

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Cássia Ferreira de Freitas Tirapani

**CRIME E LOUCURA, UMA INTRODUÇÃO AO CÂNONE POR MEIO DOS
NARRADORES NOS UNIVERSOS DE POE E MACHADO: uma proposta de
ampliação de repertório e letramento literário**

Juiz de Fora

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**CRIME E LOUCURA, UMA INTRODUÇÃO AO CÂNONE POR MEIO DOS
NARRADORES NOS UNIVERSOS DE POE E MACHADO: uma proposta de
ampliação de repertório e letramento literário**

Cássia Ferreira de Freitas Tirapani

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

**Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio de
Sousa Mendes**

**Juiz de Fora
2019**

*Não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas
para que nenhum seja escravo.*

Gianni Rodari

Aos meus pais, ao meu esposo e ao meu amado filho.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo.

Ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFJF) pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional imensurável.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Marco Aurélio que, com seu profissionalismo, inteligência e leveza, fez dissipar os monstros gerados por minha ansiedade, possibilitando que o trabalho tomasse corpo.

Aos valorosos professores do corpo docente do Profletras da UFJF, Denise Barros Weiss, Elza de Sá Nogueira, Érika Kelmer Mathias, Lucilene Hotz Bronzato, Marco Aurélio de Sousa Mendes, Natália Sathler Sigiliano, Neusa Salim Miranda e Thaís Fernandes Sampaio que, além de compartilharem conosco seu conhecimento, souberam transpor obstáculos gigantescos para que nossa turma pudesse iniciar seus estudos.

Ao Carlos, pela eficiência, dedicação e gentileza de sempre.

À equipe diretiva da escola à época em que ingressei no mestrado, que prontamente abriu as portas da escola para que eu desenvolvesse minha pesquisa e consequente intervenção pedagógica.

À minha mãe, Nilcéa, que sempre me incentivou a ir além do que ela mesma compreendia.

Ao meu pai, Astolpho, que do plano espiritual segue sempre comigo.

Ao meu esposo, Márcio, companheiro de horas difíceis.

Ao meu filho amado, Eduardo, melhor parte de mim.

Aos companheiros de jornada Andreia, Paula e Ferrari pelo incentivo constante, desde um tempo em que eu não acreditava que poderia vir a me tornar mestra.

À grande rede de colaboração que é a Turma 4, simplesmente maravilhosa.

Aos alunos do 9º. Ano pela colaboração imprescindível neste projeto.

RESUMO:

O presente trabalho, vinculado ao macroprojeto “intervenções pedagógicas no ensino de literatura: inter-relações entre adaptações literárias”, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da UFJF, objetiva refletir sobre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras, assim como propor um projeto de intervenção pedagógica para ser aplicado no contexto de quase abandono do literário nessa fase educacional. Através do estudo de textos de autores canônicos, aliado às adaptações em quadrinhos e televisiva, buscou-se promover o letramento literário e a ampliação de repertório de discentes de um nono ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, no que concerne às especificidades do narrador em primeira pessoa não confiável e o narrador em terceira pessoa intruso. As obras estudadas na proposta interventiva são *O coração delator*, de Edgar Allan Poe, *O alienista*, de Machado de Assis e duas adaptações, uma em quadrinhos e outra televisiva, de *O enfermeiro*, obra de machado de Assis. Os pressupostos teóricos que ancoraram esta pesquisa são letramento literário (Cosson, 2016; Paulino e Cosson, 2009), cânone literário e direito à literatura (Calvino, 2007; Paulino, 2004; Cândido, 2004), teoria dos polissistemas (Even-Zohar, 2013), comunidades de leitores e círculos de leitura (Colomer, 2007; Cosson, 2017), repertório do texto e ampliação de repertório (Iser, 1996), adaptação (Hutcheon, 2013), conto (Moisés, 1970) e narrador confiável e não confiável (Booth 1983). A metodologia empregada foi a pesquisa-ação (Thiollent, 1986). A estratégia utilizada na aplicação da intervenção pedagógica foi a leitura protocolada, por ter se mostrado a mais adequada ao trabalho com leitores em formação. Ao final de uma sequência de aulas, foi possível perceber um avanço considerável no processo de letramento literário e uma significativa ampliação do repertório dos discentes envolvidos no projeto no tocante aos tipos de narradores enfocados nesta pesquisa.

Palavras-chave: Narrador; Cânone; Adaptação; Ampliação de repertório; Letramento literário.

ABSTRACT:

This paper is connected to the Project “Pedagogical interventions in literature teaching: relations among literary adaptations” carried out in the program Mestrado Profissional em Letras in the Federal University of Juiz de Fora. It aims to reflect about literature teaching in the final years of basic school in Brazilian public schools and also propose a pedagogical intervention to be applied in an environment of almost total lack of literary activities in this phase of our educational system. Through the study of canonical authors and adaptations to cartoons and television we seek to achieve the improvement of literary literacy and widening of repertoire of students in the ninth grade of a public school in the city of Juiz de Fora. It also tackles the specificities of the unreliable narrator in first and third persons. The works which were studied in this paper were *Tell Tale Heart* by Edgar Allan Poe, *The Alienist* by Machado de Assis and two adaptations of *The nurse* by Machado de Assis. Our theoretical support were the concepts of literary literacy (Cosson, 2016; Paulino e Cosson, 2009), literary canon and the right to literature (Calvino, 2007; Paulino, 2004; Cândido, 2004), polysystem theory (Even-Zohar, 2013), communities and circles of readers (Colomer, 2007; Cosson, 2017), text repertoire and widening of repertoire (Iser, 1996), adaptation (Hutcheon, 2013), short-story (Moisés, 1970) and reliable and unreliable narrator (Booth, 1983). The methodology used was research-action (Thiolent, 1983). The strategy we used while carrying out our intervention was supervised reading, which proved to be the most adequate for beginners. At the end of the process it was possible to notice a considerable advance in the process of literary literacy and widening of repertoire of the pupils involved concerning the identification of the type of narrator.

Keywords: Narrator; Canon; Adaptation; Widening of repertoire; Literary literacy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
2.1. LETRAMENTO LITERÁRIO	17
2.2. CÂNONE LITERÁRIO E O DIREITO À LITERATURA	20
2.3. TEORIA DOS POLISSISTEMAS.....	26
2.4. COMUNIDADES DE LEITORES E CÍRCULOS DE LEITURA	27
2.5. REPERTÓRIO DO TEXTO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO	29
2.6. ADAPTAÇÃO	32
2.7. CONTO	34
3. EDGAR ALLAN POE, MACHADO DE ASSIS E SEUS NARRADORES.....	38
3.1. EDGAR ALLAN POE	38
3.2. MACHADO DE ASSIS	39
3.3 O NARRADOR.....	40
3.3.1 O NARRADOR EM 1ª. PESSOA.....	41
3.3.2 O NARRADOR EM 3ª PESSOA	42
3.3.3 PROBLEMATIZANDO O NARRADOR	43
4. METODOLOGIA	45
4.1. O LÓCUS DO TRABALHO	45
4.2. ATORES DO PROCESSO	46
4.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	46
5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	52
5.1 PROVOCAÇÃO/MOTIVAÇÃO.....	52
5.2 PRIMEIRA ETAPA.....	56
5.3 ADENTRANDO O UNIVERSO DE MACHADIANO.....	68
5.4. LENDO MACHADO DE ASSIS.....	85
5.5. AVALIAÇÃO	104
6. ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO	106
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
9. ANEXOS	116

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao macroprojeto “Intervenções pedagógicas no ensino de literatura: inter-relações entre adaptações literárias”, coordenado pelo Professor Doutor Marco Aurélio de Sousa Mendes no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, Proletras, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O macroprojeto ao qual nos vinculamos destina-se a desenvolver estratégias para viabilizar o trabalho com o literário no ensino fundamental II de escolas públicas brasileiras. Busca-se, através de estudos envolvendo adaptações literárias, propiciar um aprofundamento sobre melhores maneiras de se promover letramento literário e a efetiva implementação da leitura literária nas salas de aulas de nosso país.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, acerca do letramento, encontramos a afirmação de que:

(...) cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

Apesar de passados vinte anos de sua publicação e de atualmente o Ensino Fundamental ser integralizado em nove anos, observamos que ainda há muito o que se fazer para que a escola, em especial a pública, que abarca a grande diversidade socioeconômica do país, consiga levar a cabo o proposto nos PCN.

O referido documento salienta ainda que, em relação à seleção dos textos a serem trabalhados na escola, devem ser considerados:

(...) aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, *bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem*, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso)

Por muito tempo, materiais pedagógicos usaram de extrema simplificação estrutural e vocabular como forma de aproximação com o leitor iniciante, ao invés de trabalhar estratégias que levassem o aluno à ampliação de repertório e conseqüente avanço nos processos de letramento. Assim, o que se viu foi a redução da qualidade linguística e estética em prol de uma suposta facilitação da aprendizagem. Cabe

salientar que, com editais mais rígidos, temos experimentado uma melhora considerável no material que é aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo esse um enorme avanço, já que o livro didático é um importante instrumento nas escolas públicas e muitas vezes o único meio de acesso dos alunos aos textos literários.

Na mesma direção dos PCN, em 2017 foi divulgada a Base Nacional Comum Curricular (doravante denominada BNCC), que preconiza:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65 e 66)

Dentre as seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental que a BNCC traz, destacamos a primeira e a quinta, a saber:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

[...]

5. *Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.* (BRASIL, 2017, p. 63, grifo nosso)

Dessa forma, destacamos a importância da leitura dos cânones na escola como mais uma das ferramentas que auxiliam na formação do cidadão ético e ativo pelo qual a sociedade anseia. Não se pretende assim fechar os olhos às necessidades atuais, permeadas pelas TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, mas ressaltar que o futuro passa pelo aprendizado e valorização de toda uma tradição cultural. Estudar os clássicos não é de forma alguma negar a contemporaneidade, é antes cuidar para que seja alicerçada em bases fortes.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura

digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p.68)

A importância do trabalho com o texto literário é também enfatizada nos PCN quando se nota a afirmação de que cabe à escola:

[...] expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação. (BRASIL, 1998, p. 70)

De certa forma, os PCN de Português, ciclos III e IV, abordam o ensino da leitura de maneira muito relacionada ao letramento literário e à formação do leitor e isso se dá pelo fato de ambos serem um processo e, como tal, estarem sempre em contínuo desenvolvimento.

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71)

Para além, conforme nos preconiza Neusa Salim Miranda em seu trabalho *Reflexão metalinguística do ensino fundamental: caderno do professor*, de 2006, a aprendizagem se dá quando partimos de algo que o aluno já conhece e caminhamos para algo que ele ainda não domina, ou seja, do velho para o novo. Essa também é a estratégia indicada nos PCN para o ensino de Literatura, como se vê a seguir:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL 1998, p. 71)

Seguindo na mesma direção apontada tanto nos PCN, e agora corroborada na BNCC, a proposta curricular da prefeitura de Juiz de Fora, rede de ensino na qual se aplicou o projeto de intervenção proposto nesse trabalho, preconiza o ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais dos agrupamentos do narrar; relatar; argumentar; instruir/descrever e expor, numa abordagem em espiral, na qual gêneros sejam retomados e seu estudo aprofundado ao longo de todo o ensino fundamental. Porém, o que temos visto na prática é que os gêneros que constituem o relatar e o argumentar acabam sendo os mais utilizados até mesmo pelo menor custo com fotocópias, já que estes textos costumam ser menores que textos literários.

Não podemos também nos furtar ao fato de a maioria esmagadora das escolas não contarem com uma biblioteca bem equipada, o que é mais um fator dificultador para o trabalho do professor de Língua Portuguesa ao trabalhar com a literatura.

A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros. (BRASIL, 1998, p.71)

É sabido que, em diversas ocasiões, o trabalho pedagógico é limitado pela escassez de recursos. O simples acesso aos laboratórios de informática já seria de grande valia, já que vivemos tempos em que as publicações impressas têm migrado para formatos digitais e que a clientela atendida pela rede municipal tradicionalmente não tem o hábito e tampouco condições financeiras para adquirir e ler jornais e revistas, menos ainda de frequentar livrarias. Contudo, esses espaços, quando existentes, tem o acesso muito restrito, com o argumento de preservação. Paradoxal pensarmos que recursos deixem de ser usados para que não estraguem, pois, a nosso ver, não há utilidade naquilo que não está disponível para uso. Assim, o contato que nosso aluno tem com outras tipologias, principalmente o narrar, resume-se ao que é oferecido pelo livro didático, daí sua importância fundamental, não somente por ser um instrumento de acesso aos gêneros textuais dos diferentes agrupamentos, como também por ser, em muitos casos, o único livro ao qual alunos das escolas públicas de regiões periféricas têm acesso.

A respeito da leitura, a BNCC traz a seguinte concepção, na qual ancoramos nossa proposta interventiva:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 70)

A despeito de sua importância, sabemos que o ensino de Literatura no Ensino Fundamental II tem sido negligenciado principalmente nas escolas públicas e, buscando informações mais concretas acerca dessa realidade, foram aplicados dois instrumentos de pesquisa (anexos 1 e 2) em uma turma de 9º ano na qual lecionávamos e do qual trataremos mais detalhadamente adiante em outra seção. O objetivo desse instrumento de pesquisa foi levantar informações sobre os hábitos de leitura e as percepções desses alunos em particular quanto ao ensino de Literatura.

Analisando os dados coletados, ficou notório que diante de inúmeros obstáculos: a falta de material pedagógico; a falta de espaço para atividades de leitura que rompam com as quatro paredes da sala de aula; a inexistência ou as restrições quanto ao uso das bibliotecas que, cabe destacar, na rede municipal de Juiz de Fora foram renomeadas de salas de leitura, mesmo sendo, na maioria das vezes, apenas uma pequena sala com estantes sem nenhum espaço para que a leitura seja colocada em prática; a preocupação e a exigência de se cumprir currículos excessivamente extensos, podemos dizer que vivenciamos atualmente o que Cosson (2016) chama de “falência do ensino da literatura”.

Observando os pontos aqui citados, não é difícil perceber que, por diversas razões, o trabalho com o literário tem sido negligenciado nas escolas públicas brasileiras, principalmente no que tange ao EF II. Na melhor das hipóteses, restringe-se ao que os livros didáticos contemplam e que, por questões econômicas, às vezes são apenas trechos de obras.

Perante esse cenário e com base nas informações levantadas a partir dos instrumentos de pesquisa, percebemos a necessidade de um trabalho mais robusto na tentativa de intervir na situação de quase abandono do trabalho com o literário no EF II. Acreditamos que a relevância do presente trabalho não está somente em refletir sobre essa inação no tocante ao ensino de literatura em determinado ciclo de formação dos estudantes e buscar intervir nesse contexto, mas também em analisar a importância que a literatura tem para a formação do indivíduo e para se entender, em certo termo, a nossa sociedade em tempos líquidos.

Nesse sentido, propusemos um projeto de intervenção que buscasse valorizar o patrimônio cultural com base no estudo de dois cânones da cultura ocidental: Edgar Allan Poe e Machado de Assis.

Todo nosso projeto foi ancorado na leitura protocolada, estratégia que será mais detidamente tratada adiante.

É mister salientar que a escolha dos textos, assim como a ordem em que foram trabalhados, se deu com base no que preconiza os PCN, ou seja, partimos de um texto menos extenso e fomos progredindo para textos de maior fôlego, conforme avançávamos no projeto.

Assim, iniciamos o trabalho com o conto *O coração delator*, de Edgar Allan Poe, que aborda a temática da loucura, algo caro aos estudantes da faixa etária em questão e que, no conto abordado, é perpassada por mistério e horror, características marcantes do autor. O texto apresenta um narrador do tipo não confiável, conceito este tratado mais especificamente na seção 3.3 e que foi introduzido aos alunos na primeira etapa do projeto. A ampliação do estudo desse tipo de narrador se deu na segunda etapa, quando passamos ao universo machadiano. Nessa oportunidade, aproveitamos também para ampliar o repertório sobre o foco narrativo em outros aspectos.

Compreender as especificidades sobre o foco narrativo escolhido pelo autor é importante porque narrar é uma atividade presente na vida humana desde sua origem e, para além do literário, nossas ações em sociedade são todas perpassadas pelo diálogo, pelo relato, pela narrativa, o que pressupõe um enunciador e suas implicações.

O primeiro contato dos alunos com o universo machadiano se deu, inicialmente, através do trabalho com a adaptação em quadrinhos de um de seus contos, *O enfermeiro*. A opção pela HQ se justifica por ser esse um gênero ao qual alguns estudantes já haviam demonstrado interesse, conforme observado no primeiro instrumento de pesquisa aplicado. Partindo de algo cujos estudantes têm maior familiaridade, supusemos que o engajamento da turma ocorreria de maneira mais natural, o que comprovamos durante a aplicação do projeto de intervenção.

Considerando que o vídeo também é uma ferramenta para a construção do aprendizado, utilizamos uma adaptação televisiva do mesmo conto como mais uma via de acesso à ficção de Machado de Assis. Tendo em vista que os alunos envolvidos no projeto não demonstraram qualquer familiaridade com textos canônicos, a

adaptação assumiu grande importância na introdução dos discentes no mundo dos textos clássicos e em particular no de Machado de Assis. Além disso, buscamos propiciar a possibilidade de introduzir e desenvolver habilidades e competências no que diz respeito ao foco narrativo e sua importância para a compreensão do texto. Dessa forma, o percurso percorrido durante o trabalho com *O enfermeiro* foi partir da leitura protocolada da adaptação em quadrinhos e chegar à exibição de um vídeo produzido inicialmente para ser transmitido na TV aberta. Com isso, pretendíamos introduzir os discentes em um ambiente desconhecido para eles, favorecendo um avanço considerável tanto no processo de letramento literário, quanto na ampliação de repertório.

Já inseridos no universo machadiano, o passo seguinte foi a leitura integral de *O alienista* em seu formato original. Para chegarmos a tanto, as etapas anteriores serviram como embasamento para que os alunos fossem capazes, através do trabalho de mediação docente, de perceber as diferenças entre o narrador usado por Machado de Assis em *O enfermeiro* – narrador em primeira pessoa não confiável e o utilizado em *O alienista* – narrador em terceira pessoa. Cabe aqui ressaltar que as características dos tipos de narradores serão abordadas mais adiante em seção específica. Destacamos também que a opção de última obra a ser lida ter sido o conto estendido *O alienista* se deu por considerarmos que, para alunos recém introduzidos ao trabalho mais sistematizado com textos literários, esse tipo de narrativa, por suas características intrínsecas – uma única célula narrativa central, número reduzido de personagens e pouca elasticidade espaço-temporal – seria mais acessível.

