala de aula.

Esta dissertação divide-se em quatro capítulos. O capítulo um, **LEITURA EM SALA DE AULA**, objetiva discutir o ensino de literatura e leitura em sala de aula, assim como sua discussão nos documentos oficiais. Também cabe a ele considerações sobre a importância da subjetividade leitora e a importância do letramento literário no ambiente escolar para construção de leitores críticos.

Cabe ao capítulo dois, **METODOLOGIA**, explicitar as etapas desta pesquisa-ação, descrevendo os procedimentos para a coleta de dados do questionário, detalhando a metodologia utilizada na construção do *corpus* pesquisado.

O capítulo três apresenta as características do **GÊNERO CONTO**, assim como sua história e importância para esta proposta de letramento.

Ao capítulo quatro, **RESULTADOS**, cabe apresentar os resultados do questionário aplicado, bem como o resultado da aplicação do trabalho com os contos, os diários de leitura e o grupo focal.

Por fim, o objetivo da **CONCLUSÃO** é explicitar a avaliação de todo esse processo.

Sabe-se que o letramento, como prática social, procura estabelecer um significado maior ao ato da leitura. e então, cabe à escola a responsabilidade de tornar isso possível, fazendo com que os alunos, ao realizá-la, adquira consciência de tais significados, desenvolvendo assim maior percepção do mundo que o cerca em sua pluralidade e diversidade.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste trabalho sirvam para levantar discussões sobre a importância da formação leitora no ambiente escolar e, também, a importância da leitura subjetiva como instrumento favorável para que esse processo aconteça.

## 1 LEITURA EM SALA DE AULA

*A leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina.*  
(Michèle Petit, 2009, p. 22)

É indispensável pensar sobre a importância da leitura em nossa sociedade, pois é por meio dela que ampliamos nossa visão de mundo e o domínio da palavra, trocamos ideias e conhecimentos, compreendendo melhor a realidade que nos cerca. Em nosso meio social, tudo que fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela leitura, pois ela acompanha a vida do começo ao fim. Nossas atividades diárias exigem o mínimo de conhecimento sobre leitura e linguagem, não apenas palavras escritas, mas, imagens, gráficos, placas, sons, nossas relações sociais, tudo ao nosso redor é permeado de significações que, para o bom entendimento, exigem vivência e interpretação. Por isso, a leitura é uma das competências culturais mais valorizadas por nós.

No ambiente escolar não é diferente. Nesse momento de aquisição do conhecimento, a leitura ocupa um lugar de grande importância, uma vez que ler é um meio básico para o desenvolvimento da capacidade de aprender e construir competências para a formação do aluno.

No entanto, sabemos que as práticas de leitura na escola não devem nascer do acaso, nem serem impostas de maneira autoritária ao nível da tarefa, isto é, devem envolver o professor e o aluno e serem devidamente planejadas, para que incorpore, no seu projeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Apenas ordenar que o aluno leia é muito diferente de envolvê-lo de maneira significativa nas situações de leitura. Lajolo (1996, p. 28) enfatiza, ainda, que a leitura é muito mais que isso:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

Dessa forma, a aprendizagem da leitura não deve ter como fim apenas a decodificação da escrita. A escola deve ter a responsabilidade de proporcionar aos

seus alunos condições para que tenham acesso ao conhecimento da leitura como função social.

A ação de inseri-lo no universo da cultura letrada deverá desenvolver a habilidade de dialogar com os textos lidos, interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade. Deve ser construída a partir das experiências, reconhecendo as diferenças, sem discriminá-las, propiciando ao leitor, à medida que ele a coloca em prática, formar-se, representar-se e identificar-se como sujeito ativo num determinado grupo social.

Em consonância com o discurso de Lajolo (1996), as autoras Brandão e Micheletti (1997, p. 18) destacam que a “a leitura é um ato interativo e de compreensão de mundo” e não apenas decodificação de sinais, devendo promover uma reconstrução de valores e ser vista como uma captação de ideias. Solé (1998) ressalta que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, configurando-se um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem e, portanto, tem dimensão social e cultural, provoca, enriquece e encaminha à reflexão.

Ao falarmos do ensino de leitura como uso social, consideramos que este deve sensibilizar o indivíduo a desenvolver senso crítico das coisas que o cercam e, ainda, para se apropriar de uma leitura que amplie sua visão de mundo, que atue na construção de um indivíduo capaz de se desenvolver socialmente através da leitura. Conseqüentemente, esse trabalho também deve tomar ciência da responsabilidade de apresentar, para os sujeitos diante da leitura, os problemas do mundo, para que tomem posição frente a estes, de forma autônoma e crítica.

Desse modo, ao realizar o processo de leitura, o sujeito busca suas experiências, o seu conhecimento prévio, a sua formação familiar, religiosa, cultural; em síntese, as vozes que o constituem.

Silva (2011) defende que a leitura possibilita a tomada de consciência sobre os fatos do mundo ao afirmar que “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 2011, p. 51).

Ao constituir-se sujeito crítico diante da realidade que o cerca, alarga-se o conceito de leitura, tornando-se um processo interativo de construção de sentidos entre autor e leitor. Essa ação é entremeada pelas informações presentes no texto e, também, com o seu conhecimento de mundo, como afirma Freire (2005, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Em sintonia com o discurso de Freire, Ricardo Azevedo (2000, p. 41-42), em seu poema “Aula de leitura”, usa a poesia para discorrer sobre o ato de ler e destaca que:

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender:  
vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão;  
nas ondas soltas do mar,  
se é hora de navegar; [...]   
vai ler na casa de alguém  
o gosto que o dono tem;  
e no pelo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça; [...]

Azevedo (2000) deixa evidente, desde o começo, que a decodificação de palavras não contempla a complexidade da leitura e, a partir de exemplos, nos mostra sua abrangência, que envolve uma leitura de contexto, de vida e, como salienta Freire (2005), “a leitura de mundo”. Os dois referidos autores concebem a leitura como produção de sentidos no diálogo entre leitor e texto. Os exemplos de Azevedo (2000), no poema, partem do cotidiano, expressando a inclusão do contexto do mundo nos eventos da construção de seu sentido, em que os “sinais” podem ser lidos a partir de um aprendizado, muitas vezes, resultante do próprio envolvimento social, como os ensinamentos passados por gerações familiares. O autor recupera a ideia de que o processo de ensino – aula – pode incorporar a prática de leitura no seu sentido mais amplo, isto é, a leitura a serviço da interpretação de mundo e compreensão da realidade que nos cerca, não de uma apreensão passiva do outro e dos objetos, mas em seu sentido mais profundo, o qual estabelece diálogos enquanto construção interpretativa. A partir disso, identifica-se o desafio de ler, até mesmo, nos olhares, nas suas intenções e sentimentos.

Lajolo (1996), compartilhando da mesma opinião de Freire (2005), ao fazer menção ao trabalho com a leitura, destaca que “leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver” e salienta que é esse mesmo o papel da leitura, mas, para que isso ocorra, o essencial é que o “ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo” (LAJOLO, 1996, p. 5).

Kleiman (1998), comungando da mesma concepção, afirma que, ao realizar a leitura de um texto, trabalha-se no indivíduo, entre outros aspectos, aquilo que ele já sabe, isto é, o seu conhecimento prévio, sua visão de mundo, por isso essa prática se faz tão relevante. Segundo a autora:

É mediante a interseção de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1998, p. 13).

Partindo dessa perspectiva, o ensino de leitura deve pautar-se em conteúdos que abordem a realidade dos sujeitos, desde a sua significação até o facilitar do processo de aprendizagem que ele busca, por meio da sua cultura e linguagem. Dessa forma, é de extrema importância que, além de mediador, o professor tenha a capacidade de considerar as condições dos sujeitos que, através de conteúdos significativos, sejam o princípio para que a leitura seja ressignificada e apreendida.

## 1.1 LITERATURA NOS PARÂMETROS CURRICULARES E DIRETRIZES

A educação é um grande desafio, tanto no âmbito das políticas públicas e programas nacionais quanto no âmbito restrito de uma sala de aula. Diante disso, vem-se adotando, no decorrer de nossa história educacional, diversas estratégias que visam melhorar o ensino. Tais medidas procuram levar em conta as demandas sociais e as posições ideológicas de cada governo. Como exemplo disso, dispomos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as Diretrizes Curriculares da Educação (DCE), especificamente no caso do estado do Paraná. Tais documentos são norteadores para o ensino. A nós cabe uma

breve reflexão sobre como a literatura, o texto literário e seu ensino são contemplados nos documentos. De acordo com o PCN de Língua Portuguesa, uma educação que se compromete com o pleno exercício da cidadania deve criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem.

O documento defende que estas podem estar relacionadas “às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (BRASIL, 1988). Então, os textos são produzidos, lidos e ouvidos com base em tais finalidades.

No que concerne à literatura, o documento enfatiza que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1998, p. 36).

Portanto, cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensiná-los a produzir e a interpretar. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não os consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado do Paraná tratam a leitura como uma das principais formas de garantir que o indivíduo exerça seus direitos e atue na sociedade, livre de discriminações.

De acordo com o documento:

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 21).

A leitura, sob essa perspectiva, é compreendida como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao realizar o processo de leitura, buscam-se as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural; em síntese, as vozes que o constituem.

Assim, para que tal domínio aconteça, a escola deve propiciar aos alunos o contato com textos de vários gêneros e tipos, no desenvolvimento de habilidades para a prática da leitura, de fato, enfatizando não apenas decodificação de símbolos numa

operação mecânica, mas que leve o aluno a ser capaz de enxergar o que está implícito histórica e politicamente, percebendo as intencionalidades do texto.

A BNCC, no que que concerne à literatura, sugere o trabalho a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, que evidencia o leitor como ser capaz de sentir e reconhecer subjetividades da interação com a leitura. Como encaminhamento metodológico, o documento apresenta a sugestão do Método Receptional, organizado pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993).

Dessa forma, o método tem o receptor como objeto de investigação. O aluno/leitor assume, então, o papel do destinatário, a quem, primordialmente, a obra literária visa, passando a ter um papel ativo no processo de leitura e responsável por reconstruir o sentido do texto.

Atividade de leitura é aquela que desafia a compreensão do leitor, ou seja, que o leva a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas, desconstruindo, assim, a ideia de uma única leitura. Diante dessa mudança de foco, o fato literário passa a ser visto a partir da história das diversas leituras porque passam as obras. Pois, se há diferentes leitores, haverá diferentes leituras, realizadas de um modo diferenciado no decorrer dos tempos e, nesse cruzamento de vozes, os sentidos vão sendo elaborados e outras leituras ou outros textos vão sendo constituídos.

Segundo as DCE, a aplicação dessa proposta metodológica proporciona a ampliação do horizonte de expectativa e se sustenta pela reação que tomará o aluno quando este entrar em contato com o texto.

A maneira como o professor deverá interagir e inserir novos textos dependerá da recepção do educando, por isso, defende-se a expansão de horizontes do leitor, valorizando seu papel nesse processo. O método é composto por cinco etapas, nas quais, como primeira iniciativa, o professor deve determinar o horizonte de expectativas de seus educandos como: sua vida, crenças, valores, leituras. Na sequência, deve proporcionar experiências envolvendo os textos literários, e estes devem satisfazer necessidades dos alunos de acordo com o que eles já possuem de conhecimento, chamada de atendimento do horizonte de expectativas. Só então deve prosseguir para a terceira ação e ruptura do horizonte de expectativas, novos textos serão inseridos. O quarto passo fica por conta do questionamento do horizonte de expectativas, parte da comparação realizada pelo aluno em relação ao que ele já conhecia e o que considera novo.

A última etapa consiste na ampliação do horizonte de expectativas. Nesse momento, de acordo com o método, os alunos tomam consciência das alterações e das aquisições obtidas por meio da experiência com a leitura; é quando percebem que são capazes de adquirir novos conhecimentos. O final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que obtém sua evolução em espiral como forma de permitir aos alunos uma relação mais consciente com a literatura e com a sociedade em si. Segundo esse método, é necessária a oferta de livros que tratem de assuntos próximos à realidade dos alunos.

De acordo com Jauss (1994, p. 25):

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual

Dessa maneira, trabalhar literatura em sala de aula é oportunizar a formação crítica do sujeito, como bem descreve o documento ao enfatizar que:

Essa proposta abordada nas DCEs, tem como objetivos: efetuar leituras críticas e compreensivas; ser receptivo a novos textos e à leitura de outros; levantar questionamentos em relação às leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (PARANÁ, 2008, p. 74).

A BNCC, em sua nova versão que entrará em vigor em 2020, no que concerne ao ensino da compreensão leitora, aborda a leitura como um dos “eixos organizadores” na área de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Dentro deste tópico, o foco é voltado para habilidades de compreensão e interpretação da leitura, interpretação de textos verbais e não verbais, assim como a identificação de gêneros textuais, compreendidas pelo documento como competências específicas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

No que concerne à literatura, o documento a reconhece como um objeto de manifestação artística e cultural, não havendo menções claras em relação à sua abordagem e seus diferentes gêneros. O mesmo não acontece, por exemplo em relação aos textos digitais, citados em diversos momentos, sendo possível perceber o desprestígio com que o ensino de literatura é tratado no texto.

O documento tem recebido duras críticas, pois, traz para a esfera pública práticas já observadas em instituições privadas, buscando o aumento no desempenho das escolas e uma maior padronização na elaboração dos currículos e preparação dos alunos, para que estejam aptos a competir nos testes padronizados em igualdade de condições, independentemente de sua origem social e escolar.

Como já definida na Lei nº 9.394/1996 da LDB, cabe à Base Nacional Comum ser norteadora dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo território nacional.

A ela também cabe estabelecer quais conhecimentos, competências e habilidades os estudantes devem desenvolver ao longo da trajetória escolar, visando uma formação humana na construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

## 1.2 LITERATURA NA ESCOLA

O ato de ler ultrapassa habilidades de decodificação, uma vez que sua produção de sentidos se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização. Por isso requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes por parte do leitor.

O grande valor da literatura é inegável, porque possui elementos que não só trabalham com o imaginário, como também nos permite a imersão em uma linguagem carregada de significados, de elementos que propiciam o olhar para o seu interior, proporcionando a reflexão, criando em seu leitor um “lugar privilegiado”.

No exercício da função social, a literatura estimula o leitor a uma maior percepção do contexto que o cerca, fazendo com que perceba o mundo em sua pluralidade e diversidade, o que implica dizer que leitor e leitura atuam na construção de um processo social de mão dupla, desenvolvendo um tipo de ação que se dá em espaço bastante amplo. Isso porque os inumeráveis sentidos atribuídos a um texto literário, e dele também absorvidos, entram em conformidade com a história de vida de cada um e, ainda, em consonância com o imaginário pessoal e coletivo do indivíduo.

É nesse fundir que a literatura se confirma como elemento de construção social, propondo ao leitor novas indagações, questionamentos, inquietações e perplexidades. Carvalho (2006, p. 126-127) enfatiza que:

O processo de leitura da literatura contribui para a formação do sujeito não só enquanto leitor, mas, sobretudo como indivíduo historicamente situado, uma vez que a interação texto-leitor promove o diálogo entre o conjunto de normas literárias e sociais presentes tanto no texto literário quanto no imaginário do sujeito.[...]isso significa a ampliação de horizontes, visto que a incompleta identificação obra-leitor, a partir do embate de diferentes normas literárias e sociais, obriga o indivíduo a pensar sua condição sócio-histórica, tendo como consequência uma possível mudança de postura diante da sociedade.

Nessa perspectiva, podemos dizer que sendo a literatura uma construção social, ela está entrelaçada aos valores ideológicos vigentes utilizados pelo escritor em seus temas. Considerando tal fato, a obra somente está completa quando possui a capacidade de refletir algo em alguém, em suma, quando a interação se dá entre o autor, o texto e o leitor.

Assim, somente quando se estabelece esse diálogo é que a obra literária participa como elemento constitutivo de uma sociedade, por conseguinte, como elemento social de expressão de identidade cultural.

Candido (1995, p. 117), ao abordar a relevância da leitura literária, em consonância com o discurso acima, afirma que:

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

Ainda de acordo com o autor:

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 nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 188).

É certo que, pela prática da leitura literária é possível vivenciar novas experiências, diferentes realidades e situações, sem deixar de lado a individualidade, a subjetividade, constituindo por si só uma atividade bastante enriquecedora. Isso não

se limita apenas ao caráter pedagógico de uma educação didática, mas consiste em uma educação de mundo, como bem afirma Zilberman (1990, p. 23):

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história [...]. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra [...] de modo que o leitor tende a enriquecer graças ao seu consumo.

Com base nisso é que a presença da literatura no ambiente escolar se faz tão necessária. No entanto, sabe-se que a escola tem encontrado obstáculos em formar um leitor capaz de fazer suas próprias escolhas, principalmente no que tange à leitura de textos literários. Os modos escolares de ler tais textos se distanciam da experiência artística e possui objetivos práticos relacionados a questões como morfologia, ortografia ou a temida prova do livro, que acabam por tornar a prática uma forma de punição.

De acordo com Magda Soares (2006), o processo de escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição dos saberes escolares. Entretanto, é preciso descobrir uma escolarização adequada da literatura, sem desvirtuá-la, distorcê-la, mas tornando-a sedutora e desafiante. Há de se concordar com a autora quando coloca que:

Portanto, 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, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2006, p. 21)

De acordo com Cosson (2009, p. 21), “o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino”. Para o autor, no ensino fundamental a literatura tem um sentido muito extenso, englobando qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção e poesia; no Ensino Médio, o ensino da literatura limita-se à história da literatura brasileira.

Todorov (2009, p.34) também cita as causas do desinteresse pela leitura do texto literário e aponta a divergência no que se entende por ensino de literatura ao afirmar que:

Sem qualquer surpresa, os alunos do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo,

estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si. O que, não sem dúvida, contribui para o desinteresse crescente que esses alunos demonstram [...]. Por que estudar literatura se ela não é senão a ilustração dos meios necessários à sua análise?

O tratamento que o texto literário recebe no ambiente escolar atual ainda tem significado exercício de decodificação e codificação mecânico, que, por meio da interpretação textual, da redação e da memorização, transformam-se em exercícios de repetição.

Jauss (1994) destaca que é comum ocorrer nas escolas o estudo literário “seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de vida e obra” (JAUSS, 1994, p. 06). Tal prática, com raízes em metodologias do ensino tradicional, mostra-se limitadora e já não cativa o leitor, além de desconsiderar as contribuições apresentadas pelas obras acerca do conteúdo humano.

Comungando dos escritores já aqui citados, Todorov (2009), quando escreveu sua obra *Literatura em perigo*, chama a atenção para a maneira como a literatura é apresentada aos jovens, atentando para o que ele considera “uma estranha inversão” (TODOROV, 2009, p. 10), pois que o aluno não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas, “com alguma forma de crítica, de teoria ou de história da literatura. Portanto, seu acesso à literatura é de alguma forma disciplinar e institucional” (TODOROV, 2009, p. 10).

Ele salienta que o texto literário deve voltar a ocupar “o centro e não a periferia do processo educacional (e, por conseguinte, da nossa formação como cidadãos), em especial nos cursos de literatura” (TODOROV, 2009 p. 11).

A leitura do texto literário sugere ao seu leitor o despertar dos sentidos, não apenas o tato, o paladar, a audição e o olfato, mas o sentido racional, este que permite ao leitor completar algumas possíveis lacunas que existam no texto, porque é neste momento que ele lhe atribui sentido, amparado em suas experiências anteriores.

A linguagem literária, quando “fruída” pelo leitor, é capaz de despertar-lhe sensações singulares, subjetivas, como afirma Annie Rouxel (2013) ao abordar a singularidade das apropriações das obras literárias apontando que [...] “a leitura das obras é, antes de tudo, uma leitura para si da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade” (ROUXEL, 2013, p. 177).

Por meio de “uma obra”, despertamos a “memória afetiva” evocando “temas ou ambientes” que nos trazem boas recordações ou que estejam relacionados “a uma situação positiva de leitura” (JOUVE, 2012, p. 116).

Brait (2010, p. 41) reitera que:

A literatura é um lugar estratégico, ainda que não seja o único, para a observação das relações entre a linguagem cotidiana e criatividade. Ela constitui uma das possibilidades de exploração da língua, como forma criativa e atuante de mobilização de palavras e estruturas linguísticas, apontando para inúmeros fins, para diferentes propósitos

Daí a grande responsabilidade e fundamental importância da escola e dos professores na construção de um plano coerente que legitime a leitura literária no espaço escolar como direito, fator de humanização, transformação social e cultural dos alunos. Colomer (2007, p. 31) enfatiza que o objetivo da educação literária é:

Em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Para a escola contemplar a literatura em funcionamento, “para pô-la em marcha, há de estimular sua presença e planejar os diferentes tipos de lugar em que parece convincente ativar o encontro entre crianças e livros”, destaca Teresa Colomer (2007, p. 101).

Compete à escola repensar de maneira teórica e metodológica o ensino da leitura literária, para que possa fazê-lo enquanto prática cultural presente no cotidiano dos educandos.

### 1.3 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NESSE PROCESSO

*O que se sabe sobre o leitor, este sujeito que se engaja na leitura de um texto?  
O que ele olha? O que procura? Está na escuta de quê?*  
(Bertrand Gervais, 2013, p.39)

A antropóloga francesa Michèle Petit (2008) considera que a leitura, especialmente a de obra literária, tem papel fundamental na elaboração da subjetividade do leitor, assim como, na construção dos “círculos de pertencimento”.

No entanto, sabemos que no ambiente escolar a leitura enfrenta uma condição marginalizada, a subjetividade leitora não é valorizada nas redes de ensino. Longe disso, o sistema educacional oferece aos alunos atalhos de fragmentos de obras, fichas de leitura, períodos literários, distanciando ainda mais o educando da obra literária, evocando a aversão ao livro.

O plano afetivo e o plano intelectual, considerados tradicionalmente como constitutivos do ato de leitura, são afetados pela subjetividade, a maneira pela qual um leitor imagina as cenas e as personagens de uma obra remetem aos acontecimentos que vivenciou. São nesses processos de representação que os traços individuais aparecem mais claramente, como afirma Jouve (2013) “aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (JOUVE, 2013, p. 55).

O referido autor discorre sobre a importância da leitura subjetiva no ambiente escolar e que essas devem ser recebidas como um instrumento favorável no processo de leitura literária, já que “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53).

Dessa maneira, Jouve (2013) propõe uma sequência de atividades com a leitura, partindo da relação pessoal do leitor com o texto. O pesquisador afirma que uma das dimensões maiores da leitura é a confrontação do leitor consigo mesmo. Ele apresenta um percurso em três etapas para trabalhar a literatura. Sua primeira etapa parte da relação pessoal com o texto, para que, após a leitura, haja o questionamento da leitura. O autor sugere algumas indagações que levariam à apropriação subjetiva do texto:

Como estão representados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante? (JOUVE, 2013, p. 61).

A segunda etapa consiste na confrontação das falas subjetivas dos alunos com os dados do texto, para a verificação e a distinção entre as respostas compatíveis ou não com a narrativa. O autor sugere partir das respostas contraditórias para “ver se o texto permite ou não respostas categóricas” (JOUVE, 2013, p. 61).

Na terceira e última etapa, os alunos são interrogados sobre suas reações subjetivas, principalmente sobre aquelas que contradizem o texto:

De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por que razões julgam certo ato positivo ou negativo, etc.? A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si (JOUVE, 2013, p. 62).

O autor, por meio de sua experiência em situações reais de leitura subjetiva, mostra que, dependendo do leitor e de sua condição social, ele pode negar situações da narrativa, pois esta representa suas próprias histórias, ou ainda, ele pode perdoar certas atitudes das personagens. Jouve (2013) verifica, nesse contexto, que os leitores tentam definir sua própria identidade conforme realizam sua interação com o texto.

Na mesma direção, Rouxel (2012, p. 21) discorre sobre a necessidade de repensar as práticas de sala de aula, partindo da valorização das especificidades da leitura literária, da atenção à recepção emotiva dos alunos, enquanto são preenchidos os vazios no momento da leitura, instigando diálogos, sensações.

Para que isso aconteça, a escritora defende como prática a criação do que ela chama de “diários de bordo”, que nada mais são do que diários de leituras que funcionam como espaços para anotações acerca das impressões de leitura, opiniões e outras marcas pessoais. De acordo com a autora, tal instrumento proporciona aos alunos sensações que irão aguçar a imaginação, além de ser um objeto que compõe a identidade do sujeito leitor, pois é no ato de ler e reler a leitura realizada que o leitor passa a se reconhecer como sujeito-leitor.

Por isso a importância de se contemplar atividades que ofereçam acesso à expressão subjetiva no ambiente escolar e na escolha das leituras, pois estas devem contemplar diferentes gêneros, temáticas e se aproximarem da realidade íntima dos alunos, para que faça parte e atinja a subjetividade do indivíduo, despertando o prazer pela leitura. Quanto a isso, Rouxel explica que:

Cadernos e diários de leitura (na maioria das vezes sem obrigação e desde a escola primária), abertura para a manifestação do gosto, [...]. Essas práticas permitem ao professor conhecer seus alunos, mas têm também por virtude principal ajudar os alunos a se descobrirem enquanto leitores e enquanto seres. Tais práticas têm, portanto, importância na construção da identidade desses jovens (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 285).

Outra ação relevante é a presença do professor também como leitor, que compartilha sua leitura, suas impressões sobre o livro lido, porque “é muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais” (SOLÉ,

1998, p. 90). Solé (1998) destaca a importância do professor no protagonismo para a formação de leitores de literatura, não apenas como leitor, mas, como agente mediador a fim de auxiliar e ajudar o educando na realização de descobertas, no desvelar de significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno. Sobre esse assunto, Colomer (2007, p. 08) explicita:

Minha experiência de professor de literatura (e creio que a experiência de todos os professores de literatura) me ensinou, convincentemente, que as respostas dos estudantes de literatura estão fortemente condicionadas pela imagem do professor, pelo entusiasmo e pelas decepções que projeta; as respostas afirmativas aos desafios do professor e da literatura se revestem de muitos aspectos, de tantos como os rostos dos que são capazes de enunciá-las; as respostas negativas [...] estão todas, e cruelmente, incluídas na não leitura.

Ao professor cabe projetar, “compartilhar o entusiasmo, compartilhar a construção do significado, compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles” (COLOMER, 2007, p. 107), impulsionar o aluno a uma formação literária, seu comportamento, suas atitudes, procedimentos didáticos, indicações, orientações de leitura, aproximação e o desejo ou não pela literatura podem indicar um caminho eficaz ou não para uma formação literária satisfatória. Nesse sentido, Colomer (2007, p. 144) ainda defende:

Para a escola, as atividades compartilhadas são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de 'formar o gosto' a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.

Diante disso, compreende-se que é de maneira compartilhada que o aluno amplia suas experiências de leitura, é no confronto com outras leituras que ele aprende a trabalhar as diferentes opiniões, sem a necessidade de criar uma interpretação única, todas serão possíveis, desde que fundamentadas nos recursos do texto.

#### 1.4 LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo letramento literário, há algum tempo, faz parte do discurso de especialistas na área da educação literária. Sabemos que a escola enfrenta um

grande desafio ao tentar aproximar as práticas escolares e as práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, cabe realizar, aqui, uma breve reflexão sobre o assunto.

De acordo com a professora Magda Soares (2004), a palavra letramento significa o estado de quem é letrado, ou seja, a condição da pessoa que não apenas sabe ler e escrever, mas que sabe, com competência, manejar a leitura e a escrita em sua vida e faz uso constante dessa capacidade.

A escritora salienta que seu surgimento se deu pela necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área de leitura e escrita que não eram mais domínio do sistema alfabético e ortográfico. Foi adquirindo visibilidade à medida que as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na língua escrita, revelando, assim, a insuficiência de apenas alfabetizar, no sentido tradicional – que se preocupa somente em ensinar a decifrar códigos, a ler e escrever – a criança ou o adulto.

Kleiman (1995), ao abordar letramento, destaca-o como uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. Assim, o letramento é um conjunto de práticas sociais que perpassam a escrita. Para a autora:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Com relação a esse assunto, é possível perceber que a autora destaca o distanciamento das práticas de letramento no ambiente escolar. Sabemos que a escola é uma das responsáveis por inserir o educando em práticas que contemplem o letramento, criando condições para isso. No entanto, também é sabido das dificuldades que enfrenta para que isso aconteça. Diante desse cenário, faz-se necessário pensar sobre a maneira pela qual a escola pode desenvolver seu papel frente a essas demandas de letramento que se encontram presentes na sociedade, pois a função do Letramento Literário, tema desta pesquisa, difere-se das demais

propostas. Nele a literatura ocupa um lugar de destaque no que diz respeito à linguagem, já que dela é o papel de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2009, p. 17).

A leitura é construída nesse processo a partir de mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária, “um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101) e não simplesmente exigindo que o aluno leia a obra e faça prova ao final. Ou seja, a leitura, na perspectiva do letramento literário, não é somente o conhecimento sobre literatura, “mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Cosson (2009) afirma, ainda, que o trabalho com o texto literário deve privilegiar o letramento literário e este, por sua vez, ser orientado por etapas de processos de leitura – comprovação de leitura, ampliação da leitura por meio da crítica literária, relações entre texto, leitor, sociedade.

[...] Devemos compreender que o Letramento Literário é uma prática social, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23).

Para o referido autor, o letramento literário articula a pluralidade da língua e da cultura e, portanto, deve ser vista como “um sistema composto de outros tantos sistemas” (COSSON, 2009, p. 34). Dessa forma, deve trabalhar sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não, e alega que é nessa atualidade que reside o interesse gerando a facilidade de leitura nos educandos.

É também na diversidade de obras que o leitor expande o olhar, as perspectivas, seu modo de ver e representar o mundo, ampliando os horizontes de leitura.

## 1.5 CÂNONE LITERÁRIO

Entendemos a leitura literária como um direito humano, elemento necessário para a construção educacional de qualquer indivíduo. A obra literária é antes monumento do que documento, função estética do que crítica ideológica, pois as ideologias de classes sociais passam, esboroam-se, perdem-se, diferente das grandes obras literárias que atravessam o correr dos séculos, tal como observa Compagnon (2003, p. 254):

O surpreendente é que as obras primas perduram, continuam a ser pertinentes para nós, fora de seu contexto de origem. E a teoria, mesmo denunciando a ilusão de valor, não alterou o cânone. Muito ao contrário, ela o consolidou, propondo reler os mesmos textos, mas por outras razões, razões novas consideradas melhores.

Entretanto, como apreender que determinada obra faz parte do cânone literário? Para que seja possível a compreensão dos fenômenos literários, é necessário recorrer à história.

A escolha de um cânone está ligada a muitos fatores, dentre eles, podemos citar os grupos sociais, nacionalidades, etnias e o próprio momento histórico. Podemos dizer que o cânone literário é uma seleção das melhores obras de todos os tempos, mas pensar no critério de sua escolha com base apenas em fatores estéticos é uma maneira muito simplista e ingênua de concebê-la. Embora recorram a elementos externos ao texto, percebe-se que os cânones literários se destacam também pela qualidade relacionada ao trabalho com a linguagem e por apresentarem relevância social.

Márcia Abreu (2006) destaca que existe um ato de seleção e exclusão por trás da definição de literatura e ressalta que, de acordo com a maioria dos críticos, o critério de seleção é a literalidade intrínseca do texto, bem como os elementos que fazem com que seja considerado obra literária são internos a ele e dele inseparáveis, não havendo, nesse processo, relação com questões externas, como o prestígio do autor, por exemplo.

No entanto, a referida escritora salienta que, na maioria das vezes, não são os critérios linguísticos, estéticos ou textuais que norteiam a escolha das obras e ou autores, e que a questão de valor tem muito a ver com posições políticas e sociais, como é o caso da escrita feminina que era considerada intelectualmente inferior.

Para que uma obra seja declarada canônica, como parte da grande literatura, ela precisa passar pelo crivo das universidades, grandes jornais, revistas

especializadas, entre outras, que são as chamadas instâncias de legitimação, como bem explica Márcia Abreu (2006, p. 40-41):

Assim, o que torna um texto *literário* não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola, no conjunto dos bens simbólicos. O prestígio social dos intelectuais encarregados de definir *Literatura* faz com que suas ideias e seu gosto sejam tidos não como uma opinião, mas como a única verdade, como um padrão a ser seguido.

De acordo com Perrone Moisés (1998, p. 10), “qualquer que seja o método de análise, cada vez que uma obra é eleita por alguém como objeto de discurso, essa escolha já é expressão de um julgamento”. Conforme Harold Bloom (2001), o que torna canônico um autor e uma obra é a “estranheza, um tipo de originalidade que, ou não pode ser assimilada ou nos assimila de tal modo que deixamos de vê-la como estranha” (BLOOM, 2001, p. 12).

Segundo a escritora Ana Maria Machado, um clássico permanece sempre atual, perene, longe da efemeridade de escritores superficiais que podem ser, na maioria das vezes, um produto da mídia. A autora elucida a pertinência de se conhecer os clássicos, desde os infantis, e que esse encontro se dê desde a infância, uma vez que, segundo ela, hoje os estudos estão diferentes, e a ausência de leitura dos clássicos acarreta a repulsa pelos livros atuais, lembrando que um clássico sempre será atual.

Partindo desse princípio, a literatura deve ser um bem compartilhado por todos, independente de classes sociais, pois a leitura de grandes clássicos é capaz de ultrapassar a barreira da estratificação social e de redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica. “A prática da literatura, seja pela leitura ou escrita, consiste na exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita”, como afirma Cosson (2009).

Se por um lado, muitos professores defendem apenas o cânone e insistem nele para formação do leitor, alegando os ensinamentos que ultrapassam tempo e espaço, existe uma corrente oposta que questiona um espaço para as obras contemporâneas, indagando o critério de seleção da leitura escolar, defendendo uma leitura mais próxima dos leitores e, dessa maneira, capaz de despertar um interesse maior em seu leitor. Cosson (2009, p. 34) destaca que:

sempre haverá um processo de canonização quando os textos são selecionados, por isso, os critérios de seleção e exclusão devem ser democráticos “contemplando a diversidade cultural e os valores das comunidades de leitores.