Sendo assim, as questões que buscamos elucidar e comprovar em nosso trabalho foram: a) a relevância e possibilidade de concretização da leitura do cânone literário nas escolas brasileiras; b) a possibilidade de levar os alunos a compreenderem as estratégias de um narrador não-confiável e as particularidades de um narrador em terceira pessoa. Tudo isso utilizando-se tanto de obras originais quanto adaptações.

Como objetivo geral, o presente trabalho tinha a ampliação de repertório no que concerne aos tipos de narradores e o favorecimento do letramento literário a partir do estudo com textos de autores canônicos.

Especificamente, com nossa intervenção pedagógica, buscamos introduzir os educandos no universo do suspense e terror de Edgar Allan Poe; levar os alunos a perceberem a importância da adaptação literária através do estudo de textos

adaptados de Machado de Assis; levar os alunos a perceberem as diferenças entre textos literários tradicionais, textos transpostos para histórias em quadrinhos e textos televisivos; apresentar o narrador não-confiável em primeira pessoa; aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre o narrador em terceira pessoa; instrumentalizar os discentes a desenvolverem estratégias para perceberem as nuances de cada tipo de foco narrativo e introduzir os alunos no universo machadiano.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

Letramento, tema amplamente estudado por inúmeros pesquisadores e em especial por Magda Soares, consiste em um conjunto de habilidades desenvolvidas a partir e através da leitura e da escrita. Porém, não basta apenas que o indivíduo saiba assinar seu nome ou que seja capaz de decodificar as manchas gráficas em um papel para que seja considerado letrado, uma vez que o termo se refere inclusive às práticas sociais.

A partir dessa percepção, não mais cabe o uso do termo no singular, uma vez que a interação social na modernidade envolve inúmeros objetos. Assim como letramento financeiro, digital, cinematográfico, há também o letramento literário.

Para além dos diferentes tipos, é preciso também que se considere a existência de diferentes níveis de letramento em que, por ser um processo social, vão sendo desenvolvidos de acordo com as demandas da sociedade e de cada indivíduo em particular.

Paulino e Cosson (2009, p.67) definem letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, e como tal, em permanente desenvolvimento e ressignificação. O que equivale afirmar que o letramento literário, embora tenha a escola como locus privilegiado, não se limita a ele. Um exemplo é quando, anos mais tarde, faz-se a releitura de uma obra estudada nos anos escolares. A bagagem adquirida por outras leituras, outras vivências, fatalmente acarretarão em uma nova experiência estética, o que nos remete inclusive ao fato de que não há apenas uma leitura possível para um texto.

As diferentes leituras de um mesmo texto literário se devem às múltiplas formas de se preencher os vazios nele presentes. Ou seja, há um sem número de dados não fornecidos no texto e que carecem da interação do leitor para que um sentido seja construído: “os textos literários não se esgotam na denotação de objetivos empiricamente dados, a representação por eles intencionada visa ao não dado.” (ISER, 1996, p.101)

Segundo Rildo Cosson (2016, p.15), “a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem” pois, através dela podemos, cada um a seu modo, ler e exprimir as ações humanas. Assim, em uma sociedade letrada como a em que estamos inseridos, a primazia da palavra escrita se justifica pelo caráter permanente

que lhe é intrínseco. Todas as atividades de nossa sociedade são perpassadas pela escrita, pois há nela um elemento que a salvaguarda do tempo.

A escola, instituição que carrega o peso de transmitir às gerações o conhecimento acumulado através dos tempos, ao reconhecer as exigências da modernidade, tem-se restringido muito ao trabalho com a escrita, negligenciando assim não somente a oralidade, mas também a leitura de uma forma geral. Tal constatação parece, no mínimo, incoerente, visto que não há como se dissociar um elemento de outro, não há como separar leitura e escrita. Todavia, um olhar um pouco mais atento às práticas pedagógicas vigentes em grande parte das escolas públicas atualmente é suficiente para notarmos que, embora revestidas de boas intenções, as ações empreendidas no ambiente escolar acabam por se limitar a perguntas e respostas sobre textos de variados gêneros, muitas vezes sem uma relação ou uma ordem lógica na seleção desses gêneros.

Há alguns anos, quando a teoria dos gêneros textuais começou a ganhar espaço na educação brasileira, muitos profissionais entenderam que, para desenvolver um bom trabalho, era preciso simplesmente que levassem para sala de aula o maior número de gêneros possível, ou seja, ocorreu um esvaziamento e uma simplificação da teoria, talvez em face à necessidade ou à ânsia de mudança do panorama na educação brasileira. Desse modo, como infelizmente não é raro, a teoria dos gêneros textuais foi implantada de forma atabalhoada por profissionais sem um conhecimento concreto acerca desse pressuposto, gerando assim equívocos, alguns os quais ainda persistem. De forma alguma pretendemos negar a importância e validade dos gêneros textuais, pois realmente nos comunicamos através dos gêneros nas diversas esferas sociais. Chamamos a atenção, na verdade, é para a forma como teorias são implantadas ou subjugadas sem que haja de fato uma formação adequada dos profissionais que a levarão a cabo em sala de aula. O açodamento com que os planejamentos são feitos e colocados em prática, diversas vezes ignorando requisitos básicos para sua implementação, como recursos pedagógicos e a análise do perfil da turma, é sem dúvida um dos responsáveis pela crise da educação nacional. Colocar o aluno em contato com um número imenso de gêneros textuais ao longo do ano letivo resulta na falta de tempo hábil para uma abordagem realmente sistematizada de qualquer gênero em especial. Ou seja, há uma superficialidade extremada no trato com o texto, o que não garante o aprendizado efetivo do educando. Em outras palavras, não há o desenvolvimento do processo de letramento. Não se pretende

negar que, ao ter contato com uma maior variedade de gêneros, o aluno poderá ter uma ampliação do volume de leitura, o que lhe será útil em situações futuras. O que queremos salientar realmente é que apenas pôr o estudante em contato com um leque variado de textos, sem que realmente haja o estabelecimento de protocolos de leitura, pode não garantir o letramento. Para tanto, seria necessário que, partindo daquilo que o discente já conhece, sejam oportunizadas formas de se apropriarem de novos conhecimentos, conforme aponta Iser:

O grau de definição do repertório é um pressuposto elementar para que texto e leitor tenham algo em comum. Pois uma comunicação só pode realizar-se ali onde esse traço comum é dado; ao mesmo tempo, porém, o repertório é apenas o material da comunicação, o que vale dizer que a comunicação vem a se realizar se os elementos comuns não coincidem plenamente. (ISER, 1996, p. 131)

Em nossas escolas, nos anos iniciais, é possível observar um trabalho bem vigoroso com a poesia, muito em razão de seu lado lúdico. Porém, com o ingresso do aluno no ensino fundamental II, esse trabalho acaba por se tornar cada vez mais insipiente, agravando-se com o avançar dos anos escolares. Essa ruptura no desenvolvimento do letramento literário vai gerar, inevitavelmente, um prejuízo imenso no desenvolvimento e principalmente no gosto do estudante pela leitura. Muitos passam toda sua formação inicial sem sequer ler um livro e, ao iniciarem o ensino médio, são cobrados para que leiam os cânones que, por suas particularidades tais como nos aponta Cosson (2017, p. 13) “textos com vocabulário, sintaxe, temas e padrões narrativos complexos ou distantes de seus interesses imediatos” podem não se apresentarem como uma leitura fluida a leitores em formação. Para além, é sabido que em muitos casos os estudantes são levados a estudarem sobre os cânones e sobre as escolas literárias, deixando de lado o que realmente é Literatura, isto é, olvidando-se que literatura é uma manifestação artística, que faz parte da formação do indivíduo e como tal não se pode abrir mão. Sem uma base que venha sendo construída desde os anos iniciais, que tenha sido consolidada nos anos finais do ensino fundamental, é provável que o aluno se sinta diante de um abismo ao se deparar com a tarefa de ler, por exemplo, Machado de Assis, e esse susto inicial, não raro, transforma-se em aversão à literatura.

De acordo com Cosson (2016, p.17):

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

A escola, como entidade social, tem o dever de desenvolver o letramento literário, pois como já mencionado, todo letramento é uma prática social. Magda Soares nos esclarece que toda atividade social, trazida para o âmbito escolar, acaba por ser escolarizada e isso também ocorre com a literatura. O importante mesmo é que não ocorra um achatamento da literatura, tirando seu caráter formativo e humanizador. Cabe à escola instrumentalizar o aluno para que ele possa estabelecer uma relação, uma troca de sentidos entre si e o texto, perpassando pelo autor e pela sociedade em que está inserido. Assim, quando realmente são ensinadas formas de interagir com o texto – “os protocolos de leitura” – mesmo fora da escola nosso ato de ler estará vinculado a esse aprendizado e se consolidará com as novas experiências, visto que o letramento literário é um processo dinâmico, ao mesmo tempo individual e social.

Em outras palavras, ao professor cabe aproximar o aluno do texto literário, mostrando-lhe que não há intangibilidade nesse objeto, que o que há é a necessidade de interpretação e de complementação, de acordo com cada leitor e com a realidade social do momento. Não se deve sacralizar o texto literário, sob pena de se tornar algo sem sentido.

Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. (COSSON, 2016, p. 41)

Vale ressaltar aqui a importância de o professor ser também um leitor, pois ele é um influenciador direto do estudante, uma vez que, não somente de acordo com seu repertório de leituras, mas também por conta dele, o professor seleciona o que irá trabalhar em sala.

2.2 CÂNONE LITERÁRIO E O DIREITO À LITERATURA

Segundo o dicionário digital Priberam, há entre outras definições para o termo cânone a de que é “um conjunto de autores ou de obras que são considerados exemplares em determinada altura ou local”.

Harold Bloom, importante crítico estadunidense, defende em seu livro *O cânone literário* (2010) que um escritor será considerado canônico quando for retomado por outros escritores, em outras obras, ou seja, estabelece uma clara relação entre cânone e tempo. Desse modo, podemos então concluir que cânone literário seria uma relação de obras relevantes para uma cultura ou país, ou nas palavras de Rildo Cosson (2017, p. 13), “obras canônicas são capital cultural. ”

Por muito tempo, a simples definição de cânone era suficiente para justificar o estudo de certos títulos. Porém, com a modernidade, muitos questionamentos tomaram forma acerca do que seria realmente importante ler e estudar, dando origem a diferentes vertentes. Há a linha que defende a permanência do cânone de maneira inalterada, sob a alegação de que há uma base a ser alicerçada pela escola. Por outro lado, há uma corrente que prega como mais adequado um estudo voltado para textos mais contemporâneos. E quanto a isso, é importante levar em consideração que pode haver aí uma influência comercial com todo o lobby feito pelo mercado editorial e que lança mão de temáticas atuais, que seriam mais acessíveis e atraentes aos jovens e, por conseguinte, mais rentáveis. E ainda existe a linha que preconiza uma mescla entre o cânone e o contemporâneo.

Cosson (2016, p. 33-4) declara que:

(...) têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos.

Em relação a apontamentos acerca de preconceitos contidos em textos canônicos, que muitas vezes representam a realidade vivida em uma determinada época, é importante salientar que não é evitando sua leitura que tais preconceitos serão combatidos. Ao contrário, o silêncio só favorece a perpetuação daquilo que é condenável. Desse modo, o mais adequado é que esses textos sejam lidos de forma

crítica, levando-se em consideração o contexto de produção em paralelo ao momento atual. Comportamentos que eram aceitos há dez anos não o são mais, expressões que eram proferidas com naturalidade no final do século passado são abominadas hoje em dia. Assim, não se pode esperar que diferenças não sejam detectadas nas narrativas escritas há mais tempo, por exemplo, sem que isso as tornem ultrapassadas. Mais uma vez, é relevante ressaltar que a formação do leitor se dá pelo resultado das interferências que este sofre a cada nova leitura, a cada nova exposição ao mesmo texto, num processo constante de assimilação de novos conhecimentos ou novas perspectivas.

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

Atentando-nos aos alunos envolvidos no presente trabalho, podemos, mais uma vez, justificar a importância do cânone ao nos atermos que:

[...] as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escala de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. (CALVINO, 2007, p. 10)

Dessa maneira, mesmo que determinada obra apresente situações ou personagens estereotipados, ainda assim sua leitura pode ser uma excelente oportunidade para a análise da sociedade atual, que se constitui como a conhecemos porque, em determinado momento, já foi ao menos parecida com o que nos é apresentado no texto.

Conforme nos aponta Paulino (2004, p.47) com a “crise do modelo epistemológico hegemônico” a partir dos anos de 1970, ou seja, o questionamento de que os cânones eram predominantemente obras de homens, brancos e de mesma

classe social, passou-se a priorizar o que até então era ignorado ou ao menos marginalizado, como os negros, mulheres, homossexuais. Dessa forma, a produção e recepção que antes eram de tradição elitista, passam a abarcar as questões de identidade sociocultural.

A propósito, é imperativo destacar que mesmo textos escritos há muito tempo podem ser atuais, dado tanto à sua temática que ultrapassa as linhas do tempo, quanto aos recursos empregados pelo autor em sua produção.

(...) textos modelares por seus elementos coerentes e relevantes se destacam em duas modalidades: a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar, e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor. (PAULINO, 2004, p. 50)

Considerando que a escola tem como um de seus objetivos a formação do leitor, podemos dizer então que isso significa afirmar que se busca tornar o aluno capaz de estabelecer um pacto com o texto e que também saiba fazer escolhas pautadas na qualidade do texto, independentemente de ser canônico ou contemporâneo e que essas leituras se concretizem além dos muros das escolas. Ítalo Calvino (2007, p. 10) salienta que é na juventude que se dá o primeiro contato com os clássicos: “a juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares.” Antônio Cândido (2004), importante pensador brasileiro, destaca que produtos culturais eruditos, como *Os Lusíadas*, *Dom Quixote*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* podem muito bem fazer parte da realidade das camadas sociais menos privilegiadas, desde que nossa sociedade não lhes cerceie esse direito. Para tanto, é inevitável que o texto literário, ao ser abordado em sala de aula, sofra uma escolarização, sem que isso signifique seu achatamento. Ao contrário, a partir de escolhas metodológicas que respeitem e explorem os efeitos estéticos e que possibilitem que o estudante construa estratégias de leitura para diferentes leituras, a escolarização da literatura terá cumprido seu papel.

Cândido (2004), ao considerar a literatura como um direito humano está, na verdade, reposicionando-a em um lugar de destaque que lhe é imanente e que vem sendo negado na “modernidade líquida” de que nos fala o pensador polonês Zygmunt Bauman (2001) em seu livro homônimo, principalmente se nos atermos à realidade

do ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras, em especial no ensino fundamental II. Segundo este autor, a modernidade líquida seria nosso tempo atual, em que tudo é transitório, é fugaz, é líquido e, a nosso ver, essa não-durabilidade nas relações sociais e pessoais acabam tendo reflexos na cultura. Assim, a importância do cânone está também em reforçar os alicerces de uma sociedade, uma vez que:

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CÂNDIDO, 2004, p. 177)

Dialogicamente, temos em Calvino (2007, p. 11) a afirmação de que, ao relermos algo já visto na juventude, se por um lado “os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo”.

Podemos considerar que, de uma maneira clara e objetiva, Antônio Cândido resume bem a importância da literatura ao afirmar que:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CÂNDIDO, 2004, p. 177)

Como já abordado anteriormente, a literatura cumpre um papel importante na formação do indivíduo e é mister salientar que:

(...) o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. (COLOMER, 2007, p. 27)

Uma vez que o ser humano necessita de fantasia, o texto literário contribui para a formação do imaginário coletivo e para o desenvolvimento da percepção da capacidade simbólica da linguagem, pois a partir dos textos lidos é possível vivenciar novas vidas e ter subsídios para criar novas histórias, ou seja, podemos dizer que a literatura, para além de nos servir como instrumento para compreender os sistemas de épocas, pode também favorecer a exteriorização da subjetividade humana, na

medida em que não é um simples retrato da realidade, mas serve como parâmetro para entendermos a diversidade sociocultural de uma comunidade. Consonante a isso, temos em Cândido (2004) a definição de literatura, entendida aqui em seu sentido mais amplo de manifestação artística, como um bem incompressível. Segundo o autor, ao dispor as palavras de maneira que nos comuniquem algo, a literatura está cumprindo seu papel humanizador. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (Cândido, 2004, p. 182)

Colomer (2007) apresenta três objetivos para a educação literária que, resumidamente, podemos centrar na “formação da pessoa”, na medida em que possibilita a construção da sociedade através do contato com textos antigos e contemporâneos e que servem de parâmetro para o estudo da evolução humana perpassada pela linguagem, ou seja, o paralelo entre textos distintos possibilita, portanto, a compreensão da diversidade sociocultural, uma vez que a sociedade atual é o resultado de uma história que se construiu através dos tempos.

Sobre o ensino da literatura na escola, o que a espanhola Teresa Colomer nos aponta em seu livro *Andar entre livros*, de 2007, parte de sua experiência local, mas serve perfeitamente para descrever a realidade encontrada nas escolas brasileiras. Em grande parte das instituições públicas de ensino de nosso país não há um planejamento que promova a aprendizagem, tendo como base uma progressão na complexidade dos textos conforme o avanço nos anos de escolarização. Como abordado anteriormente, mesmo havendo consenso em que a leitura é indissociável do ensino da escrita, nossas práticas pedagógicas não conseguem ainda desenvolver um trabalho efetivo neste sentido. À medida em que os estudantes avançam na escolarização, a prática conteudista vai cerceando o tempo dedicado à leitura em sala de aula, o que resulta, por inúmeras vezes, na quase nulidade desse tipo de atividade. Aqui não podemos deixar de enfatizar que, como a maioria da população brasileira está concentrada entre as classes sociais menos privilegiadas, o contato de grande parte de nossos jovens com os livros se dá basicamente enquanto se encontram no ambiente escolar. Desse modo, com o sucateamento ou total falta de bibliotecas, os alunos, muitas vezes, manuseiam apenas os livros didáticos. Atrelado a isso e talvez por causa disso, formamos uma sociedade que não percebe ou nega a importância do texto literário, ignorando que “*a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais*” (Colomer, 2007, p. 36). Somado-se, ainda temos, do lado da

escola, profissionais que possivelmente por falta de embasamento teórico, não sentem segurança para estabelecer um planejamento que vise ao desenvolvimento das capacidades leitoras do alunado a partir de uma progressão na complexidade dos textos selecionados e, quiçá, para fazer a seleção ancorada em critérios que concretizem o letramento literário.

(...) achamo-nos ainda longe de estabelecer quais são as competências literárias e que classe de conhecimentos e informação um leitor comum necessita para alcançar uma capacidade interpretativa aceitável em relação às expectativas da escola obrigatória. Esta falta de definição torna muito difícil determinar os objetivos concretos de cada etapa escolar e de muitos autores, inclusive as formulações oficiais dos *curricula* escolares, que se limitam a enunciar as finalidades mais gerais e indiscutíveis, insistem mais no como do que no que, ou acumulam novos e antigos enfoques, sem ordem nem acordo. (COLOMER, 2007, p. 40)

Mesmo diante de cenário tão adverso, a inação não pode ser uma opção. É inegável que vivemos uma época de transformações mediadas pelas tecnologias e que ainda não sabemos onde chegaremos, mas a relação dialógica entre leitor e texto, mesmo perpassada por novos meios e formatos, não deixará de existir, portanto, o ensino de literatura precisa ser revisitado para que alterações consistentes sejam de fato implementadas e propiciem a formação do leitor literário, que estará assim imensamente mais bem preparado para compreender as vicissitudes de uma comunidade cultural.

2.3 TEORIA DOS POLISSISTEMAS

Segundo a teoria dos polissistemas, desenvolvida por Itamar Even-Zohar, toda a comunicação humana pode ser entendida e estudada se a considerarmos como sistemas:

(...) se trata necessariamente de um polissistema: um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas com interseções e sobreposições mútuas, que usa diferentes opções concorrentes, mas que funciona como um todo estruturado, cujos membros são interdependentes. (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 3)

Com essa definição, temos uma abertura para vários espaços e, de acordo com o autor, a teoria de sistemas dinâmicos, que tem sua base nos Formalistas Russos e

nos Estruturalistas Checos, baseada na heterogeneidade, permite que haja a interação entre os elementos. Grosso modo, significa dizer que, em termos literários, há uma inter-relação entre o que está no periférico e o que está no centro, de modo que um é perpassado pelo outro e, a partir de suas diferenças, cada qual é atingido e ressignificado.

Quanto à estratificação literária, o teórico nos esclarece que há os “estratos canonizados”, que são modelos ou textos socialmente aceitos por uma elite cultural e preservados como capital cultural; e há os “estratos não-canonizados”, que não gozam de legitimidade pelos círculos culturais a médio e longo prazo.

As tensões entre cultura canonizada e não canonizada são universais. Estão presentes em toda cultura humana, simplesmente porque não existe uma sociedade humana não estratificada, nem sequer utopicamente. (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 8).

Nesse sentido, o crítico distingue a canonicidade estática, que está no nível do texto e que se refere à sua aceitação como produto cultural de canonicidade dinâmica, que figura no nível dos modelos e que se estabelece “como princípio produtivo no sistema por meio do repertório desse.” (Even-Zohar, 2013, p. 11)

Ao referir-se ao conceito de repertório, aproxima-se do que preconiza Iser, embora para aquele tal conceito seja concebido “como um conjunto de leis e elementos (...) que regem a produção de textos” (Even-Zohar, 2013, p. 10) enquanto que para este seja algo mais amplo e móvel.

De forma simplificada, equivale dizer que “para a teoria dos polissistemas, é um objetivo principal, e uma possibilidade a seu alcance, enfrentar as particulares condições nas quais uma literatura pode interferir em outra.” (Even-Zohar, 2013, p. 18). Assim, o que em um dado momento encontra-se na periferia, influencia o que se encontra no centro e, a partir desse entrelaçamento, há um movimento contínuo que pode até mesmo alterar as posições ocupadas dentro de um sistema.

2.4 COMUNIDADES DE LEITORES E CÍRCULOS DE LEITURA

Uma comunidade de leitores é o espaço em que convenções são partilhadas, norteando dessa forma a maneira como o leitor construirá a materialização do texto literário. Assim, “os sentidos que damos a um texto estão previamente assegurados

pelas regras da comunidade interpretativa à qual pertencemos. ” (Cosson, 2017, p. 137)

Considerando que todos fazemos parte de comunidades de leitores, uma vez que, conforme dito anteriormente, há determinadas regras que nos avalizam a fazer a leitura da maneira que a realizamos, os círculos de leitura são uma espécie de estrutura na qual leitores se organizam para empreender a leitura de obras previamente determinadas e pensar sobre elas. A disposição dos participantes em círculo favorece a discussão acerca do que foi lido, propiciando uma maior interação entre leitores/leitores e leitores/texto. Dessa maneira, o ato de ler toma uma forma mais social, pois demanda um sentimento de pertencimento à uma comunidade.

Pensando que um texto é o resultado de textos outros produzidos anteriormente, ou seja, considerando a relativização do conceito de ineditismo, à medida em que se acolhe a perspectiva de que o conhecimento e, conseqüentemente, a produção escrita sempre partem de um ponto, de um aspecto já estudado até chegar a descobertas, reconstruções conceituais, refutações ou complementações, podemos também admitir que o leitor é um ser resultante sempre de suas experiências prévias e em permanente mutação.

Nossa sociedade é embasada no conhecimento e não há como garanti-lo ignorando-se a palavra escrita. Ao processar as informações lidas, ao comentá-las, questioná-las, partilhá-las o indivíduo está fazendo-se membro de uma comunidade. Cosson (2017, p.36) nos esclarece que “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. ” Tomando o ato de ler como um processo individual, posto que é único, mas também social, pois também envolve uma comunidade de leitores que orientam não somente o que será lido, mas a forma como se dará a leitura, mais uma vez a escola se destaca como lugar crucial para formação do leitor e para o letramento literário, já que é neste espaço que, em muitos casos, as crianças começam a ter ideia de coletividade, pois muitos núcleos familiares têm ficado cada vez mais isolados por conta das exigências e limitações da vida moderna, ou seja, muitas crianças não convivem com seus pares, partilhando o espaço apenas com adultos.

Ao propor o círculo de leitura, ancorando-se em teorias que abarcam abordagens ascendentes e descendentes, Rildo Cosson deixa claro que, qualquer que seja o elemento eleito para iniciar o processo de construção de sentido – leitor,

autor, texto ou contexto – necessariamente os demais serão envolvidos nesse processo. Outra questão a se levar em conta é a necessidade de haver um ponto convergente nessa perspectiva, seja ele o ato da leitura conjunta, o falar sobre o livro, o questionar determinados aspectos. Somente assim o círculo se realiza.

Para facilitar o trabalho com o texto literário com leitores em formação, uma estratégia que tem se mostrado bastante exitosa é a leitura protocolada ou pausa protocolada, que consiste em fazer pausas estratégicas durante a leitura, para que, mediante intervenções do professor, os estudantes possam levantar hipóteses, fazer inferências acerca do que se apresentará adiante no texto. Considerando o grau de letramento literário dos alunos envolvidos no presente projeto, optamos por essa estratégia de leitura, visando facilitar o engajamento e a aproximação dos discentes às propostas apresentadas mais à frente.

2.5 REPERTÓRIO DO TEXTO E AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO

O conceito de repertório que adotamos no presente trabalho é o definido por Wolfgang Iser, em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, de 1996, que foi desenvolvido com base no modelo dos atos de fala. Para o autor, “o texto literário é uma figura fictícia” e não se apresenta como oposto da realidade, mas sim como uma estrutura comunicativa, como uma manifestação da existência humana.

Partindo dessa perspectiva, a fim de que haja interação entre falante e interlocutor, é necessário que a enunciação se refira a uma convenção partilhada entre ambos os sujeitos e que se dê dentro de procedimentos aceitos e adequados a uma situação específica. Do mesmo modo, Iser entende que o texto literário é um objeto de comunicação entre autor e leitor. Porém aqui, o efeito esperado é o estético, pois os “vazios” presentes no texto e que devem ser preenchidos pelo leitor, considerando inclusive o contexto, garantirão a existência do texto. Considerando-se que não há uma forma única convencionalizada de ler, visto que o ato da leitura é ao mesmo tempo individual e social, da mesma maneira não há apenas uma leitura aceita.

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

A leitura do texto literário assume grande importância na formação do indivíduo na medida em que exige do leitor uma postura ativa para que se crie o imaginário a partir daquilo que é fornecido pelo texto. “Pois enquanto material dado, o texto é mera virtualidade, que se atualiza apenas no sujeito” (Iser, 1996, p. 123). Significa dizer que a relação dialógica entre texto e leitor se dá no momento em que as contingências geradas pelo dado e não-dado presentes no texto são reduzidas mediante as inserções feitas pelo leitor. Para ilustrar tal pensamento, citamos um pequeno trecho do conto *Os obedientes*, de Clarice Lispector em que a certa altura se lê: “E nesse fundo branco meus olhos se fixariam já tendo bastante o que ver, *pois toda palavra tem a sua sombra.*” (Lispector, 1998, p.81, grifo nosso).

A mesma visão podemos encontrar nos PCN:

[...] se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo da leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. (BRASIL, 1998, p. 70-1)

Ainda em relação ao efeito estético do texto ficcional, Iser afirma que:

A relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica. (ISER, 1996, p. 127)

Objetivando esclarecer mais o conceito de repertório, que é de suma importância para que se entenda a relação dialógica entre texto e leitor, o autor nos mostra que sua teoria abarca os “elementos do texto que ultrapassam a imanência deste.” (Iser, 1996, p. 130) Nesse sentido, podemos considerar inclusive que o texto literário retoma a tradição literária, entre outros elementos. Assim sendo, podemos concluir que aquele componente presente no texto e que não é totalmente estranho ao leitor é o que garante que haja a interação entre ambos, ou seja, é o que possibilita a realização do texto. Fazendo referência a um conceito linguístico, equivale dizer que, para que haja o novo, não se pode ignorar o velho, ou seja, para que seja ampliado o repertório do texto, é preciso que haja também dados que sejam de conhecimento

prévio. Daí se compreender que há diferentes níveis de leitores e que o letramento literário é um processo em permanente realização.

O valor estético enquanto tal não é captável. Não é possível separá-lo do texto ou descrevê-lo enquanto qualidade positiva, pois ele se manifesta apenas na organização da realidade extra-textual, ou seja, na modificação do que dela é familiar. O valor estético é, por conseguinte, uma qualidade negativa, que se mostra no que provoca; no repertório de um texto ficcional se evidenciam em princípio os efeitos que tal energia estruturante produz. (ISER, 1996, p. 132)

Dessa forma, pode-se entender o caráter subversivo do texto literário, que não se apresenta como uma cópia da realidade, mas sim como um instrumento para se entender o contexto e a realidade. Portanto, mostra caminhos para que se entenda o momento histórico e os conflitos do sistema de época ao qual faz referência: “a obra é essencialmente de natureza paradoxal, é signo da história e ao mesmo tempo a ela resiste.” (BARTHES, 1969, p.13, *apud.* ISER, 1996, p. 138)

Iser também chama a atenção para duas atitudes do leitor em relação ao texto e que geram consequências: a atitude participante e a de observação. Essas duas posturas possibilitam que o leitor se perceba no mundo, vá além desse lugar e que entenda que o texto é uma complementação da realidade, não sua mera reprodução.

De um modo geral e simplificado, podemos dizer que o repertório de um aluno será ampliado a partir do momento em que se parta de algo que já esteja internalizado ou que seja ao menos familiar e caminhe em direção ao novo, ou seja, é preciso que o nível de complexidade dos textos seja gradativamente aumentado: “sabemos que não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis.” (Colomer, 2007, p. 44). Para tanto, há que ser feita uma seleção criteriosa do material a ser trabalhado, visando ao letramento literário:

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação *de ensinar o que fazer para entender* um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. (COLOMER, 2007, p. 45, grifo da autora)

Mais uma vez, destaca-se a função da escola, que não pode se furtar ao seu papel formador. Dessa forma, usar como critério de seleção apenas o gosto do aluno não garantirá que haja um amadurecimento do leitor, pois o estará estagnando a signos que já domina.

2.6 ADAPTAÇÃO

Ao tratarmos de adaptação, não há como ignorar que ainda hoje persiste um certo preconceito, ao considerarmos que alguns a tomam como um produto menor, secundário perante o texto original. No presente trabalho, consideramos a adaptação como uma “transcodificação”, ou seja, um novo produto, com características próprias, mas que carrega marcas da obra que lhe deu origem. Tomando-a assim, a adaptação literária desempenhou um importante papel no processo de letramento literário que propusemos desenvolver com nossos alunos.

Para Linda Hutcheon, relevante teórica literária canadense, que em seu livro *Uma teoria da adaptação* (2013) nos apresenta uma sólida fundamentação acerca do tema, o texto adaptado, embora seja um segundo produto, não é secundário, não ocupa um espaço inferior no universo cultural de uma comunidade, ou seja, a adaptação é uma obra em si.

Diógenes Buenos Aires de Carvalho (2011, p. 157) enfatiza “que grande parte do acervo da literatura infantil e juvenil considerado clássico é fruto de adaptações”, pois originalmente não foram escritos para essa faixa etária. Desse modo, negar a relevância das adaptações como meio de se desenvolver o letramento literário não nos parece adequado.

Perante a notória dificuldade da escola em formar leitores literários, Carvalho (2011, p.158) destaca que

[...] um dos entraves para a concretização da aquisição desse repertório literário é o leitor-alvo, que do ponto de vista da maturidade cognitiva, linguística e intelectual, está em transição, não permitindo, muitas vezes, uma aproximação mais satisfatória do livro original.

O teórico segue ainda falando que utilizar as adaptações de livros de autores consagrados como porta de entrada para o mundo da literatura é muito positivo.

Na contemporaneidade, é inegável o fascínio que as adaptações exercem no grande público, prova disso está no imenso sucesso traduzido em bilheterias recordes nos diversos lançamentos de franquias de super-heróis nos últimos anos. Para além, Linda Hutcheon (2013, p. 10) afirma acreditar “firmemente que a adaptação é (e sempre foi) central para a imaginação humana em todas as culturas”. Equivale dizer que o fato de o público já ter um conhecimento acerca da obra que está sendo adaptada, não assegura que haja uma monotonia, ou um desinteresse, pois o produto adaptado traz consigo um determinado grau de inovação ou surpresa.

Ao tratar “as adaptações *como adaptações*”, a autora as considera “como obras inerentemente ‘palimpsestuosas’”, o que significa dizer que a adaptação sempre carregará em si as marcas do texto adaptado:

Interpretar uma adaptação *como adaptação* significa, de certo modo, tratá-la de acordo com o que Roland Barthes chamou, em sua formulação, não de “obra”, mas de “texto”, “uma estereofonia plural de ecos, citações e referências” (BARTHES, Roland apud HUTCHEON, 2013, p. 28)

A adaptação como *uma entidade ou produto formal* é a transcodificação e a extensão de uma ou mais obras. Já como *um processo de criação*, equivale a uma interpretação, que pode ainda ser chamada de “apropriação ou recuperação” de obras outras. Tomada como *um processo de recepção*, é uma forma de intertextualidade, em que os ecos de outros textos são ouvidos. Vale ressaltar que em seu livro *Uma teoria da adaptação*, Hutcheon considera a adaptação como um processo e um produto.

As adaptações têm a liberdade para promover mudanças como o foco em determinado personagem, que na obra original não o tinha. Alterações assim podem ocorrer porque demandam formas diversas de engajamento do público. As adaptações em Histórias em Quadrinhos, por exemplo, fazem com que o público interaja através da imaginação e da percepção.

(...) cada modo, assim como cada mídia, *tem* sua própria especificidade, se não sua própria essência. Em outras palavras, nenhum modo é inerentemente bom para uma coisa e não para outra; cada qual tem à sua disposição diferentes meios de expressão – mídias e gêneros – e, portanto, pode mirar e conquistar mais facilmente que outras. (HUTCHEON, 2013, p. 49, grifo da autora)

Hutcheon chama a atenção para as três formas de engajamento abertos a adaptações: contar, mostrar e interagir. Especialmente aqui, interessa-nos destacar a adaptação da literatura para a História em Quadrinhos e para a Televisão, ambas mídias performativas, no sentido em que partem do narrar para o mostrar, o que não dispensa a interação necessária entre o leitor ou espectador para que o texto se realize. A esse respeito, a teoria de Iser se faz presente, no tocante ao preenchimento dos vazios do texto, que são facilitados pelas imagens e pela atuação dos artistas.

Em função da aquisição de capital cultural, as adaptações apresentam-se como importantes instrumentos pedagógicos ao transcodificar obras literárias em outros formatos e mídias, aproximando os alunos dos textos e servindo como entrada para a ampliação de volume de leituras e também do repertório, na medida em que podem ser uma oportunidade para que se venha a conhecer o texto que originou a adaptação.

(...) as adaptações televisivas da literatura, em particular, podem agir como veículos substitutos na ampliação do público literário, eliminando as diferenças de classe inerentes ao acesso à literatura e à alfabetização. (HUTCHEON, 2013, p. 165).

Ao trabalharmos com adaptações, podemos nos deparar com dois tipos de público: o conhecedor e o desconhecedor da obra adaptada. Quando conhece o texto original, o público cria expectativas acerca do que vai encontrar pois, como já dito anteriormente, a adaptação não é a simples cópia do original transcodificada, ela traz em si as nuances do contexto, do autor, da mídia utilizada e isso pode atrair públicos diversos. Um aspecto a ser salientado é que, “para os públicos desconhecedores, as adaptações possuem uma maneira de derrotar elementos sacrossantos como prioridade e originalidade.” (Hutcheon, 2013, p. 168).

Finalmente, para Hutcheon (2013, p. 234) “a adaptação representa o modo como as histórias evoluem e se transformam para se adequar a novos tempos e a diferentes lugares.”

Conforme pudemos confirmar através dos instrumentos de pesquisa e em conversas, os alunos envolvidos no presente projeto podiam ser classificados como “público desconhecedor”, visto que não haviam lido ou ouvido falar de Machado de Assis.

2.7 CONTO

Acerca do termo conto, em sua acepção literária, o que se pode afirmar é que seu emprego remonta a tempos muito antigos, sendo impossível precisar em que momento da história humana passou a ser empregado com o sentido que o tomamos hoje. Há estudiosos que acreditam que episódios narrados na Bíblia já eram exemplares do que atualmente entendemos como conto.

Massaud Moisés, em seu livro intitulado *A criação literária*, de 1970, aponta que é a partir do século XIX que o conto alcança verdadeiramente um status de valor literário comparável a outras formas mais valorizadas, principalmente às poéticas. Escritores como Balzac, Flaubert e Maupassant fizeram da França um lugar onde o conto alcançou a glória. Desse mesmo século, temos nomes como Edgar Allan Poe, Nicolai Gogol, Anton Tchekov.

Em língua portuguesa, nessa mesma época, há também autores de renome que brindaram o público com sua genialidade, tais como Eça de Queirós, Aluísio Azevedo e, em especial para nós, Machado de Assis.

A trajetória do conto não sofreu declive com o passar do tempo, ao contrário, manteve-se em ascensão com novos nomes como Dalton Trevisan, Monteiro Lobato, Virgínia Woolf, Kafka, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade só para citar alguns.