Não se pode pensar em letramento literário abandonando os textos canônicos, uma vez que são o reflexo da expressão humana, “e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2009, p. 34), tampouco ignorar a contemporaneidade presente nos textos. Daí a necessidade, como afirma Cosson (2009), de entender a literatura como um sistema composto de outros tantos sistemas, um deles corresponde ao cânone, mas existem vários outros. A escola, enquanto formadora, possui por obrigação investir na leitura desses vários sistemas, uma vez que, na literatura, está presente a pluralidade linguística e cultural.

É fato que os educandos realizam diversas leituras e uma grande parte delas diz respeito à literatura de massa. Porém, é necessário um olhar cuidadoso acerca de tais leituras, porque nelas reside a oportunidade de um trabalho amplo na formação do leitor. A escola, de acordo com Abreu (2006, p. 109 -110), “tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns”, mas não se trata de abandonar o estudo do texto literário canônico.

Petit (2008, p. 175) afirma que “mesmo os best-sellers permitem “desenferrujar os olhos”, e que não cabe aos professores invadi-los “com listas de grandes obras”; aos educadores cabe “inventar a ponte” que permita ao aluno conhecer outras leituras e não o restringir a uma mesma coleção ou estante.

Nesse sentido, o ambiente escolar deve mostrar as possibilidades de um trabalho articulado com leitura, para não restringir os alunos apenas à rigidez do cânone, tampouco, da literatura de massa. Os *best-sellers* podem ser um ponto de partida, uma estratégia introdutória para a leituras de obras com graus maiores de complexidade, mais elevados, ampliando, assim, o horizonte de leitura dos alunos.

## 2 METODOLOGIA

*Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como é. A procura ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora.*

(HEIDEGGER, 2005, p.30)

As adversidades fazem parte do processo de ensinar e aprender. Então, faz-se necessário que os professores saibam conduzir, de forma crítica, no ambiente educacional, uma aprendizagem que seja significativa e profícua, tanto na vida pessoal quanto profissional dos alunos. Nesse sentido, o professor deve se inserir na pesquisa da própria prática, buscando uma educação pela pesquisa.

A pesquisadora Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) enfatiza que “[...] um professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos [...]”. De acordo com a referida autora, “[...] o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Enfatiza ainda que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Partindo dessa premissa, e a partir dos questionamentos levantados em torno do objeto de estudo desta pesquisa, optou-se por realizar uma pesquisa-ação, a qual tem como principal objetivo não apenas fazer uma pesquisa bibliográfica e etnográfica, mas, também, desempenhar um papel ativo na própria realidade observada, quando detectada a ação problematizada. Propõe-se partir da realidade docente, pois entende-se que, dessa forma, é possível refletir sobre e modificar a prática em sala de aula.

Nesse contexto, o professor assume o papel de investigador participativo no ambiente escolar, no processo de conscientização dos objetivos da pesquisa, nos objetivos de ação, além de estimular os sujeitos a refletirem sobre o tema proposto na

sequência de atividades, enquanto constroem significado e conhecimento sobre o objeto de aprendizagem selecionado: proposta de leitura com textos canônicos do gênero conto.

Thiollent (1985, p. 14), sobre a importância de se desenvolver uma pesquisa-ação, ressalta que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social 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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Para realização de uma boa pesquisa, o olhar do pesquisador é de suma importância para a interpretação dos dados gerados, assim como a integração entre os participantes ao longo da interação. Sobre esse olhar, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) destaca que:

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Em relação aos procedimentos utilizados, recorreu-se, como primeira etapa da pesquisa bibliográfica, aos conceitos de letramento, letramento literário, formação do leitor literário, bem como o ensino de literatura e o papel da literatura em sala de aula. Justifica-se tal escolha a fim de conhecer as teorias que embasam a problemática aqui levantada, propiciar o desenvolvimento do conhecimento literário, expandindo o horizonte de leitura, desenvolvendo seu potencial crítico a partir de um aprofundamento literário, por meio dos textos canônicos, deslocando-os da literatura de massa, a qual estão acostumados, para a literatura considerada parte do cânone.

Após a pesquisa bibliográfica mencionada acima e a autorização do comitê de ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina – CEP<sup>1</sup>, o estágio seguinte se deu pela realização de um estudo de campo com o emprego de um questionário. Julgamos necessária sua utilização para que o planejamento não se sustentasse apenas com base na fundamentação teórica, mas levando em conta, também, as necessidades e a realidade concreta da escola,

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da UEL no dia 03 de Julho de 2019, com parecer sob o número CAEE: 11378319.4.0000.5231.

explicitando, além do olhar cotidiano do professor, os processos de leitura percorridos pelos estudantes, a fim de saber de que ponto este projeto está partindo e aonde se pretende chegar.

No que tange às etapas da investigação, visamos cumpri-las obedecendo à seguinte ordem: escolha dos participantes da ação, alunos que já participavam do projeto de leitura nos anos anteriores e que conheciam a dinâmica do carrinho de leitura; elaboração das propostas envolvendo os contos literários; autorização do comitê de ética; aplicação das atividades de leitura dos contos; grupo focal; e análise dos dados coletados no decorrer do projeto.

No que se refere ao uso das narrativas, procurou-se selecionar, dentre os vários nomes expressivos da literatura, textos do gênero conto, de diferentes autores, de diversas nacionalidades e períodos literários, com temáticas diversificadas, no intuito de oferecer, de forma progressiva, certa “dificuldade” ao leitor.

As atividades de intervenção foram desenvolvidas para leitura dos seguintes contos: *Seminário dos Ratos*, de Lygia Fagundes Telles; *O barril de Amontillado*, de Edgar Allan Poe, com tradução de Samuel Titan Jr.; *Pai contra mãe*, de Machado de Assis; *A nova Califórnia*, de Lima Barreto; *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan; e *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen, com tradução de Viviane Da Rocha Prado.

A escolha do *corpus* deu-se por inúmeros motivos, dentre eles podemos destacar: a temática diversificada e sempre atual, como na narrativa de Machado de Assis, que aborda temas como a realidade dos negros e das mulheres que ainda precisam lutar por igualdade, ou então, *A nova Califórnia*, cuja temática da ganância do homem em busca de ouro, enriquecimento, mesmo que para isso precise abandonar seus padrões morais, é explorada.

Uma questão bem pertinente à escolha de contos para a turma selecionada foi a falta de desfechos idealizados, felizes, clichês, em que o ou a protagonista supera todo mal que lhe foi causado e triunfa no final, tendo seu algoz derrotado. Vale salientar que era com esse tipo de leitura que a maior parte dos alunos estava acostumada e procurava ou pedia no carrinho de leitura. Ao fazer uma seleção tão contrária ao gosto da maioria, buscou-se causar um estranhamento e, por outro lado, causar reflexão sobre a diversidade que a literatura pode abordar.

Outro importante critério de seleção foi a escolha da linguagem, selecionando alguns textos mais “difíceis”, isto é, que oferecessem certa dificuldade para a leitura

e, dessa forma, um engajamento maior ao explorá-lo, como o conto *Seminário dos ratos*, que requer uma leitura um pouco mais atenta.

A escolha do gênero conto para o desenvolvimento deste trabalho deu-se pela apresentação de uma narrativa curta que viabilizasse a leitura em sala de aula. Outro aspecto para seleção foi seu dinamismo, narrando algo inusitado, mas possível de acontecer no cotidiano das pessoas. Nesse aspecto, a escolha de um trabalho com o letramento literário com a utilização do gênero mencionado apresenta diversidade temática, fator que contribuiu para que o educando estabelecesse relações com os conhecimentos que já possuíam, propiciando uma leitura mais profícua no desenvolvimento da criticidade.

Diante do que foi apurado e a fim de ampliar a qualidade dessa leitura, este trabalho visa criar uma metodologia, com a perspectiva de expandir o horizonte do leitor, objetivando um aprofundamento literário a partir dos textos canônicos. Sua realização parte de propostas de abordagens da leitura literária na escola defendidas por pesquisadores como Teresa Colomer (2007), Isabel Solé (1998), Michele Petit (1999), Vincent Jouve (2012) e Annie Rouxel (2012).

## 2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste subcapítulo serão apresentadas informações referentes ao perfil da escola selecionada, assim como sua localização e a descrição dos participantes da pesquisa.

### **a) Perfil da escola**

A escola de ensino fundamental II, única na cidade, é considerada uma escola de pequeno porte e recebe, nos dois períodos, matutino e vespertino, 296 alunos; conta com 40 professores e 9 funcionários, possuindo, em cada período, uma turma por série. Apresenta nota 4,5 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da educação Básica - fonte 2015) e contou, no ano de 2018, com 0,69% de abandono e 3,46% de reprovação. A escola apresenta uma taxa de distorção idade-série de 15,6 %, inferior à média do Estado.

A escola desenvolve, juntamente com os alunos, durante todo o ano letivo, diversas atividades culturais e esportivas, como gincanas, festival de música de língua inglesa, exposição de arte, campeonatos esportivos interséries, entre outros.

A escolha desta instituição se deu pela facilidade de aplicação, visto que a pesquisadora já leciona nessa escola há quatro anos.

### **b) Localização da escola**

A pesquisa foi realizada no município de Pinhalão, norte do Paraná, que, segundo dados do IBGE, conta com 6.326 habitantes aproximadamente. A principal fonte de renda nesta comunidade baseia-se na agricultura de subsistência, com ênfase no cultivo de café, morango e pecuária.

### **c) Participantes do projeto**

Este projeto contou com a participação de alunos do 9º ano do ensino fundamental. A referida turma conta com 36 alunos, de faixa etária entre 14 e 17 anos e, em sua maioria, oriundos da zona rural.

A turma selecionada já desenvolvia atividades com leitura: toda semana uma aula era destinada a sua prática que acontecia na sala de aula mesmo e era realizada em duplas, individualmente ou com leitura compartilhada, fazendo uso do carrinho de leitura, já explicitado e caracterizado anteriormente.

## **2.2 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PREVISTAS NO PROJETO**

O projeto foi planejado para ter duração de seis meses, entendido como um tempo adequado para a avaliação dos resultados e para eventuais contratemplos ou reformulações que se tornassem necessárias. Contando com o auxílio do carrinho de leitura, a primeira ação realizada foi a disposição de obras literárias em que se encontravam os contos a serem lidos e estudados, dois exemplares para cada conto, totalizando 12 volumes. Foram elas: *Conspiração de nuvens*, de Lygia Fagundes Telles; *Quem tem medo de vampiro*, Dalton Trevisan; *Vozes do retrato*, Dalton Trevisan; *Melhores contos*, Lima Barreto; *Seminário dos ratos*, Lygia Fagundes Telles; *Histórias extraordinárias*, Allan Poe”, tradução e adaptação de Clarice Lispector; *A cartomante e outros contos*, Machado de Assis; *Contos escolhidos*, Machado de Assis; *Os melhores contos*, Lima Barreto; *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros*, tradução de Maria Luiza X. de A. Borges.

A leitura dos contos foi realizada pelo professor, em uma leitura compartilhada, com o intuito de oferecer, de forma progressiva, certa “dificuldade” ao leitor, por se

tratar de interpretações mais complexas, que podem ser um recurso para reformular o ensino de literatura. Isso porque é no encontro com as ambiguidades presentes no texto que o leitor caminha, buscando indícios, relendo passagens e discutindo possíveis interpretações.

Foi estipulado o estudo de um novo conto a cada 15 dias, pressupondo ser um período suficiente para o desenvolvimento das atividades de forma tranquila. Considerou-se ser um tempo suficiente entre os contos para a análise do comportamento dos alunos em relação ao projeto, tais como, interesse no assunto ou história, autor, dúvidas.

Os alunos receberam um pequeno caderno para realizarem as anotações pertinentes à leitura e discussão dos contos. Eles foram orientados sobre seu uso e esclarecidos que não seria um caderno destinado à correção de atividades pelo professor. O diário de leitura foi utilizado com o objetivo de criar oportunidades para que os alunos se expressassem de maneira subjetiva sobre a leitura. As anotações, questionamentos e comentários realizados durante a aplicação dos contos foram utilizados para discussão no grupo focal.

Também como forma de registro e avaliação, ao final de cada atividade com os contos trabalhados, os alunos tiveram um momento para leitura de outros livros do carrinho. A ação tem como propósito registrar a adesão ou não aos livros adicionados ao carrinho.

Para sistematização e avaliação dos resultados foi criado um grupo focal que consiste em um método de pesquisa qualitativa, em que os participantes se reúnem para uma conversa, discussão, cada um pode expor opiniões, ouvir relatos em relação à experiência vivida durante a aplicação ou sobre o tema a ser discutido. Para desenvolver a referida atividade, a sala foi dividida em dois grupos, de forma aleatória, pois a organização da sala contribui para o debate, visto que, em grupos menores, os alunos ficam menos dispersos.

Encontra-se também, neste trabalho, a análise dos depoimentos colhidos e anotados pela professora durante todo o processo, para reflexão a respeito da possibilidade do emprego e utilização da leitura compartilhada na formação do leitor.

Essa proposta de intervenção pretende elucidar em que medida a leitura de uma obra clássica, acompanhada pela mediação e considerando sua subjetividade, pode expandir o horizonte de expectativa do aluno das séries finais do ensino fundamental II.

A hipótese levantada é de que um trabalho sistematizado com a literatura poderá ampliar o horizonte de leitura do educando, assim como desenvolver seu conhecimento literário e crítico. A prática da leitura literária permite vivenciar novas indagações, questionamentos, inquietações, experiências, diferentes realidades e situações, sem que, para isso, o leitor precise deixar de lado a individualidade, a subjetividade. Tais práticas constituem, por si só, uma atividade bastante enriquecedora.

### 3 O CONTO

*Todo conto perdurável é como a semente onde dorme a árvore gigantesca.  
Essa árvore crescerá em nós, inscreverá seu nome em nossa memória.*  
(CORTAZAR, 2006, p. 155).

Tendo em vista que esta pesquisa se dedica a trabalhar a leitura do texto literário a partir do conto, cumpre uma abordagem mais focada a respeito desse gênero.

Os contos, originários da oralidade, surgem da necessidade humana de transmitir sua história. Sabe-se que todos os grupos humanos, em todas as épocas, criaram e conservaram suas narrativas e, assim, os mitos, ritos e tradições eram transmitidos de geração a geração, sendo influenciados e transformados por seus narradores, pelo tempo, espaço e cultura. Não é possível precisar seu nascimento, mas acredita-se que o gênero conto surgiu por volta de 4.000 anos antes de Cristo, começando pelos egípcios com *Os contos dos mágicos*, como afirma Gotlib (2006, p. 05).

Essa tradição atravessou os tempos desde a Bíblia, ao narrar a história de Caim e Abel, passando pelos textos do mundo clássico greco-latino, como a *Ilíada* e *Odisseia*, escritos por Homero, e também os contos vindos do oriente, escritos em sânscrito que, traduzidos para o árabe e o inglês, espalharam-se pela Europa. Tais narrativas escritas ainda traziam a força da tradição oral, como se pode notar em *As mil e uma noites*.

Posteriormente, no século XIV, o conto acaba firmando-se em sua categoria estética. Destaca-se, nesse período, Boccaccio, autor da obra *Decamerão*, na qual os vários contos de amor vão do erótico ao trágico, abordando temas como sagacidade e lições de vida. Além do seu valor literário, o conto fornece um documento descritivo do modo de vida na época. É possível perceber certa elaboração artística por parte do contador, mas, ainda, sem perder o tom de narrativa oral.

Os contos bocaccianos deram origem à novela renascentista italiana. No século XVII, os espanhóis, do subgênero criado por Cervantes, também se dedicaram a um ramo dessa novela, denominado “novela exemplar”. Ao final daquele mesmo século, em um momento pré-revolucionário de extrema miséria e abuso das classes dominantes, Charles Perrault faz os primeiros registros de *Os contos da mãe Gansa*,

nos quais as personagens ganham características particulares que dizem respeito ao indivíduo comum da vida real.

O século XIX foi de suma importância, marcando a consolidação do conto como um gênero narrativo em prosa, em diversos países. Devido a acentuada expansão da imprensa, o conto se desenvolve prezando o apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico. Com a difusão ocorrendo nas inúmeras revistas e jornais, este também é considerado o momento de criação do conto moderno, tendo como uns dos principais expoentes os irmãos Grimm.

A partir de Grimm, o conto adquire o sentido de forma literária, pois ao recolher as anedotas, lendas e contos oriundos da oralidade, mais que organizar, eles reescreviam e atribuíam uma forma artística e definitiva. Ao realizarem esse processo, o conto, antes sem autores ou forma fixa, transformava-se em produção literária, poetizada e marcada por autoria.

Edgar Allan Poe também teve significativa relevância para o estudo do conto, pois, se coube aos irmãos Grimm realizar o registro e iniciar um estudo comparado, Poe se firma como contista e teórico de contos. Na relação leitor-romance-autor, tanto o leitor quanto o autor contribuem, cada um à sua maneira, com um sentido particular, perdendo, o autor, o domínio de sua obra e ocupando o lugar de espectador.

Também é neste século que surge a terminologia que define a narrativa curta. De acordo com Gotlib, “é só no século XIX que surge um termo específico para a estória curta, a ‘short-story’; há ainda a ‘long short story’, para a novela, e o ‘tale’, para o conto e o conto popular” (GOTLIB, 2006, p. 10). Nesse período, podemos perceber que o narrador também evolui de simples contador de histórias para a figura de um narrador preocupado com aspectos criativos e estéticos.

Gotlib (2006) aborda em sua obra características que fazem referência ao narrador e seu aspecto literário a partir de então. De acordo com a autora:

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral, depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário. (GOTLIB, 2006, p. 13).

De acordo com a pesquisadora Gotlib (2006, p. 20), Poe contribui aprimorando a ideia de ordem estética mencionada anteriormente e estabelecendo algumas regras para se escrever o conto literário. Para ele, a narrativa deveria ser breve, coerente e

apresentar uma tensão que se resolvesse no seu desfecho. Tal condição origina o que se chama de “conto de acontecimento”, que apresenta um mote, uma ação, um desenvolvimento, uma tensão, um clímax e um desfecho. O autor valorizava, sobretudo, o término da história, e o uso de elementos que surpreendessem o leitor, prezando por algum evento inesperado em seu final.

Poe também se apresentava contra a perspectiva comum à época, que concebia a literatura como algo moralizante e preconizador de valores religiosos e éticos nos leitores. Para o escritor, a literatura tinha como objetivo, além de falar de beleza, criar uma sensação de deleite, permitindo ao leitor uma fuga da realidade e a imersão em um mundo sobrenatural e imaginário, elementos sempre presentes em seus contos.

Os elementos fantásticos e sobrenaturais, presentes em sua obra, mostram a forte influência que o escritor sofreu do “conto gótico”, tendo como seu maior representante o alemão E.T.A. Hoffmann, que não constituiu um modelo de grande influência a ser seguido em seu país, mas influenciou grandes escritores de outros países, dentre eles, Poe, nos EUA.

Os estudos de Poe sobre a narrativa, ou *Short Story*, contribuíram para sua consolidação enquanto gênero, não apresentando apenas uma história curta, mas um gênero independente e com características próprias, influenciando inúmeros escritores posteriormente, como Machado de Assis, por exemplo.

O conto gótico, já mencionado, evoluiu para vertentes como o conto policial, até ganhar, no século XX, significações especiais e profundas com autores como Kafka, Jorge Luís Borges e Julio Cortázar.

Em Portugal, podemos mencionar grandes contistas como Eça de Queiroz, Camilo Castelo Branco e Fialho de Almeida. Aqui no Brasil, Machado de Assis é considerado o maior contista da literatura nacional.

A escrita de Machado de Assis possui como característica a sondagem psicológica. Sua narrativa não segue uma linha cronológica, obedecendo a uma ordem interior, e são narradas à medida em que afloram a consciência ou a memória do narrador, que rompe o envolvimento emotivo com a obra, proporcionando assim momentos de reflexão sobre a trama lida ou comentando o próprio estilo de sua escrita.

Seus textos não se revelam totalmente para o leitor que, para desvendá-los, deve percorrer as metáforas, metonímias e ironias machadianas, outra característica forte de sua narrativa.

No entanto, podemos destacar outros autores importantes, como Lima Barreto que apresentava em sua obra uma linguagem mais fluida e coloquial, criticava o modelo purista da linguagem, usado pela elite na época, e acreditava que a língua deveria refletir a real identidade do povo. Sua escrita possuía algo de satírico e humorístico, pautada, em grande parte, em temas sociais e morais.

Nomes como Dalton Trevisan e Lygia Fagundes Telles são exemplos de escritores que notabilizaram esse gênero.

Trevisan se destaca por seus contos curtos, em linguagem concisa, que muitas vezes chega a ser elíptica. O próprio escritor declarou que seu caminho vai “do conto para o soneto e dele para o haicai”. Com estilo direto e ágil, suas narrativas apresentam os dramas de pessoas que se movem entre as expectativas de felicidade e realização, que aprenderam a alimentar, e a realidade crua e desumana, que as frustra e aniquila. O escritor é exímio em roubar histórias do cotidiano, de pessoas simples, recebendo a alcunha de “vampiro de Curitiba”, cidade que serve como cenário, na maioria das vezes, para suas narrativas.

Por sua vez, Lygia Fagundes Telles possui como matéria prima de sua escrita o lado oculto, trágico dos seres humanos. Seu estilo prima por sondar a alma humana, o psicológico. Suas personagens femininas são carregadas de mistérios, marcadas principalmente pela fragilidade e reflexão, enquanto as masculinas possuem em sua representação a simbologia de funções sociais, poder, *status*.

### 3.1 O GÊNERO CONTO

Podemos afirmar que os contos, tanto quanto os demais gêneros da literatura, podem representar a realidade da sociedade, traduzir as aspirações do povo e por meio de uma linguagem repleta de símbolos, remeter-nos à realidade vivida. Sua linguagem é utilizada para estimular a imaginação do indivíduo, permitindo a aquisição de experiências.

No entanto, defini-lo não é das tarefas mais fáceis, pois, de acordo com os estudiosos da teoria do conto, isso envolve uma série de peculiaridades que se forem esquecidas podem prejudicar, e muito, a compreensão deste gênero da literatura.

Poderíamos categorizá-lo como uma narrativa única, que gira ao redor de uma só célula de ação, todos os elementos do enredo convergem para a mesma direção, podendo enfatizar o desenrolar da trama, cenário, ou ainda uma emoção, ideia. De acordo com o escritor e contista Júlio Cortazar (2006, p. 149) o conto é “um gênero de difícil definição, esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos”.

Sabemos que, em relação à extensão, tem como principal característica a economia dos meios narrativos. De acordo com Gotlib (2006), “trata-se de conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos” (GOTLIB, 2006, p. 35).

Gancho (2006), em consonância, discorre sobre a estrutura do conto ao defini-lo como “uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens” (GANCHO, 2006, p. 04). Ainda sobre a estrutura da narrativa, a autora enfatiza que:

O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo (GANCHO, 2006, p. 04).

Embora essa seja uma importante característica para defini-lo, Massaud Moisés (2006, p. 23), nos chama a atenção em relação à definição do conto, levando em conta apenas sua extensão, pois, de acordo com ele, o critério quantitativo deve sempre ser empregado para auxiliar o critério qualitativo, sua simples contagem de páginas impossibilita afirmar o tipo de narrativa em causa. Pois, “se é verdade que o conto encerra breve dimensão, também é certo que isso decorre de fatores intrínsecos: os contos não são contos porque têm poucas páginas, mas, ao contrário, tem poucas páginas porque são contos” (MOISÉS, 2006, p. 23).

Dessa forma, o autor defende que uma maneira mais criteriosa de o definir é o qualitativo, procura analisar a obra de dentro para fora, levando em conta seus componentes, forma e conteúdo, e que, apenas depois disso, estaremos aptos a uma classificação válida.

De acordo com Gotlib (2006), no conto não existe fronteira para o real e a fantasia, já que a narrativa não possui dever somente com a realidade:

O conto é toda narrativa que apresenta uma sucessão de acontecimentos de interesse humano e tudo ‘na unidade de uma mesma ação’. Assim, há diversas maneiras de se construir essa tal ‘unidade de uma mesma ação’,

nesse projeto humano, com uma sucessão de acontecimentos. Para o conto, não há limites entre o real e a ficção, pois ele não se refere somente ao acontecimento, já que não tem compromisso com a realidade (GOTLIB, 2006, p. 12).

O próprio Poe (apud GOTLIB, 2006), ao tentar classificar o conto, atribuiu três acepções ao gênero e salientou que todas narrativas possuem pontos em comum: a) relato de um acontecimento; b) narração oral ou escrita de um acontecimento falso; c) fábula que se conta às crianças para diverti-las. Sua composição literária, segundo Poe, deve provocar um efeito de “excitação” ou “exaltação da alma” (GOTLIB, 2006, p. 12).

Cortázar (2006, p. 50) faz uso da linguagem poética em uma tentativa de conceituação para a narrativa curta:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência.

Apesar de o conto apresentar uma definição um tanto imprecisa, Cortázar (2006) procura estabelecer comparações entre conto e outras formas de expressão artística. O autor também discorre sobre o que seria, de fato, um conto e quais suas particularidades. De acordo com o crítico, uma maneira para entender o conto é constituir uma analogia com o romance que, de acordo com sua concepção, apresenta uma ordem aberta e sem limites, além de ser uma narrativa, cujo olhar do autor pode ser mais amplo, tendo em vista a extensão do gênero, muito maior que o conto. Para o referido autor, assemelha-se ao cinema, pois ambas as produções permitem uma visão mais vasta dos fatos que contam e das cenas que produzem.

O crítico salienta que, ao restringir o espaço, isso não deve ser compreendido como uma redução da complexidade da apresentação de um fato ou da exploração estética na narrativa curta e na fotografia. Tal analogia é estabelecida no sentido de que ambas as artes se utilizam de um recorte da realidade, mostrando limites que concebem um “fragmento” que, por sua vez, é capaz de mostrar uma realidade muito mais ampla.

Kaufman e Rodriguez (1995, p. 21) ressaltam que o conto se constitui de três momentos diferenciados entre si. O primeiro, de acordo com as referidas autoras, é seu estado inicial de equilíbrio, de uma intervenção de uma força, o conflito, que desencadeia uma série de episódios e se encerra com a resolução desse conflito, resultando na recuperação do equilíbrio perdido.

Arnaldo Franco Junior (2019, p. 35), em um esforço de definição ou delimitação conceitual, discorre sobre o gênero narrativo e a importância do conflito, sem o qual a narrativa não existe. O autor o apresenta em três grandes blocos articulados em torno do conceito dramático ou de intriga. Cada bloco corresponde ao que poderíamos categorizar como movimentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Eles não são fixos e apresentam grande variação, como uma conclusão antecipada à introdução e ao desenvolvimento. Também defende que é fundamental que o leitor identifique o conflito para que possa estabelecer uma compreensão mais detalhada.

Outra característica importante que merece destaque refere-se ao assunto, tema e mensagem abordados nos contos. Gancho (2006), em sua obra *Como Analisar Narrativas*, traz uma importante contribuição para a compreensão dos vínculos que existem entre eles. A escritora enfatiza que o assunto diz respeito à “concretização do tema” (GANCHO, 2006, p. 31), já que é necessário um tema para que a narrativa se desenvolva, e este tem relação com a ideia central, em torno da qual a história se desenvolverá. A mensagem, no caso, “é um pensamento ou conclusão que se pode depreender da história lida ou ouvida”. A escritora salienta que é necessário um olhar atento para que não haja confusão em relação à mensagem na narrativa, pois “nem sempre a mensagem equivale à moral da história” (GANCHO, 2006, p. 31).

Outros elementos também se fazem necessários para o desenvolvimento do estudo da narrativa, dentre eles destacamos os conceitos de autor e narrador. Gancho afirma que “não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história” (GANCHO, 2006, p. 31). Também temos que ter clareza de sua função na narrativa. Franco Junior (2019, p. 36) o define como uma categoria específica de personagem, portanto, não deve ser confundido com autor do texto, por mais próxima que seja a relação dos dois termos. Autor, como reforça o escritor, é “aquele que cria o texto”, pertence ao plano da realidade, ao mundo empírico, enquanto o narrador, em sua concepção, “é uma personagem que se caracteriza pela função de, num plano interno à própria narrativa, contar a história presente num texto narrativo” (FRANCO JUNIOR, 2019, p. 42).

Beth Brait (1985) destaca que não se pode receber uma história sem a presença de um narrador, pois é dele a função de conduzir o leitor, apresentá-lo à personagem, garantir elementos necessários para visualização da história narrada, saber como se materializa, mostrar seu foco narrativo. Para a pesquisadora, o narrador é tão importante para a trama quanto a câmera para o cinema: “Assim como não há cinema sem câmera, não há narrativa sem narrador” (BRAIT, 1985, p. 53). Brait defende que a postura desse narrador, em primeira ou terceira pessoa, funcionará como uma câmera, sendo os olhos do leitor, e dessa forma, atribuindo-lhe características.

Assim sendo, consideraremos que o narrador pode apresentar-se como um elemento não envolvido na história, portanto, uma verdadeira câmera, ou como uma personagem envolvida direta ou indiretamente com os acontecimentos narrados. De acordo com a postura desse narrador, ele funcionará como um ponto de vista capaz de caracterizar as personagens. (BRAIT, 1985, p. 53).

Os manuais de análise literária, constantemente, utilizam dois termos para designar a função do narrador na história: foco narrativo e ponto de vista. Os dois referem-se à posição ou perspectiva do narrador frente ao que é narrado, “assim, teríamos dois tipos de narrador, identificados à primeira vista pelo pronome pessoal usado na narração: primeira ou terceira pessoa (do singular)” (GANCHO, 2006, p. 20).

Para o narrador em terceira pessoa, a autora defende que é dele o ponto de vista mais imparcial, porque está fora dos fatos narrados. Como o observador tem como principal característica a onisciência e a onipresença, possui muito conhecimento sobre os fatos narrados e está presente em todos os ambientes da narrativa. Em contrapartida, o narrador em primeira pessoa ou narrador-personagem participa diretamente da narrativa e, como os outros personagens, possui uma visão limitada do enredo, não sendo nem onipresente nem onisciente.

Franco Junior (2019, p. 42) afirma que é comum que o narrador seja classificado a partir da pessoa do discurso que utiliza para narrar e de seu grau de participação na história narrada. Embora sejam importantes tais critérios, de acordo com o autor, são insuficientes para o estudo da complexidade e da importância que o narrador assume frente à narrativa.

Se encontramos em uma narrativa a figura do narrador, há de se pressupor que também exista um narratário, ou aquele a quem se conta um fato, ou ainda a entidade a quem o narrador direciona seu discurso. Aguiar e Silva (1988, p. 698 apud FRANCO

JUNIOR, 2019, p. 42) definem narratário como o “destinatário intratextual do discurso narrativo e, portanto, da história narrada”. O narratário, mencionado ou não, sempre se encontra presente, afinal, toda narrativa, como um ato de comunicação, pressupõe um destinatário.

Tal conceito não deve ser confundido com o de leitor, visto que tanto narrador quanto narratário são entidades fictícias, portanto, limitadas ao texto. O diálogo entre narrador e narratário é fundamental na construção dos sentidos do conto para o leitor real.

Todo narrador assume um determinado ponto de vista para narrar a história, a focalização, que nada mais é que o ângulo escolhido pelo narrador. De acordo com Franco Junior (2019, p. 44), “ele evidencia o propósito do narrador (e, por extensão, do autor) de mobilizar intelectual e emocionalmente o leitor, manipulando-o para aderir às ideias e valores que veicula ao contar a história”.

Se não existem narrativas sem narrador, tampouco existirá sem a participação das personagens. Para Gancho (2006), a personagem é um ser fictício, responsável pelo desempenho do enredo. A ela é atribuída a ação na narrativa. Podemos classificá-la em relação ao papel que desenvolve no enredo: protagonista ou personagem principal, herói ou anti-herói, antagonista, personagem que se opõe à protagonista na trama, e as secundárias.

Embora possua inúmeros elementos que constituam um conto, ao tentar classificá-lo, não raro nos perguntamos qual característica o faz marcante, ao passo que outros simplesmente não despertam no leitor o mínimo interesse, não lhe falam à alma. Cortázar discorre que tal resposta não se encontra no texto, mas nessa espécie de aura não palpável que ultrapassa os limites da história narrada.

Para o escritor o verdadeiro bom conto não se faz nas páginas, mas ele se constrói no efeito delas, atuando na imaginação de quem as lê. E enfatiza que para que a história tenha essa “explosão de energia espiritual” (CORTAZAR, 2006, p. 155), não basta apenas a escolha do tema. É necessário que quebre seus próprios limites e ilumine algo além da história narrada. É nesse momento peculiar que se destaca como sendo significativo para o leitor.

## 4 RESULTADOS

*“O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”.*  
(Wilson J. Leffa, 1996, p.15)

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa-ação realizada com os alunos do 9º ano de uma escola do Norte do Paraná. Inicialmente, apresentamos os resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário que teve como objetivo aferir os hábitos de leitura dos sujeitos de pesquisa.

Em seguida, a aplicação de cada conto, assim como sua recepção pelos alunos e questionamentos acerca da leitura realizada. Na sequência, este capítulo apresenta os diários de leitura, os alunos puderam realizar anotações sobre as impressões de leitura a respeito dos contos lidos e discutidos nos grupos.

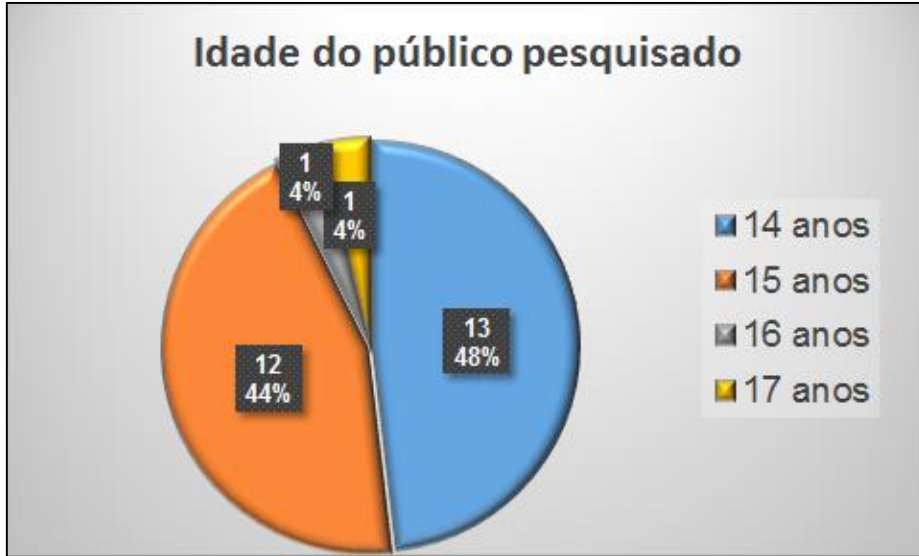
O grupo focal culminou na finalização da atividade em uma grande discussão, as impressões de leitura registradas nos diários puderam ser expostas e discutidas pelos integrantes da pesquisa.