Do ponto de vista da estrutura, o conto pode ser considerado, como salienta Moisés (1970, p. 111) como “a matriz da novela”, mas sem que possa ser convertido ou ampliado, isto é, não se admite alterações que o conduza a outra forma. Apresenta uma única unidade de ação, isto é, um único conflito. A narrativa é direcionada em uma única direção, de forma mais direta, sem exageros de devaneios ou adjetivações para que o ritmo não seja quebrado.

Em relação ao espaço, a ação ocorre, normalmente, em um único local. Quanto a isso, o referido autor chega a relacionar o contista a um cinegrafista, que registra o cenário somente no tocante àquilo que realmente é imprescindível aos fatos narrados.

Acerca do tempo, o conto focaliza um momento em particular, específico na vida dos personagens que o compõe, sendo, portanto, também limitado, uma vez que o passado e o futuro não são relevantes para o episódio abordado.

Vale realçar que todo conto assume um tom em sua narrativa, seja ele de simpatia, de horror, de indignação, entre outros. E isso é assegurado pela

convergência de todos os elementos que o constituem. “Daí vem que todo o esforço criador se concentra na formulação dum drama em torno dum sentimento único e forte a ponto de desencadear uma impressão correspondente no espírito do leitor. ” (MOISÉS, 1970, p. 114)

As personagens dos contos funcionam como meios para a ação e, portanto, aparecem em número reduzido. Não há o interesse em caracterizá-las em demorado. Dessa maneira, garante-se a generalização, fazendo com que a ação seja mais importante e resulte em algo mais reflexivo.

Ponderando que o conto é em sua essência algo direto e objetivo, normalmente é narrado em terceira pessoa, fugindo assim às subjetividades inerentes ao narrador de primeira pessoa. “A imaginação, necessariamente presente para conferir à obra o caráter estético, jamais se perde no vago; ao contrário, prende-se plasticamente à realidade concreta”. (MOISÉS, 1970, p. 115)

Quanto à linguagem, seguindo a formulação do gênero, é direta, sem excêntricas. A isso é somada a importância dos diálogos, que garantem tanto agilidade à ação, quanto a geração do conflito que faz a história acontecer. É através das falas que as intrigas, os desentendimentos são criados. A esse respeito, destacam-se o discurso direto – predominante –, o discurso indireto e o monólogo, que não iremos sistematizar aqui por não ser o foco de nosso trabalho.

Cabe ressaltar que a trama do conto se apresenta pouco antes do clímax, e o desenrolar dos fatos seguem, normalmente, uma ordem cronológica. A agilidade exigida pelo gênero faz com que a atenção do leitor seja capturada e mantida até o desfecho. Havendo um exagero de adjetivações ou de descrições, a dinamicidade seria perdida e, conseqüentemente, a atenção do leitor se dissiparia.

Acerca do foco narrativo, ponto central de nosso trabalho, ancorado em dois críticos norte-americanos, Moisés (1970) nos apresenta quatro tipos, a saber: i) personagem principal conta a história; ii) personagem secundária conta a história de personagem principal; iii) escritor, analítico ou onisciente, conta a história e iv) escritor conta a história como observador. Independentemente da escolha do contista, o crítico destaca que o foco deve ser o convencimento do leitor em relação à história, ou seja, equivale dizer que o importante é que se garanta a verossimilhança. O que pode parecer paradoxal, pois tendemos a acreditar mais naquilo que nos é contado pelo ator principal. O emprego da primeira pessoa, ao mesmo tempo que deve ser observado com certas reservas, pois há sempre a possibilidade de que a história nos

seja repassada de maneira excessivamente pessoal, faz também com que o leitor se sinta mais próximo, mais inserido no que lhe é contado, quase como se fosse uma confissão.

O primeiro dos focos, considerando que conta a história a partir de seu ponto de vista, uma vez que é a personagem principal, acaba por repassar uma abordagem subjetiva dos fatos, não garantindo assim um alto índice de confiabilidade. O mesmo ocorre com o terceiro tipo que, ao utilizar-se da primeira pessoa, também terá um panorama parcial dos acontecimentos. O uso da primeira pessoa faz com que o discurso não seja neutro, havendo sempre a tendência de os juízos de valores perpassarem a narração. Nesse caso, uma saída apontada por Moisés (1970) é que o narrador assuma a função de um “alter-ego” do contista.

A aproximação com o leitor, alcançada com o emprego da primeira pessoa, como relatamos anteriormente, se perde quando o foco narrativo é em terceira. Mesmo quando o narrador é uma personagem secundária, esse tom confidencial se dilui por conta de a referência ser o outro. Não sendo a personagem principal, sua participação é limitada, o que limita também a amplitude e exatidão de sua visão. Assim, esse tipo de foco narrativo é pouco empregado.

O terceiro tipo de narrador tem acesso não somente às ações, como também ao interior das personagens, isto é, possui amplo controle da narração, pois tudo sabe. Se por um lado perde-se em proximidade com o leitor, ganha-se em pormenores que os outros focos não têm como acessar.

Moisés (1970) relata ainda a existência de vários tipos de contos, tais como: de ação, de caráter e especialmente nos interessa destacar o conto de ideia. Nesse tipo, as personagens são muito expressivas e acabam por vezes assumindo status de um símbolo, como podemos notar no conto *O Alienista*, de Machado de Assis.

Pensando agora no começo e no epílogo, pode-se dizer que começar o conto é o momento que apresenta mais dificuldade, pois é a partir do ponto em que a narrativa começa que a necessidade de manter o interesse do leitor já se faz presente. Ou seja, é preciso saber engendrar bem a trama desde o início, para que a atenção do leitor não seja perdida ao longo da leitura. O epílogo, quando aparece depois de um desenrolar de uma boa trama, não traz no seu processo de confecção muitos problemas, pois finalizar uma boa história de forma surpreendente não é algo tão difícil para um contista.

3. EDGAR ALLAN POE, MACHADO DE ASSIS E SEUS NARRADORES

Buscando aproximar os discentes do cânone literário, foram selecionados dois autores de extrema importância para a literatura ocidental: Edgar Allan Poe e Machado de Assis.

Além da inegável relevância dos dois autores, há entre as obras selecionadas pontos convergentes e divergentes que nos serviram de base para a proposta de ampliação de repertório que propusemos. A recorrência da temática da loucura e do crime é um ponto que liga ambos os textos a serem abordados em nosso projeto. Já no tocante ao narrador, o conto de Edgar Allan Poe apresenta um narrador em primeira pessoa não confiável, assim como se observa na adaptação em quadrinhos e na adaptação televisiva de *O enfermeiro*. Por outro lado, em *O alienista*, de Machado de Assis, temos um narrador em terceira pessoa, o que nos deu subsídios para o aprofundamento do conceito desse foco narrativo.

3.1. EDGAR ALLAN POE

Nascido em 1809, em Boston, Estados Unidos, Edgar Allan Poe foi poeta, crítico e romancista. Como poeta, é o maior representante do romantismo estadunidense. Outro título que ostenta é ser considerado o criador do gênero conto de terror, e é por esse ângulo que o abordaremos no presente trabalho.

Poe teve uma vida marcada por tragédias: abandonado pelo pai ainda bebê, perdeu a mãe aos dois anos, vítima de tuberculose, mesma doença que vitimou sua esposa anos mais tarde. A partir da morte da esposa, adoeceu, tentou o suicídio, envolveu-se em brigas literárias, vivenciou desilusões amorosas. De um lado, uma vida pessoal conturbada; de outro, conquistou fama como crítico, poeta, editor, autor, sem, contudo, conseguir transformar essa fama em recursos financeiros. Viveu e morreu paupérrimo.

Aqui, interessa-nos a face de contista de Edgar Allan Poe, que segue ainda atraindo inúmeros leitores e estudiosos. Uma possível explicação para o fato de seus contos despertarem tanto fascínio até hoje é que sua temática é atemporal e sem fronteiras geográficas ou etárias. Seus contos, carregados de uma atmosfera que

mescla terror e incerteza, envolvem o leitor, que se depara com personagens vingativas, capazes de atitudes monstruosas e que desconstroem a concepção de humanidade, ou seja, o autor “analisa o que há de mais fugitivo, sopesa o imponderável e descreve, com essa maneira minuciosa e científica, cujos efeitos são terríveis, todo esse imaginário que flutua em torno do homem nervoso e o impele para a ruína.” (POE, 2017, p.28)

Dessa maneira, por mais difícil que possa ser admitir, o leitor se vê atraído pelo grotesco e percebe um entrelaçamento entre ficção e realidade, como podemos notar nas palavras de Baudelaire, transcritas na introdução do livro *Edgar Allan Poe: medo clássico*:

Nele é atraente toda entrada em assunto, sem violência, como um turbilhão. Sua solenidade surpreende e mantém o espírito alerta. Sente-se, desde o princípio, que se trata de algo grave. E lentamente, pouco a pouco, se desenrola uma história, cujo total interesse repousa sobre um possível desvio de intelecto, sobre uma hipótese audaciosa, sobre uma dosagem imprudente da Natureza no amálgama das faculdades. O leitor, tomado de vertigem, é constringido a seguir o autor em suas arrebatadoras deduções. (POE, 2017, p. 28)

O conto a ser trabalhado – *O coração delator* – traz como fio condutor da narrativa o crime e a loucura e é apresentado pelas mãos de um narrador em primeira pessoa, que em diversos momentos apela para que o leitor não o considere demente. Aqui já temos os dois elementos necessários para considerarmos este narrador como não confiável: temos os fatos narrados pela própria personagem principal assombrada pela loucura e que tenta convencer a todos de sua sanidade.

3.2. MACHADO DE ASSIS

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro, em 1839, neto de escravos alforriados

Numa sociedade marcada por divisões sociais muito rígidas (como já era o Brasil da época de Machado de Assis), o indivíduo nasce com seu destino social mais ou menos determinado pela origem, pela raça e até pela possibilidade ou não de frequentar escolas. (BAGNO, 2006, p. 163)

Contrariando esse panorama, Machado de Assis tornou-se jornalista e cronista, mas seu sustento saía de seu trabalho como funcionário público. O reconhecimento de seu talento como escritor só chegou bem tarde, com uma produção literária que aborda temas como a loucura, o casamento, o adultério, entre outros.

Embora Edgar Allan Poe tenha falecido em 1849, podemos dizer que tenha sido contemporâneo de Machado de Assis e, para além, o tenha influenciado, pois é possível notar várias semelhanças entre seus contos, em especial entre *O coração delator* e *O enfermeiro*, as quais abordaremos mais adiante. Ainda que haja pontos em comum nas obras dos dois autores, Machado de Assis, diferentemente de Edgar Allan Poe, conseguiu distanciar sua vida pessoal de sua produção, ou seja, não se vislumbra reflexos de suas vivências em seus textos, haja visto que sempre manteve uma postura bastante discreta.

Machado de Assis é um dos maiores expoentes da literatura nacional e sua obra ultrapassou os limites do tempo e do espaço por representar uma análise contundente da alma humana. Em sua produção literária, o autor demonstrou um profundo conhecimento do povo brasileiro e de suas peculiaridades e conseguiu transpor essa sabedoria para o papel de forma magistral, com seu estilo conciso, regado a ironia e humor. Em nosso trabalho, utilizaremos uma adaptação em quadrinhos e uma adaptação televisiva do conto *O enfermeiro* e o conto estendido *O alienista*.

3.3 O NARRADOR

Conforme afirma a professora Lígia Chiappini Moraes Leite em seu livro *O foco narrativo* (2002), a prática de contar histórias sempre esteve presente nas sociedades e, conseqüentemente, a figura de um narrador entre os fatos narrados e o público também sempre existiu. Assim:

(...) se narrar é coisa muito antiga, refletir sobre o ato de narrar também o é. Pelo menos é possível recuar essa reflexão teórica sobre as formas de narrar a Platão e a Aristóteles. São eles que iniciam, na tradição do Ocidente, uma discussão que não vai mais se acabar, sobre qual a relação mire o modo de narrar, a representação da realidade e os efeitos exercidos sobre os ouvintes e/ou leitores. (LEITE, 2002, p. 6)

Considerando a importância e a necessidade de se refletir sobre os narradores, buscamos abordar no presente trabalho dois tipos: o narrador em 1ª pessoa e o narrador em 3ª pessoa, refletindo sobre algumas de suas especificidades. Já quanto a isso, o escritor inglês James Wood, em sua obra *Como funciona a ficção*, de 2017, lança luzes sobre essa categoria da narrativa:

A ideia comum é de que existe um contraste entre a narração confiável (a onisciência da terceira pessoa) e a narração não confiável (o narrador não confiável na primeira pessoa, que sabe menos de si do que o leitor acaba sabendo). (WOOD, 2017, p.19)

Com o objetivo de facilitarmos a possibilidade de ampliação de repertório de nossos discentes no que concerne à categoria de narrador, optamos por versar sobre os 2 tipos referidos acima porque esses são, em certa medida, comuns em textos literários. Para além da relevância desse estudo no tocante à literatura, não podemos nos olvidar da implicação social do narrador, já que toda prática social é perpassada pelo enunciador. Desse modo, acreditamos que, com a abordagem literária, estaremos também instrumentalizando nossos estudantes para que possam assumir uma postura crítica no meio social em que estão inseridos.

3.3.1 O NARRADOR EM 1ª PESSOA

Os manuais de análise literária apontam que o narrador em primeira pessoa é aquele que conta a história da qual faz parte e é claramente identificado por meio de pronomes e verbos utilizados justamente na primeira pessoa. A esse narrador, também chamado de narrador personagem, cabem algumas variantes, como nos aponta a pesquisadora Cândida Vilares Gancho em seu livro *Como analisar narrativas*, de 1991, a saber: narrador testemunha e narrador protagonista.

Aqui, tratamos apenas do narrador protagonista, por ser o que aparece em duas das obras que fazem parte de nossa intervenção pedagógica.

Tanto em *O coração delator*, quanto nas duas adaptações de *O enfermeiro*, temos um narrador que é também o personagem central da trama. Segundo Gancho (1991), quando o narrador personagem narra os fatos a partir de um deslocamento temporal, ele pode adotar uma postura mais crítica em relação a si mesmo.

Em relação a esse distanciamento no tempo, o crítico literário James Wood (2017) destaca que a narração em primeira pessoa pode trazer consigo certo grau de confiabilidade, já que é possível a esse narrador vislumbrar com certo distanciamento os fatos vividos. Contudo, não é o que observamos ao nos determos no narrador de *O enfermeiro* que, embora narre a história deslocado do tempo em que ocorrera, ainda traz consigo marcas que não nos deixam afirmar se o que nos diz é realmente a tradução da verdade. Isso porque os fatos são apresentados ao leitor como se estivessem sendo revividos no exato instante da narração. Essa estratégia de seguir a ordem dos fatos sem adiantar nada ao leitor, como se estivesse encenando toda a história também é utilizada pelo narrador de *O coração delator*, embora não seja possível afirmar que neste conto haja distanciamento temporal tão evidente quanto nas obras citadas anteriormente.

Segundo Leite (2002, p. 44), o narrador personagem “narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos” e essa limitação nos dá margem para questionar a confiabilidade desse narrador, a qual trataremos mais adiante.

3.3.2 O NARRADOR EM 3ª PESSOA

Narrador em 3ª pessoa é aquele que conta a história sem se envolver, sem participar dos fatos narrados. Gancho (1991) destaca que esse tipo de narrador pode também ser chamado de narrador observador e suas principais características são a onisciência – saber tudo – e a onipresença – estar presente em todos os lugares.

O não envolvimento nos fatos narrados faz com que se pressuponha uma maior imparcialidade do narrador em terceira pessoa, todavia Wood nos provoca reflexão quando, ao se referir à narração onisciente, afirma que:

O estilo do autor em geral tende a fazer a onisciência da terceira pessoa parecer parcial e tendenciosa. O estilo costuma atrair nossa atenção para o escritor, para o artifício da construção autoral e, portanto, para a marca pessoal do autor. (WOOD, 2017, p. 21)

Ainda acerca da imparcialidade do narrador em 3ª pessoa, Leite (2002, p.12) destaca que “mesmo quando o narrador não se interpõe diretamente entre nós e os

seres ficcionais, eles são feitos de palavras, escolhidas e arranjadas num conjunto estruturado por alguém”, o que equivale dizer que a imparcialidade total não existe.

Em *O alienista*, podemos dizer que temos “autor onisciente intruso”, pois o narrador narra como se estivesse de fora dos acontecimentos, mas observa-se sua intrusão em seus comentários, suas provocações ao longo da narrativa. Ao analisar um trecho do livro *Quincas Borba*, também de Machado de Assis, Leite (2002, p. 28) ressalta uma característica que também pode ser observada em *O alienista*: “um certo distanciamento irônico que acaba chamando a atenção para os implícitos da história, suas intenções últimas.”

Seguindo em sua análise de um trecho de *Quincas Borba*, Leite faz uma afirmação que também se aplica em *O alienista*:

Mas Machado, antecipando vertentes ultramodernas, utiliza esse narrador intruso como ruptura da verossimilhança. Seu leitor não se esquece de que está diante de uma ficção, de uma análise, da interpretação ficcional da realidade, um mero ponto de vista sobre pessoas, acontecimentos, sociedade, lugar e tempo. (LEITE, 2002, p. 29)

Diante do exposto, conclui-se que a imparcialidade é aparente, mesmo quando temos um narrador em 3ª pessoa.

3.3.3 PROBLEMATIZANDO O NARRADOR

Os conceitos de narrador em primeira e terceira pessoa já eram conhecidos do grupo de alunos com o qual trabalhamos. No entanto, percebemos que a ideia de não confiabilidade era algo ainda não vislumbrado por eles. Um dos teóricos que mais nos auxiliou a elucidar essa distinção entre narrador confiável e narrador não confiável foi Wayne Booth em sua obra *A Retórica da ficção*, de 1983. É esse autor que inicialmente se debruça sobre as questões envolvendo a confiabilidade na narrativa. Embora reconhecendo a limitação e inevitável inadequação de sua terminologia, ele sugere chamar de confiável aquele narrador que age ou fala de acordo com as normas do trabalho, que seriam as normas do autor implícito e nomeia de não confiável aquele que não age de acordo com as mesmas. Booth também aponta que é de extrema importância que um escritor tenha maestria ao transitar nesse território, pois se o leitor

descobre sem nenhum esforço que está diante de uma narrativa na qual não pode se fiar, todo o efeito estético se perde para ele. O crítico literário ainda acrescenta que:

Embora não possamos traçar um linha exata entre os dois tipos, com qualquer tipo de grande precisão, a distinção não é arbitrária: ela é forçada sobre nós por nosso reconhecimento de que temos, de fato, dois diferentes tipos distintos de experiência, que dependem de qual tipo de narrador está no comando. (BOOTH, 1983, p. 274, tradução nossa)

Tradicionalmente se firmou a perspectiva de que o narrador em primeira pessoa é, por excelência, não confiável. No entanto, pode-se perceber que, na verdade, boa parte dos grandes narradores em terceira pessoa se permitem o uso abundante de ironia, e eles tornam-se, dessa forma, irremediavelmente não confiáveis, já que provam estarem utilizando-se de estratégias para iludir ou confundir seu leitor, ou até mesmo transmitir um ponto de vista sem explicitamente declará-lo.