### 4.1 QUESTIONÁRIO

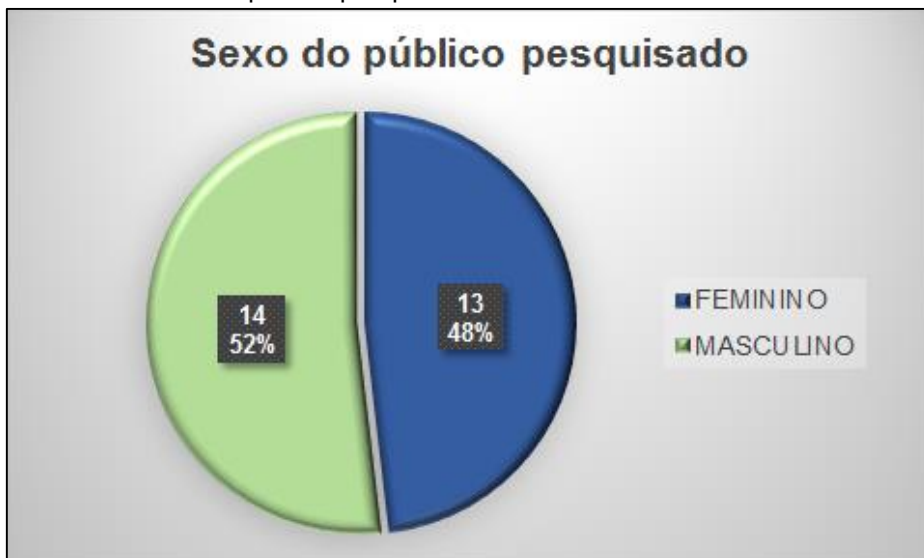
A primeira atividade desenvolvida com os alunos foi a aplicação de um questionário, no qual se procurou saber os hábitos de leitura da sala, a relação que possuíam com o carrinho de leitura e as visitas dos mesmos à biblioteca escolar.

Os alunos foram orientados a não registrarem seus nomes nos questionários e, então, a pesquisadora realizou leitura oralizada de todas as questões e sanou as dúvidas. Para que os alunos ficassem o mais à vontade possível, um aluno ficou responsável em recolher os questionários e a pesquisadora se ausentou da sala por alguns minutos.

Fizeram parte desta pesquisa 27 alunos. A maioria dos participantes são alunos dentro da idade série, entre 13 e 14 anos, como mostra o gráfico 1. E 52% desse público é composto por meninos, como pode ser observado no gráfico 2.

**Gráfico 1** - Idade do público pesquisado.

Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Gráfico 2** - Sexo do público pesquisado.

Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Quando questionados sobre o hábito da leitura, 15 alunos afirmaram que possuem o hábito de ler, 11 responderam que não e apenas um não quis opinar. Quando se compara o gráfico 3 e o gráfico 4, percebemos que a maioria dos alunos gostam da leitura, mas uma parte significativa não tem o hábito. Questionados, posteriormente, sobre os resultados dos gráficos 3 e 4, os alunos comentaram que, em seu entendimento, o hábito de leitura é aquele realizado todos os dias. Então, embora gostem de ler, essa atividade não é realizada por eles com a frequência para se considerar um hábito.

Ao questioná-los se gostavam de ler, a grande maioria afirmou que sim, gostam da leitura, apenas três afirmam não gostar e um não quis opinar (gráfico 4).

Em discussões em sala, os alunos falam muito do prazer da leitura, principalmente quando as leituras podem ser baseadas em escolhas pessoais, revistas, histórias em quadrinhos, revistas, dentre outras.

**Gráfico 3** - Você possui o hábito de ler?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Gráfico 4** - Você gosta de ler?

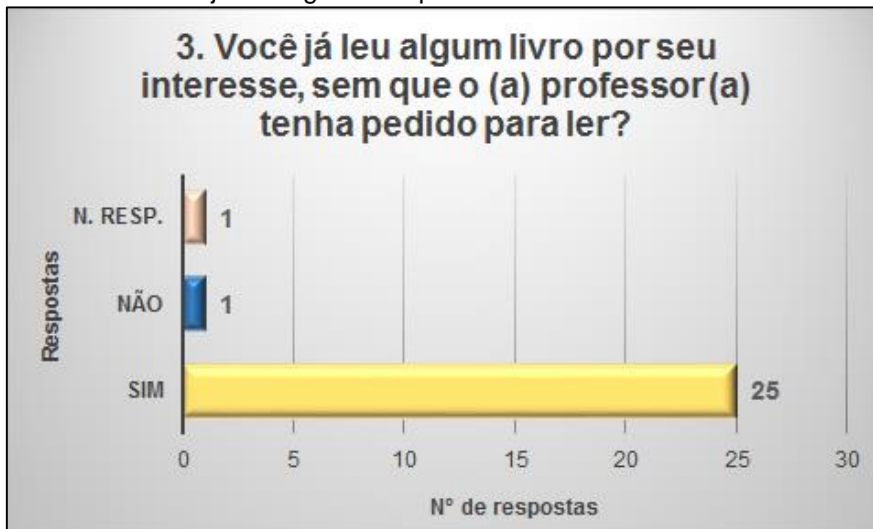


Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

A questão número três tem por finalidade descobrir se os alunos possuem o hábito de realizar leituras sem que isso seja uma exigência do professor. 25 alunos responderam que realizam leitura sem que seja um pedido do professor, apenas um

respondeu que só realiza a leitura se o professor pede e um não quis opinar a respeito (gráfico 5).

**Gráfico 5** - Você já leu algum livro por seu interesse?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Quando questionados sobre qual valor atribuem à importância da leitura em sua vida, a grande maioria, 11 alunos, diz ser significativa a importância da leitura, 6 atribuem pouca importância e apenas 3 pensam que é altamente significativa (gráfico 6).

**Gráfico 6** - Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Gráfico 7** - Você geralmente, lê por quê?

Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

A questão 6, "Para você, o que é leitura?", diferente das demais, era aberta. Sendo assim, os alunos a responderam livremente.

**Para a aluna G.** A leitura é essencial para a vida, quando pego um livro e leio, por vontade própria, eu sinto que estou em outra dimensão, como se eu estivesse dentro da história.

**Para a aluna M.** É um meio de aprender coisas novas e escrever melhor.

**A aluna J.** afirma que a leitura é um jeito de "escapar da realidade". De acordo com a aluna N, ler é "conhecer coisas novas sem precisar sair de casa."

Em relação à quantidade de livros lidos no ano de 2019, 8 alunos disseram ter realizado a leitura de mais de 5, 7 alunos afirmaram que realizaram a leitura de dois livros e 3 disseram não saber responder.

A questão 8 perguntava quantos dos livros lidos os alunos consideravam literatura canônica. Todos os alunos responderam que pelo menos um livro era literatura canônica. A pesquisadora havia realizado uma leitura compartilhada, com a referida turma, no início do ano letivo, da obra *A hora da Estrela* de Clarice Lispector, os alunos mencionaram esse fato nas anotações.

**Gráfico 8** - Quantos livros você leu no último ano?

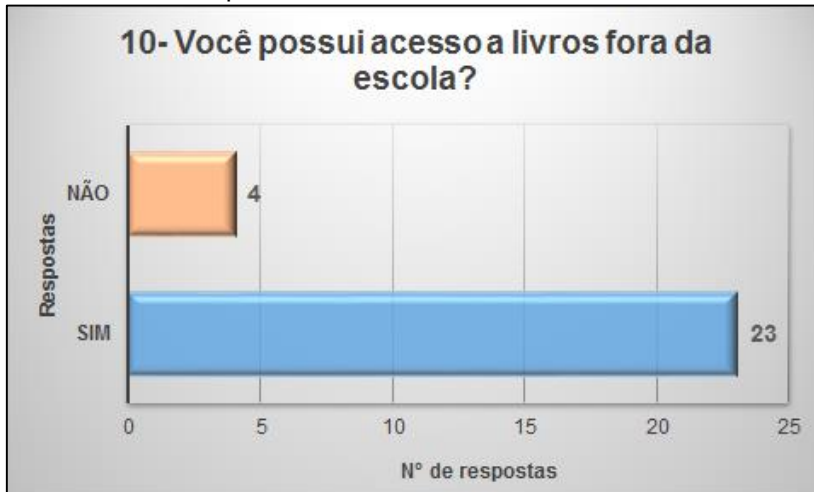
Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Na questão nove, os educandos podiam escolher duas opções para justificar suas escolhas literárias. 15 alunos dizem realizar a escolha com base no título e capa, 10 alunos dizem serem influenciados pelos amigos leitores. A aluna D destacou que: “eu escolho os livros por seus resumos (na contracapa) ou pelo youtube (resenhas)”. A aluna J disse preferir escolher suas leituras “baseadas em críticas” (gráfico 9).

**Gráfico 9** - Escolhe seus livros baseados em que?

Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Quase todos os alunos possuem acesso aos livros fora do ambiente escolar, conforme se observa no gráfico 10.

**Gráfico 10** - Você possui acesso a livros fora da escola?

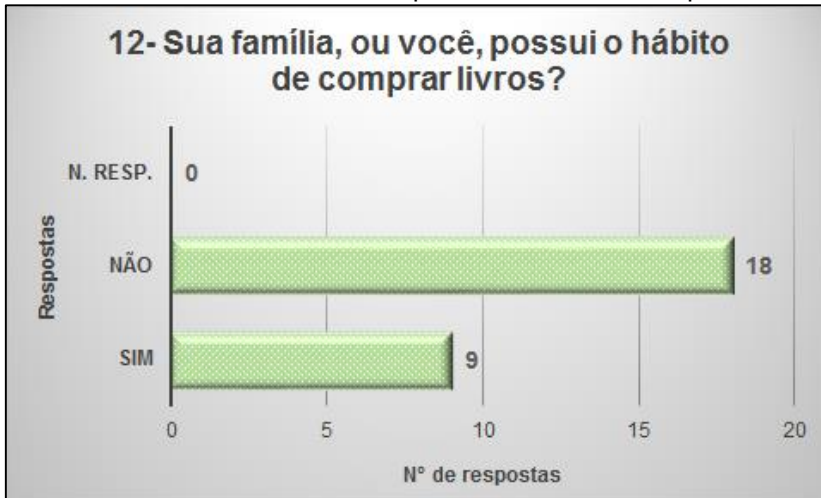
Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

De acordo com o gráfico 11, a maioria dos alunos possui acesso aos livros fora do ambiente escolar. 13 alunos participantes da pesquisa afirmaram que possuem contato com livros em casa e 8 fazem uso da biblioteca cidadã.

**Gráfico 11** - Se sim, em quais lugares?

Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Gráfico 12** - Sua família, ou você, possui o hábito de comprar livros?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Gráfico 13** - Seus pais costumam ler?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

As perguntas abaixo dizem respeito à leitura dos livros presentes no carrinho. Todos os participantes dizem gostar das aulas de leitura em sala com o uso do carrinho (gráfico 14). A questão pedia uma justificativa, a maior parte dos alunos respondeu dizendo:

“Sim, pois torna a aula mais prazerosa”.

“Eu acho bem divertido”.

“Porque ensina coisas novas”.

“A leitura fica mais gostosa”.

“Pela variedade de livros que pode ler com seus amigos”.

“Porque era uma aula divertida e diferente”

“Porque sempre tinha uma revista interessante”

**Gráfico 14** - Você gosta das aulas de leitura em sala de aula?

Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Na questão 2, os alunos podiam escolher mais de uma alternativa. As mais votadas foram os exemplares de livros baseados em séries/ou tornaram-se séries posteriormente e as revistas “Mundo estranho” presentes (gráfico 15).

**Gráfico 15** - Quais livros do carrinho mais te agradam?

Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

A questão 3 permitia mais que uma alternativa. Sobre a iniciativa de levar para sala de aula um carrinho com livros, os alunos afirmam que desperta o interesse pela leitura, tornando a leitura mais prazerosa (gráfico 16).

**Gráfico 16** - A iniciativa de levar um carrinho com livros para a sala de aula

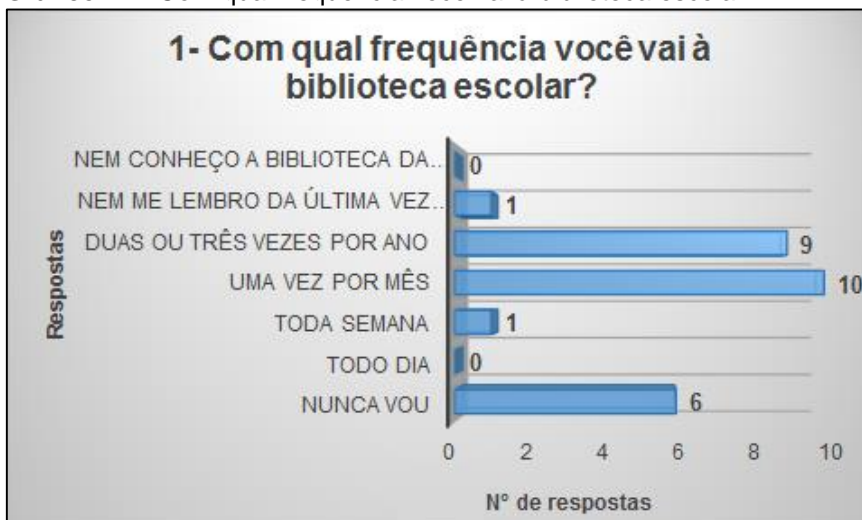


Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Em relação à biblioteca escolar:

Os alunos enfatizaram que a visitam uma vez por mês ou duas ou três vezes por ano. Muitos justificaram essa ausência alegando possuir livros em casa, conforme registrado nas respostas da questão 11, na qual os alunos indicam ter acesso a livros em suas próprias casas (gráfico 17).

**Gráfico 17** - Com qual frequência você vai à biblioteca escolar?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Com a aplicação deste questionário, percebemos que os alunos participantes da pesquisa possuem o hábito de leitura e, na maioria das vezes, fazem-no sem que precise ser um pedido e/ou exigência do professor. Da mesma forma, entendem ser uma atividade significativa para a vida. No entanto, essa leitura ainda é, em grande

parte, advinda de livros inspirados em séries e ou revistas, provenientes da literatura de massa.

Em relação à quantidade de exemplares lidos, a maior parte dos pesquisados realizaram a leitura de mais de cinco exemplares no último ano e a escolha dos títulos é realizada com base nas capas e/ou títulos, ou levando-se em conta a opinião dos colegas. Também constatamos que todos os alunos participantes gostam das aulas com o uso do carrinho de leitura e que tal prática torna as aulas “diferentes” e “prazerosas”, em sua concepção, além de estimular o interesse pela leitura.

No que concerne ao acesso dos livros fora do ambiente escolar, os participantes afirmaram possuir acesso fora da escola, acesso que se dá em casa ou em visitas à biblioteca cidadã. Em contrapartida, não se mostraram muito entusiasmados em relação às visitas à biblioteca escolar. Algumas das justificativas foram o pouco interesse nas obras ali presentes ou porque possuem o acesso às obras fora da escola, como mencionado anteriormente.

Mesmo se dizendo leitores, percebe-se que esse hábito não faz parte da rotina familiar da maior parte dos estudantes, assim como a grande maioria não possui o hábito de comprar exemplares.

#### 4.2 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A aplicação da pesquisa aconteceu na última semana de novembro e início de dezembro. O cronograma precisou sofrer alterações devido a uma série de variáveis, a pesquisadora teve de se ausentar da sala de aula por licença médica, impossibilitando a aplicação em data anterior. O retorno, em meados de novembro, coincidiu com calendário de jogos escolares e atividades culturais que impossibilitou mais uma vez a aplicação, também com a data das últimas avaliações estaduais externas, o que atrasou um pouco mais o projeto. Na semana de aplicação, a escola havia adotado um programa de recuperação de conteúdos e notas propostos pela Secretaria de Educação – SEED, mantenedora das escolas estaduais, o qual demandou ajustes na programação das atividades.

Na semana de aplicação das atividades, muitos alunos já não possuíam a obrigatoriedade de frequentar as aulas e, por isso, a pesquisa não foi desenvolvida com a totalidade dos alunos da turma, mas com parte deles, 27 alunos. Durante as

semanas seguintes à aplicação, esse público oscilou, alguns vieram apenas para participar das atividades com os contos.

Cada conto contou com quatro aulas para aplicação, e isso só foi possível porque muitos professores já haviam desenvolvido as novas atividades de recuperação com a turma e disponibilizaram as aulas para que o projeto fosse concluído.

Os alunos tiveram contato com quatro dos seis contos programados, respectivamente: *Pai contra mãe*, Machado de Assis; *Uma vela para Dario*, Dalton Trevisan; *Barril de Amontillado*, Edgar Allan Poe; e *Seminário dos ratos*, de Lygia Fagundes Telles.

A primeira atividade desenvolvida com os alunos foi a aplicação do questionário, no início de novembro, apresentado na seção anterior, pelo qual se procurou conhecer os hábitos de leitura da sala.

Em todas as aulas, os alunos foram recebidos com um espaço destinado à leitura, dentro da sala de aula, com tapete, almofadas e o carrinho de leitura. A ideia era que, no final de cada aula, pudessem ficar à vontade para escolher os livros no carrinho, assim como para a leitura da obra escolhida. Antes da aplicação do primeiro conto, os alunos receberam um bloco de anotações para registrar as impressões sobre os contos que seriam lidos. Juntamente com o bloco de anotações, foi entregue um marcador de páginas confeccionado pela pesquisadora com o nome do projeto, o intuito foi motivá-los para as atividades que seriam aplicadas (a sala em questão gosta dos marcadores e já se tornou um hábito recebê-los).

#### **4.2.1 Resultados das atividades: *Pai contra mãe***

Para o desenvolvimento da primeira atividade foram formados grupos de, no máximo, quatro alunos. As cópias impressas do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, foram distribuídas conforme explicitado na metodologia.

Em relação à temática do conto, as primeiras impressões relatadas oralmente foram de que seria uma briga de casal (marido e mulher) ou o pai de um aluno brigando com a mãe de outro; em relação às personagens e suas possíveis ações na narrativa, as principais respostas foram relacionadas a luta e confusão, como a briga pelo poder exercido em casa, a mãe defendendo um filho; os educandos chegaram a essa conclusão com base na palavra “contra” no título que sugere oposição. Quando

foram questionados sobre a história de que a narrativa iria tratar, reforçaram a briga da mãe para defender o filho e, até mesmo, o marido (pai) ter esquecido o aniversário da esposa (mãe).

Quatro alunos realizaram a leitura oralizada do conto para a sala; após a leitura as dúvidas levantadas na verificação do vocabulário foram relacionadas a palavras como: Cândido, varão, ter com a tia, vintém, coser e roda dos enjeitados.

Após serem divididos em pequenos grupos, os alunos foram orientados a dialogarem com a equipe e a registrarem as impressões no diário de leitura. Logo após, os grupos apresentaram as impressões para a sala. Neste primeiro conto ainda se sentiam inseguros em expor o pensamento da equipe, nem todos quiseram participar oralmente. Dentre as impressões levantadas na discussão, uma foi comum a todos: a crueldade com que Arminda foi tratada, e a atitude de Cândido Neves que, para salvar um filho, sacrificou outro.

Questionados sobre detalhes no conto que haviam lhes despertado a atenção, alguns alunos mencionaram o nome das ruas e das personagens. Alguns alunos identificaram a ironia presente na obra machadiana. Dentre os excertos gravados para registro da professora, posteriormente, esses chamaram mais atenção:

Os filhos são todos iguais, o pai não podia ter abandonado o filho **(Aluna C)**.

A maneira como tratavam os escravos foi muito pesado **(Aluna J)**.

Ela não poderia ter julgado, pois ele fez a mesma coisa, de qualquer maneira ele iria abandonar o filho, só não fez porque surgiu a oportunidade de capturar a escrava **(Aluna N)**.

Este comentário da aluna N foi relacionado ao fato de Tia Mônica, no desfecho da narrativa, ter condenado o aborto de Arminda.

O abandono do filho gerou parte das discussões, a personalidade de Cândido também foi reconhecida pelos alunos, sua valentia só era visível quando seu adversário era mais fraco. Perceberam que ele era livre e ela escrava, mas ambos sem dinheiro nenhum, portanto, partilhavam de uma vida miserável.

Durante as discussões, o professor foi mediador e levantou questionamentos para o grupo.

Os alunos observaram a coisificação da Arminda, sua vida relegada à condição de objeto, sem poder preservar a vida do filho. Todas as personagens faziam parte do mesmo sistema, como uma engrenagem. Uma das questões levantadas pelos alunos

foi de que, ali naquele contexto, venceu o mais forte. A aluna P questionou se nessa sociedade os mais fortes ainda continuam ganhando; a aluna O relacionou isso com o exemplo do negro no mercado, nas escolas, as chagas da escravidão.

A discussão foi muito benéfica, foi nítido o envolvimento dos alunos com o conto e mesmo aqueles que não quiseram verbalizar durante as discussões acompanharam atentos a toda discussão.

Ao final da atividade, os alunos puderam desfazer os grupos, escolher um exemplar do carrinho para realizar um momento de leitura.

Durante a leitura, os alunos perguntaram se havia novos exemplares no carrinho e uma aluna percebeu um exemplar do autor do conto lido pouco tempo antes. Apenas um dos livros canônicos dispostos no carrinho foi pego para leitura, os outros exemplares utilizados na aula eram em sua maioria revistas e HQs. Uma aluna mencionou que com a licença médica da pesquisadora, o carrinho ficou muitos meses sem ir para a sala e que já estava com saudade do carrinho e dos livros de que mais gostava.

**Figura 2** - Alunos realizando atividades do primeiro conto *Pai contra mãe*.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 3** - Alunos realizando atividades do primeiro conto *Pai contra mãe*.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

#### **4.2.2 Resultados das atividades: Uma vela para Dario**

Antes de começar as atividades, os alunos receberam uma caneta personalizada com o nome para realizar as anotações.

*Uma vela para Dario* foi o segundo conto a ser aplicado. Os alunos receberam, na aula anterior, as cópias do conto para realizar a leitura em casa, mas poucos a fizeram.

Após a leitura do título as seguintes indagações foram feitas aos alunos: Por quais motivos vocês acham que Dario precisa de uma vela? Na concepção de vocês, o que as velas simbolizam? Qual será o tema desse conto? E as personagens, quem são? O que fazem? Que história você imagina que será contada?

As principais respostas foram que uma vela se usa para rezar ou quando estamos no escuro, Dario provavelmente tinha uma promessa para ser paga ou ele poderia estar morto para receber uma vela ou vivia no escuro.

Após a leitura oralizada, pelo professor, os alunos tiraram suas dúvidas sobre o vocabulário: rabeção foi a dúvida em comum. A turma foi disposta em pequenos grupos sem número de participantes definidos, uma vez que o total de participantes era de 20 alunos.

Foi necessário realizar alguns apontamentos na lousa para nortear as discussões, como o desfecho do conto, os elementos que Dario portava e o espetáculo da morte.

As exposições dos grupos giraram em torno da coisificação da personagem Dario e da atitude dos passantes que nada fizeram de efetivo para salvá-lo. Os alunos destacaram o prazer da plateia ao assistir a morte de Dario, pisoteado 17 vezes.

Mesmo em menor quantidade de alunos, a participação foi mais efetiva neste conto. Sentiram-se mais à vontade para discutir e apresentar as impressões. Um comentário foi bem relevante para o andamento das atividades, os educandos mencionaram que a linguagem deste conto era mais acessível do que a do conto anterior, *Pai contra mãe*, mas que ambos causavam “inquietação” pelas histórias que apresentavam.

Após a discussão do conto, os alunos tiveram um tempo para aula de leitura. Foi possível perceber que eles folhearam os livros canônicos inseridos para leitura, no entanto, como o tempo destinado para leitura nesta aula foi menor, acabaram optando pelas revistas, poemas e HQs.

**Figura 4** - Alunos realizando atividades do conto “Uma vela para Dario”.



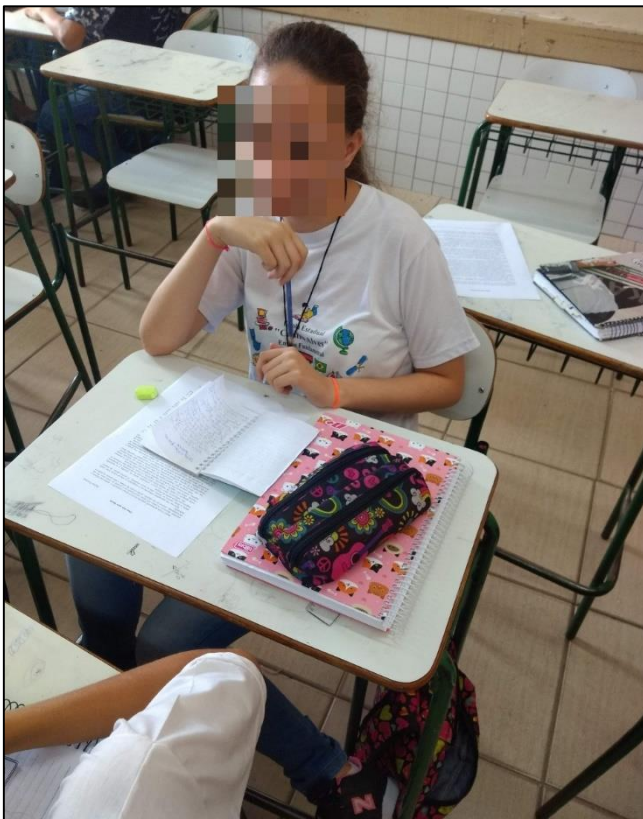
Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 5** - Alunos realizando atividades do conto “Uma vela para Dario”



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 6** - Aluna M realizando usando o diário de leitura “Uma vela para Dario”.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

#### 4.2.3 Resultado das atividades: *O Barril de Amontillado*

O *barril de Amontillado*, de Edgar Allan Poe, foi o terceiro conto a ser lido. Os alunos já haviam formado grupos quando a pesquisadora entrou na sala, ajudaram a montar o espaço da leitura e buscaram o carrinho que fica “estacionado” na secretaria.

Para o desenvolvimento da atividade, uma cópia do conto foi entregue a cada aluno; após a leitura do título, eles foram indagados: se conseguiam imaginar a temática do conto, se possuíam uma ideia da construção das personagens, se imaginavam a história que seria contada. Este conto, na concepção dos alunos, foi o mais difícil de se atribuir pistas com base apenas no título da narrativa, uma vez que não sabiam o que era Amontillado.

Os alunos realizaram a leitura silenciosa e, logo depois, uma leitura oralizada foi feita pela pesquisadora.

Na verificação de vocabulário, os alunos mencionaram Amontillado como uma palavra desconhecida.

Alguns apontamentos foram feitos pela pesquisadora para a discussão nos grupos, como: fato que chamou a atenção no conto, perfil psicológico das personagens, se conseguem encontrar ironia na narrativa, tema do conto, como eles descrevem Montressor, se ele fornece pistas de que executaria sua vingança, qual a importância do barril para o entendimento do conto.

Na discussão, os alunos apresentaram as seguintes impressões: de que o conto é “pesado” e sombrio e que a vingança executada foi terrível. O título não fornece pistas do desfecho. Muito se comentou sobre o caráter de Montressor e seu perfil psicológico. O aluno R mencionou que “Montressor não deu pistas, eu achei que ele queria cuidar do amigo”.

Os alunos acharam Fortunato ingênuo e não esperavam esse desfecho, pois de acordo com eles “é de muita crueldade”; até levantaram hipóteses de que a morte aconteceria por envenenamento ou outra forma, mas, jamais emparedado.

Os estudantes foram convidados a voltar ao texto e encontrar as pistas de que a vingança seria executada. Então puderam perceber que, para executar sua vingança, Fortunato criou o cenário ideal, dispensando os funcionários, além da preocupação com a saúde do amigo, que era falsa. O aluno V destacou: “Eu estava na esperança de Montressor desistir da vingança até o último tijolo”.

Este conto foi o que mais gerou discussão entre os alunos. A maioria da sala quis expor suas impressões, dar opiniões e ou levantar hipóteses. Também utilizaram os elementos da narrativa para justificar as impressões, como introdução, clímax e desfecho e voltaram ao texto para justificar as afirmações que faziam e ou confrontar os amigos.

Após a finalização das atividades com o conto, durante o tempo destinado à leitura, os alunos procuraram os autores estudados, principalmente Poe.

**Figura 7** - Alunos realizando atividades do conto *O Barril de Amontillado*.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 8** - Aluno N mostrando o livro escolhido para leitura.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 9** - Alunos realizando atividades do conto *O Barril de Amontillado*.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 10** - Aluna C durante a aula de leitura.



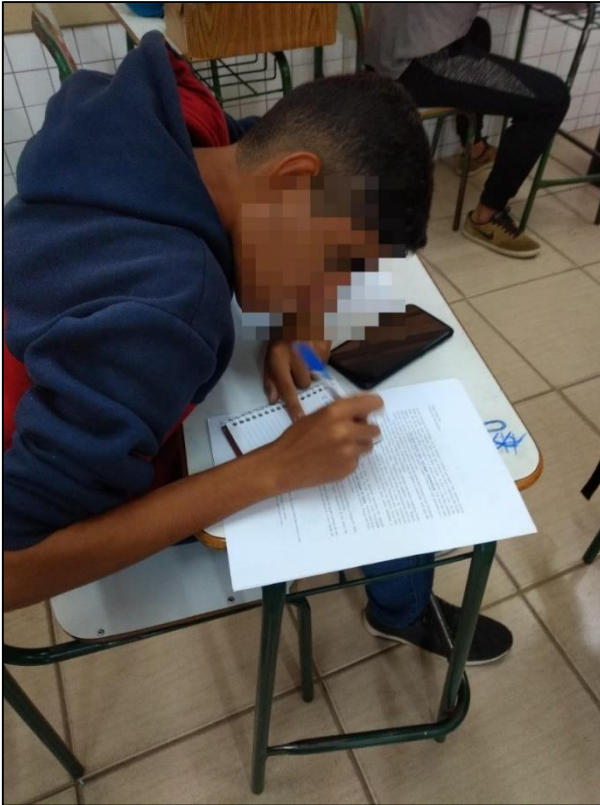
Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 11** - Aluna G mostrando o livro escolhido.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 12** - Aluno F realizando atividades.



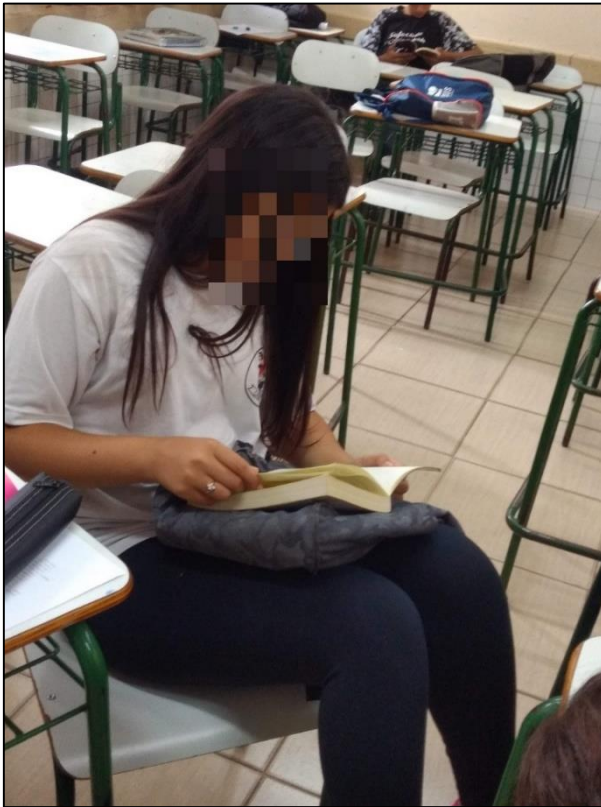
Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 13** - Alunos escolhendo livros no carrinho de leitura.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 14** - Aluna J realizando leitura.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 15** - Trabalho em grupos.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

#### 4.2.4 Resultado das atividades: *Seminário dos Ratos*

O quarto conto aplicado foi o *Seminário dos ratos*, de Lygia Fagundes Telles. Dos contos já aplicados, este foi o mais extenso para leitura, o que gerou certa dificuldade nos educandos, pois acabou sendo cansativo.

Cada aluno recebeu uma cópia impressa e a leitura oralizada do título foi feita pelo professor. Os alunos foram indagados sobre a possível temática que seria desenvolvida na narrativa, sobre as personagens que poderiam aparecer, bem como qual história seria contada e o que eles pensavam que pudesse acontecer em um seminário de ratos.

Os alunos acharam o título muito “diferente” e, segundo suas concepções, um seminário de ratos é composto por roedores, por isso o texto poderia ser parecido com uma fábula, os animais possuem voz.

Uma leitura oralizada foi feita pelo professor. Neste conto, a leitura teve que ser repetida várias vezes a pedido dos alunos, pois, para muitos, alguns trechos ficaram confusos e de difícil entendimento.

Os alunos sentaram-se em trios e a pesquisadora pediu que uma nova leitura fosse feita; juntos, poderiam grifar, destacar excertos do texto para a discussão no grupo e exposição na sala.