A partir das ideias de Leite, Wood, Gancho e Booth, podemos perceber com clareza que não seria errôneo concluir que há sempre uma intencionalidade em qualquer tipo de narrador, mesmo aqueles aparentemente sem nenhum tipo de pretensão. Tendo essa reflexão como base, tentamos levar essa perspectiva a nossos alunos, mostrando-lhes a importância de buscar as estratégias ficcionais de representação por detrás de qualquer texto, levando-os a questionar tudo aquilo que leem, enfim, instrumentalizando-os a se transformarem em leitores críticos que não aceitam passivamente tudo aquilo que lhes é apresentado.

4. METODOLOGIA

Para o presente trabalho, a metodologia empregada é a da pesquisa-ação, cujo teor informativo e conscientizador visa uma intervenção pedagógica com fim de alteração no *status quo* do ensino da literatura no segundo seguimento do ensino fundamental.

De acordo com Thiollent (1986, p. 14):

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

Nessa perspectiva, a professora-pesquisadora utilizou seu próprio espaço de trabalho para, a partir de diagnóstico obtido através de observações e aplicação de instrumento de pesquisa, estabelecer um diagnóstico da real situação de determinada turma acerca de como andava o processo de letramento literário, a fim de subsidiar uma intervenção pedagógica ancorada em teorias já expostas e aliada à prática, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da ampliação de repertório dos educandos.

Diante da necessidade de uma postura ativa tanto por parte da professora-pesquisadora, quanto do grupo de alunos envolvidos, que precisavam assumir um papel de protagonismo, a metodologia mais indicada foi justamente a pesquisa-ação. Uma vez que a pesquisa-ação não apresenta uma rigidez na ordenação de fases, mostrou-se ser a metodologia mais indicada para o trabalho proposto aqui, por se tratar de uma intervenção pedagógica visando o letramento literário e à ampliação de repertório, ambos entendidos como processos e que ocorrem de formas variadas.

4.1 O LÓCUS DO TRABALHO

O lócus do presente trabalho foi uma turma de nono ano de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. A instituição de ensino está localizada em um bairro consideravelmente distante do centro da cidade, como é característico da referida rede de ensino.

A escola conta com uma biblioteca, que funciona através de um projeto. Assim, todos os alunos do ensino fundamental I e II podem fazer empréstimos de livros, entretanto não podem permanecer ali realizando atividades de leitura e pesquisa por falta de espaço. É importante ressaltar que, para atender a todos os alunos, as duas professoras que estão à frente do projeto estabeleceram horários para que cada turma tenha, em média, vinte minutos por semana para o acesso ao local. Como somente é possível a entrada de até cinco alunos por vez, o processo de escolha da obra é feito sem muitos critérios devido à escassez de tempo. O acervo é formado, quase em sua totalidade, de apenas um exemplar de cada título, o que inviabiliza o trabalho de leitura de uma mesma obra com todos os alunos de uma turma.

Havia um laboratório de informática com vinte computadores em uso, mas por problemas de infiltrações no teto, foi necessário mudá-lo de local. Como a instalação elétrica e dos computadores somente pode ser feita por profissionais designados pela prefeitura, os equipamentos encontravam-se desativados enquanto aguardava-se a visita dos técnicos responsáveis. Também não há uma sala de vídeo. Para a exibição de filmes ou documentários, é necessário levar os aparelhos para a sala de aula e guardá-los ao final do trabalho. Assim também é o procedimento quando o projetor multimídia é utilizado.

4.2 ATORES DO PROCESSO

A turma na qual foi aplicado o projeto interventivo - 9º ano do EFII- era constituída por 17 estudantes, sendo 9 garotas entre 13 e 15 anos e 8 garotos de 13 a 18 anos. Um dos alunos, o mais velho, de 18 anos, é portador da Síndrome de Apert. Essa síndrome compromete totalmente seu lado cognitivo, além de sua locomoção e fala devido às más-formações características. Dessa forma, o trabalho que era realizado em sala com este estudante era o de inserção social, visando garantir-lhe maior autonomia tanto quanto possível, uma vez que não se havia logrado êxito até aquela data quanto à sua alfabetização, mesmo que em termos bem iniciais. Vale frisar que o menino era muito bem aceito pela turma, que respeitava seus limites e convivia em harmonia.

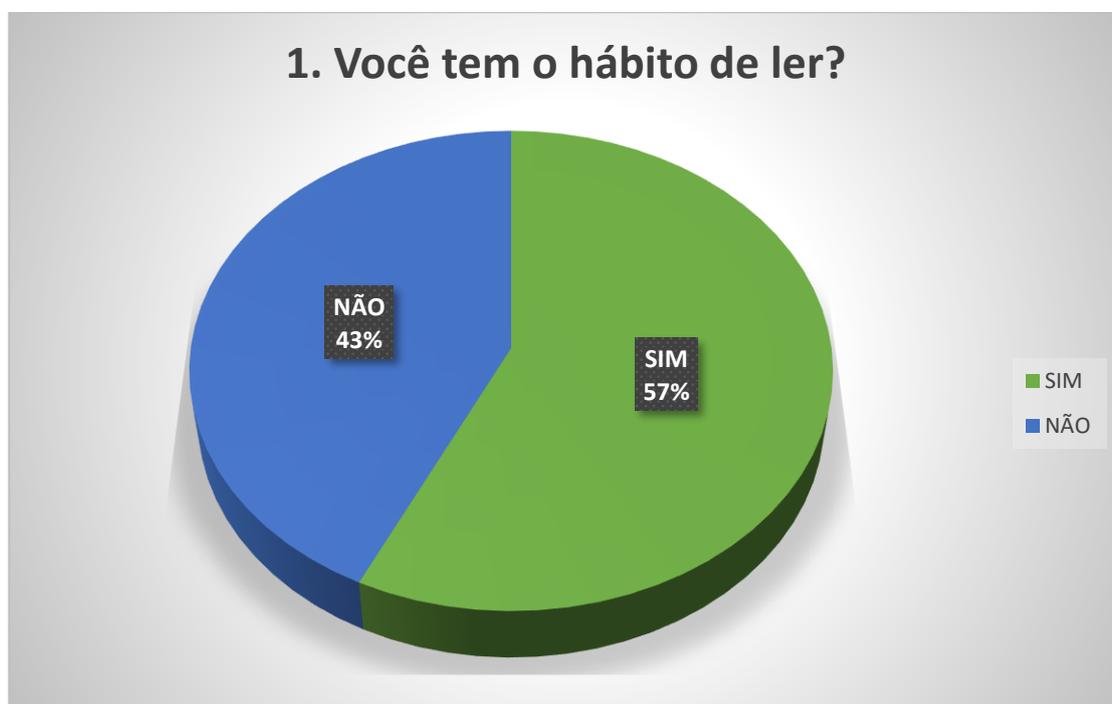
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Embora a turma fosse composta por 17 alunos, quando o instrumento de pesquisa foi aplicado, havia em sala somente 14 estudantes.

Ao analisarmos as respostas obtidas e se separarmos a turma entre meninos e meninas, teremos um resultado bastante parecido:

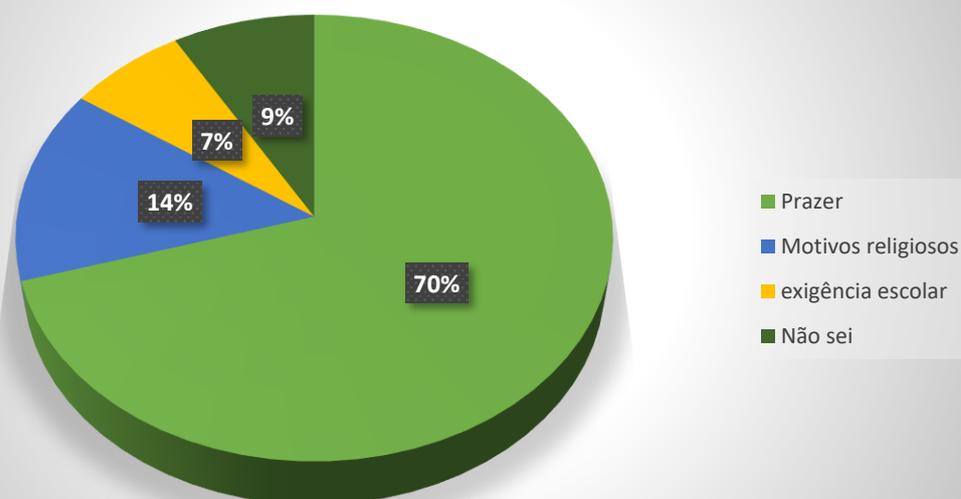


Ao totalizarmos as respostas à primeira pergunta, temos um panorama de uma turma um tanto dividida no tocante à leitura como atividade presente em seu cotidiano.



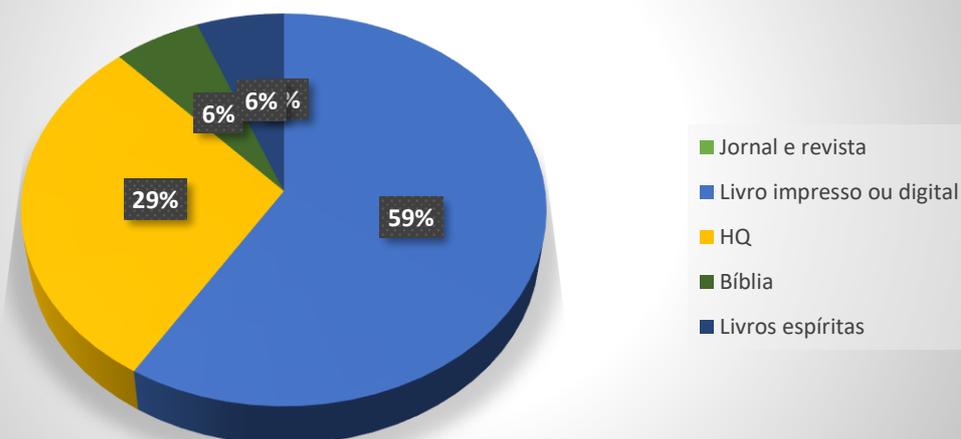
Quanto à motivação da leitura, o que chama a atenção é o fato de haver um número maior de discentes que apontaram o prazer como razão para ler em relação à quantidade de alunos que se assumiram como leitores habituais.

2. O que o (a) motiva a ler?



Quanto ao tipo de leitura, o instrumento apontou que 10 alunos destacaram preferir o livro impresso ou digital; a história em quadrinhos (HQ) foi apontada por 5 discentes; a Bíblia por 1 estudante e livros espíritas também por 1 aluno.

3. Qual(is) tipo(s) de leitura de que você mais gosta?



Em relação à pergunta 4, em que se inqueria se tinham aula de literatura, 8 alunos responderam afirmativamente. Esse quantitativo chama a atenção, porque não há essa disciplina na grade curricular da rede municipal nos anos finais do ensino fundamental. Uma justificativa para tal equívoco pode ser o nome que foi dado a parte do conteúdo de Língua Portuguesa que fora desmembrado quando houve uma reformulação da carga horária dos professores para se adequar à Lei Federal

11.738/08, que garante que $\frac{1}{3}$ da jornada dos docentes seja cumprida fora de sala de aula. Considerando que na rede municipal a carga horária é de vinte horas semanais, foi necessária uma adaptação para que todos os professores do fundamental II cumprissem dezesseis aulas, totalizando treze horas e vinte minutos em sala. Assim, o conteúdo de Língua Portuguesa foi dividido entre Português e uma disciplina complementar que recebeu o nome de Produção Literária. Se por um lado essa nova estrutura solucionou uma questão legal, por outro não valorizou, a nosso ver, o processo de ensino/aprendizagem, visto que, assim como já preconizava os PCN e agora reforçado pela BNCC, não se pode reduzir ou delimitar o trabalho com a língua escrita, ao contrário, na busca dos multiletramentos é preciso que a diversidade de gêneros e de tipologias sejam abarcadas no trabalho docente. Além dessa separação, há também a questão da denominação que a nova disciplina recebeu, pois, na prática, o que menos é feito é a produção literária. Restrita a 1 ou 2 aulas semanais de acordo com a grade curricular de cada escola, a disciplina de Produção Literária tem sido usada para atividades diversas sem uma continuidade e progressividade que possa realmente colaborar para o aprimoramento das competências de escrita no tocante ao literário. Frente a tal realidade, considerar que os alunos não consigam distinguir entre aula de literatura e de produção literária é algo plenamente plausível.

A questão 5 do instrumento de pesquisa perguntava se o aluno frequentava ou não alguma biblioteca e 9 alunos marcaram a resposta afirmativa e 5 a negativa. Se compararmos tais respostas com os gráficos 1 e 2, notaremos que há um aluno a mais que afirma frequentar a biblioteca do que o número que se assume como leitor habitual. Esse dado confirma algo que é até mais explícito em outros anos escolares, que é o fato de vários estudantes irem à biblioteca por uma imposição da instituição escolar, fazerem o empréstimo de um livro ou revista e não efetivarem a leitura.

Em relação à escolha da leitura, podemos concluir que os alunos abordados têm sido levados muito mais por questões midiáticas do que por qualitativas na hora de fazerem suas escolhas. Com a presente proposta de trabalho, buscaremos introduzir os estudantes a um novo campo, ao do cânone literário que, paradoxalmente, se apresenta como novo para eles.



Uma vez que o instrumento de pesquisa aplicado era bastante direto e não possibilitava que os discentes expressassem sua opinião, foi aplicado um segundo instrumento (anexo 2), visando a complementação do primeiro. Nele, os alunos eram instigados a falar sobre sua percepção enquanto leitores, qual seu sentimento e influências. Tiveram também a oportunidade de elencar sugestões para o aperfeiçoamento das práticas de leitura na escola, além de se posicionarem quanto às influências das adaptações em suas leituras. A partir desse instrumento, foi possível notar que nenhum dos alunos demonstrou ter aversão à leitura, o que foi algo bastante positivo. Acerca das adaptações, 4 alunos afirmaram não se sentirem mais interessados em ler um livro que foi adaptado depois de ter tido acesso ao segundo produto. Em contrapartida, os demais estudantes, 10, enfatizaram que o livro sempre traz mais informações do que os vídeos ou filmes e que, sabendo disso, a adaptação serve como mola propulsora para que cheguem até o original. Chamou a atenção também o fato de que todos que foram nossos alunos no ano anterior destacaram de forma bastante positiva a realização de uma roda de leitura, em que um livro foi lido em sua totalidade em sala. A atividade, simples do ponto de vista de sua exequibilidade, transformou a percepção de muitos alunos, fazendo com que apontassem esse como um dos caminhos possíveis na busca do letramento literário. Quanto àquela atividade, cabe ressaltar que sua realização não se configura tão simples quanto deveria ser, uma vez que quase não há títulos que contem com um

número de exemplares suficientes para que seja feita uma leitura com a turma, ainda que em duplas.

A professora-pesquisadora, que conduziu o trabalho, é graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora e lecionava como professora efetiva de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental II na presente escola desde o início de sua carreira há 16 anos. Atuou também como professora na rede estadual de Minas Gerais por 11 anos. Na época do trabalho, dedicava-se exclusivamente à rede municipal de ensino de Juiz de Fora, tendo 22 aulas semanais na escola em que o projeto de intervenção foi implementado.

Ao longo do projeto, a professora-pesquisadora utilizou um diário de campo, no qual fez as anotações referentes às atividades propostas, assim como reflexões suscitadas ao longo das aulas.

Os alunos receberam um diário de leitura, que foi um instrumento importante para o processo, pois nele foram sistematizados todos os conteúdos abordados ao longo do projeto, além de ser o espaço em que os alunos puderam manifestar suas impressões e opiniões.

5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nossa proposta interventiva, objetivando a ampliação de repertório no tocante ao narrador não confiável e ao narrador em terceira pessoa, abordou três obras de dois escritores canônicos, a saber: o conto *O coração delator*, de Edgar Allan Poe e *O enfermeiro* e *O alienista*, ambos de Machado de Assis, ressaltando que, embora *O enfermeiro* seja uma obra originalmente escrita por Machado de Assis, aqui foram abordadas as adaptações em quadrinhos e televisiva.

O trabalho consistiu em estabelecer estratégias de leitura através da mediação da professora-pesquisadora – leitura protocolada – visando aumentar o interesse dos alunos, aproximá-los do cânone literário e ampliar seu repertório sobre narrador em terceira pessoa e narrador em primeira pessoa não confiável.

Como um dos instrumentos utilizados, os alunos receberam um caderno que foi usado como diário de leitura (anexo 3), no qual consta o percurso percorrido durante todo o processo interventivo que abordou a leitura das obras *O coração delator*, *O enfermeiro* e *O alienista*.

A professora-pesquisadora, por sua vez, fez uso de um diário de campo, no qual anotou detalhes referentes à aplicação da intervenção pedagógica, registros relevantes, resultados obtidos em aula, interação da turma e questionamentos suscitados (anexo 4).

5.1 PROVOCAÇÃO/ MOTIVAÇÃO

Duração: 3 aulas de 50min cada.

Iniciamos nossa intervenção pedagógica explicando aos discentes que nosso trabalho nos meses seguintes teria um foco maior no ensino de literatura e que para isso eles iriam receber um caderno no qual realizariam as atividades propostas. Distribuímos os cadernos a cada aluno e explicamos que aquele seria o diário de leitura, um instrumento de aprendizagem e também de avaliação do andamento do projeto. Esclarecemos que a avaliação seria contínua, buscando sempre o aprimoramento das atividades e das estratégias para o ensino-aprendizagem. Sugerimos que cada estudante customizasse seu diário e o deixasse com “sua cara”, com “seu jeito”, conforme um aluno comentou. Destacamos também a importância da

frequência, para que todos pudessem acompanhar as leituras e realizar as atividades de modo a garantir um aprendizado efetivo, sem que lacunas dificultassem todo o processo.

Depois que todos já estavam de posse de seus diários de leitura, informamos que parte do título do trabalho do qual a turma fazia parte era “crime e loucura” e pedimos para que falassem sobre o que esse nome trazia às suas mentes. Em princípio, os alunos se mostraram tímidos, mas aos poucos começaram a interagir e vários afirmaram que, por diversas vezes, haviam se perguntado se eram ou estavam loucos. Esse momento foi importante para que ganhassem confiança para se expressarem. Um aluno tentou definir o que seria na sua concepção ser ou não louco e, para isso, usou a ideia de adequação à sociedade, o saber se relacionar sem sair dos estereótipos definidos pelo contexto em que o indivíduo está inserido.