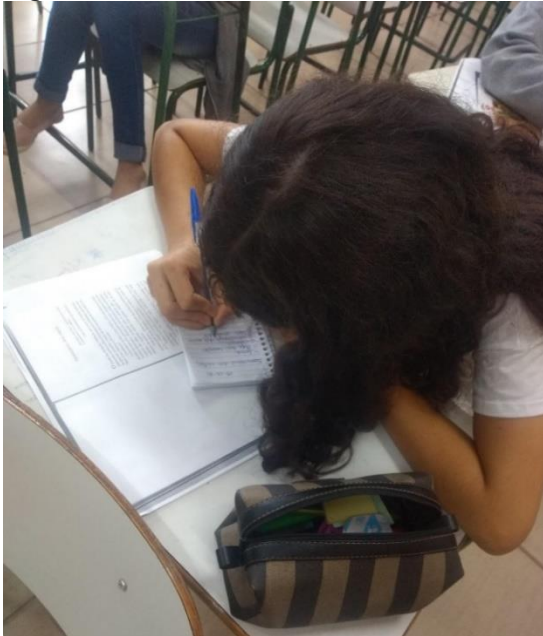
A pesquisadora também fez apontamentos na lousa para facilitar a análise. Os seguintes pontos foram destacados: as personagens e suas relações, a ironia presente na obra, as metáforas apresentadas, o tema, a alegoria presente na narrativa e atemporalidade do conto.

Os trios apresentaram suas impressões e destacaram as dificuldades em analisar o conto. Na concepção deles, esse conto foi o mais difícil de discutir, muitos não conseguiram entender a relação dos ratos e seu duplo sentido, muito menos a ligação com nosso cenário político. Apenas a aluna G levantou a questão: “Para mim, estão comparando um animal com o que os governos estão fazendo, agindo como ratos”.

A pesquisadora analisou cada personagem com os alunos, os quais contribuíram com excertos do texto para exemplificar suas impressões. Como exemplo, o chefe das relações públicas e sua descrição, olhos brilhantes, ele espia a situação, os alunos foram atribuindo características baseadas no texto, a pobreza da população e o luxo do evento, o símbolo da justiça esquecido a um canto, empoeirada.

Este conto exigiu um auxílio maior da pesquisadora e demandou um tempo maior para desenvolvimento.

**Figura 16** - Aluna realizando atividade sobre o conto: *Seminário dos ratos*.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 17** - Aluna M usando diário de leitura.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 18** - Alunos trabalhando em grupos.

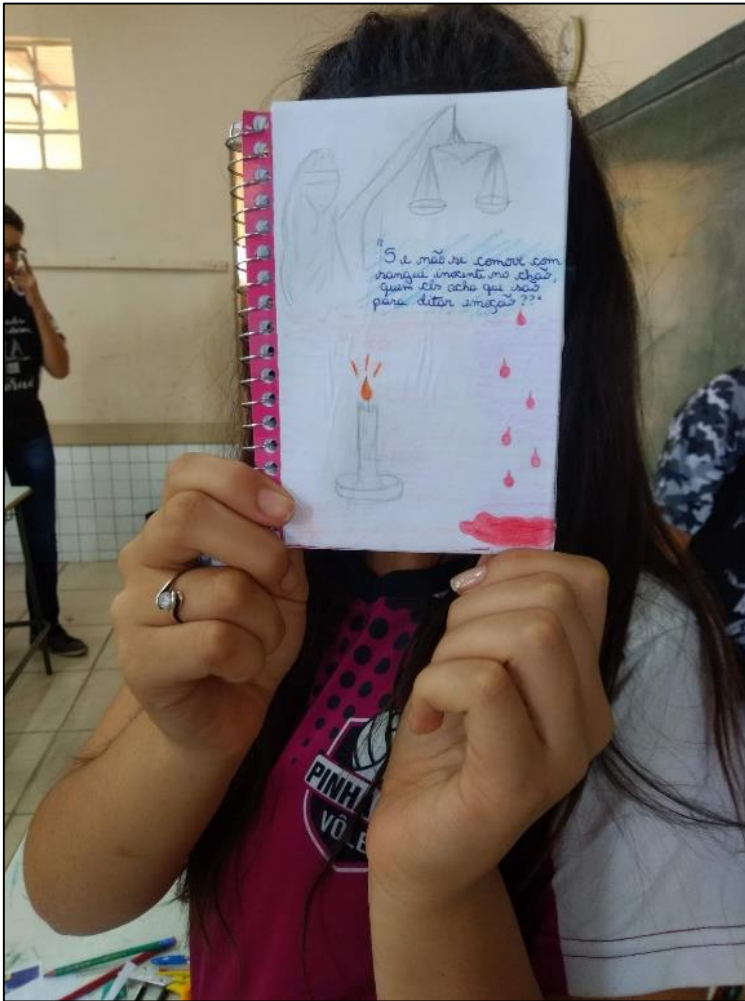


Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

#### **4.2.5 Resultado das atividades: Diários de leitura**

Durante a aplicação do projeto, os alunos fizeram anotações no diário de leitura. Ao final da atividade, a pesquisadora pediu para que os alunos confeccionassem a capa desse diário com base nos textos lidos, destacando os pontos que mais chamaram a atenção durante a discussão em sala e com base nas impressões pessoais de cada aluno.

**Figura 19** - Aluna J e seu diário de leitura.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

A aluna J destacou em seu diário de leitura os dois contos que, em sua concepção, despertaram mais sua atenção; na capa é possível ler a frase: “Se não se comove com sangue inocente no chão, quem ‘cês’ acham que são para ditar emoção?”, de acordo com a aluna, os contos mostraram que a justiça não pode ser esquecida, tampouco o ser humano ser tratado como objeto.

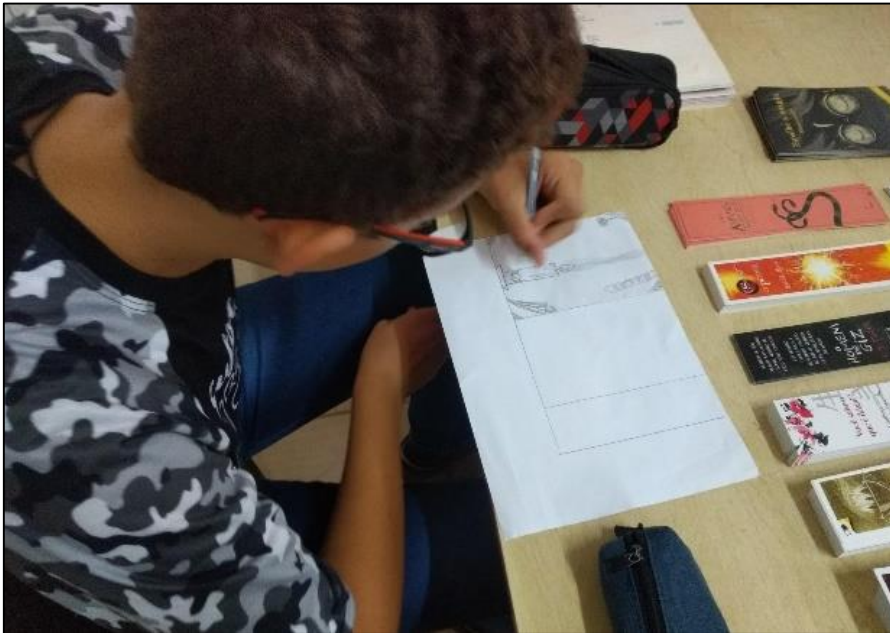
Figura 20 - Aluno P e seu diário de leitura.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

O aluno P enfatizou em seu diário de leitura alguns objetos dos contos estudados. É possível perceber referência aos objetos vela e guarda-chuva, do conto *Uma vela para Dario*, os elos de uma corrente fazendo referência ao tema abordado no conto *Pai contra mãe*, uma teia de aranha, que faz referência a um lugar pouco visitado, de acordo com o aluno, chamando atenção para o conto *Barril de Amontillado*.

**Figura 21** - Aluno M construindo a capa do diário de leitura.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

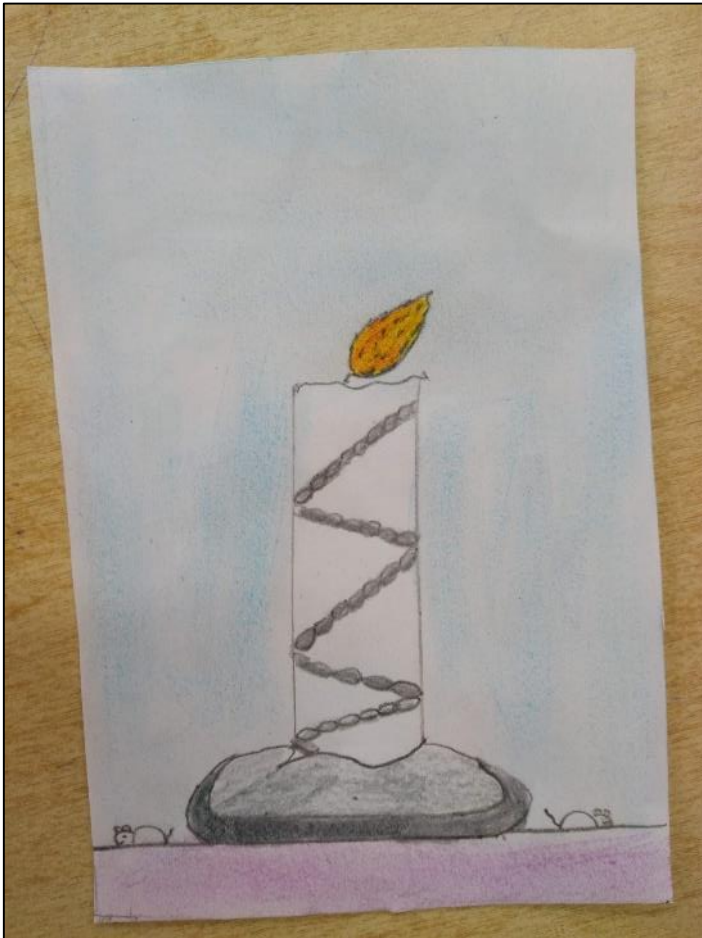
**Figura 22** - Aluno H exhibe sua capa do diário de leitura



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Aluno H mostrando sua capa já pronta. O aluno deu destaque para a figura da morte que, de acordo com ele, é recorrente nos contos, o que despertou sua atenção.

**Figura 23** - Capa de um caderno diário de leitura.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

#### **4.2.6 Resultado das atividades: Grupo focal**

Para finalizar as atividades com os contos, os alunos foram chamados a participarem de uma atividade chamada grupo focal. Neste grande grupo, os alunos puderam debater sobre os contos, exporem suas impressões sobre as leituras realizadas e a experiência com o trabalho com a literatura. Gatti (2012, p. 32) destaca que:

Por se tratar de uma técnica que permite às pessoas envolvidas expressarem o que pensam e por que pensam, possibilita ao pesquisador capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários, a partir das interações do grupo, que enriquecem sobremaneira a pesquisa.

Originalmente, tal técnica de coleta foi proposta pelo sociólogo Robert Kig Menton. Sendo uma técnica qualitativa de coletas de dados, tinha por finalidade conseguir as respostas do maior número possível dos participantes dos grupos,

informações essas pautadas em sua vida diária e como cada um influenciava o grupo do qual fazia parte. Para isso, utilizava a entrevista focalizada, com roteiros de questões e respostas que eram selecionadas pelos pesquisadores, tendo em vista um tópico de pesquisa. De acordo com Gomes (2005, p. 279), “a finalidade principal dessa modalidade de pesquisa é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento”.

Powell e Single (1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 07) definem tal atividade como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência profissional”.

A escolha por esse instrumento de coleta de dados nesse projeto deu-se por entendemos que ele propicia discussões e troca de dados mais autênticas e, portanto, em seu conjunto, mais produtivo do que a soma de dados coletados individualmente.

Inicialmente, a ideia seria dividir a sala em dois grandes grupos, mas, por motivos já descritos nesse trabalho, essa tarefa não foi necessária. Com a atividade em grupo, foi possível observar o desempenho dos envolvidos, com uma fala mais espontânea e subjetiva. Embora não houvesse um questionário fechado, as perguntas foram norteadas por uma sequência de questões pré-definidas.

As discussões com o grupo focal duraram em torno de 50 minutos com os alunos sentados em um grande círculo. Todos trouxeram seus diários de leitura e recorreram a ele para contribuir com as discussões sobre os textos. Os diários possibilitaram anotações e dúvidas pertinentes durante todo o trabalho com os contos.

Antes de iniciar o debate dos contos em si, a pesquisadora lembrou aos alunos dos quatro anos do trabalho com leitura nessa sala, das visitas à biblioteca escolar, da caixinha de papelão, primeiro objeto usado para transportar os livros para sala, da caixinha de plástico e, enfim, do carrinho de leitura.

Os alunos foram relatando o que aconteceu com cada caixinha e qual aluno buscava ou levava, qual a dificuldade de cada percurso, até chegar ao carrinho. Dos comentários, foi possível perceber que, em torno dos livros e do trabalho com a leitura, houve um certo envolvimento afetivo por parte dos alunos.

Ao serem questionados sobre o carrinho atual de leitura, eles mencionaram os exemplares que foram adicionados ao longo dos anos e como as plaquinhas foram mudando. Observaram que recentemente foram adicionadas novas plaquinhas referentes aos contos trabalhados no projeto.

Durante as discussões, dentre as questões predefinidas, algumas foram relacionadas ao gênero conto. As principais respostas foram que o gênero traz um texto pequeno e, por isso, conseguem terminar mais rápido e em sala de aula, bem como os contos apresentados a ele eram difíceis para interpretar, mas que a leitura com discussão fica mais fácil de entender. Outro fator que perceberam e frisaram na discussão foi que nenhum conto teve desfecho romântico.

Ao questioná-los sobre qual conto despertou mais incômodo, os três mais citados foram: *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, *O barril de Amontillado* de Edgar Allan Poe e *Uma vela para Dario* de Dalton Trevisan. As justificativas para o estranhamento foram: O aborto sofrido por Arminda, a traição e emparedamento de Fortunato e o fato de Dario ser tratado como objeto nos respectivos contos.

Ao levantar o questionamento sobre as leituras realizadas durante o projeto serem muito diferentes das já realizadas por eles anteriormente, os alunos chegaram à conclusão que são muito diferentes das leituras feitas até então, e as justificativas foram que os contos possuíam leituras “pesadas”, na concepção deles, os finais não eram felizes, disse a aluna J. Também relataram que esse tipo de leitura passou a despertar a atenção.

Ao questioná-los sobre a dificuldade da leitura, as respostas foram: “Foi difícil, até porque tem palavras difíceis para entender”, disse o aluno G; O aluno H é repetente, possui 17 anos e nunca se interessou muito pelas aulas com leitura, não possui o hábito de ler, mas durante o projeto ele se dedicou e durante o grupo focal ele destacou que “essa leitura não podemos fazê-la no automático, nós temos que pensar, então, quando tem auxílio do professor fica mais fácil”. De acordo com os alunos, o conto que mais exigiu leitura e interpretação foi o *Seminário dos ratos*, que o tempo foi curto para um texto tão longo e difícil. Em relação aos contos, um comentário chamou a atenção, a aluna M enfatizou: “Professora, quanto mais você vai lendo mais percebe as críticas dos livros antigos nos dias de hoje”.

Ao final da atividade foi pedido para que anotassem em uma folha de papel o que acharam da experiência com os contos, pontos positivos e pontos negativos, se possuíam alguma sugestão ou algum comentário que não quiseram expor ao grupo, eles poderiam fazê-lo tranquilamente no papel. Os alunos foram instruídos a não colocar nomes, a ideia era que se sentissem o mais à vontade possível para escreverem suas impressões, e um aluno ficou responsável pelo recolhimento das respostas.

A avaliação foi positiva, pois, além das impressões já mencionadas sentiram-se à vontade para escrever, dando sugestões e ou reclamações.

Eu achei esse projeto muito legal. Os alunos ficaram acompanhando, conversando sobre todos os contos. E deu pra entender melhor as histórias com a professora lendo **(Aluna A)**.

Eu achei esse projeto muito legal, todos os alunos acompanharam a leitura e prestaram muita atenção, muito interessante, e todos deram a sua opinião sobre os contos. Para mim poderia ter mais projetos como esse **(Aluna B)**.

Opinião positiva: me ensinou a ler livros mais intensos e profundos. Opinião negativa: as histórias são muito críticas **(Aluno C)**.

Achei uma aula muito interessante, porém, poderia ter mais dela durante o ano. Nós interagimos com a história e quase entramos dentro dela **(Aluna D)**.

O projeto foi muito bom, porque desperta o interesse nos livros como os que lemos e a conhecer novos autores. Apesar dos livros serem muito bons, o tempo para discutir sobre eles foi muito pouco. **(Aluna E)**.

Os comentários em sua maioria disseram ser positivo o trabalho com os contos, porém, deveriam ser mais frequentes, alguns alunos reclamaram do tempo para a discussão, como a aluna E.

A metodologia de trabalho com os contos mostrou-se muito oportuna para a formação de leitores, uma vez que envolve os alunos nas leituras e discussões. O objetivo deste trabalho foi expandir o horizonte do leitor, usando, para isso, os textos canônicos, oportunizando a leitura da literatura em sala de aula.

**Figura 24** - Discussões grupo focal imagem1.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 25** - Discussões grupo focal imagem 2.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 26** - Discussões grupo focal imagem 3.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 27** - Discussões grupo focal imagem 4.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 28** - Alunos participantes do projeto.



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

**Figura 29** - Carrinho de leitura utilizado para o projeto



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa constitui-se uma tentativa de contribuir para a formação de leitores, por meio de um trabalho sistematizado com textos literários de maior complexidade formal, os canônicos. Buscou-se criar uma metodologia através dos contos, com a perspectiva de expandir o horizonte do leitor, propiciar o desenvolvimento do conhecimento literário, do potencial crítico, a partir da leitura de textos literários, oportunizando a leitura de literatura em sala de aula.

O presente trabalho destaca a importância que a prática de leitura de literatura deve ocupar no ambiente escolar, uma vez que promove mudanças significativas para a contribuição do pensamento social e crítico. Ainda que seja vista como um desafio e que muitos alunos apresentem barreiras, essa pesquisa procurou abordar a relevância de trabalhos que contemplem o trabalho com o texto literário no ambiente escolar com práticas vivas de leitura.

No primeiro capítulo, procurou-se discutir o ensino de literatura e leitura em sala de aula, assim como sua discussão nos documentos oficiais. Também ficou a cargo desse capítulo as considerações sobre a importância da subjetividade leitora e do letramento literário no ambiente escolar, para construção de leitores críticos.

O capítulo dois teve como finalidade apresentar as etapas desta pesquisa ação, descrevendo os procedimentos para a coleta de dados do questionário, detalhando a metodologia utilizada na construção do *corpus* pesquisado.

Houve a necessidade de apresentar as características, história e importância do gênero conto para a presente proposta de letramento.

Em relação a aplicação das atividades realizadas com os contos, não se pode deixar de mencionar os desafios pessoais enfrentados e a dificuldade de aplicação no final do ano letivo.

A hipótese levantada foi de que um trabalho sistematizado com a literatura pode ampliar o horizonte de leitura do educando, assim como desenvolver seu conhecimento literário e crítico, pois a prática da leitura literária permite vivenciar novas indagações, questionamentos, inquietações, experiências, diferentes realidades e situações, sem que para isso o leitor precise deixar de lado a individualidade, a subjetividade.

Na análise sobre o perfil leitor dos alunos participantes desta pesquisa, observamos que a maioria possui a leitura como uma atividade frequente em suas

rotinas, assim como entendem sua importância e dizem realizá-la para aprender “coisas novas”. Também foi constatado que grande parte dos alunos prefere uma leitura relacionada a séries e/ou filmes ou as revistas presentes no carrinho de leitura, com uma linguagem que, segundo eles, é de “fácil” entendimento, primando pela literatura de massa.

O questionário apurou que a maior parte dos pesquisados realizaram a leitura de mais de cinco exemplares no último ano, 2019, e que essa seleção é realizada com base nas capas ou títulos; outros defenderam que a opinião dos colegas conta muito para que essa escolha aconteça. Também verificamos que todos os alunos participantes apreciam as aulas com o uso do carrinho de leitura e que tal prática torna as aulas “diferentes” e “prazerosas”, em suas concepções, além de estimular o interesse pela leitura.

Em relação à biblioteca escolar, a pesquisa mostrou que é pouco frequentada pelos educandos pois, de acordo com eles, não apresenta as obras que possuem interesse, alegando que possuem acesso aos livros em outros locais, como a biblioteca cidadã.

No tocante à aplicação dos contos, tal atividade se mostrou satisfatória, provando que é possível, por meio de uma metodologia, expandir o horizonte de leitura dos alunos, a partir de um aprofundamento, deslocando-os da literatura de massa, à qual estavam acostumados, para a leitura de textos literários canônicos de maior complexidade formal.

Durante a aplicação do projeto, foi possível perceber um interesse maior dos alunos em relação aos contos. Comprovamos, por meio da observação, que muitos alunos tiveram interesse nas obras trabalhadas em sala e buscaram os exemplares nos carrinhos.

No que concerne aos diários de leitura e grupo focal, o primeiro se mostrou de suma importância para que as discussões do grupo focal se mostrassem construtivas, pois, ao anotarem suas impressões dos contos, os alunos puderam levantar e debater os questionamentos no grande grupo.

Concluimos que um trabalho sistematizado com o texto literário gera resultados positivos para a formação leitora dos sujeitos da ação, assim como a importância da leitura subjetiva como procedimento favorável para que esse processo aconteça.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da Leitura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ALVES, Luis Alberto Nogueira. Sobre a formação da literatura brasileira. **O eixo e a roda**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 87-102, 2011.
- ANDERSEN, Hans Christian. **A pequena vendedora de fósforos**. Virtualbooks, 2000. E-book. Disponível em: <https://www.virtualbooks.com.br/v2/ebooks/pdf/00817.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.
- ASSIS, Machado de. **A cartomante e outros contos**. Coleção Travessias. Orientação pedagógica e notas de leitura Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 1995.
- AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 41-42.
- BARRETO, Lima. **Melhores contos de Lima Barreto**. 8. ed. São Paulo: Global, 2002.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Tradução: Marco Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOGDAN, Robert C. *et. al.* **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANDAO, Helena Hatsue Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. *In*: BRANDAO, Helena Hatsue Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba.

**Aprender e Ensinar Com Textos Didáticos e Paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1997.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (Orgs). **Literatura na escola:** contextos e práticas em sala de aula. Campinas: Pontes Editores, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Ensino de quinta a oitava séries, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental II. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antônio. **Na sala de aula:** caderno de análise literária. 8. ed. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** *In:* CANDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 234-263.

CARVALHO, Diógenes B. A. **A leitura da literatura na escola:** o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio.** Tradução: Davi Arrigucci Jr.; João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

FAULKNER, William. **Aparente Liberdade.** Disponível em: <https://aparenteliberdade.wordpress.com/tag/william-faulkner/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FRANÇA, Noeli Cristina Perobelli. **A condição de existência dos trabalhadores pobres durante a Revolução Industrial (1780-1848).** Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_hist\\_unespar-paranavai\\_noelicristinaperobelli.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_unespar-paranavai_noelicristinaperobelli.pdf). Acesso em: 09 fev. 2020.

FRANCO JR., Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria da Literatura, abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 4. ed. Maringá: EDUEM, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da Narrativa. *In*: BARTHES, Roland *et al.* Análise Estrutural da Narrativa. Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Editora Vozes, 1973 [1966], p. 209-254.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Revista EccoS**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570203>. Acesso em: 09 fev. 2020.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do Conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GRIMM, Perrault. **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUE, V. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de texto**. Tradução: Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ética, 2000.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOISÉS, Massaud, **A criação literária: prosa 1**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para Educação Básica**. Curitiba, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: 34 Editora, 2009.

PETIT, Michèle. **Nuevos acercamientos a los jovens y la cultura**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: 34 Editora, 2008.

POE, Edgar Allan. **O barril de amontillado**. Tradução: Samuel Titan Jr. Disponível em:

<http://stoa.usp.br/gabrielamorandini/files/2130/12069/2+O+Barril+de+Amontillado+-+Edgar+Allan+Poe+OK.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias de Allan Poe**. Tradução: Clarice Lispector. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2003.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1977.

REZENDE, Neide luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. Revista Teias, UERJ, Rio de

Janeiro, v. 16, n. 41, p. 280-294. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526/17506>. Acesso em: 11 jun. 2020

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, abr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 jun. 2020.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Elaine Hernandez de. Os Discursos do Trabalho na Fábula “A Cigarra e a Formiga”. **Revista Intercâmbio**, LAEL/PUC-SP, São Paulo, v. 17, p. 154-164, 2008. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3581/2342>. Acesso em: 08 jul. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2.

STEPHAN, Claudia. A Doutrina da Segurança Nacional de Contenção na Guerra Fria: fatores que contribuíram para a participação dos militares na política brasileira (1947-1969). **Conjuntura Global**, v. 5, n. 3, p. 537-565, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/50544>. Acesso em: 17 fev. 2020.

TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

TELLES, Lygia Fagundes. **Conspiração de nuvens**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

TELLES, Lygia Fagundes. **Seminário dos ratos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TREVISAN, Dalton. **Quem tem medo de vampiro?** São Paulo: Ática, 2013.

TREVISAN, Dalton. **Vozes do Retrato**. São Paulo: Ática, 1998.

TREVISAN, Dalton. **33 Contos Escolhidos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

TREVISAN, Dalton. **O vampiro de Curitiba**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

#### QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Caro aluno (a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Suas respostas auxiliarão a compreender melhor o trabalho com a leitura.

**Idade:**

**Sexo:**

Masculino ( )

Feminino ( )

#### LEITURA EM GERAL

1. Você possui o hábito de ler? Sim ( ) Não ( )

2. Você gosta de ler? Sim ( ) Não ( )

3. Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o (a) professor (a) tenha pedido para ler? Sim ( ) Não ( )

4. Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida? Marque o número que corresponda à sua opinião:

1- Pouco ( )

3- Significativo ( )

5- Altamente significativo ( )

2- Regular ( )

4- Muito significativo ( )

#### 5. Você, geralmente, lê por quê? (escolha duas alternativas)

( ) Para aprender coisas novas.

( ) Porque a escola pede.

( ) Porque gosto de ler.

( ) A família exige.

( ) Por outro motivo, explique.

---

---

**6. Para você, o que é leitura?**

---

---

---

**7. Quantos livros você leu no último ano?**

Nenhum ( )

Não sei responder ( )

1 ( )

2 ( )

3 ( )

4 ( )

5 ( )

Mais de 5 ( )

**8. Quantos desses eram literatura?**

---

---

**9. Escolhe seus livros baseados em que?**

( ) Influência dos amigos.

( ) Indicação da bibliotecária da escola.

( ) Indicação da professora

( ) Pela capa e ou título.

( ) Outros. Quais?

---

**10. Você tem acesso a livros fora da escola?**

Sim ( )

Não ( )

**11. Se sim, em quais lugares?**

( ) Biblioteca cidadã

( ) Em casa.

( )Outros. Explique:

\_\_\_\_\_

**12. Sua família, ou você, possui o hábito de comprar livros? Sim ( ) Não ( )**

**13. Seus pais costumam ler? Sim ( ) Não ( )**

### **LEITURA DO CARRINHO**

**1. Você gosta das aulas de leitura em sala de aula?**

Sim ( )

Não ( )

**Justifique:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2.Quais livros do carrinho mais te agradam?**

( ) Revistas

( ) Hqs

( ) Livros inspirados em séries

( ) Poemas

( )Fábula Outros. Quais?

\_\_\_\_\_

**3. A iniciativa de levar um carrinho com livros para sala de aula, na sua concepção. (Marque duas alternativas).**

( ) Não influencia no gosto pela leitura.

( ) Torna a leitura mais prazerosa.

( ) Desperta o interesse pela leitura

( ) Torna a aula chata e sem graça.

( )Outros. Quais?

\_\_\_\_\_

**LEITURA NA BIBLIOTECA****1. Com qual frequência você vai à biblioteca escolar?**

- Nunca vou. Porque (explique)
- Todo dia.
- Toda semana.
- Uma vez por mês.
- Duas ou três vezes por ano.
- Nem me lembro da última vez que fui à biblioteca da escola.
- Nem conheço a biblioteca da escola, Porque (explique)

---

---

---

**2. Que livros você procura na biblioteca?**

---

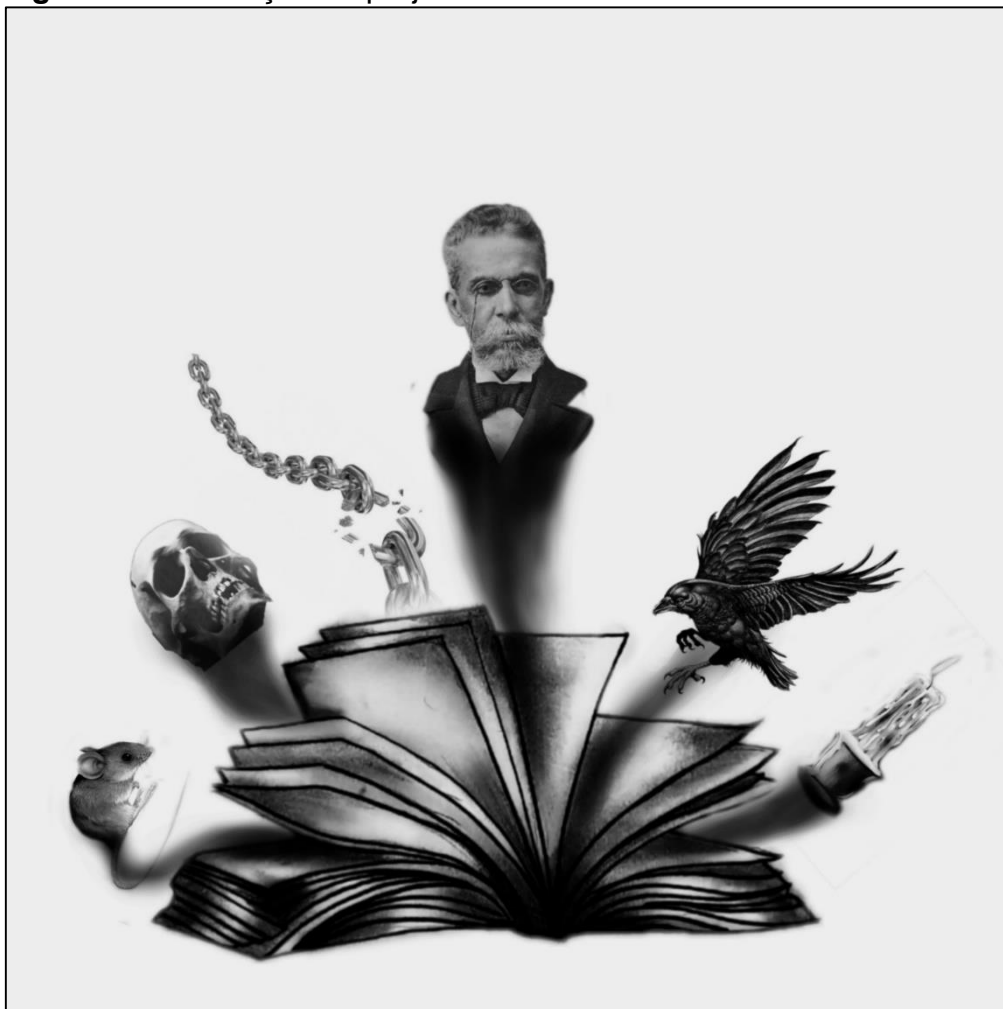
---

---

## ANEXOS

## ANEXO A – ILUSTRAÇÃO DO PROJETO

Figura 30 - Ilustração do projeto



Fonte: Ruan Lemes (2019).

Nota: Figura de doação ao projeto.

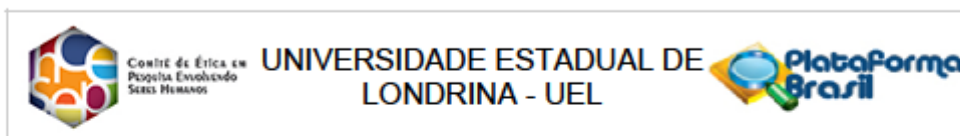
Figura 31 - Marcador de página do projeto



Fonte: Ruan Lemes, (2019).

Nota: Adaptado pela autora.

## ANEXO B – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À LEITURA CRÍTICA

**Pesquisador:** TATIELE JESUS FARIA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 11378319.4.0000.5231

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Londrina - UEL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.434.721

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa tem como objetivo propiciar o desenvolvimento literário dos sujeitos da ação, alunos de uma escola pública, a partir do aprofundamento literário. Trata-se de um estudo de pesquisa-ação. Caracteriza-se por uma investigação de tipo social 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 da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. A pesquisa pressupõe que o olhar do pesquisador é de suma importância para a interpretação dos dados gerados, assim como a integração entre os participantes ao longo da interação. Ademais, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

O critério de inclusão no estudo será a escolha dos alunos do 9º A do Colégio Estadual Castro Alves-Ensino Fundamental, que já participam das atividades de leitura anteriormente aplicadas. A turma tem 28 alunos, com uma faixa etária entre 14 e 16 anos, em sua maioria oriundos da zona rural.

**Critério de Exclusão:** As outras turmas, como os alunos do 9º B do Colégio Estadual Castro Alves - Ensino Fundamental, que não participam do projeto de leitura.

**Endereço:** LABESC - Sala 14  
**Bairro:** Campus Universitário  
**UF:** PR **Município:** LONDRINA  
**Telefone:** (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970  
**E-mail:** cep268@uel.br



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

TATIELE JESUS FARIA

**LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INCENTIVO À  
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

**VOLUME II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES**

---

Londrina  
2020

TATIELE JESUS FARIA

**LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INCENTIVO À  
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

**VOLUME II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo departamento de Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F224 Faria, Tatielle Jesus.  
LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INCENTIVO À FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: VOLUME II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES / Tatielle Jesus Faria.  
- Londrina, 20.  
82 f.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 20.  
Inclui bibliografia.