Essa discussão preliminar serviu para que introduzíssemos a informação de que trabalharíamos com dois autores. Imediatamente, um estudante perguntou se esses autores eram loucos. Respondemos que isso iríamos descobrir juntos, ou talvez não conseguíssemos descobrir. Essa estratégia de criar expectativas foi utilizada justamente para despertar o interesse pela leitura e pela descoberta de respostas.

Em seguida, informamos que um dos autores que leríamos era Edgar Allan Poe. Ao serem questionados, os estudantes disseram desconhecer o referido escritor, o que corroborou as informações levantadas no instrumento de pesquisa aplicado anteriormente. Assim sendo, fizemos uma breve explanação sobre a importância de Edgar Allan Poe no cenário literário mundial, destacando que o autor é tido como um dos maiores contistas de todos os tempos. Informamos aos discentes que Poe, com extremada maestria, soube criar histórias em que o suspense e o terror eram a tônica. Ao reportarmos esse detalhe, pudemos notar o interesse crescente entre os alunos, que já haviam demonstrado o gosto pelo terror em ocasiões anteriores. Também demonstraram interesse, quando souberam que o autor é tido como o inventor do gênero de ficção policial e que sua personagem, o detetive Dunpin, que usava o raciocínio lógico como instrumento para desvendar seus casos, serviu de inspiração para Arthur Conan Doyle criar o detetive Sherlock Holmes anos mais tarde. Depois dessa explanação, os alunos receberam, por escrito, uma breve biografia do autor para que colassem em seu diário.

Após, informamos aos alunos que leríamos um conto chamado *O coração delator* e pedimos que dissessem o que imaginavam encontrar nessa história a partir

de seu título. Para auxiliá-los, entregamos as perguntas a seguir, pedimos que as colassem em seus diários de leitura e as respondessem oralmente. A primeira aula terminou com os alunos pensando a respeito das questões.

- Você sabe o que é um delator?
- De que forma um coração pode delatar?
- Esse título teria um sentido literal ou metafórico?

A segunda aula foi iniciada com a retomada das questões acerca do título do conto. Em princípio, os alunos demonstraram certa dificuldade quanto ao significado do vocábulo “delator”, até que uma aluna, fazendo um paralelo com o noticiário político do momento, concluiu que delatar significava denunciar. Com isso, a turma concordou que era esse o significado, porém tiveram problema para relacionar o sentido à palavra coração. Assim, todos foram unânimes em afirmar que esse título trazia um sentido metafórico. Durante a discussão, mantivemos uma postura de mediação, buscando dar vez a cada aluno que quisesse se manifestar, incentivando a participação do maior número de discentes, deixando claro que estávamos levantando hipóteses a partir do que tínhamos em mãos até o presente momento e que, posteriormente, iríamos retomar essas conjecturas para avaliar as que se confirmaram ou não.

É importante ressaltar que os estudantes não conseguiram dizer de que maneiras um coração poderia delatar. Uma possível explicação para essa dificuldade pode ser o fato de estarem pouco familiarizados com textos literários e estarem mais acostumados com textos da esfera jornalística, o que não favorece muito o exercício da imaginação.

Após esse momento, exibimos a capa do livro do qual retiramos o conto e também entregamos uma cópia para que os alunos afixassem em seus diários (anexo 5). Juntamente, entregamos algumas perguntas para nortear a leitura da capa, a saber:

- O que você consegue visualizar nessa capa?
- Que tipo de histórias você imagina encontrar em um livro com esse layout?
- O que está em maior destaque: o nome do livro ou do autor dos textos? Por que isso aconteceria?

Analisamos os aspectos gráficos e a turma percebeu que a proposta do layout da capa reforçava a ideia de que as histórias contidas no livro deveriam trazer a sensação do macabro, do sinistro, do medo, do terror. Desse modo, puderam concluir que o projeto gráfico de um livro não é algo aleatório e pode, inclusive, servir como pista para o conteúdo da obra. Um aluno chamou a atenção para o fato de haver uma rachadura no crânio presente na capa, o que denotaria uma morte violenta. Foi interessante esse comentário, porque o detalhe mencionado nos havia passado despercebido. A aula terminou com os alunos questionando quando começaríamos a ler o conto.

A terceira aula dessa etapa teve seu início com a organização da turma em um semicírculo e a distribuição de algumas perguntas sobre uma ilustração que foi exibida na sequência (anexo 6). As questões, que foram respondidas oralmente, foram coladas nos diários de leitura, a saber:

- O que você observa na cena?
- Que lugar é esse?
- O que está em destaque nessa personagem?

O primeiro contato com a ilustração causou um certo estranhamento na turma como um todo, o que fez com que buscassem uma resposta de nossa parte. Conversamos que deveriam expor suas impressões, atentar para os detalhes e imaginar o que aquilo poderia lhes dizer. Aos poucos, alguns comentários foram surgindo. Após a discussão baseada nas questões acima, solicitamos aos discentes que anotassem suas expectativas acerca do que seria narrado naquele conto, suscitadas a partir do título e da ilustração exibida e também pela informação repassada por nós de que Edgar Allan Poe é considerado um grande mestre do horror

e do mistério. Esclarecemos que os pequenos registros, feitos no diário de leitura, não eram uma forma de avaliação convencional, na qual se busca apontar erros e acertos, mas sim para que, posteriormente, verificássemos se as hipóteses iniciais se concretizaram ou não. É importante destacar que, originalmente, havíamos estipulado um prazo de duas aulas de 50 minutos cada para a realização dessa etapa do projeto, porém a participação dos alunos foi crescente e procuramos dar vez e voz ao maior número de estudantes possível. Dessa maneira, e também por interrupções que fazem parte do cotidiano escolar, foram gastas três aulas.

5.2 PRIMEIRA ETAPA

Leitura de *O coração delator*, de Edgar Allan Poe

Duração: 9 aulas de 50min cada.

Para a leitura do conto, foram feitas fotocópias que, divididas em trechos, foram sendo entregues aos discentes. Elegemos a estratégia de leitura protocolada, em que fazemos interrupções propositais na leitura e instigamos a imaginação e chamamos a atenção dos alunos para determinados aspectos do texto através de questionamentos prévios, que foram sempre entregues na forma escrita, e colados no diário de leitura, porém respondidas, em sua grande maioria, de maneira oral. A opção por esta forma de realizar a leitura se fez necessária porque os estudantes envolvidos em nosso projeto demonstravam muita dificuldade em relativizar o que liam, em ampliar o sentido das expressões e apresentavam a tendência de ler considerando somente o sentido denotativo, provavelmente pela pouca experiência com a leitura literária.

Iniciamos essa etapa, que se deu no único dia da semana em que tínhamos duas aulas geminadas, organizando a turma em um semicírculo e explicando aos alunos como seria a forma que leríamos o conto. Após esses esclarecimentos, distribuímos os questionamentos a abaixo, pedimos que colassem em seu diário de leitura e depois lemos em voz alta cada uma das perguntas, para que os alunos já começassem a pensar sobre elas antes de lermos o 1º. parágrafo.

- Quem é essa pessoa que nos fala?
- O que se destaca nesse trecho?
- Qual dos 5 sentidos está sendo ressaltado?
- Como esse indivíduo se apresenta?
- Que tipo de narrador temos aqui?
- De qual doença ele sofreria?
- O que ele terá a nos contar?

Depois que afixaram as questões, os alunos receberam o 1º. parágrafo e também o colaram no diário de leitura. Solicitamos que a leitura fosse feita por algum discente, mas como não houve voluntários, nós a realizamos. Este é outro aspecto importante a se ressaltar sobre a turma: poucos gostam de ler em voz alta, apesar dos constantes incentivos.

Após acompanharem a leitura atentamente, a primeira reação de alguns estudantes foi entreolharem-se, até que um disse: “suspense!” em tom de terror. Ao retomarmos à 1ª. pergunta entregue para esse fragmento do texto, alguns alunos responderam que quem falava era o próprio Edgar Allan Poe. Houve apenas um aluno que afirmou ser um narrador personagem. Observando essa situação, ficou evidente que muitos ainda não haviam consolidado a diferença entre autor/narrador. Nesse momento, fiz uma pausa nas questões e expliquei que autor é o escritor, a pessoa que escreveu o conto e que narrador é a voz que nos fala no texto. Exemplifiquei que uma escritora pode criar um romance em que o narrador é um homem, ou um menino. Depois, ao retomarmos, alguns alunos disseram que quem nos falava no trecho lido era um homem de meia idade. Alguns inclusive disseram ser o homem da ilustração mostrada na etapa de motivação.

Segundo os estudantes, em resposta à 2ª. pergunta, o que se destacava no trecho lido era a questão da loucura, porém não houve um consenso a respeito da lucidez ou loucura do narrador.

Sobre os 5 sentidos, foi preciso que elencássemos quais eram para que finalmente dissessem que a audição estava sendo destacada naquele momento da narrativa.

A turma não teve problema em perceber que o narrador insistia que não era louco, tentando convencer o leitor disso.

Embora os discentes tenham prontamente afirmado que tínhamos um narrador em 1ª. pessoa, somente 3 foram capazes de nomeá-lo de narrador-personagem.

Em relação à enfermidade que acometeria o narrador, um aluno sugeriu que fosse tuberculose e lembrou que há uma expressão que diz “ouvido de tuberculoso” para se referir a quem ouve muito bem. Essa hipótese mostrou que o estudante estava tentando estabelecer uma relação entre a doença do narrador e o sentido que estava sendo mais destacado naquele trecho da narração.

Sobre o que o narrador teria a nos contar, vale destacar uma fala de uma aluna, que levantou a hipótese de termos um narrador já morto que estaria contando como se deu sua morte. Mesmo não conhecendo, a discente acabou fazendo uma referência ao que encontramos em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Ao se manifestar, a estudante tentou justificar sua suposição através do trecho em que o narrador diz já ter ouvido “muito no inferno”. Muitos meninos protestaram, desmerecendo tal conjectura, o que contornamos imediatamente. Alguns alunos levantaram a hipótese de que o narrador teria sido acusado injustamente e seria isso que teria a nos contar. Nenhuma das proposições foi refutada completamente pela turma e optamos por deixar em suspenso e caminhar com a leitura. É imperativo ressaltar que grande parte da turma, aproveitando a forma como estavam dispostos na sala, continuaram a tecer comentários entre si, lembrando o que já sabiam sobre o autor e observando que, no topo da página, a edição trazia o enunciado “narradores homicidas”. Esses comentários demonstraram que os estudantes estavam atentos a todas as pistas e também interessados na leitura.

Antes de entregarmos o 2º. parágrafo do conto, distribuimos as seguintes indagações:

- Como se apresenta essa pessoa que nos conta a história? Quais características podemos lhe atribuir?
- Qual motivo é apresentado para justificar a morte do velho?
- Esse motivo é plausível?
- O que é possível deduzir da descrição de um dos olhos do velho: “de um azul pálido, como se embaçado por um filtro.”?

Solicitamos que colassem em seus diários de leitura e pensassem um pouco a respeito de cada questão antes que passássemos à leitura. Em seguida, distribuimos o trecho selecionado, que também foi colado nos diários de leitura.

Enquanto líamos o 2º. parágrafo, foi possível percebermos que os alunos estavam imersos no enredo. Talvez pela tensão que estavam experimentando com aquela narrativa, não quiseram ler em voz alta, ao contrário, nos pediram para que a realizasse, como se ouvir a voz da professora, naquele momento, aumentasse mais a expectativa do por vir.

Ao resgatarmos as perguntas entregues antes da leitura do trecho em questão, vários discentes se manifestaram tentando caracterizar o narrador e surgiram adjetivos como: louco, psicopata, obcecado, medroso, inseguro, perturbado.

Quanto à motivação para o crime, todos afirmaram ser o olho do velho e que isso não era aceitável, que não era uma razão para matar alguém. Nesse ponto, foi possível inclusive perceber uma certa indignação por parte dos alunos.

Sobre a descrição do olho do velho, um aluno se atentou justamente para o fato de a personagem ser velha e deduziu que fosse um olho acometido de catarata, o que chocou ainda mais a turma ao pensar que o morto era um velho doente. A partir dessa constatação, os discentes imediatamente se lembraram que o narrador insistira muito no 1º. parágrafo para que acreditassem que ele não era louco. Ao retomar essa informação, muitos afirmaram que o narrador era realmente um louco, principalmente pelo fato de o narrador afirmar que não tinha interesse financeiro e sequer motivo para o assassinato.

Continuando, entregamos as perguntas abaixo antes de proceder com a leitura do 3º. parágrafo:

- A quem o narrador se dirige ao utilizar o pronome você, já no início do trecho lido?
- Que característica da personalidade do narrador fica evidenciada nesse momento do texto?
- As “visitas” se davam sempre à meia-noite e esse horário é carregado de simbologia. Em que isso contribui para o clima da narrativa?
- O velho em si era o que incomodava o narrador?

Depois que todos colaram as perguntas nos diários de leitura, entregamos o trecho selecionado que também foi colado nos diários de leitura e fizemos a leitura do trecho selecionado, que mais uma vez foi atentamente acompanhada pela turma.

Assim que a leitura do 3º. parágrafo foi concluída, um breve silêncio se fez na sala e os alunos se entreolharam. Descrever essa situação é importante porque demonstra o quanto os alunos estavam envolvidos na atividade e os olhares silenciosos pareciam buscar ajuda, buscar cumplicidade para tentar decifrar o enigma que se lhes apresentava naquele instante.

Retomando as perguntas previamente entregues, quase a totalidade da turma respondeu que o pronome “você” se referia ao leitor e que esse narrador era um homem meticoloso, que havia planejado suas ações e sabia bem o que estava fazendo. Destacaram que o narrador repetiu suas ações por 7 noites, o que demonstrava que não houve remorso, pois ele havia tido oportunidade de desistir do plano.

Em relação ao horário “meia-noite”, os estudantes deduziram rapidamente que esse momento é quando o terror se instala, quando as coisas começam a acontecer. Uma aluna fez referência aos contos primordiais, em que à meia-noite o encanto se desfaz e tudo começa a dar errado.

Constatar mais uma vez que o que mais incomodava o narrador era o olho e não o velho em si, causou certo descontentamento em parte da turma.

Dando sequência, foram entregues as seguintes indagações sobre o 4º. e 5º. parágrafos, para que colassem em seus diários e já fossem pensando a respeito antes de receberem o trecho selecionado.

- O que significa dizer que o ponteiro de minutos do relógio se movia mais rápido do que a mão do narrador? Que efeito causa na narrativa o autor ter usado tal metáfora?
- O que você acredita que possa ocorrer quando o velho, no final do 5º. parágrafo, pergunta quem está no quarto?

Após terem refletido brevemente acerca das provocações acima, os alunos receberam uma cópia do trecho selecionado para que colassem no diário de leitura.

Em seguida, foi feita a leitura em voz alta e voltamos aos questionamentos.

Os alunos não tiveram dificuldade em perceber que a metáfora utilizada pelo narrador tinha o objetivo de salientar a forma meticulosa, com extremo cuidado com que o narrador se movia.

Sobre o final do 5º. parágrafo, um aluno disse acreditar que o narrador seria reconhecido naquele instante e outros discentes o acompanharam nessa ideia. Um outro aluno complementou dizendo que, mesmo sendo reconhecido, o narrador conseguiria contornar a situação e não seria descoberto de fato. Outro estudante disse que, para ele, o narrador cometeria o assassinato naquele momento. Essa opinião foi contestada por outros dois colegas, que afirmaram que assim a história terminaria e o livro era grande demais. Quanto a essa última constatação, é importante destacar que sempre levávamos conosco o livro do qual retiramos o conto, que é uma coletânea de contos. Dessa forma, ainda que tivéssemos mostrado o livro, deixado que circulasse pela turma e tivéssemos dito que trabalharíamos apenas com 1 conto, alguns estudantes não compreenderam essa informação e acreditavam que estávamos lendo um romance. Desfizemos esse equívoco, explicando novamente que estávamos lendo apenas 1 dos muitos contos daquela coletânea.

Outro fato importante de se ressaltar é que a turma, num exercício de imaginação, começou a descrever como imaginavam o quarto e nesse momento de interação, construíram em conjunto o cenário do quarto do velho.

Após esse momento, chegamos ao final da 3ª. aula dessa etapa, parando em um ponto crucial da narrativa.

Para iniciar a 4ª. aula de leitura do conto *O coração delator*, de Edgar Allan Poe, nós fizemos uma retomada do que já havíamos lido até então, uma vez que ficamos alguns dias sem aulas.

Depois da retomada, entregamos as indagações a seguir, para mediar a leitura dos 6º. e 7º. parágrafos:

- Quais palavras ajudam a criar a atmosfera de terror nesse momento da narrativa?
- Qual dos 5 sentidos passa a desempenhar um papel crucial no conto? Como é possível concluir isso?
- O que se pode pensar a partir da passagem em que o narrador diz sentir compaixão pelo velho ao mesmo tempo em que se sente tomado por um riso?

Os alunos colaram as indagações recebidas em seus diários de leitura e pensaram por alguns instantes sobre elas. Em seguida, distribuímos o trecho do conto selecionado e os discentes também o colaram. Realizamos a leitura em voz alta, acompanhada pela turma em total silêncio. Os estudantes se mostravam extremamente interessados no desenrolar da história, já que havíamos ficado em suspenso pela lacuna de aulas já referida anteriormente e, para nossa surpresa, nenhum aluno havia buscado o conto na internet. Indagados por nós, alguns disseram que até haviam pensado em procurar o conto, mas que a leitura em sala, da forma como estava sendo feita, era “muito mais legal”.

Voltando-nos para as questões entregues, os alunos tiveram muita facilidade em elencar a seleção vocabular feita pelo autor para criar a atmosfera de medo. A participação, nesse momento, foi muito grande.

Também foram muito hábeis em comprovar que a audição passou a desempenhar um papel mais importante no trecho selecionado. Deram exemplos, inclusive, de situações em que a audição assume papel determinante.

Em relação às atitudes do narrador, os discentes usaram palavras como “doido”, “psicopata”, “maluco” para caracterizá-lo. Um aluno disse parecer não ser o homem, ou seja, como se o narrador tivesse dupla personalidade. Já a essa altura, os alunos não mais se voltavam a nós para buscar a resposta correta, até porque haviam compreendido que nosso papel era de mediadora. Sentiam-se à vontade para expor suas opiniões, mesmo que alguns colegas rissem ou não concordassem, o ambiente em sala proporcionava que todos se manifestassem sem temor.

Nossa 5ª. aula teve seu início com a distribuição da seguinte pergunta, que fazia referência aos 8º. e 9º. parágrafos.

- Qual sensação esse trecho despertou em você?

A essa altura, os alunos já recebiam as perguntas e já providenciavam a colagem, liam e já começavam a trocar algumas palavras a respeito dos questionamentos. Em seguida, receberam e colaram o trecho selecionado do conto. Cabe ressaltar mais uma vez que, mesmo sendo incentivados, nenhum estudante aceitava fazer a leitura em voz alta.

Assim que lemos os parágrafos selecionados, retomamos a pergunta.

Alguns discentes disseram não saber definir o que sentiam nessa altura do conto. A maioria, porém, foi contundente em afirmar que o narrador era muito meticoloso e obcecado.

Seguindo com a aula, entregamos as questões a seguir para que os estudantes as colassem em seus diários de leitura e refletissem um pouco antes de lermos o 10º. e 11º. parágrafos.

- Essa cena causa alguma estranheza em você?
- Qual sentimento traduz melhor o que você sente ao tomar conhecimento dessa parte do texto?
- Em relação aos batimentos cardíacos: de quem seriam? Do velho? Do próprio narrador?

Depois, distribuimos o trecho selecionado, que também foi colado no diário de leitura e fizemos a leitura em voz alta.

Após a leitura, os alunos disseram o que sentiram ao ler o trecho: raiva, agonia, desespero. Em relação aos batimentos cardíacos, um aluno disse não saber de quem eram, mas a maioria da turma afirmou ser do velho. Pedimos que relembassem o nome do conto e, depois de alguns instantes, o mesmo aluno que havia dito não saber de quem eram os batimentos cardíacos disse que, naquele momento, o nome do conto passava a ter sentido, pois o fim dos batimentos denunciava, acusava a morte do velho. Nesse ponto, a turma, quase em sua totalidade, acreditou ter chegado ao final do conto e se surpreenderam ao saber que ainda havia uma parte.

Iniciamos nossa 6ª. aula nos preparando para a leitura dos parágrafos 12º., 13º. e 14º. Entregamos as seguintes perguntas:

- Por que o narrador insiste em dizer que não é louco?
- Alguém que age como ele diz ter agido é louco ou não?
- O que a risada, no final do 13º. parágrafo pode sugerir ou revelar?
- O que é possível prever que aconteça com a chegada dos policiais?

Os estudantes colaram as perguntas no diário de leitura antes de receberem e também colarem o trecho selecionado do conto.

Assim que finalizados a leitura em voz alta, retomamos os questionamentos.

Sobre o primeiro questionamento, um aluno disse que o narrador era um psicopata, que planejara tudo e não demonstrava arrependimento, portanto era sim um louco. Uma aluna disse que, só pelo fato de ele insistir em negar sua loucura, já era sinal de que de fato era maluco. Muitos estudantes demonstraram certa revolta com as atitudes do narrador, principalmente quando tomaram conhecimento de como o homem fizera para esconder o cadáver.

A respeito da risada, disseram ser um exemplo claro de loucura. Algumas meninas, se reportando às telenovelas, disseram que quando a personagem enlouquece, normalmente começa a dar risadas fora de hora.

Em relação aos policiais, a turma foi unânime em afirmar que o narrador conseguiria se livrar deles sem maiores problemas.

Na sequência, para mediar a leitura do 15º. e 16º. parágrafos, entregamos as seguintes indagações:

- Que traço da personalidade do narrador se evidencia quando ele “instiga os policiais a vasculharem tudo”?
- Qual barulho o narrador estará ouvindo?

Depois de colarem as questões nos diários de leitura, os alunos receberam o trecho selecionado e também o colaram.

Realizamos a leitura em voz alta e voltamos aos questionamentos. Os alunos, até de forma bem natural, disseram que o narrador era doido, sem limites, e até burro, pois estava se arriscando demais. O discente que sempre chamava o narrador de psicopata, novamente o fez e disse que aquela atitude comprovava sua tese: o narrador sofria de “psicopatia crônica”.

Em relação ao barulho, os alunos não conseguiram levantar hipóteses e preferiram que agilizássemos a leitura, demonstrando muita curiosidade.

Seguindo, distribuímos a pergunta a seguir, que se referia ao 17º. parágrafo:

- O que o homem ouviu?

Depois que os estudantes colaram a questão, entregamos também o parágrafo selecionado e todos colaram no diário de leitura.

Concluída a leitura em voz alta, novamente fizemos a pergunta aos alunos. Alguns disseram que só poderia ser o som de um fantasma, mas a maioria da turma não se pronunciou. Mais uma vez, pediram que continuássemos com a leitura.

Seguindo, entregamos o último capítulo, que foi também colado no diário.

Ao final da leitura, os alunos se mostraram atônitos, descrentes. Muitos não conseguiram estabelecer de imediato a relação entre o som e o título do conto e não compreenderam a razão de o narrador se entregar. Após relermos o último parágrafo, alguns alunos começaram a conjecturar e chegaram à conclusão de que o barulho era o coração, porém não houve consenso se o tal coração era do narrador ou do velho. Na verdade, a grande maioria da turma não aceitou a possibilidade de ser o coração do velho, pois, para eles, com a morte o coração não poderia voltar a bater, principalmente porque o narrador assumira ter desmembrado o corpo da vítima.

A sétima aula desta etapa se iniciou conosco solicitando que os alunos retomassem suas anotações iniciais e também pedindo que avaliassem a forma como a leitura havia se dado. Para tanto, entregamos o seguinte enunciado, que foi colado e respondido por escrito nos diários de leitura:

Retomando...

Agora que você já leu o conto *O coração delator*, de Edgar Allan Poe, é hora de retomar suas anotações iniciais para verificar se suas hipóteses foram confirmadas. Faça um pequeno texto apontando o que se concretizou e/ou o que fugiu totalmente às suas expectativas iniciais.

As respostas obtidas foram bem variadas, conforme as hipóteses que cada um levantou anteriormente, mas esta atividade foi válida porque os alunos puderam notar

o quanto haviam sido surpreendidos ao longo do texto e que a impressão inicial de um texto literário pode não se sustentar no decorrer da leitura.

Entregamos depois um outro enunciado, pedindo que analisassem as estratégias de leitura empregadas nesta etapa do projeto:

Analisando...

A partir do contato com a estratégia de leitura protocolada, dê sua opinião:

- Quais suas impressões com essa atividade de leitura?
- Você considera que esta prática tenha sido válida? Por quê?

Este enunciado também foi colado e respondido por escrito nos diários de leitura, que recolhemos ao final da aula para que pudéssemos averiguar quais as impressões do alunado em relação às estratégias de leitura empregadas nas aulas. Ao lermos as respostas no final daquele dia, pudemos confirmar o que já havíamos notado no decorrer da atividade: uma grande adesão à essa forma de conduzir a leitura. Cada qual com suas palavras, os discentes demonstraram que as pausas protocoladas, gerando discussão e interação, tinham sido muito proveitosas, fazendo com que realmente interagissem com o texto. Alguns alunos, inclusive, elogiaram a nova organização das carteiras em semicírculo. (anexo 7)

A oitava aula foi dedicada a fazer uma melhor sistematização acerca de foco narrativo. Conforme relatamos anteriormente, no início da leitura do conto de Edgar Allan Poe, alguns alunos demonstraram não dominar muito bem o assunto, chegando inclusive a confundir autor e narrador. Na ocasião, explicamos a diferença, mas consideramos ser proveitoso essa retomada, já que esse é um ponto importante de nossa intervenção.

Dessa forma, passamos no quadro uma definição do que é foco narrativo, abordando o narrador personagem, narrador observador e narrador onisciente.

Depois dessa revisão, passamos no quadro o seguinte questionamento, retomando o conto lido:

- ❖ É possível confiar nesse narrador em 1ª. pessoa que temos no conto lido de Edgar Allan Poe? Por quê?

Os alunos responderam ao questionamento por escrito e recolhemos os diários de leitura no final da aula para podermos avaliar qual a percepção da turma quanto à confiabilidade ou não do narrador em *O coração delator*.

Ao lermos as respostas, pudemos constatar que a turma, em quase sua totalidade, relacionava a não confiabilidade do narrador a sua pretensa loucura. Ou seja, somente uma aluna foi capaz de perceber que a confiabilidade do narrador era questionável porque nós leitores tínhamos apenas o seu ponto de vista. Esta constatação foi importante para avaliarmos que era preciso tratar melhor este aspecto extremamente relevante. (anexo 8)

A partir desse diagnóstico, iniciamos a nona aula devolvendo os diários de leitura e solicitando voluntários para lerem a resposta que haviam escrito. Alguns alunos se propuseram a fazer a leitura e foi o momento em que começamos uma discussão a esse respeito. Novamente, a justificativa dos alunos para não confiar no narrador foi a questão da sanidade mental questionável. Nesse momento, entrevistamos, dizendo que, para além dessa questão, os discentes deviam focar na categoria narrador. Dissemos que havia um detalhe importante que estavam deixando passar. A partir dessa nossa fala, a aluna S. A. A., normalmente muito tímida, se manifestou dizendo que não podíamos confiar numa história que apresenta somente uma visão dos fatos. Aproveitamos essa intervenção para resgatarmos que o narrador do conto, em 1ª. pessoa, contava os fatos de sua perspectiva. Perguntamos à classe se teria como sabermos se os acontecimentos se deram exatamente daquele modo. Imediatamente, os alunos compreenderam que não havia como contestar, pois só um lado da história havia sido contado. Para garantir que todos compreendessem, usamos de exemplos cotidianos, como brigas entre irmãos, em que cada um dá sua versão dos fatos quando têm de se explicar aos responsáveis. Ao final da aula, a turma demonstrava ter compreendido que a não confiabilidade do narrador residia no fato de ser um narrador em 1ª. pessoa, que conta os acontecimentos segundo sua perspectiva. Dessa maneira, introduzimos os discentes ao conceito de narrador não confiável.

5.3 ADENTRANDO O UNIVERSO MACHADIANO

Leitura da adaptação em quadrinhos e exibição da adaptação televisiva de *O Enfermeiro*

Duração: 13 aulas de 50min cada.

Antes de iniciarmos o trabalho com a adaptação em quadrinhos feita por Francisco Vilachã do conto *O enfermeiro*, de Machado de Assis, consideramos ser proveitoso explorar a estrutura de um livro, pois em diversas situações anteriores pudemos observar que os alunos não sabiam fazer uso das informações contidas na contracapa, por exemplo.

Assim sendo, perguntamos à turma se tinham o hábito de explorar a capa de um livro quando iam à biblioteca. Quase a totalidade da turma disse que não, alguns permaneceram em silêncio. Indagamos se conheciam a estrutura de um livro, que também foi negado. Diante disso, entregamos uma folha que continha um desenho autoexplicativo da estrutura de um livro (anexo 9). Lemos as informações e depois os estudantes colaram a folha em seu diário de leitura.

Depois desse momento, com a turma organizada em um semicírculo, iniciamos o trabalho de leitura da capa da obra em quadrinhos. Empreendemos a mesma dinâmica utilizada para a leitura do conto de Edgar Allan Poe. Sendo assim, entregamos algumas perguntas para que os alunos colassem em seus diários de leitura e respondessem oralmente depois. As questões eram:

- Observando a capa, o que chama mais sua atenção?
- A partir das imagens, em que época você supõe que se passe a história?
- O que você imagina que será contado nessa história?

Com os alunos de posse dessas questões, exibimos no projetor multimídia a capa da história em quadrinhos sem os elementos verbais (anexo 10).

Retomando as perguntas, os alunos, de um modo geral, se detiveram nas expressões das personagens, alguns disseram inclusive que o desenho era feio. As roupas levaram os estudantes a concluir que se tratava de uma época antiga, mas não conseguiram fazer qualquer tipo de localização temporal. Analisando somente a parte gráfica, muitos alunos disseram que imaginavam que teríamos uma história de

amor e traição, principalmente pelas expressões das figuras. Outros preferiram não se manifestar.

Após esse momento, entregamos outras perguntas, para que fossem coladas nos diários de leitura e respondidas oralmente, assim que exibíssemos no projetor multimídia a capa da história em quadrinhos, agora com toda a parte verbal preservada (anexo 11)

- Qual a editora?
- Quem escreveu essa obra?
- Como você chegou a essa conclusão?

Voltando às questões, alguns alunos, em princípio, tiveram dificuldade em localizar a informação sobre a editora, o que comprova que não estavam muito familiarizados com elementos paratextuais. Com o auxílio de colegas, todos conseguiram identificar a informação solicitada. Sobre o autor da obra, imediatamente a turma, em uníssono, respondeu ser Machado de Assis e essa conclusão lhes pareceu óbvia, já que estava escrita na capa da obra.

Nossa segunda aula dessa etapa teve início conosco entregando a seguinte indagação, que foi colada no diário de leitura:

- Há informações novas e/ou complementares nessa página?

Em seguida, exibimos a página de guarda da revista em quadrinhos (anexo 12) e pedimos que analisassem atentamente.

Depois de alguns instantes, retomamos a pergunta entregue e os estudantes leram as informações contidas na página exibida, mas sem perceberem que aquela obra em questão não era de Machado de Assis. Foi necessária a nossa intervenção para que compreendessem que aquela história em quadrinhos era uma outra obra, baseada no conto escrito por Machado de Assis.

A partir dessa informação, perguntamos aos alunos o que eles entendiam por adaptação. De uma forma geral, utilizando-se de exemplos de filmes, os discentes responderam que era algo que é feito a partir de uma história já existente. Na sequência da manifestação dos estudantes, explicamos que adaptação era a criação de uma nova obra a partir de outra já existente, mas sem que essa segunda obra

fosse menos importante. Procuramos deixar claro que as adaptações são feitas para a ampliação ou manutenção de público, por exemplo. Enfatizamos também que, de acordo com a proposta, muitos elementos precisam ser levados em consideração no momento de adaptar uma obra, tais como o suporte, o objetivo, o público alvo. Conforme explicávamos, os próprios alunos deram exemplos de adaptações, como a saga Crepúsculo, a trilogia Senhor dos Anéis, Harry Potter, o Sítio do Picapau Amarelo. Depois dessa explicação, passamos no quadro uma pequena definição de adaptação literária e pedimos que copiassem nos diários de leitura.

Começamos a terceira aula dessa etapa conversando sobre quem foi Machado de Assis. Embora nessa etapa não fôssemos trabalhar com uma obra do referido autor, era preciso que os alunos tomassem conhecimento de quem era o escritor que criou a obra que serviu de base para a adaptação em quadrinhos que iríamos ler na sequência. Pelo instrumento de pesquisa aplicado anteriormente, ficou claro que os estudantes não conheciam escritores canônicos, o que foi comprovado quando, no início dessa aula, perguntamos se conheciam Machado de Assis. Somente 3 alunos disseram já ter ouvido falar nesse autor, mas não conheciam nada que ele havia escrito.

Assim sendo, procuramos falar um pouco da importância do autor para a literatura brasileira e ocidental e depois distribuímos uma breve biografia para que colassem nos diários de leitura.

Depois que a turma já tinha uma noção de quem foi Machado de Assis, entregamos o seguinte questionamento para que colassem no diário de leitura:

- Considerando as informações que você detém agora sobre Machado de Assis, levante hipóteses: por que a capa da obra em estudo não traz o nome do adaptador Francisco S. Vilachã e sim o de Machado de Assis?

Em seguida, exibimos novamente a capa da história em quadrinhos no projetor multimídia. Após breves instantes, alguns alunos começaram a se manifestar, afirmando que era porque Machado de Assis era mais importante, mais famoso. Foi necessária nossa intervenção para que concluíssem que aquela poderia ter sido uma estratégia mercadológica, visando um maior volume de vendas. Cabe destacar que muitos alunos condenaram essa prática, pois consideraram que faltava tanto com a verdade para com o público, quanto com respeito ao autor da adaptação.

Na quarta aula, iniciamos a leitura propriamente dita da adaptação em quadrinhos. Mantivemos a estratégia de leitura protocolada porque, além de ter agradado a turma, nos pareceu a mais adequada, uma vez que a obra poderia apresentar maior dificuldade de compreensão aos estudantes, principalmente no tocante ao vocabulário.

Para a leitura da página 3 da história em quadrinhos, entregamos as seguintes perguntas que foram coladas no diário de leitura:

- Quem você imagina serem as personagens que aparecem nas primeiras cenas?
- Qual dos dois homens parece exercer um papel mais importante na história? Por quê?

Em seguida, distribuimos uma cópia da referida página, que foi colada no diário de leitura e também a exibimos no projetor multimídia. É mister ressaltar que a obra em estudo se encontrava esgotada na editora, impossibilitando a aquisição de número de exemplares suficientes para a turma. Dessa forma, utilizamos a versão disponibilizadas em um sítio da internet, devidamente referenciado, e providenciamos fotocópias para os alunos. Como as cores desempenham papel muito importante nas histórias em quadrinhos e diante da inviabilidade de oferecermos fotocópias coloridas a todos os discentes, optamos por exibir cada página, visando assim minimizar as perdas quanto à parte gráfica.

Retomando as perguntas, alguns alunos pensaram que havia ali o enfermeiro já muito idoso, sendo visitado por um antigo paciente. Porém, vários estudantes contestaram essa versão e disseram ser mais provável que o homem de bengala fosse o enfermeiro e o idoso deitado ser o paciente.

Seguindo esse raciocínio, afirmaram que o homem de bengala desempenharia um papel mais importante na história, já que o nome da história era *O enfermeiro*.

Após um breve levantamento de possibilidades, solicitamos que anotassem suas hipóteses no diário de leitura para posterior retomada.

Depois, entregamos as perguntas abaixo para que colassem no diário de leitura e nortegassem a leitura das páginas 4 e 5.

- Sua suposição inicial quanto à relevância das personagens se mantém?
- Tendo em vista o título da obra, quem você supõe que seja o homem acamando? E o ouvinte?
- Observe o penúltimo quadro da página 5: o que ele sugere?

Na sequência, entregamos a cópia das páginas 5 e 6 da história em quadrinhos para que colassem nos diários de leitura e fizéssemos a leitura.

Finalizada a leitura em voz alta, retomamos as perguntas acima.

Sobre a primeira pergunta, quase todos os alunos disseram que a suposição inicial havia sido desconstruída, apenas um aluno disse que mantinha a mesma ideia. Nesse momento, alguns alunos disseram que imaginavam que o homem de bengala fosse um psicólogo, uma aluna pensou em um tabelião e dois outros alunos disseram ser um escritor. Ao serem questionados por nós, afirmaram que pensaram nisso porque o homem acamado diz que o que lhe aconteceu poderia entrar em um livro, mas que deveria ser divulgado apenas depois de sua morte. Além disso, chamaram a atenção para o desenho do penúltimo quadro da página 5, em que se vê uma pilha de manuscritos.