1. Letramento literário; formação de leitores; compartilhamento de leitura; leitura crítica; conto. - Tese. I. Oliveira Lima, Sheila . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 82

TATIELE JESUS FARIA

**LETRAMENTO LITERÁRIO COMO INCENTIVO À FORMAÇÃO DO  
LEITOR CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, ofertado pelo departamento de Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Andréia da Cunha Malheiros Santana  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Sonia Aparecida Vido Pascolati  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 17 de fevereiro de 2020.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>1 PROPOSTA DE ATIVIDADES COM OS CONTOS: ANÁLISE, LEITURA, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO</b> .....	7
1.1 PRIMEIRO CONTO: <i>PAI CONTRA MÃE</i> .....	8
1.1.1 Proposta De Leitura Com O Conto: <i>Pai Contra Mãe</i> .....	17
1.2 SEGUNDO CONTO: <i>UMA VELA PARA DARIO</i> .....	18
1.2.1 Proposta De Leitura Com O Conto: <i>Uma Vela Para Dario</i> .....	24
1.3 TERCEIRO CONTO: <i>O BARRIL DE AMONTILLADO</i> .....	25
1.3.1 Proposta De Leitura Com O Conto: <i>O Barril De Amontillado</i> .....	31
1.4 QUARTO CONTO: <i>SEMINÁRIO DOS RATOS</i> .....	32
1.4.1 Proposta De Leitura Com O Conto: <i>Seminário Dos Ratos</i> .....	40
1.5 QUINTO CONTO: <i>A NOVA CALIFÓRNIA</i> .....	41
1.5.1 Proposta De Leitura Com O Conto: <i>A Nova Califórnia</i> .....	50
1.6 SEXTO CONTO: <i>A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS</i> .....	50
1.6.1 Proposta De Leitura Com O Conto: <i>A Pequena Vendedora De Fósforos</i> .....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57
<b>ANEXOS</b> .....	59
ANEXO A – <i>PAI CONTRA MÃE</i> .....	59
ANEXO B – <i>A NOVA CALIFÓRNIA</i> .....	69
ANEXO C – <i>EDIFÍCIO ESPLENDOR</i> .....	78

## INTRODUÇÃO

Este caderno de atividades é parte integrante da dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, intitulada Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico. Dessa forma, as bases teóricas que o norteiam e fundamentam os estudos sobre formação do leitor, leitura, literatura na escola e cânone literário constam no volume I da dissertação.

Também constam no volume I as etapas explicitadas desta pesquisa-ação, a descrição dos procedimentos para a coleta de dados do questionário e a metodologia utilizada na construção do corpus pesquisado, assim como os resultados do questionário aplicado e da aplicação do trabalho com os contos, os diários de leitura e o grupo focal.

Com relação ao uso das narrativas, procurou-se selecionar, dentre os vários nomes expressivos da literatura, textos do gênero conto, de diferentes autores, de diversas nacionalidades e períodos literários, com temáticas diversificadas, no intuito de oferecer, de forma progressiva, certa “dificuldade” ao leitor.

As atividades deste caderno de intervenção foram desenvolvidas para leitura dos seguintes contos: *Seminário dos Ratos*, de Lygia Fagundes Telles; *O barril de Amontillado*, de Edgar Allan Poe, com tradução de Samuel Titan Jr.; *Pai contra mãe*, de Machado de Assis; *A nova Califórnia*, de Lima Barreto; *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan; e *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen, com tradução de Viviane Da Rocha Prado.

Os contos seguem o seguinte roteiro: apresentação do conto e autor, análise e proposta. Embora esse percurso pareça simples, ele está ancorado em uma complexa análise da narrativa, para a qual faz-se necessário uma leitura atenta do professor, para que realize as discussões em sala de aula. Também sugere alguns apontamentos, caso os alunos não abordem os assuntos destacados nas propostas.

Um dos critérios para seleção das narrativas foi a falta de desfechos idealizados felizes, clichês, em que o (a) protagonista supera todo mal que lhe foi causado e triunfa no final, tendo seu algoz derrotado. Vale destacar que era esse tipo de leitura que a maior parte dos alunos procurava e pedia no carrinho de leitura. Ao fazer uma seleção tão contrária ao gosto da maioria, buscou-se causar um estranhamento, mas, também, causar reflexão sobre a diversidade que a literatura pode abordar.

A escolha do gênero conto deu-se pela apresentação de uma narrativa curta, viabilizando, assim, o trabalho em sala de aula.

## **1 PROPOSTA DE ATIVIDADES COM OS CONTOS: ANÁLISE, LEITURA, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO**

Essa proposta de atividade tem como objetivo explorar a temática e a materialidade linguística na construção dos contos selecionados para compor a intervenção didática a ser aplicada com alunos do nono ano do ensino fundamental.

Como aporte teórico para a análise descritiva dos elementos da narrativa, utilizamos a obra de Cândida Vilares Gancho (1991), *Como analisar narrativas*, e de Franco Júnior (2005), *Operadores de leitura na narrativa*, assim como uma análise interpretativa, partindo das possibilidades que a organização textual e o contexto histórico e social de produção oferecem. Tais análises descritivas e interpretativas, aqui apresentadas, servirão como parâmetro para o trabalho com os contos em sala de aula.

Na sequência às análises, apresentamos propostas metodológicas ancoradas no trabalho de Vincent Jouve (2012) e Annie Rouxel (2013).

Cada aluno receberá um bloco de anotações que servirá para registrar as impressões acerca dos contos durante a aplicação do projeto. Os alunos serão orientados sobre o uso do diário de leitura e as futuras discussões no grupo focal.

As atividades aqui apresentadas não irão configurar um modelo, mas uma articulação de acordo com cada texto, primando pela leitura, interpretação e compreensão oral e escrita, não tendo por objetivo esgotá-lo em suas análises. Também não foram agrupadas por eixo temático, visto que, cada uma delas apresenta temáticas distintas.

Inicialmente as propostas podem parecer muito semelhantes em seu roteiro, mas tomam caminhos distintos nos momentos da leitura e é por essa razão que o professor deve fazer sua leitura aprofundada, analítica, antes de realizar o trabalho com o aluno.

Cada conto, sua escolha e seleção ancora-se nos pressupostos de que o contato com o texto deve nascer do estímulo ao estudante para motivá-lo a ler, seguido de práticas que desenvolvam no aluno o potencial crítico, propiciando o desenvolvimento do conhecimento literário dos sujeitos da ação e que oportunize a literatura em sala de aula.

## 1.1 PRIMEIRO CONTO: *PAI CONTRA MÃE*

Machado de Assis é um dos mais importantes escritores de nossa literatura. Em sua fase realista, abre espaço em sua obra para as questões psicológicas das personagens, destacando suas vontades, necessidades, defeitos e qualidades. Sabe-se que sua obra nos faz refletir sobre o espírito humano e suas fraquezas (ingratidão, soberba, corrupção, crueldade entre tantas outras).

No conto tratado a seguir, *Pai contra Mãe*, serão ressaltadas para estudo a ironia e a crueldade presentes nas atitudes dos protagonistas da trama: Cândido, Clara e Tia Mônica.

Entende-se por ironia o emprego de uma palavra ou expressão de forma que ela tenha um sentido diferente do habitual e produza um humor sutil. Na Literatura, a ironia é a arte de zombar de alguém ou de alguma coisa, com vista a obter uma reação do leitor, ouvinte ou interlocutor. Segundo Fiorin (2014) é um alargamento semântico, sendo categorizado como uma difusão sêmica, uma dissimulação. A ironia, de acordo com o pesquisador, semanticamente aponta para um significado invertido. O autor enfatiza que:

Com isso, há uma intensificação maior ao sentido, pois se finge dizer uma coisa para dizer exatamente o oposto. O que estabelece uma compatibilidade entre os dois sentidos é uma inversão. A ironia apresenta uma atitude do enunciador, pois é utilizada para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo, etc. (FIORIN, 2014, p. 69-70).

A ironia, de acordo com o referido pesquisador, é muito mais ampla, podendo ter várias dimensões, podendo ser atribuída a uma palavra, bem como à obra toda, como é o caso deste conto, carregado de marcas de ironia.

O conto escolhido para esta análise foi publicado em 1906, no livro *Relíquias da Casa Velha*, e insere-se na fase “madura” do autor, de características marcadamente realistas, na qual é registrada a barbárie da escravidão e a luta pela sobrevivência no Brasil Império. Tem como cenário a cidade do Rio de Janeiro do século XIX, antes da abolição da escravatura, embora o conto tenha sido escrito já após o acontecimento.

De maneira clara na narrativa, visualiza-se a luta das três classes que constituíam o país na época: o latifundiário (senhor), o homem “livre”, mas pobre, e o escravo. Apresenta os aspectos socioeconômicos das personagens que beiram a

miséria, dependência e escassez. O pensamento predominante é maquiavélico e capitalista, com destaque para a “coisificação” do ser humano, resumindo os escravos a mercadorias.

**a) Análise do conto: *Pai contra mãe*, Machado de Assis**

A análise realizada deste conto servirá como parâmetro para a discussão em sala de aula. A proposta é que a professora inicie o estudo do conto por meio de uma análise descritiva dos elementos que compõem a narrativa, principiando pelo enredo, determinado pelas seguintes partes:

I. Exposição (introdução ou apresentação): exposição da escravidão, seus instrumentos e a história de Cândido Neves.

II. Complicação (desenvolvimento): sem dinheiro e com dívidas acumuladas, Cândido não encontra outra forma de cuidar do filho, vendo-se obrigado a entregá-lo na roda dos enjeitados.

III. Clímax: entendemos como o momento culminante da história aquele em que Ermínia é capturada e implora por sua liberdade.

IV. Desfecho (desenlace ou conclusão): o conto conclui quando, mesmo após inúmeras súplicas, a escrava é entregue ao seu dono e Cândido recebe sua recompensa em dinheiro, o que possibilita que ele permaneça com seu filho.

Além dos elementos da narrativa, descritos acima, também é possível dividir o conto em duas partes.

A primeira, um prólogo de caráter histórico-descritivo, apresentando o cenário brasileiro em que se passa a história. Nele é introduzida a ação na narrativa e situa o leitor no campo ideológico da sociedade da época. Percebe-se, então, que o narrador recupera o passado para aí contar sua história. Tal prólogo é de muita importância para a compreensão da narrativa sobre Cândido.

Outro ponto que merece destaque é o início atípico de narrativa, pois ressalta o fim da instituição em torno da qual a trama se desenvolve. O narrador parece anunciar que não fala sobre a escravidão, mas sobre o que significou a sua abolição.

Ao descrever os instrumentos utilizados na escravidão, como: “o ferro ao pescoço, outro ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres” (MACHADO, 1995, p. 35), o narrador incumbe-se de mostrar a forma e a utilização desses instrumentos para aproximar o leitor ao tempo e espaço da narrativa. É ao longo dessa descrição que os escravos são apresentados em um processo de

coisificação, enquanto o dinheiro passa por um processo de personificação: “O sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói” (MACHADO, 1995, p. 35). É possível perceber a ironia do narrador ao inverter as posições dos humanos enquanto objetos e do objeto que passa pelo processo de humanização, destacando o valor de cada um na sociedade da época.

É ainda na introdução do conto que se encontram outros elementos de suma importância para a narrativa, pois, ao qualificar a máscara como “grotesca” o narrador manifesta um posicionamento: “Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.” (MACHADO, 1995, p. 35).

Nota-se também o uso da primeira pessoa do plural no uso do verbo “cuidar”, uma maneira de inserir o leitor e o próprio narrador na trama. O leitor é convocado, novamente, com o uso do imperativo, a visualizar a cena descrita em: “O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até o alto da cabeça e fechada atrás com chave” (MACHADO, 1995, p. 35).

São nesses “detalhes” que a literatura de Machado desempenha seu papel historiográfico. Ao transitar pelas margens, ele permite que o leitor chegue mais perto do passado e perceba que a escravidão foi muito mais que casa grande e senzala, ou senhor e escravo, mas também seus aparelhos e ofícios e, de forma mais aguda, o horror instituído aos escravizados.

O narrador ressalta, por duas vezes, os aparelhos e ofícios e adverte não existirem mais, assim como desapareceram os escravos fugidos. Então é necessário realizar a leitura de Cândido Neves, atentando para o fato de que mal tirava seu sustento, pois seu ofício, de capturar escravos fugidos, também havia desaparecido. É, portanto, a partir da compreensão do que significava ter esse ofício que se consegue refletir a respeito do abalo que a lei de abolição causou na personagem Candinho.

Sabe-se que tal ofício não foi escolha do protagonista, mas imposto a ele; o mais correto seria dizer que o escolheu por uma questão de sobrevivência, incerta e precária: “Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrisse mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo” (MACHADO, 1995, p. 38).

O fato de a trama ser narrada em terceira pessoa deixa escapar ao narrador o relato de sofrimento e tortura aos quais os escravos eram submetidos. Também é possível perceber que o narrador deixa transparecer que tais práticas grotescas eram utilizadas como uma maneira de manter a “ordem social”. Essa forma de mascarar o brutal é onde reside a ironia do texto, conferindo ao narrador o sentimento da sociedade, do sistema escravocrata do império brasileiro, salientando que toda brutalidade exposta não passava da necessidade dos poderosos para manterem o sistema social. Ao trazer a ideologia do escravocrata, a narrativa torna a desmascarar a camada social dominante, levando o leitor a adquirir uma posição de indignação perante os acontecimentos.

### **b) Perfil das personagens**

Ao realizar uma análise em relação ao perfil psicológico das personagens, percebe-se que Machado expõe o egoísmo humano, a falta de caráter, a hipocrisia de uma sociedade que impõe uma ordem social aos dominados. É possível perceber que as personagens se apresentam em uma briga de iguais, que legitima o poder da classe dominante e sai vencedor o mais forte, apesar de sua fraqueza moral e instabilidade emocional.

Uma análise da semântica dos nomes das personagens leva a perceber, mais uma vez, o quão irônico foi Machado. Cândido Neves, personagem principal desta narrativa, homem que não revela grandeza de caráter, compaixão ou sensibilidade às condições da escrava, carrega um nome que remete à pureza, alguém que é desprovido de culpa, inocente, com candura, um ser quase angelical, seu sobrenome reforça essa ideia, uma vez que Neves remete ao branco, puro. Outra personagem que compõe esse pensamento é Clara, esposa de Cândido; semanticamente, seu nome remete ao leitor a algo límpido, puro, imaculado. Arminda, do germânico, traz a ideia do que é doce, outra ironia para uma personagem de vida tão amarga.

Mônica é aquela que é só, viúva e solitária, talvez essa seja a única que condiz com o nome, pois dela sempre se observa uma atitude individualista e excludente.

### **c) As personagens**

Ao longo da narrativa, pobreza e dependência aproximam as personagens, mas a noção de propriedade as distancia.

Cândido Neves, primeiro personagem apresentado na narrativa e principal personagem masculina, é homem de “defeito grave”, pois possui aversão ao trabalho. Para ele todo ofício é custoso e, além disso, quem trabalha não recebe o que merece, e, dessa maneira, seus empregos foram deixados pouco depois de assumidos.

É perceptível também dois tipos de comportamento na personagem, que, diante de uma figura superior ou igual a ele na escala social, porta-se de acordo com a semântica do seu nome, ou seja, de forma mansa, cândida; em sua relação familiar, é chamado de Candinho, o diminutivo, usado de forma carinhosa, acentuando ainda mais essa característica da personagem. Mesmo quando Tia Mônica adverte-o de alguma coisa ou cobra-lhe algo, como no momento em que ela exige que ele busque um emprego fixo, Cândido não se exaspera; apesar de sentir-se ferido, age de maneira calma: “Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero, mas muito menos manso do que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixaria de comer” (MACHADO, 1995, p. 39).

Em toda a narrativa, apenas em um momento ele perde o controle e põe para fora a raiva que sentia de tia Mônica. É quando esta tenta persuadi-lo a levar o filho à Roda dos Enjeitados: “Cândido arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar” (MACHADO, 1995, p. 39).

Também com a mansidão que lhe é característica, ele age com o dono da casa onde morava, quando este vem cobrar-lhe o aluguel. O homem fala duramente com ele, mas Cândido não ousa responder no mesmo tom: “Ao vê-lo, ninguém diria que era o proprietário; mas a palavra supria o que faltava ao gesto, e o pobre Cândido Neves preferia calar a retorquir” (MACHADO, 1995, p.39).

No entanto, diante de alguém socialmente inferior a ele, como a escrava, seu comportamento muda. Deixa de lado a sua mansidão e se mostra superior a esta, usando de sua força para subjugar-lá. Com o escravo ele luta, “nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro também trabalhavam” (MACHADO, 1995, p. 38), e, acaba vencendo-o. Esse segundo comportamento da personagem demonstra que a sua mansidão é aparente e que, na verdade, o que possui é uma falta de vontade de lutar pelos seus direitos com aqueles que estão no mesmo nível que ele ou são a ele superiores. O que pesa mais a Cândido é o seu sentimento de inferioridade, que desaparece diante do escravo. Isso prova que o nome da personagem serve para contrastar com seu comportamento brutal ao final do conto.

Cândido mantém o regime que corrompe uma das condições mais valiosas ao ser humano, sua liberdade. A personagem é alimentada pela manutenção desse sistema escravocrata e o alimenta realizando a manutenção da divisa social.

É possível perceber que uma das características de Cândido é a contradição, visível de maneira explícita em seus atos e falas, como no diálogo mantido com Arminda: “Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? Perguntou Cândido Neves. Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele” (MACHADO, 1995, p. 41).

Tal contradição justifica-se uma vez que a personagem também teve o filho sem analisar as consequências, tendo em vista a falta de perspectivas, de trabalho, de remuneração.

Outra personagem da narrativa que também merece uma atenção especial é Clara. A personagem mostra ao leitor sua pobreza mental, sua passividade a toda situação dramática em que se encontra. Tendo que se desfazer de um filho, ela não revela nenhum desespero ou lamentação, apenas reage de maneira submissa e passiva aos desmandos da tia Mônica e à falta de estabilidade do marido, principal causa da miséria em que ambos se encontram.

Tia Mônica, personagem fria e determinada, morava com o casal e sempre estava por perto, participando das suas decisões e opinando. “Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego [...]” (MACHADO, 1995, p. 37), seu discurso revela firmeza ao julgar que Cândido deveria arrumar um trabalho que lhe desse estabilidade e garantisse o futuro da família.

É possível observar que as três personagens presentes na narrativa, Clara, Candinho e tia Mônica, têm muito em comum, pois possuem a liberdade do homem livre, no entanto, são pobres e dependentes, embora estejam um degrau acima do escravo na escala social. Dessa forma, só lhes resta usar o escravo, não diretamente, pois não possuem recursos para este fim, mas de forma indireta, como é o caso de Cândido, que utiliza de seu ofício de caçador de escravos fugidos para se tornar superior, delatando-os, capturando-os e entregando-os à fúria do seu senhor.

Arminda, a escrava fugitiva, é apresentada como a personagem quase que “sem voz”, era essa a condição do negro. Teve sua liberdade caçada, mesmo sem cometer nenhum crime, a não ser ter nascido negra e ter sido forçada a ser escrava.

É uma vítima da tirania e violência de seu senhor e capturada por Cândido, que se revela tão frio e desumano.

Mesmo grávida e prestes a parir, é arrastada pelas ruas e vielas da cidade até chegar em casa de seu dono; mesmo diante das súplicas por sua vida e de seu filho, é entregue de forma brutal e acaba abortando: “No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou” (MACHADO, 1995, p. 42).

O título do conto justifica-se pelo contexto da luta travada pelo pai, Candinho, contra a mãe, Arminda: esta deseja proporcionar a liberdade que ela não tem ao filho que traz no ventre, enquanto Cândido almeja a renda que lhe garanta poder manter o filho perto de si.

#### **d) Ambiente**

Para que se entenda o que representou a possibilidade do fim do regime escravocrata no Brasil, faz-se necessário entender seu processo.

Quando os portugueses aportaram em terras brasileiras, o fizeram com o único objetivo de obter lucro. Para que isso acontecesse e gerasse muita riqueza, era necessária mão de obra escrava. A princípio escravizaram os índios, a mão de obra africana era cara e, portanto, naquele momento inviável. Esse sistema se estendeu até meados do século XVII. A partir de 1682, criou-se a Companhia Geral do Comércio do Estado do Maranhão que facilitou e tornou lucrativa e barata a mão de obra escrava africana, somada ao fato de que o índio em contato com o branco parecia com doenças como a gripe.

A exploração da mão de obra africana, em nosso território, teve início por volta de 1550. O africano era tratado como simples mercadoria, já que eram capturados e transportados da África em navios negreiros, em viagens que podiam demorar de 30 a 50 dias, em condições degradantes e desumanas. Uma vez no Brasil, eram distribuídos em diferentes localidades, a fim de serem utilizados, principalmente, no trabalho nos engenhos de cana de açúcar.

Aqui eram forçados a realizarem trabalhos degradantes, sem descanso, sofrendo torturas psicológicas e físicas, pois os castigos eram os mais perversos. Na posição de objeto, coisa, eram tratados como incapazes de refletir e contestar sua própria condição.

Mesmo a vigilância constante e a violência à qual eram submetidos não bastavam para garantir total obediência e submissão aos seus senhores e aqueles

que conseguiam fugir, fugiam; muitos iam para os quilombos, outros procuravam algum meio com que comprar a própria liberdade, buscando melhores condições de vida, outros tantos eram capturados pelos capitães do mato, como era chamado o algoz designado para esse tipo de trabalho.

No ano de 1850, a Assembleia Geral aprovou a Lei “Eusébio de Queiroz”, extinguindo o tráfico negreiro. Em 1871 a princesa regente assinou a “Lei do Ventre Livre”, determinando que, a partir da data de assinatura, todos os filhos de escravos nascidos estariam livres. Esta lei foi de muito pouco valor para a liberdade dos negros escravizados, de nada servia a liberdade dos filhos se as mães ainda continuavam escravas. Outra lei, assinada em 1885, a “Lei do Sexagenário” declarava liberdade a todos os escravos acima de 60 anos de idade, outra medida que muito pouco cooperou com a liberdade, pois eram poucos os que conseguiam chegar até essa idade devido às condições degradantes às quais foram submetidos a vida toda. Outra questão era de que a lei beneficiava muito mais os senhores, uma vez que podiam se ver livres dos escravos que não possuíam mais serventia para o trabalho.

Apenas em 1888 foi assinada a Lei Áurea, a qual declarava extinta a escravidão no país. Mesmo após a abolição, a vida dos escravos, agora livres, não se tornou mais fácil, pois não possuíam perspectivas de trabalho, tampouco de uma vida digna. A condição de objeto, à qual foram submetidos nos mais de trezentos anos de escravidão, ainda os acompanhava. Tal preconceito os persegue até os dias de hoje.

O conto foi publicado em 1906, quase 20 anos depois da abolição, mas é ambientado enquanto ainda perdurava o regime escravocrata e retrata bem a condição escrava durante o Segundo Reinado.

O Rio de Janeiro da época, final do século XIX, era palco da corte, da burguesia, dos costumes e moda ditadas pela França. Era também uma cidade com forte concentração urbana de escravos.

Ser escravo era ser um sujeito legalmente privado da liberdade, considerado como “mercadoria”, cujos castigos e punições eram ferramentas para efetivar a condição escrava. Também era comum, à época, a presença de notícias das fugas nos jornais e em outros espaços, o que demonstra a resistência dos senhores em manter todo esse regime. A imprensa, nesse contexto, era uma das ferramentas da época utilizada como forma de controle e captura dos escravos.

O regime escravocrata não se manteve apenas pelo controle exercido pelas leis ou pelos senhores de escravos, ele teve larga aceitação da sociedade, inclusive

de pessoas pobres e livres. Ele era legitimado diariamente, por meio dos objetos, anúncios, ofícios, recompensas, firmando ainda mais a condição em que foram colocados, pois não eram apenas os senhores de escravos que viam desta maneira, mas a sociedade como um todo, enfatizando ainda mais todo esse sistema opressor e dominante.

O conto ainda salienta: “Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia” (MACHADO, 1995, p. 41). A cena descrita era corriqueira, aceita como natural aos olhos da sociedade, mesmo tratando-se de uma gestante.

Para o homem livre e pobre não havia vantagens no fim desse sistema, muito menos ao senhor de engenho. No conto, pode-se notar que a condição de miséria do negro e do branco pobre são as mesmas, não há perspectivas de mudanças. O sistema escravocrata também aprisiona os homens, que assim como Candinho, pobres e miseráveis, fazem uso dessa engrenagem para tirar seu sustento.

#### **e) Ironia**

O autor se utiliza da ironia na construção da narrativa, como já mencionado, e pode-se ao longo de todo o conto encontrar construções apoiadas nessa figura, como em: “Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal” (MACHADO, 1995, p. 35), ao se referir à expressão “o ferro ao pescoço”, e da forma negativa com a qual a frase incide sobre a palavra “castigo”, o leitor é obrigado a questionar se o ferro era castigo dos mais brandos, a quais tipos de crueldade era exposto o negro em seus castigos mais terríveis.

Esbarra-se, ainda, com tal figura de linguagem nesta passagem: “Há meio século os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada” (MACHADO, 1995, p. 35), na qual a posição do narrador é irônica, uma vez que parece desconsiderar o fato de a escravidão não ser uma escolha.

#### **f) Semântica do nome das ruas e o espaço na narrativa**

A demarcação espacial da narrativa é exposta em: “Entrar por um dos becos que ligavam aquela à rua da Ajuda...”, e evidencia a geografia da cidade do Rio de Janeiro na época, onde acontece o conflito e seu desenrolar.

Ao longo da narrativa, o narrador faz referência às ruas percorridas pela personagem, a rua do “Parto” e rua da “Ajuda”, onde supostamente a escrava Arminda parecia andar. A primeira é onde Cândido obtém a informação sobre a negra, faz alusão ao parto de Clara e antecipa o estado de Arminda, que se encontra gestante. A segunda é a rua da Ajuda, local onde a escrava é capturada, mas foi “de ajuda” apenas para Candinho. Também serve para criar um efeito irônico entre o nome da rua e o desespero solitário da mãe-escrava, que se vê arrastada, sem direito a auxílio, sem “ajuda”. O que é de ajuda para um é de desespero para o outro. Essa ação de tirar de um e dar ao outro exalta ainda mais a condição de sobrevivência do pobre no Brasil império. Com tão poucas oportunidades, é necessário acabar com o próximo para garantir sua sobrevivência.

Outra construção presente na trama é que, ao levar o filho à Roda dos Enjeitados, o protagonista toma a direção da Rua dos Bardonos, entra na Rua da Guarda Velha, passando por um beco que liga esta à Rua da Ajuda, o que permite visualizar uma progressão para Cândido, pois, Bardonos sonoramente é muito próximo da palavra abandono, ação que viria a praticar se não conseguisse uma ajuda para ficar com o filho.

Nesta luta pela sobrevivência, defronta-se com as personagens em desespero para continuar existindo, mesmo que seja através do filho, de um descendente.

### **1.1.1. Proposta de leitura com o conto: *Pai contra mãe***

Diário de leitura:

- Os alunos serão orientados sobre o uso do diário de leitura e as futuras discussões no grupo focal.

Para o desenvolvimento da atividade com o conto:

- Formar grupos com no máximo quatro integrantes.
- Entregar uma cópia do conto para cada aluno.

Atividade motivacional anterior a leitura: após a leitura do título do conto, indagar aos alunos (Questões orais):

- Qual temática será desenvolvida neste conto?
- E as personagens, quem são? O que fazem?
- Que história você imagina que será contada?

1º Momento: Leitura silenciosa

2º Momento: Leitura em voz alta pelo professor

3º Momento: Verificação de vocabulário.

4º Momento: Orientar os alunos a dialogar em pequenos grupos sobre as impressões acerca da leitura do conto. O que os impressionou? Qual fato mais chamou a atenção? Os alunos irão registrar, junto com seus colegas, suas primeiras impressões advindas do conto.

5º Momento: cada grupo expõe suas impressões sobre o conto com a mediação do professor.

A partir das anotações, indagações, comentários, o professor deverá orientar os alunos a retornarem ao texto para justificar ou corrigir suas impressões a partir dos elementos constitutivos da obra.

Caso nenhum grupo destaque os elementos narrativos na análise, é importante que o professor proponha um olhar para a obra a partir dos significados dos nomes, procurando ressaltar a relação irônica ou não desses com suas personagens.

6º momento: Justificativa.

Os alunos devem justificar suas impressões: o que os motivou a pensar na hipótese escolhida?

- Professor, é importante que os alunos justifiquem com elementos do próprio conto.

- Ao retomar à hipótese, é importante comentar por qual razão a construíram: com base em quê? Na obra, em suas experiências?

- Também é importante questionar se o texto surpreendeu e por qual motivos.

7º momento: Diário de leitura.

Reiterar aos alunos que devem fazer o registro no diário de leitura. As anotações servirão para futuras discussões no grupo focal.

## 1.2 SEGUNDO CONTO: *UMA VELA PARA DARIO*

Este conto de Dalton Trevisan possui como temática a fragilidade da vida, sendo possível acompanhar, durante a narrativa, a degradação da personagem enquanto uma multidão assiste passiva à sua morte. A “sociedade do espetáculo” nada faz, todos o contemplam, mas nenhum passante realiza uma ação efetiva para ajudar Dario. O conto destaca a insignificância da vida humana, a falta de dignidade com que a personagem é tratada. Dario é Dario quando apetrechado de sua posição

social, simbolizada pelos seus pertences. Destituído disso, porque é incapaz de mantê-los consigo, é visto na mesma posição de um indigente.

Embora cruéis e um tanto absurdo, é possível entrever na narrativa o conceito de verossimilhança, orientados pela plausibilidade. Um homem agonizando na calçada morre sem socorro e tem os seus pertences roubados, vai perdendo a humanidade, enquanto, aos olhos dos passantes, aquilo se torna um deleite.

No que concerne ao narrador, onisciente, distingue-se um certo distanciamento em relação ao fato narrado, sua função é apenas a de “contar”, sua figura representa a “visão de fora”, e faz uso então de uma sucessão cronológica das ações sofridas pela personagem no espaço e tempo. De maneira seca e distante revela o absurdo do cotidiano e a crueza com que é tratado um estranho, o não envolvimento com o que convivemos em uma sociedade massificada. Dessa forma, o inesperado está, além dos fatos, no modo como se olha para isso. Esse narrador extradiegético assiste até o final todas as ações e as relata sem fazer julgamentos.

A forma de narrar tem como objetivo mostrar ao leitor a desumanização e a falta de solidariedade da massa. O fato de o narrador não revelar o nome das personagens confirma esse processo de desumanização com que Dario é tratado.

Esse olhar de ponta a ponta do acontecimento permite que se vislumbre todo o processo de desconstrução social de Dario, o que expõe a fragilidade da vida. A pilhagem é totalmente esperada: imoral, porém esperada. Observa-se que a personagem recebe ajuda parcial. O inesperado é a desconstrução de Dario e o seu nivelamento com um indigente.

O conto tem outra lógica interna e outra estrutura, pois trata-se de um conto curto, o espaço é reduzido (uma calçada em uma via pública) e o tempo é relativamente curto (não mais que 5 horas).

I. Exposição (introdução ou apresentação): “Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo” (TREVISAN, 2002, p. 25).

II. Complicação (desenvolvimento): “Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo” (TREVISAN, 2002, p. 25).

III. Clímax: Entendemos que neste conto o clímax da narrativa fica por conta da pilhagem sofrida pela personagem. “Dario conduzido de volta e recostado à parede não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata” (TREVISAN, 2002, p. 25).

IV. Desfecho (desenlace ou conclusão): “Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair” (TREVISAN, 2002, p. 26).

### **a) Personagens**

Percebe-se que há exploração psicológica das personagens, que são vistas como um todo social, constituídas pelo egoísmo e pela lei do mais forte. Apenas duas personagens agem de maneira distinta da massa, o velho e o menino de pés descalços.

Em relação à personagem principal, Dario, embora toda a ação se desenrole em torno dele, esta desempenha poucas ações no decorrer do conto, anda pela rua, sente-se mal e morre; podemos caracterizá-lo, então, como uma personagem plana.

O conto apresenta outras personagens, todas sem nome, descritas apenas pelas características físicas que possuíam, como: o rapaz de bigode, o senhor gordo, velhinha de cabelos grisalhos, e podem ser classificadas também como planas.

Apenas duas personagens fazem algo efetivo por Dario, elas são caracterizadas como “um senhor piedoso” e “um menino de cor e descalço”. Suas ações expressam piedade ou compaixão pelo morto, o que não se viu entre os demais presentes, e demonstram o sentimento de humanidade e solidariedade que ainda existem, embora, em um menor número de pessoas.

Cabe ao senhor piedoso apoiar a cabeça do morto com um paletó, sua ação demonstra respeito pelo ser humano, já tão exposto e degradado aos olhos curiosos dos transeuntes. A figura do senhor não possui relação com as outras personagens e pode ser caracterizada como uma personagem redonda, assim como o menino de cor.

A atitude do menino estabelece uma relação de oposição ao padrão de comportamento das pessoas que roubaram os objetos de Dario. Ao contrário dos outros que extorquem o agonizante carente de socorro, ele doa ao cadáver o que talvez lhe fosse, agora, desnecessário, uma vela. Nota-se também que é o único objeto que a personagem recebe, dentre tantos outros que lhe foram roubados.

### **b) Elementos de descrição**

O conto faz uso de elementos de descrição, a partir dos quais é possível perceber algumas características físicas do protagonista Dario, bem como os objetos pessoais que ele portava. A maneira com que o narrador apresenta esses elementos, esse modo de escrever, entretanto, revela ao leitor mais do que descrições da personagem, mostra também um pouco sobre o estilo do autor ao tratar de temas graves da humanidade como o desprezo ou a indiferença.

No conto de Dalton Trevisan, embora não se identifique o uso de expressões exageradas ou de carga sentimental, percebe-se certo tom de denúncia de alguns comportamentos questionáveis do ser humano.

Tais comportamentos são demonstrados no roubo dos pertences de Dario, no egoísmo e na avareza presentes nas ações das outras personagens. É possível perceber que Dario só seria salvo se isso não custasse nada aos passantes, o que destaca ainda mais sua condição de objeto, que não merecia esforço para ser salvo. O conto enfatiza a indiferença com que foi tratado pelos pedestres ao pisoteá-lo tantas vezes.

Ao destacar a quantidade de vezes que Dario é pisoteado, “Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes” (TREVISAN, 2002, p. 26), o narrador reforça a situação degradante à qual foi submetido, a falta de importância com que o corpo foi tratado, assim como a quantidade de pessoas que o trataram de maneira indiferente.

Também é visível que a perda de identidade vai ocorrer tanto no plano material – todos os pertences serão roubados – quanto no campo social – na medida em que é “estrangeiro”, não pertence à cidade. O protagonista, ao longo da trama, é degradado, vai se transformando em objeto.

### **c) Espaço e tempo**

Nessa narrativa, o espaço é o elemento mais explorado e cumpre uma função importante como elemento constitutivo da trama. É nele que se desenvolve todo o enredo, o que nos permite compreender as teias de relações interpessoais que nele se formam, e como ocorrem a perda da identidade individual e a noção de não-pertencimento na passagem da província para a cidade grande, metrópole. O autor, na verdade, vai antecipar o esfacelamento da rede de sociabilidades no espaço público e a reificação do indivíduo numa província em mutação.

É por meio do espaço que percebemos o drama e o sofrimento intenso da personagem, pois a rua sendo um espaço aberto, destituído do mínimo conforto, sujo, o expõe a todos os olhares e comentários, assim como, às intempéries da natureza como o vento e a chuva.

Logo, este espaço é um elemento determinante para as personagens. O lugar da rua, é construído a partir dos elementos típicos de uma rua comum (também sem nome): a parede de uma casa, a calçada, a farmácia, o táxi da esquina, a peixaria, o café próximo. O deslocamento de Dario por esses lugares garante, dentro da trama, a passagem do tempo, como podemos constatar nos excertos abaixo:

... sentou-se na calçada, ainda úmida de chuva, e descansou na pedra o cachimbo. (TREVISAN, 2002, p. 25).  
 Um grupo o arrastou para o táxi da esquina (TREVISAN, 2002, p. 25).  
 Foi largado na porta de uma peixaria (TREVISAN, 2002, p. 26).  
 As mesas do café ficaram vazias (TREVISAN, 2002, p. 26).

Outra característica presente no conto para destacar a passagem do tempo na narrativa é a marcação dos objetos que, ora estão em Dario, ora já não estão.

Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo (TREVISAN, 2002, p. 25).  
 Mas não se via guarda-chuva ou cachimbo ao seu lado (TREVISAN, 2002, p. 26).  
 Quando lhe retiraram os sapatos, Dario roncou feio e bolhas de espuma surgiram no canto da boca (TREVISAN, 2002, p. 26).  
 Não tinha os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata (TREVISAN, 2002, p. 25).  
 Dario ficou torto como o deixaram, no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso (TREVISAN, 2002, p. 26).

Também é possível constatar a passagem do tempo pelos objetos cachimbo e vela: os intervalos em que estão acesos e que estão apagados.

Ele reclinou-se mais um pouco, estendido agora na calçada, e o cachimbo tinha apagado (TREVISAN, 2002, p. 25).  
 O senhor gordo repetia que Dario sentara-se na calçada, soprando ainda a fumaça do cachimbo (TREVISAN, 2002, p. 25).  
 Um menino de cor e descalço veio com uma vela, que acendeu ao lado do cadáver (TREVISAN, 2002, p. 26).  
 A vela tinha queimado até a metade e apagou-se às primeiras gotas da chuva, que voltava a cair (TREVISAN, 2002, p. 26).

#### **d) Degradação: a morte como espetáculo**

Durante a construção da narrativa, o corpo de Dario se transformou em objeto, coisa. Não é mais o corpo de uma pessoa moribunda.

É possível visualizar no decorrer do conto que a morte de Dario se transformou em um espetáculo, conforme revela o emprego de “apreciam” e “almofadas para descansar os cotovelos”. Trevisan usa de ironia para mostrar a inversão de significados. A morte deixa de ser uma situação de pesar, de lamento, e se transforma em situação de espetáculo, de entretenimento, de deleite e prazer para a plateia. Porém, pode-se perceber que o interesse no “espetáculo” se perde tão logo percebem a morte de Dario em: “Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite” (TREVISAN, 2002, p. 26).

Nesse contexto, a morte se transforma em uma metonímia de algo mais amplo do que deixar de estar vivo. É perder-se socialmente. É perder o respeito dos outros.

O texto também revela o uso de palavras ou expressões sempre com uma intenção maior e seus significados vão além do sentido literal, como no desfecho, a personagem é largada à porta de uma peixaria com enxame de moscas a cobrir-lhe o rosto. Dario ainda não morreu, mas possui um “enxame” de pessoas a observá-lo, a cobrir-lhe a identidade, ainda é de interesse da multidão que o observa e nada faz. Para as moscas, só interessam o corpo morto, sobrevoam seu rosto em uma antecipação do desfecho guardado para a protagonista, a morte.

#### **e) Auxílio**

No decorrer da narrativa, é possível inferir que nenhum dos passantes queria, de fato, se comprometer em ajudar. Pode parecer, em um primeiro momento, uma relação de fraternidade, porém, posteriormente, como apenas uma simulação e negação do indivíduo enquanto sujeito e cidadão.

A personagem representa o anonimato, isto é, Dario é uma pessoa qualquer, sobre a qual pouco se sabe, como é comum nos grandes centros.

É possível deduzir, pela sequência dos fatos, que não havia quem pudesse pagar o táxi, tampouco o motorista se compadeceu da situação do protagonista; da mesma forma, negaram-se a levá-lo até a farmácia, pelo fato desta ficar relativamente distante e Dario ser pesado. Houve abandono até mesmo pelos órgãos públicos, posteriormente.

Também é possível encontrar no conto o uso reiterado de construções em que o sujeito não é determinado ou definido, acentuando a impessoalidade e a desumanização da cena. Não há pessoas específicas que estejam praticando ações em relação a Dario. Os gestos são coletivos, indefinidos, sem origem certa, e o próprio Dario, apesar de ter um nome, vai perdendo sua identidade ao longo do texto para tornar-se coisa.

### 1.2.1 Proposta de leitura com o conto: *Uma vela para Dario*

Diário de leitura:

- Os alunos serão orientados sobre o uso do diário de leitura e as futuras discussões no grupo focal.

Para o desenvolvimento da atividade com o conto:

- Formar duplas.
- Entregar uma cópia do conto para cada aluno.

Atividade motivacional anterior à leitura: após a leitura do título do conto, indagar aos alunos (questões orais):

- Por quais motivos vocês acham que Dario precisa de uma vela?
- Na concepção de vocês, o que as velas simbolizam?
- Qual será o tema desse conto?
- E os personagens, quem são? O que fazem?
- Que história você imagina que será contada?

1º Momento: Leitura silenciosa

2º Momento: Leitura em voz alta pelo professor

3º Momento: Verificação de vocabulário.

4º Momento: Orientar os alunos a dialogar com seu par sobre as impressões acerca da leitura do conto. O que os impressionou? Qual fato mais chamou a atenção?

Os alunos irão registrar, junto com seus colegas, suas primeiras impressões relacionadas ao conto.

5º Momento: cada dupla expõe suas impressões registradas com a mediação do professor.

A partir das anotações, indagações, comentários, o professor retornará ao conto.

Caso nenhum grupo destaque os elementos fundamentais na análise, é importante que o professor os faça vir à tona:

- Desumanização de Dario
- Os elementos de descrição dentro do conto
- Como o conto assinala a passagem do tempo
- Espetáculo da morte

6º momento: Justificativa

Os alunos devem justificar suas impressões, o que os motivou a pensar na hipótese escolhida.

- Professor é importante que os alunos justifiquem com elementos do próprio conto.

7º momento: Diário de leitura.

Reiterar aos alunos que devem fazer o registro no diário de leitura. As anotações servirão para futuras discussões no grupo focal.

### 1.3 TERCEIRO CONTO: O *BARRIL DE AMONTILLADO*

*O barril de Amontillado* foi escrito em 1846 por Edgar Allan Poe e narra a história sombria que se passa na Itália, onde Montresor alimenta o desejo de vingança e de empregar vivo seu desafeto, Fortunato. Na trama, as duas personagens são apreciadoras de vinhos finos e a disputa sobre quem entendia mais sobre a bebida causou desavença entre os amigos, razão pela qual Montresor jura vingança.

Sob o pretexto de provar a bebida, Fortunato será conduzido até as entranhas da caverna de salitre, local onde a vingança é de fato colocada em prática.

#### **a) Esquema narrativo**

I. Exposição (introdução ou apresentação): Montresor encontra seu amigo Fortunato, do qual possui uma forte mágoa.

II. Complicação (desenvolvimento): o plano de vingança começa a ser colocado em prática.

III. Clímax: o clímax deste conto se dá quando os dois personagens entram no túnel.

IV. Desfecho (desenlace ou conclusão): o protagonista finaliza a muralha de ossos e Fortunato fica preso nas catacumbas.

## **b) Vingança**

A narrativa explora os condicionamentos psicológicos das personagens e, embora o tema seja vingança, o desejo não deveria ser executado de qualquer forma, pois o ato de vingar-se deveria ser perfeito e impune.

Outra característica é a posição em que Fortunato é colocado no conto, tratado como um objeto. A ele não foi dado sequer saber o motivo pelo qual foi morto.

Assiste-se ao protagonista expondo sua mágoa em tom de confissão, razão pela qual jurou vingança: “Suportei o melhor que pude as mil e uma injúrias de Fortunato; mas quando começou a entrar pelo insulto, jurei vingança” (POE, 2003, p.111).

Percebe-se que Montresor segue de forma fiel a execução do ato nefasto.

Outro fato importante no conto diz respeito aos elementos presentes em torno do assassinato. Montresor providencia para que não haja testemunhas de seu crime, dispensando os criados de casa. Ele age de forma fria e com facilidade, pois sabia que a vítima não resistiria ao Amontillado, e para que o plano seja perfeito, provoca-o falando da possível rivalidade com Luchesi.

Durante a execução de seu plano, a tosse da vítima é significativa, pois Montresor o adverte das condições úmidas que se encontram nas adegas e que prejudicaram o estado físico do primeiro. É notável que a advertência é falsa, uma vez que a debilidade do estado de saúde de Fortunato pode colaborar com o projeto de Montresor.

Outro elemento que merece destaque diz respeito à descrição das adegas, que retratam o reflexo fiel de um lugar sinistro, escuro, úmido, cheia de ossos, elementos comuns nos contos góticos do século XVIII. As adegas da família criam o cenário ideal para o crime.

Montresor, ao expor o amigo à umidade da adega, interpreta o papel de pessoa preocupada ao interpellá-lo sobre sua saúde, o que, por sua vez, apenas estimula o ego de Fortunato a continuar adentrando o local. Este elemento é significativo, pois é possível perceber que a advertência é falsa, dissimulada.

No projeto de vingança também aparece a figura da garrafa de Medoc que, de acordo com Montresor, servirá como um bálsamo contra os efeitos da umidade sentidos pela vítima. Ao insistir para que o amigo beba para acalmar a tosse, percebe-se a clara mensagem de que Montresor busca embriagar seu desafeto para obter êxito

em sua vingança, pois, uma vez embriagado, não apresentaria resistência, tornando-se vulnerável. Tal vulnerabilidade faz com que a vítima não perceba a mensagem de vingança implícita no brasão dos Montresor.

A descrição da cripta revela a dimensão do crime macabro, pois lá se encontra o suposto barril de Amontillado. Fortunato entra ingenuamente na cripta, não houve hesitação de sua parte, ao passo que Montresor, ironicamente, pergunta-lhe se quer voltar, antes de o acorrentar em argolas de ferro.

À medida que a embriaguez de Fortunato vai passando, Montresor vai construindo, com esforço, a parede que tem por objetivo isolar a vítima da vida.

É nítido o sentimento de satisfação que o algoz revela ao desfrutar sua vingança assistindo ao sofrimento de sua vítima.

### **c) Enredo**

Na trama em pauta, os fatos estão organizados em uma sequência de tempo assentada em uma lógica, o que permite dividi-la em três partes distintas: o encontro, o deslocamento e o confronto final.

O encontro se dá entre os amigos e cria-se aí a oportunidade para o plano de vingança ser colocado em prática: “ao escurecer, numa tarde de grande loucura da quadra carnavalesca, que encontrei o meu amigo” (POE, 2003, p. 111).

Neste excerto encontram-se os indícios de que o protagonista se vingará de seu desafeto: “Suportei o melhor que pude as mil e uma injúrias de Fortunato; mas quando começou a entrar pelo insulto, jurei vingança” (POE, 2003, p. 111).

Durante o deslocamento, é possível deduzir como se dará essa vingança, pois a vítima é conduzida para um local isolado e macabro.

No confronto final, a vingança é exercida lentamente pelo protagonista que apresenta um comportamento de deleite ao ouvir o sofrimento de seu desafeto. Este conflito cria uma expectativa em relação aos fatos, embora, para o leitor que acompanha a narrativa, possa despertar dúvidas em relação ao desfecho, pois se trata de algo simples e cruel. A construção da tensão se dá de forma lenta, engajando o leitor a desvendar cada ação das personagens, o próximo passo, o próximo barulho.

A maior parte da estrutura do enredo é construída em torno do diálogo entre Fortunato e Montresor, permeado de alguns parágrafos explanatórios. A escolha das palavras faz o leitor seguir ingenuamente tal como Montresor em busca do Amontillado.

#### **d) Ironia**

O conto faz uso de ironia ao nomear a vítima de Fortunato, o nome vem do latim *fortunatus* e significa “afortunado, homem de sorte”, descrição que não condiz com os fatos em relação à vítima.

#### **e) Foco Narrativo**

O conto é narrado em primeira pessoa, o que torna a narrativa ainda mais macabra, pois trata da confissão do próprio assassino: “Suportei o melhor que pude as mil e uma injúrias de Fortunato; mas quando começou a entrar pelo insulto, jurei vingança” (POE, 2003, p.111).

O narrador se comunica por meio do discurso irônico, ele é a peça principal do jogo construído pela enunciação. Embora ele esteja relatando um acontecimento passado, coloca o leitor na posição um tanto quanto desconfortável, como testemunha de seu plano de vingança. Com o leitor assim posicionado, a ação torna-se ainda mais enigmática, pois desconhece a real causa da vingança de Montresor.

#### **f) Tempo e espaço**

A minúcia de detalhes em relação ao tempo e ao espaço é de fundamental contribuição para o horror na narrativa.

É possível perceber uma espécie de suspensão desse tempo-espaço quando as personagens entram na adega. Temos dois espaços distintos, do lado de fora a cidade está em pleno carnaval: alegre, movimentada, agitada, iluminada. Na adega, local profundo, sombrio, opressivo, no subsolo, eles caminham lentamente pela escuridão. Estão a sós. Dentro do ambiente da adega a percepção é de outro tempo, de outro espaço. Se, do lado de fora, o carnaval evoca a vida, ali, entre os dois, é o tempo da morte que se evoca. Esse paradoxo expõe a intenção do protagonista, ao evidenciar a tensão do momento.

Não há uma descrição deste caminho, apenas fragmentos, como a falta de luz, a umidade, o ar carregado de salitre, os ossos amontoados. Pode-se imaginar o espaço como um túnel sem saída, escuro e desconhecido.

Há marcações como: em “uma tarde, quase ao anoitecer, em plena loucura do carnaval”.

O conto se passa em um local isolado, sombrio, de acesso restrito, como já mencionado, e o narrador utiliza do recurso de *flashback* para referenciar fatos do passado.

### **g) Narrador**

O fato de ser narrado em primeira pessoa, de certa maneira atribui ao conto um viés mais realístico e auxilia na percepção do desenvolvimento da trama, garantindo ao conto uma proximidade maior com o leitor, revelando fatos e opiniões que um narrador de fora não poderia ter conhecimento.

O narrador-personagem arquiteta sua vingança, a qual é tratada de maneira técnica e fria. Há também, no desenrolar da trama, características subjetivas e carregadas de carga emocional.

Logo no início do conto já se revela o caráter determinado e frio de Montresor: “Suportei o melhor que pude as injúrias de Fortunato, porém, quando ousou insultar-me, jurei vingança” (POE, 2003, p. 111).

Em toda a narrativa o enfoque é dado aos fatos em si e aos condicionamentos psicológicos das personagens, trabalhando a curiosidade e o envolvimento do leitor, num texto dinâmico que permite que o conto possua um “efeito único” quando o enredo chega ao seu clímax, levando o leitor a passar por uma catarse, experimentando os sentimentos das personagens e com elas se identificando.

A narração é feita como se houvesse a necessidade de confessar suas ações impiedosas e, embora o relato seja de um fato do passado, o leitor é colocado na desconfortável posição de testemunha nesse terrível ato de vingança.

### **h) Símbolos e metáforas**

Nessa narrativa, o brasão da família contribui para a compreensão do conto. Cravado nele há a representação de um enorme pé com uma serpente rampante, cujas presas estão ferradas no calcanhar.

Na legenda lê-se a frase “*Nemo me impune lacessit*” (Ninguém me fere impunemente), representando o significado do brasão: ao mesmo tempo em que o pé esmaga a serpente, o veneno da cobra entra pelo corpo e mata.

A figura do barril, além de nomear o conto, representa seu desfecho. A colher de pedreiro ou trolha é um símbolo maçom, representa a benevolência para com todos, e também é considerada um emblema de tolerância e de indulgência com que

todo maçom deve dissimular as faltas e defeitos de seus irmãos, é o símbolo do amor fraterno que possui por objetivo a união de todos os maçons, representando o único cimento que os obreiros podem empregar para a edificação do templo. Há ainda a expressão “passar a trolha” que significa esquecer as injúrias ou injustiças.

### **i) Título**

Representa, de maneira figurativa, o desfecho da trama, uma vez que o barril que aparece no enredo serve de justificativa para a vítima aceitar o convite do amigo. O barril foi uma espécie de isca para a vaidade de Fortunato que, movido pelo orgulho, aceita adentrar nas catacumbas, e o faz para não admitir que outra pessoa possua conhecimento sobre vinhos. Montresor sabia disso, e joga com essa falta de modéstia do amigo, como diz o provérbio: “a curiosidade matou o gato”; para Fortunato é a vaidade que o mata.

### **j) Personagens**

Montresor, personagem principal da trama, possui um sentimento de ódio e desprezo por Fortunato. Tal fato o faz elaborar um ardil que é colocado em prática no carnaval italiano quando encontra sua vítima embriagada.

O conto é narrado em primeira pessoa por Montresor, que só revela seu sobrenome nas últimas linhas do texto. Esse recurso faz com que o leitor construa, no decorrer da narrativa, uma descrição precisa da personagem, caracterizando-a como um sujeito vingativo, assassino, calculista, frio, que consegue com facilidade esconder suas emoções, narrando sua ação funesta cinquenta anos depois, sem qualquer sombra de arrependimento e ainda sentindo prazer pelo feito.

Pode ser caracterizada como uma personagem redonda, pois havia sido ofendida, insultada, e seu amigo tinha por hábito contar vantagens.

Em relação à sua narrativa, Montresor passa a impressão de que está confessando um crime cometido contra alguém, no entanto, não fica claro quem é seu narratário.

O lado maquiavélico da personagem é exposto no final, visto que não age de maneira impulsiva, tudo foi detalhadamente planejado.

Fortunato é caracterizado como homem digno de respeito e mesmo de receio. Orgulhava-se de ser um bom entendedor de vinhos. Pela descrição que Montresor faz de Fortunato, é perceptível que é uma presa fácil. O fato de encontrá-lo alcoolizado e

vestido como um Bobo da Corte, com direito a chapéu, torna essa personagem um tanto quanto cômica, todavia garante pistas de que, de maneira ingênua, irá contribuir com o plano do amigo, como o fato de ser encontrada bêbada, o que garante a Montessor vantagens, uma vez que a vítima não apresentará resistência, e o fato de estar fantasiada dificulta a localização, pois seu rosto se esconde por trás da fantasia.

A perspectiva de provar o Amontillado e se mostrar melhor que Luchesi o deixou tão obcecado que ignorou todos os sinais de perigo, deixando-se guiar pela vaidade e pelo orgulho. Embora não participe efetivamente da trama, são atribuídas a ele, Luchesi, características que o definem como um homem “incapaz de distinguir entre um Amontillado e um Xerez”.

### **1.3.1 Proposta de leitura com o conto: *O barril de Amontillado***

Para o desenvolvimento da atividade com o conto:

- Formar grupos com no máximo quatro integrantes.
- Entregar uma cópia do conto para cada aluno.

Atividade motivacional: após a leitura do título do conto, indagar aos alunos (questões orais):

- Conseguem imaginar a temática deste conto?
- E sobre as personagens?
- Que história você imagina que será contada?

1º Momento: Leitura silenciosa.

2º Momento: Leitura em voz alta pelo professor.

3º Momento: Verificação de vocabulário.

4º Momento: Orientar os alunos a dialogar em pequenos grupos sobre as impressões acerca da leitura do conto. O que os impressionou? Qual fato mais chamou a atenção? Os alunos irão registrar, junto com seus colegas, suas primeiras impressões acerca do conto.

No caso desta leitura, por se tratar de uma obra um pouco mais complexa em termos de vocabulário e ambientação, é possível que os alunos apresentem certa dificuldade nos comentários iniciais de apreciação do texto. Caso isso ocorra, é possível propor que, em vez de comentários, façam perguntas de entendimento da narrativa, as quais podem ser apresentadas pelos grupos no momento do

compartilhamento. Essas perguntas, por um lado, ajudam a compreender o texto e, por outro, proporcionam caminhos de interpretação.

5º Momento: cada grupo expõe suas impressões sobre o conto com a mediação do professor.

A partir das anotações, indagações, comentários, o professor retornará ao conto.

Caso nenhum grupo destaque os elementos fundamentais na análise é importante que o professor destaque na lousa as palavras:

- Ironia;
- Barril de Amontillado;
- Ofensa;
- Vingança.

E questione os alunos sobre as relações dessas palavras com o conto, para melhor entendimento e compreensão da narrativa.

6º momento: Justificativa

Os alunos devem justificar suas impressões, o que os motivou a pensar na hipótese escolhida?

- Professor, é importante que os alunos justifiquem com elementos do próprio conto.

7º momento: Diário de leitura.

Reiterar aos alunos que devem fazer o registro no diário de leitura. As anotações servirão para futuras discussões no grupo focal.

#### 1.4 QUARTO CONTO: *SEMINÁRIO DOS RATOS*

O conto *Seminário dos ratos* foi escrito em 1977, e faz parte de um livro com 14 contos que levou o mesmo nome, cuja autora é Lygia Fagundes Telles. Lançado numa época em que o Brasil se encontrava num momento histórico de repressão política, o conto descreve o IV encontro de homens públicos para discutir a infestação de ratos pela qual passava o país e, sem nada de concreto definido, o evento é invadido pelos roedores.

I. Exposição (introdução ou apresentação): O conto inicia com o diálogo do Chefe das Relações Públicas relatando ao Secretário do Bem-Estar Público e Privado sobre a organização do *Seminário dos ratos* e os convidados que já haviam chegado.

II. Complicação (desenvolvimento): A complicação se dá no momento em que os barulhos se tornam mais intensos e que O Chefe das Relações Públicas toma conhecimento da invasão dos ratos.

III. Clímax: Momento em que os ratos tomam conta da mansão.

IV. Desfecho (desenlace ou conclusão): Os ratos, em posse do casarão, encontravam-se na sala de reunião a portas fechadas.

O conto pode ser dividido em duas partes, uma primeira, na qual o secretário, recluso em seu gabinete por conta de um ataque de gota, pede informações sobre o andamento do encontro ao Chefe das Relações Públicas. O diálogo é interrompido por um barulho intenso, provocando a saída do subordinado para verificar a causa.

Na segunda parte, a personagem é interpelada pelos outros convidados nos corredores, também ansiosos e preocupados com o forte ruído. Depois de tranquilizá-los, encontra o Cozinheiro-Chefe em estado de perplexidade ao ter sua cozinha atacada pelos ratos.

O conto é finalizado após a descrição da destruição completa dos cômodos da casa pelos animais, que roeram tudo que podiam, dos fios de telefone aos motores dos automóveis. Após a debandada geral dos empregados e das autoridades, resta apenas o Chefe das Relações Públicas, escondido dentro da geladeira. Em seu depoimento ao inquérito de apuração dos fatos, a personagem, traumatizada com o acontecimento, lembra-se apenas de ter ouvido murmúrios vindos da sala de debates, “e teve a intuição de que estavam todos reunidos ali, de portas fechadas” (TELLES, 1998, p. 165) e do casarão iluminado quando saiu correndo pelo campo.

### **a) Título**

O título da narrativa *Seminário dos ratos* causa inquietação pois, seminário evoca uma atividade intelectual, uma reunião para discutir um assunto específico, local de encontro de estudos, fato que não acontecia naquele lugar, uma vez que o jantar, as acomodações eram destacadas como de muita importância frente ao problema dos ratos, questão essa que não é solucionada até o final da narrativa.

É possível perceber a ironia presente no título do conto, como que a deixar um questionamento ao leitor, um duplo sentido. É ambíguo à medida que não conseguimos precisar se o referido evento será um seminário, cujos participantes são ratos, ou um seminário sobre ratos. Ao utilizar a ambiguidade, a autora atribui margem para mais de uma interpretação.

Uma terceira possibilidade é o uso da expressão metafórica, o termo rato usado para definir pessoas pequenas, mesquinhas, o que se aplica também ao contexto da narrativa.

O conto é todo narrado em terceira pessoa. Um narrador onisciente apresenta a narrativa e não participa dos acontecimentos, no entanto, possui uma visão privilegiada da trama, descrevendo personagens e situações. O narrador, por meio de uma prosa enxuta, permite que a trama se desenvolva através de um trajeto das personagens e seus diálogos, em um cenário onde a transformação é o ponto chave para o acontecimento.

A narrativa é apresentada ao seu leitor a partir de uma epígrafe com os versos finais do poema de Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 2003 p.80), “Edifício esplendor”, e, baseado nela, surge um clima de terror, os ratos, de maneira humanizada, exclamam: “que século, meu Deus! – Exclamaram os ratos e começaram a roer o edifício!”

O verso faz alusão à decadência, ao declínio do edifício, mas também aos homens sem sentimento algum, à vida e à perda de valores na cidade, à construção sem sentido, que não vale a pena ser preservada. É a apresentação de uma situação perplexa frente à situação daquele século surpreendente. O título do poema “esplendor” já denota a ironia, uma vez que o edifício citado se encontra em estado de decadente ruína.

A narrativa faz uso de alegoria para criar um país fictício, revelando, com clareza, as estruturas democráticas e a decadência que estão enfrentando naquele momento e, embora um seminário tenha sido criado para discutir o problema dos ratos que infestam o país, nada é resolvido. É possível perceber uma comparação crítica aos nossos sistemas políticos, ao momento pelo qual o país passava ao citar palavras como: censura, golpe, métodos de controle. Na ficção, o país enfrentava a lentidão das ações, a burocracia, ao ponto de se inverterm a proporção dos roedores em relação aos homens: cem por um.

Na medida em que a metáfora dos ratos se apresenta na narrativa, de forma progressiva, os acontecimentos vão convergindo para o clímax. É a apresentação irônica da metáfora que permite ao leitor a percepção da descrição dos cenários, o que se expressa na descrição dos itens que evocam maciez, conforto e sofisticação (veludos, tapetes, almofadas), ao “chão enovelado” agora coberto de ratos:

Com o olhar silencioso foi acompanhando o chinelo de debrum de pelúcia que passou a alguns passos do avental embolado no tapete: o chinelo deslizava, a sola voltada para cima, rápido como se tivesse rodinhas ou fosse puxado por algum fio invisível (TELLES, 1998, p. 164-165).

Ao fazer uso da literatura fantástica, a autora destaca para o leitor a hesitação quanto à natureza dos fatos narrados. É no cenário incomum, com protagonistas ambíguos, que não possuem nomes próprios, apenas a posição que ocupam, que transcorre a narrativa.

A ação dramática que compõe o conto é estruturada pelo narrador para manter o efeito irônico e realizar uma crítica tanto à política quanto à natureza humana, as relações são baseadas na aparência. Embora o cenário da narrativa faça menção ao país fictício, remete o leitor à realidade brasileira.

### **b) Espaço**

A narrativa, acontece toda em uma espécie de casa de campo, um casarão de propriedade do governo, localizada distante da cidade; na trama é possível perceber que foi reconstruída especialmente para a realização do evento – o seminário, que se justificava por ser um lugar seguro, longe de temidos inimigos e pequenos roedores.

O cenário descrito destaca a marca do conforto e do luxo, um local acolhedor, sofisticado, com piscina de água quente, aeroporto para jatinhos, aparelhos eletrônicos para comunicação, além de outras regalias.

Pela descrição, é possível descobrir que o Secretário do Bem-Estar Público e Privado fazia uso de uma poltrona de couro e estende o pé doente de gota em uma almofada, e calçava também “grosso chinelo de lã com debrum de pelúcia” (TELLES, 1998, p. 153); o Chefe das Relações Públicas caminhava pelos corredores atapetados quando encontra o Diretor das Classes Conservadoras Armadas e Desarmadas “que vinha com seu chambre de veludo verde” (TELLES, 1998, p. 162).

Para participar do evento foram convidadas autoridades, especialistas no assunto, todos coordenados pelo Secretário do Bem-Estar Público e Privado, que representa o Presidente.

Outro aspecto importante retratado no conto é a relação das autoridades com a imprensa, mantida sempre a distância, uma vez que a realização do seminário tem como consequência inúmeras críticas da imprensa e a revolta da população. O que revela o seguinte diálogo entre as personagens:

Bueno, é do conhecimento de Vossa Excelência que causou espécie o fato de termos escolhido este local. Por que instalar o VII Seminário dos Roedores numa casa de campo, completamente isolada? É que gastamos demais para tornar esta mansão habitável, um desperdício, quando podíamos dispor de outros locais já prontos. O noticiário de um vespertino, marquei bem a cara dele, Excelência, esse chegou a ser insolente quando rosnou que tem tanto edifício em disponibilidade, que as implosões até já se multiplicaram para corrigir o excesso. E nós gastando milhões para restaurar esta ruína... (TELLES, 1998, p. 156).

A imprensa representava um grande empecilho aos ideais políticos, uma vez que faziam questionamentos sobre os gastos públicos, superfaturados, como os mencionados no conto, que não agradavam as autoridades. Outra frase que marca o desconforto se encontra na frase: “marquei bem a cara dele” e “esse chegou a ser insolente quando rosnou”.

Os convidados participantes do seminário estão isolados na mansão e as informações são repassadas aos poucos por telefone. É notável que os organizadores desejam manter um controle das informações e um certo suspense até o final do seminário, quando finalmente a imprensa irá ao local em um jato especial: “fotógrafos, canais de televisão, correspondentes estrangeiros, uma apoteose, algo que iria atribuir um certo brilhantismo ao final do seminário. *Finis coronat opus*, o fim coroa a obra!”.

### **c) Personagens**

A narrativa é protagonizada por personagens sem nome, tratados sempre pelos cargos que ocupam: “o Chefe das Relações Públicas”, que organiza todo o evento, “o Secretário do Bem-Estar Público e Privado”, uma espécie de autoridade maior, “a assessoria da presidência da RATESP”, “o Diretor das Classes Conservadoras Armadas e Desarmadas”, “a Delegação Americana”, além dos “empregados”. O foco dado às personagens é centrado nos papéis sociais que essas pessoas ocupam, sempre escrito com letras maiúsculas. O conto sempre apresenta uma fingida trivialidade na descrição do cenário e dos atores da trama, característica que destaca o escárnio com que o conto trata o grupo político em questão.

As personagens são descritas pelo narrador, como o Secretário do Bem-Estar Público e Privado, que é caracterizado como um homem “[...] descorado e flácido, de calva úmida e mãos acetinadas [...]” (TELLES, 1998, p. 153), o qual trazia uma enfermidade no pé, a gota, que lhe causava fortes dores e dificuldade de locomoção. Pelas ações dessa personagem, o Secretário do Bem-Estar Público e Privado,

evidencia-se um homem incapaz de solucionar os problemas sociais do país, uma vez que a população de ratos cresce de forma desordenada, incomodando a população.

É nítida, ao longo do conto, a preocupação com sua imagem e a do país. A ironia da situação reside no fato de que ele, o Secretário do Bem-estar, não está bem de saúde, assim como o país que ele representa. E estando incapacitado de calçar os sapatos não aparecia aos demais para que sua condição não fosse vista, e quando o fizesse, faria de sapatos calçados, mesmo machucando os pés e agravando suas dores, no entanto, jamais seria visto de chinelo. No conto, o chinelo é uma metáfora de que, assim como os ratos e seu crescimento desordenado, é a sua fraqueza e, portanto, devem, ratos e fraqueza, ser escondidos.

O Secretário do Bem-Estar Público e Privado é informado de todos os acontecimentos do casarão pelo Chefe das Relações Públicas, caracterizado como um jovem de baixa estatura, olhos brilhantes e com pretensões políticas. O jovem, sempre ocupado, mostra interesse em que tudo transcorra bem. Foi dele a responsabilidade pelos serviços luxuosos com que os convidados foram recebidos, pela escolha da cor dos quartos, a decoração, a escolha do vinho, “[...] a mesa decorada com orquídeas e frutas, encomendei do Norte, abacaxis belíssimos! E as lagostas, então?” (TELLES, 1998, p. 154).

A personagem também destaca o fato de falar espanhol e inglês, descrevendo que já visitou o Chile e a Argentina, países governados por regimes de ditadura, e que aprendeu inglês para receber os americanos em seu país.

Há indicações da participação dos americanos no golpe militar. Como a elite temia governantes voltados ao populismo (nome dado à crescente participação popular entre 1930 e 1946), e influenciados pelo discurso dos líderes brasileiros, aderiram à chamada Doutrina da Segurança Nacional e à luta anticomunista, encabeçada pelos Estados Unidos. Tal Doutrina não funcionou apenas como instrumento de manutenção do status dessas elites, mas também como meio de propagação dos ideais democráticos estadunidenses. Os militares latino-americanos foram preparados e estimulados a assumirem o poder em seus respectivos países. “Tal estratégia incluía tomada de poder, assim como a formação de um governo militar autoritário, que apresentava como base os temas da segurança nacional”, de acordo com Comblin (1975, p. 142 apud CLAUDIA, 2016, p.16).

Tal personagem é o prenúncio da transformação dos homens em ratos, uma vez que seus olhos são descritos como extremamente brilhantes, e posteriormente o

narrador faz a mesma descrição a respeito dos olhos dos roedores. Seu tipo físico “baixo e atarracado” também faz alusão ao corpo dos roedores. Outra característica bastante interessante é o fato de a personagem ter se escondido na geladeira, e os roedores, quando amedrontados, normalmente se escondem em buracos, como é o símbolo da geladeira no conto. Este personagem será o único no conto que permanecerá no casarão após a invasão dos ratos.

A gravata representa o símbolo de status e poder, pois funciona como a manutenção da posição que a personagem ocupa, além de separar os membros de uma certa hierarquia. No entanto, no desfecho do conto há uma inversão de valores, pois com a invasão dos roedores a peça perde seu valor hierárquico e passa a ser item fundamental para a sobrevivência da personagem quando ela se esconde na geladeira.

O Secretário do Bem-Estar Público e Privado é chamado pelo jovem assessor de Excelência, pronome de tratamento usado para se referir às pessoas que ocupam altos cargos, como Presidente da República, senadores, ministros de Estado, governadores, deputados, prefeitos, embaixadores e cônsules; também é considerado um símbolo de status e poder referente à posição que a personagem ocupa na narrativa.

Como convidado para o seminário, havia a presença de um profissional americano, um técnico em ratos, mas este não era bem visto pelo Secretário do Bem-Estar Público e Privado, defendendo a posição de que um profissional estrangeiro não deveria tratar nem ficar sabendo de um problema nacional. Tal discurso revela o desejo de omitir as mazelas, os defeitos e as dificuldades, apresentando apenas o que é bom, descartando até mesmo uma possibilidade de auxílio.

Na medida em que os fatos vão se desenrolando, é possível visualizar as relações fadadas ao insucesso, com base em mentiras, na falsidade, nas aparências, nos interesses individuais, o coletivo é colocado de lado. Como em muitos ambientes, o contexto político não é diferente, já que muitos que ingressam nessa carreira querem apresentar aos eleitores apenas o que é bom, os defeitos e dificuldades são omitidos.

O conto, com o uso da ironia, oferece pistas ao leitor de que algo estranho está para acontecer, pois, diante das inúmeras críticas ao evento e falta de êxito, que já estava em sua VII edição, nada de concreto foi apresentado à população. Apesar do fracasso do evento, o Secretário do Bem-estar toma a decisão de informar

mentirosamente à imprensa que os ratos já estavam controlados, a fim de acalmar os ânimos.

A metáfora se faz presente quando o narrador descreve o cenário onde se encontra a estátua de bronze: ela, uma mulher de olhos vendados com a espada e balança nas mãos, símbolo da justiça, posicionada acima da lareira.

Tal cenário expõe a situação da justiça no país, com a estátua abandonada a um canto, contrastando com o luxo e o cuidado do local. Ao olhar com desconfiança para o instrumento que serve para julgar, medir, equilibrar, e percebê-lo sujo, deduz-se que a justiça não se encontra tão “limpa” quanto deveria, além de esquecida em algum canto.

Diversas vezes a conversa entre as personagens é interrompida pelo secretário com a justificativa de ouvir um barulho, ao ponto de desconfiar de um convidado do seminário, o delegado americano. “– Não me espantaria nada se cismassem em instalar aqui algum gravador. O senhor se lembra? Esse Delegado americano...” (TELLES, 1998, p. 157).

Nesta frase encontramos, possivelmente, uma referência à influência americana nas decisões político-econômicas do país na década de 70.

Um dos temas que pode ser extraído desta narrativa é luta pelo poder. É possível perceber que na interação entre as personagens há uma luta de classes, aquela com nível hierárquico maior se impõe e exige respeito. Tal hierarquia só é quebrada com a invasão dos ratos, que não se importam, não respeitam as convenções.

#### **d) Os ratos**

Os ratos são os responsáveis pelo acontecimento do seminário e representam o mal que deve ser combatido, pelo menos no campo do discurso político.

Seu crescimento no conto é enfatizado com referência à música “Lata d’água” (Luiz Antônio e Jota Junior), ao afirmar que as Marias, que carregam as latas d’água na cabeça para subir o morro, nas favelas, também foram substituídas pelas ratazanas. A invasão e o crescimento desordenado são a representação das mazelas do povo, a falta que enfrentam diariamente, falta alimentação digna, falta saúde, moradia, acesso à educação de qualidade, entre muitas outras coisas, falta uma vida digna.

Os ratos, nesse contexto, retratam o povo, movidos pela necessidade, porque possuem problemas maiores, que exigem certa urgência para serem resolvidos. Eles representam o que deveria ser escondido, tudo aquilo que o homem queria esconder embaixo do tapete, os problemas, a oposição, tudo aquilo que temem e não querem enxergar que exista, aquilo que evitam a todo custo, mas fingem que enfrentam, por anos e anos seguidos, não chegando, nunca, a nenhuma conclusão. Esperam que a população resolva sozinha, com “gatos” para se defender, sem se importar que estes já foram devorados frente à situação precária pela qual passavam.

Também podemos aplicar a metáfora dos ratos aos próprios políticos que “roem” o dinheiro público, multiplicando de maneira desordenada seus gastos e luxos à custa de uma população pobre e ignorada. No conto, o respeito ao próximo, o bem-estar comum é colocado de lado pensando no bem próprio.

#### **1.4.1 Proposta de leitura com o conto: *Seminário dos Ratos***

Para o desenvolvimento da atividade com o conto:

- Formar grupos com no máximo quatro integrantes.
- Entregar uma cópia do conto para cada aluno.

Atividade motivacional anterior à leitura, após a leitura do título do conto, indagar aos alunos (questões orais):

- Qual temática será desenvolvida neste conto?
- E as personagens, quem são? O que fazem?
- Que história você imagina que será contada?
- O que vocês imaginam que acontece em um seminário de ratos?

1º Momento: Leitura silenciosa.

2º Momento: Leitura em voz alta.

3º Momento: Verificação de vocabulário.

4º Momento: Os alunos elaboram, junto com seus colegas, suas primeiras impressões acerca do conto.

- Professor: Chamar atenção dos alunos sobre pontos relevantes já analisados acima. Dentre eles podemos destacar:

- A ironia presente na obra;
- As metáforas apresentadas;
- Alegoria presente na obra;

- Discutir a ação das personagens, a falta de pensamento no bem-comum;
- Atemporalidade do conto.
- Polissemia presente no título.

5º Momento: Cada grupo expõe suas impressões sobre o conto com a mediação do professor.

6º momento: Justificativa

7º momento: Diário de leitura.

### 1.5 QUINTO CONTO: *A NOVA CALIFÓRNIA*

O conto analisado abaixo é de autoria do escritor carioca Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922). A narrativa, concluída em 1910, é ambientada na cidade fictícia de Tubiacanga, um pequeno município com apenas três ou quatro mil habitantes que tem sua rotina abalada pela chegada da personagem Raimundo Flamel.

O conto desperta a atenção pela proximidade com histórias de terror, na medida em que a transformação mental e ética dessa pequena cidade é abordada pelo autor. A narrativa é marcada por uma intensa crítica social que denuncia a força dos interesses e como estes podem passar por cima dos valores, da moral e dos sentimentos.

#### **a) Esquema narrativo**

I. Exposição (introdução ou apresentação): o conto, em sua introdução, apresenta a personagem Raimundo Flamel e o burburinho que sua chegada despertou na pequena cidade.

II. Complicação (desenvolvimento): quando a população se dá conta do roubo aos túmulos.

III. Clímax: o momento culminante da história é a captura dos três ladrões e a descoberta de que os ossos podem ser transformados em ouro.

IV. Desfecho (desenlace ou conclusão): sedenta pela possibilidade de transformar ossos em ouro, a população saqueia o cemitério e viola os túmulos.

#### **b) Narrador**

O conto, narrado em terceira pessoa, é tecido de maneira a construir um suspense na narrativa, uma tentativa de descobrir o futuro do forasteiro que acaba de chegar na cidade. Também se encaminha para o riso, ao apresentar a moralidade da população frente a crenças baseadas na religião.

A população vive mergulhada em um cenário de utopia, o conservadorismo domina. Não existe o pensamento autônomo, quem dita as regras são os mais fortes e, por esse motivo, influentes. A narrativa constrói a imagem de uma população passiva e ingênua, verdadeiramente alienada à opinião dos poderosos. De maneira irônica, o narrador revela que não existem opiniões próprias e, de forma muito rápida, toda uma cidade muda seus pensamentos baseada na opinião de um único homem. A pequena cidade, então, torna-se o local ideal para o protagonista: uma população totalmente alienada, que se apoiava em ídolos e pessoas gananciosas o suficiente para colocar o plano em prática.

### **c) Cenário**

A narrativa acontece na cidade de Tubiacanga que é descrita como pequena, com três ou quatro mil habitantes, pacífica e ordeira. Não contava com furtos ou roubos havia cinco anos. As casas só possuíam portas e janelas porque estas eram utilizadas no Rio de Janeiro.

### **d) Crítica social**

O conto Nova Califórnia parodia o enredo dos antigos relatos sobre a “corrida do ouro” no Oeste dos Estados Unidos do final do século XIX, período caracterizado por uma migração em massa de trabalhadores do mundo todo em busca da sonhada riqueza fácil. O Brasil passou por situação semelhante, no final do século XVII na região de Minas Gerais, atraindo pessoas de todos os lados. No entanto, a ilusão de angariar riquezas de maneira rápida e fácil fez com que a maioria dos trabalhadores pobres saíssem de lá mais pobres do que quando haviam chegado, quando não, pagando com a vida a ambição dos ricos e burgueses, únicos que lucravam.

Em tom satírico, o conto destaca os comportamentos desaprovados pelos humanos, mas repetidos por eles mesmos.

Mostram-se as personagens, antes “indignados protetores de sepulturas”, passando a pensar que não era tão grave assim profanar túmulos, se essa ação pudesse gerar riquezas materiais.

O conto, que a princípio faz uso de certa comicidade advinda das situações exageradas e inusitadas, construídas justamente para trazer riso, também tem como objetivo gerar reflexão e, embora faça uma crítica ao moralismo e à hipocrisia, destacando na sociedade a predominância da competição e do dinheiro, também destaca a força das relações sociais e o poder de interesses gerados a partir dela.

Outras críticas também são encontradas na narrativa, como a menção à obra do escritor francês Bernardin de Saint-Pierre, intitulada *Paulo e Virgínia*, também protagonistas desta. O romance é datado de 1787 e traduz o projeto iluminista defendendo uma sociedade ideal, a felicidade dependeria do respeito aos direitos humanos, virtude não reconhecida nas ações das personagens do conto: “Por vezes, vinha-lhe vontade de pensar qual a razão de ter Bernardin de Saint-Pierre gasto toda a sua ternura com Paulo e Virgínia e esquecer-se dos escravos que os cercavam...” (BARRETO, 2007, p. 71).

A descrição da cidade também carrega uma crítica à sociedade da época, pois ao descrevê-la como “muito pacífica”, com um único homicídio em seu cadastro, que em nada alterara os hábitos das pessoas, podemos perceber que essa paz é carregada de hipocrisia, já que “o assassino era do partido do governo e a vítima da oposição”, logo, o crime foi visto com naturalidade, uma vez que decorreu do poder instituído.

A narrativa também aborda a influência dos títulos. A aparição do químico na cidade despertou desconfiança nos habitantes que o viam como uma figura perigosa. No entanto, a aprovação do “forasteiro” por Bastos legitimou a confiança na personagem. Bastos era possuidor de muitos títulos, médico, vereador, farmacêutico, figura notória na pequena cidade e, por isso, mudou a maneira como os outros habitantes pensavam, uma vez que o argumento de autoridade ainda é uma coisa muito presente no Brasil.

Há que se considerar que Bastos, até o momento em que é mencionado, sequer conheceu Flamel pessoalmente. Sua opinião é válida e inquestionável baseada nos títulos que possui.

#### **e) O autor na narrativa**

Lima Barreto era filho de pai português e mãe escrava, viveu em condições de pobreza extrema e sofreu um enorme preconceito racial. Teve uma vida difícil e conturbada, sendo internado em sanatórios. Em muitos trechos do conto é possível

perceber traços autobiográficos do autor, suas experiências através de alguma personagem, principalmente negros, que sofrem preconceitos. Fica clara neste trecho do conto sua afeição ao descrever as crianças negras da pequena cidade:

Na verdade, era de ver-se, sob a doçura suave da tarde, a bondade de Messias com que ele afagava aquelas crianças pretas, tão lisas de pele e tão tristes de modos, mergulhadas no seu cativeiro moral, e também as brancas, de pele baça, gretada e áspera, vivendo amparadas na necessária caquexia dos trópicos (BARRETO, 2007, p. 71).

A figura do bêbado também se assemelha à figura do autor, sempre à margem de tudo, inclusive dos grandes fatos que aconteciam na sociedade da época. No conto, ele é a única personagem que não possui ambição de enriquecer e permanece alheia ao massacre coletivo. Podemos comparar essa figura ao próprio autor observando a vida passar de forma teatralizada.

#### **f) Personagens**

Capitão Pelino é a única personagem da trama que não via Flamel com bons olhos e questionava suas ações<sup>1</sup>. O título de capitão é uma ironia, uma forma de ridicularizar a arrogância de uma personagem, um mestre-escola que, como gramático, adora apontar os supostos erros cometidos pelas pessoas contra a língua. Pelino é descrito também como redator da gazeta de Tubiacanga, respeitado e solenemente tratado como um “sábio”, no entanto, “avaro de palavras”, “limitando-se tão-somente a ouvir”. Mas corrigia qualquer incorreção de linguagem dos demais.

Seu formalismo e hábito de competir chamam a atenção para a personagem, pois:

Ninguém escrevia em Tubiacanga que não levasse bordoada do Capitão Pelino, e mesmo quando se falava em algum homem notável lá no Rio, ele não deixava de dizer: “Não há dúvida! O homem tem talento, mas escreve ‘um outro’, ‘de resto’...” E contraía os lábios como se tivesse engolido alguma coisa amarga (BARRETO, 2007, p. 70-71).

Percebe-se que existia uma supervalorização de sua especialidade por parte da personagem, uma vez que era gramático e usava isso em seu favor para competir com as demais.

---

<sup>1</sup> Pelino Guedes (1858-1919) foi um poeta, biógrafo e jornalista pernambucano, um dos autores mais lidos e estudados nas escolas secundárias brasileiras por volta de 1910.

Lima Barreto era criticado por questões formais da linguagem pelos críticos literários, daí a sátira através da personagem. Acredita-se também que foi inspirada em Pelino Guedes, o qual Lima Barreto acreditava ser representante de uma linguagem vazia e nada comunicativa, com arcaísmos e rebuscamentos um tanto quanto fúteis.

A figura do gramático pedante é uma caricatura, uma metáfora encontrada pelo autor para criticar a literatura parnasiana, e seu jogo da sintaxe tradicional.

Pelino vê-se vingado de toda população, que se recusou a ouvir suas palavras, quando descobre o saque dos ossos humanos e a influência do químico no ato perverso, no entanto, logo fica evidente a contradição quando a personagem é flagrada grotescamente brigando por um fêmur.

Sua atitude faz com que toda a moral que havia pregado seja mera hipocrisia, pois, assim como toda a população que fora vítima de sua crítica, ele também se rende à ganância de ampliar seu capital econômico transformando ossos em ouro.

Flamel é o protagonista da trama que, a princípio, é um desconhecido que amalha a desconfiança dos habitantes da pequena cidade e chama a atenção tanto pelo seu recolhimento quanto pelas poucas informações que divulgava à população. O fato de receber uma grande quantidade de correspondências e contratar um pedreiro motiva especulações a seu respeito:

Ninguém sabia donde viera aquele homem. O agente do Correio pudera apenas informar que acudia ao nome de Raimundo Flamel, pois assim era subscrita a correspondência que recebia. E era grande. Quase diariamente, o carteiro lá ia a um dos extremos da cidade, onde morava o desconhecido, sopesando um maço alentado de cartas vindas do mundo inteiro, grossas revistas em línguas arrevesadas, livros, pacotes... (BARRETO, 2007, p. 69).

A curiosidade é estimulada ainda mais quando Fabrício, pedreiro, divulgou que foi contratado para construir um forno na sala. Durante a execução do trabalho é essa personagem que divulga maiores informações e detalhes a respeito do forasteiro, como o fato de ver balões de vidros, facas sem cortes, copos como os de farmácias. Sua figura é tão temida que é associada a algo maléfico, a ponto de Chico da Tirana evocar proteção divina: “Chico da Tirana, o carreiro, quando passava em frente da casa do homem misterioso, ao lado do carro a chiar, e olhava a chaminé da sala de jantar a fumegar, não deixava de persignar e rezar um ‘credo’ em voz baixa” (BARRETO, 2007, p. 69).

A princípio, tais informações geram insegurança e estranhamento na população a ponto de o subdelegado pensar em invadir a residência, fato que não acontece, fora contido pelos argumentos de autoridade do boticário Bastos: “Tomando em consideração as informações de Fabrício, o boticário Bastos conclui que o desconhecido deveria ser um sábio, um grande químico, refugiado ali para mais sossegadamente levar avante os seus trabalhos científicos” (BARRETO, 2007, p.70).

Após a intervenção de Bastos, o *status* do químico muda radicalmente: se antes sua figura despertava ameaça, agora a população passa a enxergá-lo com outros olhos. Torna-se cidadão notório da pequena cidade, respeitado, importante e respeitosa e chamado de doutor.

A população daquela pequena cidade pode ser percebida como uma metonímia de um povo que se rende ao esplendor daquilo que pensa ser superior. Apenas Pelino se posiciona de maneira contrária e não demonstra simpatia pelo novo morador da cidade.

Em poucos dias a admiração pelo sábio era quase geral e não o era unicamente porque havia alguém que não tinha em grande conta os méritos do novo habitante. Capitão Pelino, mestre-escola e redator da Gazeta de Tubiacanga, órgão local e filiado ao partido situacionista, embirrava com o sábio: “Vocês hão de ver, dizia ele, quem é esse tipo... Um caloteiro, um aventureiro ou talvez um ladrão fugido do Rio” (BARRETO, 2007, p. 70).

Importante destacar que a crítica desferida por Pelino não se pautava em argumento algum, de acordo com o narrador, sendo uma disputa de egos, pois ele o via como um concorrente ao cargo de sábio que carregava.

A vida misteriosa de Flamel o tornava ainda mais admirado, ao ponto de compará-lo ao Messias, figura bíblica que significa o “ungido”, o salvador prometido por Deus para mudar o mundo das mazelas da fome e sofrimento, o verdadeiro “pai da pobreza”. Outra importante referência à figura bíblica é que o Messias desempenharia dois papéis diferentes e Flamel também o fez: conviveu de forma pacífica durante algum tempo e partiu deixando a cidade entregue ao caos graças à sua fórmula. Também pode ser uma referência à maneira como foi visto pela população inicialmente, um bruxo e, posteriormente, um santo. Uma dualidade também é perceptível entre a religião e a ciência.

E tocava muito o coração daquela gente a profunda simpatia com que ele tratava as crianças, a maneira pela qual as contemplava, parecendo apiedar-

se de que elas tivessem nascido para sofrer e morrer. Na verdade, era de ver-se, sob a doçura suave da tarde, a bondade de Messias com que ele afagava aquelas crianças pretas, tão lisas de pele e tão tristes de modos, mergulhadas no seu cativeiro moral, e também as brancas, de pele baça, gretada e áspera, vivendo amparadas na necessária caquexia dos trópicos (BARRETO, 2007, p. 70).

A descrição da personagem faz suscitar a figura do herói, aclamado por toda a população. Sua bondade é descrita com tanto lirismo que contrasta com o destino sombrio das crianças.

Após um tempo de convívio, o passo seguinte foi uma aproximação com as pessoas mais influentes da cidade. O primeiro procurado por Flamel foi Bastos, boticário, médico e vereador. A revelação de sua fórmula de transformar ossos em ouro despertou, em um primeiro momento, espanto seguido de grande euforia. A confiança no forasteiro e a vontade de conseguir colocar em prática o experimento fez com que o dono da botica indicasse dois nomes de cidadãos respeitáveis, a fim de testemunhar a incrível experiência, foram eles o coronel Bentes (rico, presidente da câmara) e o tenente Carvalhais. Reside aí o elemento fantástico da narrativa, que se sobrepõe à realidade, pois chega a ser grotesca a situação articulada por Flamel e aceita pelos demais.

O narrador não detalha como aconteceu o experimento, apenas dá a entender que as três personagens saíram da casa de Flamel convencidas da capacidade do químico de transformar ossos humanos em ouro.

Flamel seduz os três poderosos da cidade pelo desconhecido, pela ganância torpe em conseguir mais riquezas, aumentar seu patrimônio de maneira sigilosa. Percebemos o rebaixamento de uma sociedade que só olha para a riqueza e as vantagens que poderá angariar destas relações sociais.

Em relação ao químico, da mesma forma misteriosa como chegou, sai de cena, deixando a cidade em colapso.

Chico da Tirana, é apresentado como pessoa religiosa, pobre e possuidor de pouca credibilidade na pequena cidade. Tanto Chico, que é apenas chamado pelo apelido, quanto Fabrício não possuem sobrenomes, porque são pessoas que não possuíam riquezas ou títulos, não sendo respeitadas socialmente e, aos olhos da pequena cidade, possuem muito pouco a oferecer.

Essas duas figuras contrastam com a figura do farmacêutico que, baseado na importância que possuía, é sempre chamado pelo nome, sobrenome e títulos, sendo muito respeitado pelos moradores do local.

Bastos é a figura típica do coronelismo, ainda muito presente nas pequenas cidades. Respeitado por todos, detentor de títulos. Bastou uma opinião sua para que toda a cidade silenciasse e, de maneira cega, passasse a venerar a figura desconhecida: “Tomando em consideração as informações de Fabrício, o boticário Bastos concluíra que o desconhecido deveria ser um sábio, um grande químico, refugiado ali para mais sossegadamente levar avante os seus trabalhos científicos” (BARRETO, 2007, p. 70).

Apegado aos títulos, se rebaixa perante a figura do importante Flamel ao perceber seus artigos publicados e as revistas estrangeiras que chegavam a sua casa.

#### **g) Roubo de ossos**

Transformar ossos em ouro é uma piada um tanto quanto macabra. Flamel coloca à disposição de homens gananciosos e ricos representados por Coronel Bentes, farmacêutico Bastos e Carvalhaes, o conhecimento de que é possível conseguir a riqueza fácil. No entanto, para consegui-la, é necessário abandonar valores como respeito, ética e família.

Tal tema é uma sátira à Lei da Conservação da Matéria, que ficou conhecida pela célebre frase: “Na natureza, nada se cria, nada se perde. Tudo se transforma”. No conto, essa transformação vai bem além de ossos em ouro, pois os cidadãos respeitados da pequena cidade, detentores de “valores”, transformam-se movidos pela ambição da riqueza fácil e só para si.

É possível perceber que, quando Flamel procura o farmacêutico Bastos e lhe faz um pedido curioso, havia feito uma grande descoberta e necessitava de três testemunhas para garantir “prioridade de sua invenção”. Bastos indica duas pessoas de confiança. A partir deste momento a cidade, antes calma, passa a ser palco da violação das sepulturas e ter seus ossos roubados.

A população atormentada teve como primeira reação condenar moralmente o ato, é possível perceber o sentimento de perplexidade e horror que os roubos causaram, tanto por religiosos quanto por ateus, cientistas, céticos, positivistas e maçons, fato esse que levou a população montar vigilância: “Era coisa pior, sacrílega

aos olhos de todas as religiões e consciências: violavam-se as sepulturas do ‘Sossego’, do seu cemitério, do seu campo-santo” (BARRETO, 2007, p. 75).

Essa ação levou à captura e descoberta da identidade dos saqueadores, dois deles foram linchados até a morte, somente o farmacêutico Bastos conseguiu fugir e, não possuindo alternativa, teve que revelar o motivo do roubo.

Inicialmente, as pessoas fingiram não acreditar na possibilidade. A descrição da cena destaca que cada um foi se esgueirando, à noite, escondido de seus familiares, amigos, para roubar, julgando estar enganando os demais.

Nem mesmo as personagens tão cheias de melindres, como a donzela Cora, que ironicamente estava preocupada com o destino de seus ossos após a morte, não perdeu a oportunidade de saquear as sepulturas: “Aí Cora queria os seus ossos sossegados, quietos e comodamente descansados num caixão bem feito e num túmulo seguro, depois de ter sido a sua carne encanto e prazer dos vermes” (BARRETO, 2007, p. 77).

Não teve nojo de retirar os ossos ainda presos às carnes podres, o odor não a impediu do roubo, tudo pelo desejo de tornar-se rica. As mesmas atitudes tiveram o turco Miguel, o médico Jerônimo, e os demais moradores da cidade.

Nítida também é a tragicidade na imagem do filho que aconselha o pai a buscar os ossos da mãe por serem mais gordos, o exagero da narração demonstra a falta de limites da ambição humana.

A maneira como são descritas as cenas perante o acontecimento grotesco provoca o riso, a zombaria. A revolta que antes se via é superada em nome da ambição e do dinheiro. Não há mais ética nem religião, a força do dinheiro impera. A tamanha contradição de pensamento da população leva à comicidade. Se antes, de maneira ingênua, as personagens eram apresentadas nas primeiras linhas, agora são apresentadas de maneira carnavalesca, como um grande palco, onde o leitor, de longe, pode assistir ao espetáculo miserável dos homens que se matam para conseguir ouro.

#### **h) A fórmula**

O inventor da fórmula era capaz de transformar ossos humanos em ouro. Tal personagem pode ter sido inspirado em Nicholas Flamel, um alquimista francês que viveu no final do século XV e ganhou notoriedade por suas proezas relacionadas à

química. Muitos acreditam que ele havia descoberto a pedra filosofal, que possui a capacidade de transformar qualquer material em ouro.

### 1.5.1 Proposta de leitura com o conto: *A nova Califórnia*

Para o desenvolvimento da atividade com o conto:

- Formar grupos com no máximo quatro integrantes.
- Entregar uma cópia para cada aluno.

Atividade motivacional anterior à leitura, após a leitura do título do conto, indagar aos alunos (questões orais):

- Qual temática será desenvolvida neste conto?
- E as personagens, quem são? O que fazem?
- Que história você imagina que será contada?

1º Momento: Leitura silenciosa.

2º Momento: Leitura em voz alta.

3º Momento: Verificação de vocabulário.

4º Momento: Os alunos elaboram, junto com seus colegas, suas primeiras impressões acerca do conto.

- Professor: Chamar a atenção dos alunos sobre pontos relevantes já analisados acima. Dentre eles podemos destacar:

- A ironia presente na obra;
- As metáforas apresentadas;
- Riqueza a qualquer custo;
- Ambição humana;

5º Momento: cada grupo expõe suas impressões sobre o conto com a mediação do professor.

6º momento: Justificativa.

7º momento: Diário de leitura.

## 1.6 SEXTO CONTO: *A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS*

O conto foi escrito pelo dinamarquês Hans Christian Andersen, em 1845, época da Revolução Industrial. O pensamento da época considerava a pobreza como falta

de empenho no trabalho e mendigar era um ato proibido, o que fazia com que os mais necessitados vendessem quinquilharias como fósforos nas ruas.

A Revolução Industrial teve início na segunda metade do século XVIII, tornando os métodos de produção mais eficientes, mais acessíveis financeiramente, o que estimulou o consumo. A capacidade de produzir de maneira rápida as mercadorias e serviços, com a substituição do homem pela máquina, da produção doméstica pelo sistema de fábricas, ocasionou uma verdadeira mudança no sistema social.

Com o processo de cercamentos de terra, medida que beneficiou a poucos, levou muitos camponeses a se deslocarem do campo e procurar as cidades em busca de emprego e melhores condições de vida. Esta ação possibilitou o crescimento rápido das cidades, mas contribuiu para que surgisse uma grande quantidade de desempregados que, sem moradia e sem perspectiva de subsistência, passaram a se refugiar em pequenos espaços insalubres, mal ventilados, sem o mínimo de infraestrutura.

A quantidade de desempregados agradou aos burgueses industriais que passaram a contratá-los como operários nas fábricas. Explorados, foram submetidos a longas jornadas e baixos salários.

A convocação dos trabalhadores ficava a encargo dos empresários que usavam de meios coercitivos e violentos: aquele que não se apresentava de maneira voluntária era conduzido para a oficina pública, qualquer trabalhador que abandonasse seu posto de trabalho era tratado como desocupado e não recebia nenhuma ajuda e, como já dito, as esmolas também eram proibidas.

O mercado de trabalho absorvia toda mão de obra disponível, inclusive as crianças. Com salários insuficientes, as jornadas de trabalho podiam chegar a 18 horas diárias. Havia a concepção de que as crianças deveriam trabalhar como forma de proteção contra o crime e a marginalidade, uma vez que o espaço das fábricas era visto de maneira oposta ao da rua, considerada perigosa e desorganizada. Não existiam leis trabalhistas que garantissem o mínimo de dignidade aos trabalhadores, então os salários eram muito baixos e as jornadas muito longas, o que acabava fazendo com que os pais tivessem que, necessariamente, colocar seus filhos para trabalhar nas fábricas ou nas ruas a fim de garantir a sobrevivência da família. Segundo Hobsbawn (1996): “Nas fábricas, onde a disciplina do operariado era mais urgente, descobriu-se que era mais conveniente empregar as dóceis (e mais baratas) mulheres e crianças” (HOBSEAWM, 1996, p. 285).

### **a) Fósforo**

Embora hoje os fósforos sejam itens praticamente dispensáveis em nossa rotina, durante a revolução industrial era item de primeira necessidade, pois a eletricidade não estava disponível em todos os lugares da cidade e, assim, precisavam ser iluminados por lâmpadas a gás ou velas. Da mesma forma o aquecimento era feito por lareiras e fogões, o que enfatiza ainda mais o sofrimento da personagem.

O escritor, em suas obras, buscava retratar a realidade da época, como a opressão sofrida pelas pessoas pobres, miseráveis. Nesta narrativa, Andersen se espelhou na figura materna, que fora uma criança muito pobre e teve uma infância difícil, tendo que mendigar nas ruas e só voltar quando tivesse conseguido algum dinheiro.

### **b) Elementos da narrativa**

Situação inicial: Uma pobre menina tenta vender palitos de fósforos na rua coberta pela neve.

Conflito: O conflito se inicia a partir do momento em que começa a anoitecer e ela não pode voltar para casa.

Desfecho: É encontrada morta assim que o dia amanhece.

Clímax: Momento em que a menina alucina, sonha com a avó já falecida.

### **c) Apresentação da personagem**

O narrador apresenta a personagem de maneira que sua imagem já nos remeta a uma situação de dificuldade e restrição. À medida que a descrição é feita, percebemos que sua solidão e abandono ficam ainda mais evidentes. Não lhe falta apenas os bens materiais, o excerto sugere a falta de afeto e proteção em um local onde tudo que a cerca é destrutivo: “Uma pobre menina andava errante pelas ruas desertas; ia descalça e com a cabeça descoberta” (ANDERSEN, 2000, p. 05).

### **d) O cenário/ espaço**

A narrativa se passa toda na rua, em pleno inverno europeu, quando as ruas estavam cobertas pela neve. O espaço onde se passa a narrativa é responsável por enfatizar a solidão e abandono da personagem: “Fazia um frio terrível e nevava

copiosamente. Uma pobre menina andava errante pelas ruas desertas; ia descalça e com a cabeça descoberta” (ANDERSEN, 2000, p. 07).

O frio também pode ser um indicativo da maneira como a protagonista é tratada, de forma fria e distante.

A menina não havia vendido nenhum fósforo, já estava anoitecendo, podemos inferir que havia ficado o dia todo na rua. A frieza dos pedestres é reforçada pelo fato de ser o último dia do ano, uma data alegre e festiva, em que se espera que as pessoas sejam mais bondosas com as outras. O espaço frio e inóspito já sugere que uma menina teria poucas chances de sobreviver.

O narrador onisciente apresenta a história de uma garota pobre, descalça, que, devido às suas condições de miséria, é obrigada pelo pai a sair em um frio terrível para vender fósforos nas ruas geladas de Copenhague a fim de ajudar sua família.

O enredo desenvolve-se demarcando a presença de um narrador que tudo sabe e afirma, com propriedade, a respeito dos sentimentos e pensamentos da protagonista. Ele expõe o sofrimento da menina, e a situa em um contexto de conflitos emocionais:

Não se atrevia a voltar para casa, porque vão vendera nem um pacote de fósforos e assim não ganhara nem uma moeda de cobre. Seu pai lhe bateria e, por outro lado, em sua casa fazia quase tanto frio quanto na rua. A família não tinha mais do que um telhado por proteção e o vento sibilava à vontade no interior da habitação, embora seus moradores tapassem com palha os buracos das paredes (ANDERSEN, 2000, p. 06).

A pobrezinha estava faminta e morta de frio, oferecendo o mais triste aspecto de miséria. Em todas as vitrinas e janelas brilhavam as luzes, o ar estava impregnado de um delicioso aroma de pato assado, porque aquela era a véspera de Ano Novo. A menina não podia esquecer-lo (ANDERSEN, 2000, p. 07).

O narrador dá a pista, durante o conto, do destino que espera a menina, como quando a vendedora de fósforos vê uma estrela caindo no céu, “Alguém está morrendo - pensou a menina” (ANDERSEN, 2000, p. 06), percebe-se nesta fala a pista do desfecho.

### **e) Desfecho**

O desfecho do conto não nos remete à morte, mas à libertação, uma ascensão ao céu, local onde não haveria mais sofrimento. Sugere um final feliz, já que lá não

haveria mais fome ou frio, junto com a figura da avó, sua única referência de afeto, de calor humano.

É evidente a figura da morte ligada à felicidade, pois a personagem possui a chance de encontrar tudo que lhe foi negado em vida: “Mas ninguém imaginou que belas visões ela tivera, nem com quanta alegria e em que união com sua avó ela entrara nas glórias do Ano Novo” (ANDERSEN, 2000, p. 09).

Como uma heroína, ela vence as duras provas que lhe foram impostas e a recompensa de seus atos de humildade é ascender ao céu, como os discursos religiosos pregam.

No conto é possível observar a ação de um elemento sobrenatural, o qual surge para auxiliar a personagem principal a desvencilhar-se dos obstáculos. No caso da pequena vendedora, o elemento fantástico fica por conta da imagem da luz, é ela quem traz todos os elementos os quais a menina almejava, inclusive a imagem da avó falecida.

#### **f) Abandono e alucinações**

Podemos inferir que as alucinações que a menina sofre podem ser sinais do frio extremo (hipotermia), mas a visão da avó sugere ambiguidade, representando um sinal de proximidade com a morte.

Ficam claros a carência e o abandono pelos quais a criança passava. Essa carência ia além do calor físico, a situação de abandono é clara em todos os sentidos, inclusive afetivamente, pois se voltasse para casa sem ter vendido os fósforos, apanharia do pai; a rua é tão fria quanto a casa (lar), então prefere ficar entregue à própria sorte. Quando cansa de caminhar, senta-se e acende os fósforos um a um.

O ato de acender o fósforo é uma metáfora, o calor do fogo revela os “sonhos” da menina. Com o fogo aceso, surgem as necessidades, como calor, alimento e a necessidade de se sentir feliz com a família: vê um ganso – anseio da fome – vê as luzes de uma árvore de natal – que simbolizava a esperança em um mundo melhor, e finalmente vê a avó, cuja figura simboliza o afeto, única pessoa que lhe deu carinho, tanto que ela acende todos os fósforos na esperança de continuar vendo a avó.

Tinha o rosto rosado e um sorriso nos lábios. Estava morta. O dia de Ano Novo amanheceu sobre aquela figurinha sentada e que ainda segurava na mão as pontas dos palitos de fósforos queimados. Todo mundo pensou que ela tivesse querido esquentar-se (ANDERSEN, 2000, p.09).

Morreu, mas sorria, talvez porque todas as dores do mundo foram abandonadas quando “partiu” com a avó. Todo o calor que lhe fora negado em vida, a pequena recebia agora, ou seja, afeto, alimento e esperança.

### **1.6.1 Proposta de leitura com o conto: *A pequena vendedora de fósforos***

Para o desenvolvimento da atividade com o conto:

- Atividade individual.
- Entregar uma cópia para cada aluno.

Atividade motivacional anterior à leitura, após a leitura do título do conto, indagar aos alunos (questões orais):

- Qual temática esse conto irá abordar?
- Como imaginam a protagonista?
- Que história você imagina que será contada?

1º Momento: Leitura silenciosa.

2º Momento: Leitura em voz alta oralizada pelo professor.

3º Momento: Verificação de vocabulário.

4º Momento: Os alunos elaboraram sozinhos suas primeiras impressões acerca do conto.

5º Momento: Os alunos formarão grupos e apresentarão uns aos outros as impressões.

- Professor: Chamar atenção dos alunos sobre pontos relevantes já analisados acima. Dentre eles podemos destacar:

- A situação de abandono em que a menina é colocada;
- O desfecho da obra, a morte como salvação;
- As alucinações.

6º Momento: Cada grupo terá um porta-voz que irá expor as impressões discutidas com a sala.

7º momento: Justificativa.

8º momento: Diário de leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa proposta de atividades surgiu da necessidade de ampliar o conhecimento literário dos alunos, introduzindo um novo trabalho a partir daquele já realizado no ambiente escolar, carrinho de leitura, já explicitado na parte I da dissertação.

As atividades apresentadas com os contos se pautaram na leitura, interpretação, compreensão oral e escrita, não tendo por objetivo esgotá-la em suas análises.

Cada conto aplicado despertou nos alunos questionamentos únicos. Embora as propostas pareçam semelhantes, em sua aplicação foi possível perceber que tomou caminhos distintos em sala de aula, motivo para o professor realizar antes uma leitura aprofundada, analítica, antes de iniciar o projeto com o aluno.

O trabalho sistematizado com os contos mostrou-se muito oportuno para o desenvolvimento do conhecimento literário, uma vez que envolve os alunos nas leituras e discussões.

Sabemos que a prática da leitura, ainda vista como desafio e apresentando muitas barreiras, deve ocupar no ambiente escolar um lugar de destaque, pois promove mudanças significativas na construção do pensamento social e crítico. É no trabalho sistematizado com o texto literário que o educando poderá ampliar seu horizonte de leitura, desenvolvendo seu conhecimento literário, vivenciando novas indagações, experiências, realidades e situações.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, Hans Christian. **A pequena vendedora de fósforos**. Virtualbooks, 2000. E-book. Disponível em: <https://www.virtualbooks.com.br/v2/ebooks/pdf/00817.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.
- ASSIS, Machado de. **A cartomante e outros contos**. Coleção Travessias. Orientação pedagógica e notas de leitura Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 1995.
- BARRETO, Lima. **Melhores contos de Lima Barreto**. Coleção Melhores Contos. Seleção de Francisco de Assis Barbosa. 8. ed. São Paulo: Global, 2002.
- FAULKNER, William. **Aparente Liberdade**. Disponível em: <https://aparenteliberdade.wordpress.com/tag/william-faulkner/>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FRANCO JR., Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria da Literatura, abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2003.
- FRANÇA, Noeli Cristina Perobelli. **A condição de existência dos trabalhadores pobres durante a Revolução Industrial (1780-1848)**. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_hist\\_unespar-paranavai\\_noelicristinaperobelli.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_unespar-paranavai_noelicristinaperobelli.pdf). Acesso em: 09 fev. 2020.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GRIMM, Perrault. **Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias de Allan Poe**. Tradução: Clarice Lispector. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2003.
- POE, Edgar Allan. **O barril de amontillado**. Tradução: Samuel Titan Jr. Disponível em:

<http://stoa.usp.br/gabrielamorandini/files/2130/12069/2+O+Barril+de+Amontillado+-+Edgar+Allan+Poe+OK.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SOUZA, Elaine Hernandez de. Os Discursos do Trabalho na Fábula “A Cigarra e a Formiga”. **Revista Intercâmbio**, LAEL/PUC-SP, São Paulo, v. 17, p. 154-164, 2008. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3581/2342>. Acesso em: 08 jul. 2019.

STEPHAN, Claudia. A Doutrina da Segurança Nacional de Contenção na Guerra Fria: fatores que contribuíram para a participação dos militares na política brasileira (1947-1969). **Conjuntura Global**, v. 5, n. 3, p. 537-565, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/50544>. Acesso em: 17 fev. 2020.

TELLES, Lygia Fagundes. **Conspiração de nuvens**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

TELLES, Lygia Fagundes. **Seminário dos ratos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

TREVISAN, Dalton. **O vampiro de Curitiba**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

TREVISAN, Dalton. **33 Contos Escolhidos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

TREVISAN, Dalton. **Quem tem medo de vampiro?** São Paulo: Ática, 2013.

TREVISAN, Dalton. **Vozes do Retrato**. São Paulo: Ática, 1998.

## ANEXOS

### ANEXO A – PAI CONTRA MÃE

#### PAI CONTRA MÃE

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

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

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

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando

não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente", – ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

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

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

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

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

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

O amor traz sobrescritos. Quando a moça viu Cândido Neves, sentiu que era este o possível marido, o marido verdadeiro e único. O encontro deu-se em um baile; tal foi— para lembrar o primeiro ofício do namorado, — tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto e pior brochado. O casamento fez-se onze meses depois, e foi a mais bela festa das relações dos noivos. Amigas de Clara, menos por amizade que por inveja, tentaram arredá-la do passo que ia dar. Não negavam a gentileza do noivo, nem o amor que lhe tinha, nem ainda algumas virtudes; diziam que era dado em demasia a patuscadas.

– Pois ainda bem, replicava a noiva; ao menos, não caso com defunto.

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

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

– Nossa Senhora nos dará de comer, acudiu Clara.

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

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

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

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

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

A porção era escassa, os intervalos longos. Tia Mônica ajudava, é certo, ainda que de má vontade.

– Vocês verão a triste vida, suspirava ela.

– Mas as outras crianças não nascem também? Perguntou Clara.

– Nascem, e acham sempre alguma coisa certa que comer, ainda que pouco.

– Certa como?

– Certa, um emprego, um ofício, uma ocupação, mas em que é que o pai dessa infeliz criatura que aí vem gasta o tempo?

Cândido Neves, logo que soube daquela advertência, foi ter com a tia, não áspero, mas muito menos manso que de costume, e lhe perguntou se já algum dia deixara de comer.

– A senhora ainda não jejuou senão pela semana santa, e isso mesmo quando não quer jantar comigo. Nunca deixamos de ter o nosso bacalhau.

– Bem sei, mas somos três.

– Seremos quatro.

– Não é a mesma coisa.

– Que quer então que eu faça, além do que faço?

– Alguma coisa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo. Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga. Você passa semanas sem vintém.

– Sim, mas lá vem uma noite que compensa tudo, até de sobra. Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo.

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

Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de cousas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia

fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso. Não o apanhava logo, espreitava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os venciam sem o menor arranhão.

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelos aluguéis.

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

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

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

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

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

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura de tolerar a dous jovens pais que espreitavam a

criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular.... Enjeitar quê? Enjeitar como? Candinho arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar.

A mesa, que era velha e desconjuntada, esteve quase a se desfazer inteiramente. Clara interveio.

– Tia não fala por mal, Candinho.

– Por mal? Replicou tia Mônica. Por mal ou por bem, seja o que for, digo que é o melhor que vocês podem fazer. Vocês devem tudo; a carne e o feijão vão faltando. Se não aparecer algum dinheiro, como é que a família há de aumentar? E depois, há tempo; mais tarde, quando o senhor tiver a vida mais segura, os filhos que vierem serão recebidos com o mesmo cuidado que este ou maior. Este será bem criado, sem lhe faltar nada. Pois então a Roda é alguma praia ou monturo? Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua. Enfim.

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

– Quem é? Perguntou o marido.

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

– Não é preciso...

– Faça favor.

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

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

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

A situação era aguda. Não achavam casa, nem contavam com pessoa que lhes emprestasse alguma; era ir para a rua. Não contavam com a tia. Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio. Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dous, para que Cândido Neves, no desespero da crise começasse por enjeitar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma. Ouvia as queixas de Clara, sem as repetir, é certo, mas sem as consolar. No dia em que fossem obrigados a deixar a casa, fá-los-ia espantar com a notícia do obséquo e iriam dormir melhor do que cuidassem.

Assim sucedeu. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dous dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. "Se você não a quer levar, deixe isso comigo; eu vou à Rua dos Barbonos."

Cândido Neves pediu que não, que esperasse, que ele mesmo a levaria. Notai que era um menino, e que ambos os pais desejavam justamente este sexo. Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à Roda na noite seguinte.

Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados.

Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

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

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

– Hei de entregá-lo o mais tarde que puder, murmurou ele.

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

– Mas...

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

– Arminda! Bradou, conforme a nomeava o anúncio. Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava

quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

– Estou grávida, meu senhor! Exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!

– Siga! repetiu Cândido Neves.

– Me solte!

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

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

Não estava em maré de riso, por causa do filho que lá ficara na farmácia, à espera dele. Também é certo que não costumava dizer grandes cousas. Foi arrastando a escrava pela Rua dos Ourives, em direção à da Alfândega, onde residia o senhor. Na esquina desta a luta cresceu; a escrava pôs os pés à parede, recuou com grande esforço, inutilmente. O que alcançou foi, apesar de ser a casa próxima, gastar mais tempo em lá chegar do que devera. Chegou, enfim, arrastada, desesperada, arquejando. Ainda ali ajoelhou-se, mas em vão. O senhor estava em casa, acudiu ao chamado e ao rumor.

– Aqui está a fujona, disse Cândido Neves.

– É ela mesma.

– Meu senhor!

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

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo.

Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à Rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre.

Quando lá chegou, viu o farmacêutico sozinho, sem o filho que lhe entregara. Quis esganá-lo. Felizmente, o farmacêutico explicou tudo a tempo; o menino estava lá dentro com a família, e ambos entraram. O pai recebeu o filho com a mesma fúria com que pegara a escrava fujona de há pouco, fúria diversa, naturalmente, fúria de amor. Agradeceu depressa e mal, e saiu às carreiras, não para a Roda dos enfeitados, mas para a casa de empréstimo com o filho e os cem mil-réis de gratificação. Tia Mônica, ouvida a explicação, perdoou a volta do pequeno, uma vez que trazia os cem mil-réis. Disse, é verdade, algumas palavras duras contra a escrava, por causa do aborto, além da fuga. Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas, verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto.

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

(ASSIS, 1995, p. 35).

## ANEXO B – A NOVA CALIFÓRNIA

### A NOVA CALIFÓRNIA

Ninguém sabia donde viera aquele homem. O agente do Correio pudera apenas informar que acudia ao nome de Raimundo Flamel, pois assim era subscrita a correspondência que recebia. E era grande. Quase diariamente, o carteiro lá ia a um dos extremos da cidade, onde morava o desconhecido, sopesando um maço alentado de cartas vindas do mundo inteiro, grossas revistas em línguas arrevesadas, livros, pacotes...

Quando Fabrício, o pedreiro, voltou de um serviço em casa do novo habitante, todos na venda perguntaram-lhe que trabalho lhe tinha sido determinado.

— Vou fazer um forno, disse o preto, na sala de jantar. Imaginem o espanto da pequena cidade de Tubiacanga, ao saber de tão extravagante construção: um forno na sala de jantar! E, pelos dias seguintes, Fabrício pôde contar que vira balões de vidros, facas sem corte, copos como os da farmácia —um rol de coisas esquisitas a se mostrarem pelas mesas e prateleiras como utensílios de uma bateria de cozinha em que o próprio diabo cozinhasse.

O alarme se fez na vila. Para uns, os mais adiantados, era um fabricante de moeda falsa; para outros, os crentes e simples, um tipo que tinha parte com o tinioso.

Chico da Tirana, o carreiro, quando passava em frente da casa do homem misterioso, ao lado do carro a chiar, e olhava a chaminé da sala de jantar a fumegar, não deixava de persignar-se e rezar um "credo" em voz baixa; e, não fora a intervenção do farmacêutico, o subdelegado teria ido dar um cerco à casa daquele indivíduo suspeito, que inquietava a imaginação de toda uma população.

Tomando em consideração as informações de Fabrício, o boticário Bastos concluirá que o desconhecido devia ser um sábio, um grande químico, refugiado ali para mais sossegadamente levar avante os seus trabalhos científicos.

Homem formado e respeitado na cidade, vereador, médico também, porque o doutor Jerônimo não gostava de receitar e se fizera sócio da farmácia para mais em paz viver, a opinião de Bastos levou tranquilidade a todas as consciências e fez com que a população cercasse de uma silenciosa admiração a pessoa do grande químico, que viera habitar a cidade.

De tarde, se o viam a passear pela margem do Tubiacanga, sentando-se aqui e ali, olhando perdidamente as águas claras do riacho, cismando diante da penetrante melancolia do crepúsculo, todos se- descobriam e não era raro que às "boas noites" acrescentassem "doutor". E tocava muito o coração daquela gente a profunda simpatia com que ele tratava as crianças, a maneira pela qual as contemplava, parecendo apiedar-se de que elas tivessem nascido para sofrer e morrer.

Na verdade, era de ver-se, sob a doçura suave da tarde, a bondade de Messias com que ele aflagava aquelas crianças pretas, tão lisas de pele e tão tristes de modos, mergulhadas no seu cativeiro moral, e também as brancas, de pele baça, gretada e áspera, vivendo amparadas na necessária caquexia dos trópicos.

Por vezes, vinha-lhe vontade de pensar qual a razão de ter Bernardin de Saint-Pierre gasto toda a sua ternura com Paulo e Virgínia e esquecer-se dos escravos que os cercavam...

Em poucos dias a admiração pelo sábio era quase geral, e não o era unicamente porque havia alguém que não tinha em grande conta os méritos do novo habitante.

Capitão Pelino, mestre-escola e redator da Gazeta de Tubiacanga, órgão local e filiado ao partido situacionista, embirrava com o sábio. "Vocês não de ver, dizia ele, quem é esse tipo... Um caloteiro, um aventureiro ou talvez um ladrão fugido do Rio."

A sua opinião em nada se baseava, ou antes, baseava-se no seu oculto despeito vendo na terra um rival para a fama de sábio de que gozava. Não que Pelino fosse químico, longe disso; mas era sábio, era gramático. Ninguém escrevia em Tubiacanga que não levasse bordoadas do Capitão Pelino, e mesmo quando se falava em algum homem notável lá no Rio, ele não deixava de dizer: "Não há dúvida! O homem tem talento, mas escreve: 'um outro', 'de resto'..." E contraía os lábios como se tivesse engolido alguma coisa amarga.

Toda a vila de Tubiacanga acostumou-se a respeitar o solene Pelino, que corrigia e emendava as maiores glórias nacionais. Um sábio...

Ao entardecer, depois de ler um pouco o Sotero, o Candido de Figueiredo ou o Castro Lopes, e de ter passado mais uma vez a tintura nos cabelos, o velho mestre-escola saía vagarosamente de casa, muito abotoado no seu paletó de brim mineiro, e encaminhava-se para a botica do Bastos a dar dous dedos de prosa. Conversar é um modo de dizer, porque era Pelino avaro de palavras, limitando-se tão-somente a ouvir. Quando, porém, dos lábios de alguém escapava a menor incorreção de linguagem,

intervinha e emendava. "Eu asseguro, dizia o agente do Correio, que..." Por aí, o mestre-escola intervinha com mansuetude evangélica: "Não diga 'asseguro' Senhor Bernardes; em português é garanto."

E a conversa continuava depois da emenda, para ser de novo interrompida por uma outra. Por essas e outras, houve muitos palestradores que se afastaram, mas Pelino, indiferente, seguro dos seus deveres, continuava o seu apostolado de vernaculismo. A chegada do sábio veio distraí-lo um pouco da sua missão. Todo o seu esforço voltava-se agora para combater aquele rival, que surgia tão inopinadamente.

Foram vãs as suas palavras e a sua eloquência: não só Raimundo Flamel pagava em dia as suas contas, como era generoso—pai da pobreza—e o farmacêutico vira numa revista de específicos seu nome citado como químico de valor.

## II

Havia já anos que o químico vivia em Tubiacanga, quando, uma bela manhã, Bastos o viu entrar pela botica adentro. O prazer do farmacêutico foi imenso. O sábio não se dignara até aí visitar fosse quem fosse e, certo dia, quando o sacristão Orestes ousou penetrar em sua casa, pedindo-lhe uma esmola para a futura festa de Nossa Senhora da Conceição, foi com visível enfado que ele o recebeu e atendeu.

Vendo-o, Bastos saiu de detrás do balcão, correu a recebê-lo com a mais perfeita demonstração de quem sabia com quem tratava e foi quase em uma exclamação que disse:

— Doutor, seja bem-vindo. O sábio pareceu não se surpreender nem com a demonstração de respeito do farmacêutico, nem com o tratamento universitário. Docemente, olhou um instante a armação cheia de medicamentos e respondeu:

— Desejava falar-lhe em particular, Senhor Bastos.

O espanto do farmacêutico foi grande. Em que poderia ele ser útil ao homem, cujo nome corria mundo e de quem os jornais falavam com tão acendrado respeito? Seria dinheiro? Talvez.... Um atraso no pagamento das rendas, quem sabe? E foi conduzindo o químico para o interior da casa, sob o olhar espantado do aprendiz que, por um momento, deixou a "mão" descansar no gral, onde macerava uma tisana qualquer. Por fim, achou ao fundo, bem no fundo, o quartinho que lhe servia para

exames médicos mais detidos ou para as pequenas operações, porque Bastos também operava. Sentaram-se e Flamel não tardou a expor:

— Como o senhor deve saber, dedico-me à química, tenho mesmo um nome respeitado no mundo sábio...

— Sei perfeitamente, doutor, mesmo tenho disso informado, aqui, aos meus amigos.

— Obrigado. Pois bem: fiz uma grande descoberta, extraordinária. . .

Envergonhado com o seu entusiasmo, o sábio fez uma pausa e depois continuou

— Uma descoberta..., mas não me convém, por ora, comunicar ao mundo sábio, compreende?

— Perfeitamente.

— Por isso precisava de três pessoas conceituadas que fossem testemunhas de uma experiência dela e me dessem um atestado em forma, para resguardar a prioridade da minha invenção... O senhor sabe: há acontecimentos imprevistos e...

— Certamente! Não há dúvida!

— Imagine o senhor que se trata de fazer ouro...

— Como? O quê? fez Bastos, arregalando os olhos.

— Sim! Ouro! disse, com firmeza, Flamel.

— Como?

— O senhor saberá, disse o químico secamente. A questão do momento são as pessoas que devem assistir à experiência, não acha?

— Com certeza, é preciso que os seus direitos fiquem resguardados, porquanto...

— Uma delas, interrompeu o sábio, é o senhor; as outras duas, o Senhor Bastos fará o favor de indicar-me.

O boticário esteve um instante a pensar, passando em revista os seus conhecimentos e, ao fim de uns três minutos, perguntou:

— O Coronel Bentes lhe serve? Conhece?

— Não. O senhor sabe que não me dou com ninguém aqui.

— Posso garantir-lhe que é homem sério, rico e muito discreto.

— E religioso? Faça-lhe esta pergunta, acrescentou Flamel logo, porque temos que lidar com ossos de defunto e só estes servem...

— Qual! E quase ateu...

— Bem! Aceito. E o outro?

Bastos voltou a pensar e dessa vez demorou-se um pouco mais consultando a sua memória.... Por fim, falou:

— Será o Tenente Carvalhais, o coletor, conhece?

— Como já lhe disse...

— E verdade. E homem de confiança, sério, mas...

— Que é que tem?

— E maçom.

— Melhor.

— E quando é?

— Domingo. Domingo, os três irão lá em casa assistir à experiência e espero que não me recusarão as suas firmas para autenticar a minha descoberta.

— Está tratado.

Domingo, conforme prometeram, as três pessoas respeitáveis de Tubiacanga foram à casa de Flamel, e, dias depois, misteriosamente, ele desaparecia sem deixar vestígios ou explicação para o seu desaparecimento.

### III

Tubiacanga era uma pequena cidade de três ou quatro mil habitantes, muito pacífica, em cuja estação, de onde em onde, os expressos davam a honra de parar. Há cinco anos não se registrava nela um furto ou roubo. As portas e janelas só eram usadas... porque o Rio as usava.

O único crime notado em seu pobre cadastro fora um assassinato por ocasião das eleições municipais; mas, atendendo que o assassino era do partido do governo, e a vítima da oposição, o acontecimento em nada alterou os hábitos da cidade, continuando ela a exportar o seu café e a mirar as suas casas baixas e acanhadas nas escassas águas do pequeno rio que a batizara.

Mas, qual não foi a surpresa dos seus habitantes quando se veio a verificar nela um dos repugnantes crimes de que se tem memória! Não se tratava de um esquartejamento ou parricídio; não era o assassinato de uma família inteira ou um assalto à coletoria; era coisa pior, sacrílega aos olhos de todas as religiões e consciências: violavam-se as sepulturas do "Sossego", do seu cemitério, do seu campo-santo.

Em começo, o coveiro julgou que fossem cães, mas, revistando bem o muro, não encontrou senão pequenos buracos. Fechou-os; foi inútil. No dia seguinte, um jazigo perpétuo arrombado e os ossos saqueados; no outro, um carneiro e uma sepultura rasa. Era gente ou demônio. O coveiro não quis mais continuar as pesquisas por sua conta, foi ao subdelegado e a notícia espalhou-se pela cidade.

A indignação na cidade tomou todas as feições e todas as vontades. A religião da morte precede todas e certamente será a última a morrer nas consciências. Contra a prolanação, clamaram os seis presbiterianos do lugar—os bíblicos, como lhes chama o povo; clamava o Agrimensol Nicolau, antigo cadete, e positivista do rito Teixeira Mendes; clamava o Major Camanho, presidente da Loja Nova Esperança; clamavam o turco Miguel Abudala, negociante de armarinho, e o cético Belmiro, antigo estudante, que vivia ao deus-dará, bebericando parati nas tavernas. A própria filha do engenheiro residente da estrada de ferro, que vivia desdenhando aquele lugarejo, sem notar sequer os suspiros dos apaixonados locais, sempre esperando que o expresso trouxesse um príncipe a desposá-la—, a linda e desdenhosa Cora não pôde deixar de compartilhar da indignação e do horror que tal ato provocara em todos do lugarejo. Que tinha ela com o túmulo de antigos escravos e humildes roceiros? Em que podia interessar aos seus lindos olhos pardos o destino de tão humildes ossos? Porventura o furto deles perturbaria o seu sonho de fazer radiar a beleza de sua boca, dos seus olhos e do seu busto nas calçadas do Rio?

Decerto, não; mas era a Morte, a Morte implacável e onipotente, de que ela também se sentia escrava, e que não deixaria um dia de levar a sua linda caveirinha para a paz eterna do cemitério. Aí Cora queria os seus ossos sossegados, quietos e comodamente descansando num caixão bem feito e num túmulo seguro, depois de ter sido a sua carne encanto e prazer dos vermes...

O mais indignado, porém, era Pelino. O professor deitara artigo de fundo, imprecando, bramindo, gritando: "Na estória do crime, dizia ele, já bastante rica de fatos repugnantes, como sejam: o esquartejamento de Maria de Macedo, o estrangulamento dos irmãos Fuoco, não se registra um que o seja tanto como o saque às sepulturas do 'Sossego'."

E a vila vivia em sobressalto. Nas faces não se lia mais paz; os negócios estavam paralisados; os namoros suspensos. Dias e dias por sobre as casas pairavam nuvens negras e, à noite, todos ouviam ruídos, gemidos, barulhos sobrenaturais.... Parecia que os mortos pediam vingança...

O saque, porém, continuava. Toda noite eram duas, três sepulturas abertas e esvaziadas de seu fúnebre conteúdo. Toda a população resolveu ir em massa guardar os ossos dos seus maiores. Foram cedo, mas, em breve, cedendo à fadiga e ao sono, retirou-se um, depois outro e, pela madrugada, já não havia nenhum vigilante. Ainda nesse dia o coveiro verificou que duas sepulturas tinham sido abertas e os ossos levados para destino misterioso.

Organizaram então uma guarda. Dez homens decididos juraram perante o subdelegado vigiar durante a noite a mansão dos mortos.

Nada houve de anormal na primeira noite, na segunda e na terceira; mas, na quarta, quando os vigias já se dispunham a cochilar, um deles julgou lobrigar um vulto esgueirando-se por entre a quadra dos carneiros. Correram e conseguiram apanhar dous dos vampiros. A raiva e a indignação, até aí sopitadas no animo deles, não se contiveram mais e deram tanta bordoadada nos macabros ladrões, que os deixaram estendidos como mortos.

A notícia correu logo de casa em casa e, quando, de manhã, se tratou de estabelecer a identidade dos dous malfeitores, foi diante da população inteira que foram neles reconhecidos o Coletor Carvalhais e o Coronel Bentes, rico fazendeiro e presidente da Câmara. Este último ainda vivia e, a perguntas repetidas que lhe fizeram, pôde dizer que juntava os ossos para fazer ouro e o companheiro que fugira era o farmacêutico.

Houve espanto e houve esperanças. Como fazer ouro com ossos? Seria possível? Mas aquele homem rico, respeitado, como desceria ao papel de ladrão de mortos se a cousa não fosse verdade!

Se fosse possível fazer, se daqueles míseros despojos fúnebres se pudesse fazer alguns contos de réis, como não seria bom para todos eles!

O carteiro, cujo velho sonho era a formatura do filho, viu logo ali meios de consegui-la. Castrioto, o escrivão do juiz de paz, que no ano passado conseguiu comprar uma casa, mas ainda não a pudera cercar, pensou no muro, que lhe devia proteger a horta e a criação. Pelos olhos do sitiante Marques, que andava desde anos atrapalhado para arranjar um pasto, pensou logo no prado verde do Costa, onde os seus bois engordariam e ganhariam forças...

Às necessidades de cada um, aqueles ossos que eram ouro viriam atender, satisfazer e felicitá-los; e aqueles dous ou três milhares de pessoas, homens,

crianças, mulheres, moços e velhos, como se fossem uma só pessoa, correram à casa do farmacêutico.

A custo, o subdelegado pôde impedir que varejassem a botica e conseguir que ficassem na praça, à espera do homem que tinha o segredo de todo um Potosi. Ele não tardou a aparecer. Trepado a uma cadeira, tendo na mão uma pequena barra de ouro que reluzia ao forte sol da manhã, Bastos pediu graça, prometendo que ensinaria o segredo, se lhe poupassem a vida. "Queremos já sabê-lo," gritaram. Ele então explicou que era preciso redigir a receita, indicar a marcha do processo, os reativos—trabalho longo que só poderia ser entregue impresso no dia seguinte. Houve um murmúrio, alguns chegaram a gritar, mas o subdelegado falou e responsabilizou-se pelo resultado.

Docilmente, com aquela doçura particular às multidões furiosas, cada qual se encaminhou para casa, tendo na cabeça um único pensamento: arranjar imediatamente a maior porção de ossos de defunto que pudesse.

O sucesso chegou à casa do engenheiro residente da estrada de ferro. Ao jantar, não se falou em outra cousa. O doutor concatenou o que ainda sabia do seu curso, e afirmou que era impossível. Isto era alquimia, cousa morta: ouro é ouro, corpo simples, e osso é osso, um composto, fosfato de cal. Pensar que se podia fazer de uma cousa outra era "besteira". Cora aproveitou o caso para rir-se petropolimente da crueldade daqueles botocudos; mas sua mãe, Dona Emilia, tinha fé que a cousa era possível.

À noite, porém, o doutor percebendo que a mulher dormia, saltou a janela e correu em direitura ao cemitério; Cora, de pés nus, com as chinelas nas mãos, procurou a criada para irem juntas à colheita de ossos. Não a encontrou, foi sozinha; e Dona Emília, vendo-se só, adivinhou o passeio e lá foi também. E assim aconteceu na cidade inteira. O pai, sem dizer nada ao filho, saía; a mulher, julgando enganar o marido, saía; os filhos, as filhas, os criados—toda a população, sob a luz das estrelas assombradas, correu ao satânico rendez-vous no "Sossego". E ninguém faltou. O mais rico e o mais pobre lá estavam. Era o turco Miguel, era o professor Pelino, o doutor Jerônimo, o Major Camanho, Cora, a linda e deslumbrante Cora, com os seus lindos dedos de alabastro, revolvía a sânie das sepulturas, arrancava as carnes, ainda podres agarradas tenazmente aos ossos e deles enchia o seu regaço até ali inútil. Era o dote que colhia e as suas narinas, que se abriam em asas rosadas e quase transparentes, não sentiam o fétido dos tecidos apodrecidos em lama fedorenta...

A desinteligência não tardou a surgir; os mortos eram poucos e não bastavam para satisfazer a fome dos vivos. Houve facadas, tiros, cachações. Pelino esfaqueou o turco por causa de um fêmur e mesmo entre as famílias questões surgiram. Unicamente, o carteiro e o filho não brigaram. Andaram juntos e de acordo e houve uma vez que o pequeno, uma esperta criança de onze anos, até aconselhou ao pai: "Papai vamos aonde está mamãe; ela era tão gorda..."

De manhã, o cemitério tinha mais mortos do que aqueles que recebera em trinta anos de existência. Uma única pessoa lá não estivera, não matara nem profanara sepulturas: fora o bêbedo Belmiro.

Entrando numa venda, meio aberta, e nela não encontrando ninguém, enchera uma garrafa de parati e se deixara ficar a beber sentado na margem do Tubiacanga, vendo escorrer mansamente as suas águas sobre o áspero leito de granito—ambos, ele e o rio, indiferentes ao que já viram, mesmo à fuga do farmacêutico, com o seu Potosi e o seu segredo, sob o dossel eterno das estrelas.

10 de novembro de 1910.

## ANEXO C – EDIFÍCIO ESPLENDOR

**EDIFÍCIO ESPLENDOR**

## I

Na areia da praia  
Oscar risca o projeto.  
Salta o edifício  
da areia da praia.

No cimento, nem traço  
da pena dos homens.  
As famílias se fecham  
em células estanques.

O elevador sem ternura  
expele, absorve  
num ranger monótono  
substância humana.

Entretanto há muito  
se acabaram os homens  
ficaram apenas  
tristes moradores.

## II

A vida secreta da chave.  
Os corpos se unem e  
bruscamente se separam.

O copo de uísque e o blue  
destilam ópios de emergência.  
Há um retrato na parede,  
um espinho no coração

uma fruta sobre o piano  
e um vento marítimo com cheiro  
de peixe, tristeza, viagens...

Era bom amar, desamar,  
morder, uivar, desesperar  
era bom mentir e sofrer  
Que importa a chuva no mar?  
a chuva no mundo? o fogo?  
Os pés andando, que importa?  
Os móveis riam, vinha a noite,  
o mundo murchava e brotava  
a cada espiral de abraço.

E vinha mesmo, sub-reptício,  
em momentos de carne lassa,  
certo remorso de Goiás.  
Goiás, a extinta pureza...

O retrato cofiava o bigode.

### III

Oh que saudades não tenho  
de minha casa paterna.  
Era lenta, calma, branca,  
tinha vastos corredores  
e nas suas trintas portas  
trinta crioulas sorrindo,  
talvez nuas, não me lembro.

E tinha também fantasmas,  
mortos sem extrema-unção,  
anjos da guarda, bodoques

e grandes tachos de doce  
e grandes cismas de amor,  
como depois descobrimos.

Chora, retrato, chora.  
Vai crescer a tua barba  
neste medonho edifício  
de onde surge tua infância  
como um copo de veneno.

#### IV

As complicadas instalações do gás,  
úteis para suicídio,  
o terraço onde as camisas tremem,  
também convite à morte,  
o pavor do caixão  
em pé no elevador,  
O estupendo banheiro  
de mil cores árabes,  
onde o corpo esmorece  
na lascívia frouxa  
da dissolução prévia.  
Ah, o corpo, meu corpo,  
que será do corpo?  
Meu único corpo,  
aquele que eu fiz  
de leite, de ar,  
de água, de carne,  
que eu vesti de negro,  
de branco, de bege,  
cobri com chapéu,  
calcei com borracha,  
cerquei de defesas,

embalei, tratei?  
Meu coitado corpo  
tão desamparado  
entre nuvens, ventos,  
neste aéreo living!

## V

Os tapetes envelheciam  
pisados por outros pés.

Do cassino subiam músicas  
e até o rumor de fichas.

Nas cortinas, de madrugada,  
a brisa pousava. Doce.

A vida jogada fora  
voltava pelas janelas.

Meu pai, meu avô, Alberto...  
Todos os mortos presentes.

Já não acendem a luz  
com suas mãos entrevadas.

Fumar ou beber: proibido  
Os mortos olham e calam-se.

O retrato descoloria-se,  
era superfície neutra.

As dívidas amontoavam-se.  
A chuva caiu vinte anos.

Surgiram costumes loucos  
e mesmo outros sentimentos.

Que século, meu Deus! Diziam os ratos.  
E começavam a roer o edifício.

ANDRADE, 2003, p. 60.