Em relação à segunda pergunta, uma pequena parte da turma afirmou que o homem acamado seria o enfermeiro que, já no final da vida, resolve contar sua história ao homem de bengala, que seria um escritor. Os demais alunos preferiram não se manifestar.

Como alguns alunos já haviam previsto, o penúltimo parágrafo, para a maioria da turma sugeria ser uma espécie de biografia.

Dando prosseguimento, distribuímos as indagações a seguir que norteariam a leitura da página 6:

- Temos nesse texto um narrador em 1ª. ou em 3ª. pessoa?
- Quem é esse narrador?
- O que você entende como “corte”?

Assim que os alunos colaram as questões nos diários de leitura, entregamos a cópia da página 6 para também ser colada.

Exibimos a página selecionada no projetor multimídia e lemos em voz alta. Em seguida, voltamos às perguntas.

Sobre o narrador, todos os alunos responderam prontamente que era em 1ª. pessoa e que era o enfermeiro. Como um aluno estivesse em dúvida, os próprios colegas esclareceram que na página 6 tínhamos um *flashback*, pois a narrativa volta no tempo em que o enfermeiro era bem mais jovem.

Foi necessário reler a página 6 mais uma vez para que compreendessem o que estava sendo narrado.

Sobre o sentido da palavra “corte”, houve várias manifestações: família, igreja, centro da cidade, reino. Foi necessário destacar a época que estava sendo enfocada na história, lembrar que o enfermeiro fazia trabalho de copista para um padre de Niterói. Com essas observações, um aluno chegou à conclusão de que “corte” seria a capital. Encerramos a aula após essa discussão.

A quinta aula dessa etapa teve seu início com a recapitulação oral do que já havíamos lido até o presente momento. Depois disso, entregamos as questões abaixo, que se referiam às páginas 7 e 8 da adaptação em quadrinhos.

- Sabe-se que existe um coronel. O que essa figura suscita?
- Qual perfil do coronel pode ser traçado a partir das informações repassadas pelo vigário em sua carta?
- O que é um “gatuno”?

Depois de colarem as perguntas nos diários de leitura, os alunos receberam uma cópia das páginas selecionadas para também providenciarem a colagem.

Em seguida, fizemos a leitura em voz alta e iniciamos a discussão oral baseada nas perguntas entregues.

A respeito da figura de um coronel, os alunos imediatamente a relacionaram à patente militar. Com a nossa mediação, um aluno lembrou-se de que antigamente os donos de fazendas, muitas vezes, eram chamados de coronéis, principalmente porque eram bravos, maus. Relembramos a época em que se passa a história e os alunos, em grande parte, imaginaram que essa figura do dono de fazenda fazia mais sentido.

Sobre o perfil do coronel, disseram que devia se tratar de um homem rico, importante, pois o vigário pedia um funcionário discreto. Uma aluna, condoendo-se do coronel, disse que ele poderia ser assim, de difícil convivência porque teria sofrido muito, por ser um homem sozinho, abandonado pela família.

Acerca do vocábulo “gatuno”, quase todos demonstraram desconhecê-lo. Apenas uma aluna soube dizer que significava ladrão.

Ainda sobre o trecho selecionado, os discentes destacaram a descrição das reações e expressões do coronel ao receber o enfermeiro. Chamaram a atenção para o “riso maligno”. Já nesse ponto, disseram que imaginavam que conviver com um homem assim não seria muito fácil. Porém, a aluna que já havia demonstrado compaixão pelo coronel, afirmou que a relação entre os dois poderia sim ser boa, pois o coronel poderia ter aprendido a ser mais cortês.

Iniciamos a sexta aula fazendo uma recapitulação do que já havíamos lido da história em quadrinhos. Em seguida, entregamos a pergunta a seguir que se referia à página 9:

- Como você imagina ser a convivência com um senhor como o Coronel Felisberto?

Depois que os alunos colaram a pergunta no diário de leitura, entregamos também a cópia da página em questão, para os alunos colarem também.

Após isso, exibimos a página no projetor multimídia e a lemos em voz alta.

Os alunos, na aula anterior, já haviam se antecipado quanto à convivência com um homem que havia sido descrito pelos moradores da localidade como sendo, provavelmente, muito difícil. O último quadro da página 9, em que se lê: “a verdade é que vivemos uma lua-de-mel de sete dias.” serviu como comprovação aos alunos de que as coisas não seriam tão calmas dali para frente. Ainda assim, cabe destacar que a aluna que havia adotado uma postura mais condescendente para com o coronel permaneceu não concordando de que a convivência pudesse não ser amigável.

Sem desconstruir essa imagem para a aluna, distribuimos a seguinte indagação que se referia às páginas de 10 a 15 para que colassem no diário de leitura:

- É possível conviver com uma pessoa com uma personalidade igual à do coronel?

Assim que terminaram a colagem, entregamos uma cópia das páginas selecionadas para que também as colassem.

Logo em seguida, exibimos página a página no projetor multimídia, enquanto líamos em voz alta para a turma.

As páginas selecionadas abordam uma sucessão de agressões, reclamações do coronel Felisberto. Depois de a termos lido, os estudantes foram contundentes em afirmar que era impossível conviver numa situação assim. Mesmo a aluna mais simpática à figura de Felisberto concordou que não era possível suportar tantos maus-tratos. Alguns o caracterizaram como bipolar, pois ofendera, batera em Procópio, mas quando o enfermeiro resolveu ir embora, ele o procurou no quarto, tentando dissuadi-lo desse propósito.

Em relação às imagens, muitos alunos destacaram que o coronel, que segundo o narrador ainda não completara 60 anos, era apresentado como um velho decrépito, muito diferente das pessoas dessa idade atualmente. Nesse momento, relembramos que na época em que se passa nossa história a expectativa de vida dos brasileiros era muito menor do que é hoje e, portanto, uma pessoa de quase 60 anos era considerada muito idosa.

Seguindo os estudos, distribuimos a pergunta abaixo, referente às páginas 16 a 19 para que os discentes colassem em seus diários de leitura:

- Como você imagina que Procópio se sente?

Depois, entregamos também as cópias das páginas selecionadas para que colassem nos diários de leitura. Assim que o fizeram, exibimos no projetor multimídia e lemos em voz alta o trecho selecionado.

Retomando a indagação entregue anteriormente, uma aluna disse que, em sua opinião, Procópio era um homem muito calmo, pois já havia tolerado muita coisa, mas que não havia mais como aguentar tanto desaforo. Outro aluno afirmou que ele devia estar com muita raiva, louco para que o padre arrumasse um substituto para se livrar de tudo aquilo. Um terceiro aluno disse que Procópio era um capacho e que sentia raiva dele. Outra aluna relatou sentir pena do enfermeiro. Vários estudantes, assumindo o lugar de Procópio, disseram que já não estariam mais naquela casa. Uma aluna disse que, como Procópio havia assumido o compromisso de ficar mais um mês, ele não poderia ir embora e deveria sim cumprir com suas funções, afinal era um enfermeiro. Nesse momento, muitos meninos se manifestaram de forma muito contundente, discordando completamente do que a colega dissera. As avaliações foram bem variadas e todos queriam expor sua impressão sobre Procópio,

demonstrando estarem trazendo a história para si. Nenhum aluno parecia indiferente aos fatos narrados.

A sétima aula teve seu início com a entrega da questão a seguir, que se refere à página 20 da história em quadrinhos:

- O que você supõe que acontecerá na sequência da história?

Assim que os alunos colaram a indagação no diário de leitura, entregamos a cópia da página 20 para que fizessem o mesmo. Logo em seguida, exibimos a página selecionada no projetor multimídia e a lemos em voz alta.

Retomando a questão, um aluno desafiou a turma, dizendo que Procópio mataria o coronel nesse ponto da história. Uma aluna ficou em dúvida se chegaria a matar. Outros preferiram pedir que entregássemos mais páginas, se mostrando impacientes com a demora na resolução da situação.

Na sequência, entregamos mais algumas perguntas que enfocavam o último quadro da página 20:

Retomando o último quadrinho da página 20:

- Como já vimos, essa história é contada em 1ª. pessoa (é o Procópio quem conta). O que ele fala nesse momento?
- Você acha que houve uma luta justa?
- Há dois verbos nessa fala: lutar e esganar. Quem é o sujeito do 1º. verbo? Quem é o sujeito do 2º. verbo?
- Houve realmente um “nós lutamos”?

A ansiedade da turma foi um pouco contida com a discussão sobre as questões acima, que foram coladas no diário de leitura e serviram de pauta para mais uma discussão oral.

Em relação à primeira pergunta, os alunos responderam em uníssono que a fala de Procópio tinha sido “... lutamos, e esganei-o.”

Em relação à luta, o mesmo aluno que já antecipara que Procópio mataria o coronel naquele momento, afirmou que não fora justa, porque além de o coronel ser velho, ele estava doente. Três alunos, que já vinham demonstrando insatisfação com a passividade de Procópio demonstraram não se importar com essa questão,

justificando que o velho havia sido muito abusado e que o enfermeiro aguentara muito mais que eles seriam capazes. As meninas que se pronunciaram, disseram que não havia sido algo justo, mesmo sendo o coronel um homem desagradável.

Quanto aos sujeitos dos verbos, afirmaram que “lutamos” tinha como sujeito Procópio e o coronel, ou seja, nós, já que o narrador era o enfermeiro. Já em esganei, o sujeito era eu. Quanto a isso, não tiveram qualquer dificuldade.

Acerca de “nós lutamos”, em princípio, afirmaram que estaria certo, porém, quando o aluno G. O. S, que já havia dito que a luta não fora justa, reafirmou sua opinião, justificando mais uma vez que de um lado havia um homem em plena saúde e de outro, um velho doente, todos concluíram que essa luta, de fato, não ocorrera. Ao contrário, disseram que o velho não tivera chance de se defender naquela situação. Cabe destacar que, apesar dessa análise mais racional, muitos discentes não conseguiam se desvencilhar de uma postura mais passional e faziam questão de lembrar tudo o que o coronel havia feito a Procópio até aquele momento. Ou seja, ainda que dessem razão aos argumentos de alguns colegas, uma pequena parte não conseguia se distanciar o suficiente para acatar sem protestos que Procópio não dera oportunidade de defesa a Felisberto.

Depois dessa discussão, entregamos o seguinte comando que, após colado, foi respondido por escrito no diário de leitura:

- Dê sua opinião: Por que houve essa escolha de sujeitos diferentes por parte do narrador?

No final da aula, recolhemos os diários de leitura para, em casa, lermos com atenção as respostas dos discentes e analisar o que vinham compreendendo. (anexo 13)

Dando sequência, entregamos duas perguntas que se referiam às páginas 21 a 24 para que os estudantes colassem em seus diários de leitura:

- Quais as reações de Procópio? O que ele sentiu?
- Você acha que houve arrependimento ou medo das consequências?

Depois que lemos as perguntas e os alunos levantaram algumas hipóteses, distribuimos as cópias das páginas selecionadas para que também fossem coladas nos diários de leitura.

Seguindo, projetamos e realizamos a leitura em voz alta de cada página selecionada.

Em relação ao trecho, alguns alunos fizeram um paralelo com o conto lido de Edgar Allan Poe, dizendo que aquela passagem estava lembrando muito o momento em que o narrador matou o velho na primeira história.

Retomando as perguntas recebidas, os alunos, de um modo geral, afirmaram que Procópio estava se sentindo revoltado por ter aceitado o emprego, por não ter ido embora antes. Disseram também que Procópio estava arrependido do que fizera.

Iniciamos a oitava aula fazendo uma retomada do que já tínhamos lido. Na sequência, entregamos as perguntas abaixo, sobre a página 25, para serem coladas nos diários de leitura:

- O que você acha que mais aflige Procópio: medo ou remorso?
- Ele teria razão para sentir medo? Medo de quê?

Depois, entregamos a cópia da página 25, que foi também colada no diário de leitura. Logo em seguida, exibimos a página selecionada no projetor multimídia e a lemos em voz alta.

Ao final da leitura, quando foram questionados sobre o que consideravam afligir mais Procópio, a maioria da turma disse que seria o remorso. Sobre o medo, foram muito racionais ao afirmarem que ele precisava ter medo de ser preso, pois acabara de assassinar seu patrão. A respeito da alucinação descrita, não deram maior importância ao fato.

Continuando, distribuímos as seguintes perguntas sobre as páginas 26 e 27:

- Como você avalia as atitudes de Procópio ao proceder com os preparativos para o velório do coronel? E seu comportamento durante o velório?

Os alunos leram e colaram as perguntas nos diários de leitura. Depois disso, entregamos as cópias das páginas selecionadas e os discentes também as colaram nos diários de leitura. Em seguida, projetamos e lemos em voz alta cada página em estudo.

Depois da leitura, ao serem questionados, muitos estudantes afirmaram que Procópio foi o mais frio possível. Uma aluna chegou a afirmar que, se fosse ela, não teria condições de fazer o velório, que teria fugido o mais rápido possível. Também foi

dito que, diante de tanta pressão que Procópio deveria estar sentindo, ele fora muito controlado. Não houve qualquer reprovação por parte da turma ao fato de Procópio Valongo se encarregar do sepultamento do coronel.

A nona aula dessa etapa foi principiada fazendo uma recapitulação da leitura até o momento em que nos encontrávamos. Depois disso, entregamos a seguinte pergunta para que os alunos lessem, levantassem hipóteses e colassem em seus diários de leitura, a respeito das páginas 28 a 30.

- Depois do enterro, o que você imagina que Procópio fez?

Assim que os inquerimos, os alunos disseram que Procópio, provavelmente deveria ter fugido da cidade. Essa foi a hipótese de todos que quiseram se manifestar.

Após, entregarmos uma cópia das páginas, que foram coladas nos diários de leitura, as exibimos no projetor multimídia e as lemos em voz alta. Com a leitura, os estudantes puderam notar que, embora Procópio não tenha fugido imediatamente, ele também não viveu dias muito tranquilos depois que voltou para o Rio de Janeiro.

Depois da interação, avisamos aos alunos que a página 31 traria uma informação muito importante para o desenrolar da história. Em seguida, entregamos a seguinte pergunta para que colassem nos diários de leitura:

- Qual informação importante para a trama estará contida na página 31?

Os alunos, de um modo geral, imaginaram que Procópio seria descoberto nesse momento da trama.

Depois de uma breve conversa, entregamos a fotocópia da página selecionada para que colassem no diário de leitura e, na sequência, a exibimos no projetor multimídia para que efetuássemos a leitura em voz alta. Com a leitura, a turma descobriu que o coronel Felisberto havia alterado seu testamento, colocando Procópio Valongo como seu herdeiro universal.

Continuando, entregamos a pergunta abaixo, que se referia à página 32:

- É possível Procópio se redimir do que fizera?

Assim que os alunos colaram a questão no diário de leitura, conversamos um pouco a respeito e um aluno chamou a atenção para o fato de o enfermeiro começar

a falar bem, a elogiar o velho coronel. Disse que Procópio deveria ter adotado essa conduta para tentar se redimir, ou seja, tentar obter o perdão para o que fizera, buscando paz interior. Além desse comentário, não houve outras manifestações, como se os estudantes estivessem confusos acerca dessa possibilidade.

Prosseguindo, entregamos a fotocópia da página 32, que foi colada no diário de leitura. Após, a exibimos no projetor multimídia e a lemos em voz alta. Em seguida, entregamos essa outra pergunta para ser colada no diário de leitura e respondida oralmente:

- O que Procópio pensou em fazer?

Os alunos tiveram facilidade em abordar as intenções de Procópio para com a herança. Mas é importante destacar que muitos demonstraram incredulidade quanto a efetivação do intento. Em ocasiões como essa, os alunos demonstravam reagir conforme seus juízos de valores e, para adolescentes de baixa renda, a simples ideia de distribuir toda uma fortuna é totalmente descabida merecendo inclusive reprovação veemente. Ou seja, em vários momentos os alunos não conseguiam manter um distanciamento da trama e reagiam como se o que estavam lendo não fosse ficção.

A décima aula começou com uma recapitulação do que já havíamos lido. Depois, entregamos a questão a seguir, que abordava a página 33:

- Como foi a viagem de Procópio?

Os alunos colaram nos diários de leitura a pergunta e levantaram hipóteses oralmente. Disseram que Procópio deveria estar muito ansioso durante a viagem, alguns afirmaram que ele deveria estar com medo de ser descoberto.

Depois da interação oral, distribuimos a fotocópia da página 33 para ser colada no diário de leitura e a projetamos para efetuarmos a leitura em voz alta.

Após, os estudantes não tiveram dificuldade em relatar como fora a viagem de Procópio.

Continuando, antes de lermos as páginas 34 e 35, entregamos as questões abaixo, para que os discentes as lessem e colassem em seus diários de leitura:

- Qual a dúvida de Procópio?
- Ele se convence?
- Ele convenceu você?

Na sequência, entregamos as fotocópias das páginas selecionadas e as projetamos. Ao final da leitura em voz alta, retomamos as perguntas acima.

Aos alunos, foi fácil determinar que a dúvida de Procópio consistia em se fora um crime ou uma luta que causara a morte do coronel. Também disseram que Procópio se convencera ter sido sim uma luta. Já quanto à terceira pergunta, houve certa divisão na turma em princípio. Uma parte se ateve ao fato de que o coronel já vinha dizendo que não viveria por muito tempo. Nesse momento, foi necessário retomarmos que a questão era se estavam convencidos ou não de que fora uma luta que ocasionara a morte de Felisberto. Com isso, os alunos chegaram à conclusão de que não fora uma luta, pois o coronel era um velho doente e não tivera chance de se defender de um homem mais jovem, mais forte e saudável. Com isso, pudemos constatar que o narrador, de certa forma, envolvera parte dos discentes, fazendo com que ignorassem algo que eles mesmos já haviam apontado anteriormente: a impossibilidade de haver uma luta justa entre as duas personagens.

Continuando, entregamos as indagações a seguir antes de lermos as páginas 36 a 39:

- Como foi a recepção a Procópio?
- Qual a percepção dos moradores da vila sobre o defunto?
- O que a opinião dos moradores da vila sobre o coronel provocou em Procópio?

Os estudantes, assim que colaram as questões acima em seus diários de leitura, também receberam as fotocópias das páginas para procederem da mesma maneira. Tão logo o fizeram, exibimos o trecho selecionado no projetor multimídia e lemos cada página.

Após a leitura, retomamos as perguntas. Aos alunos, não foi difícil entender que Procópio fora recebido na vila como um homem de muitas qualidades. Também não tiveram problemas para notar que os moradores não pouparam a memória do coronel, dizendo tudo o que pensavam a respeito do velho, mesmo diante da defesa de

Procópio. Sobre os efeitos dessas atitudes, observaram que, de certa forma, ajudaram Procópio a se sentir mais seguro.

Na sequência, antes de passarmos à página 40, entregamos a seguinte provocação:

- Levante hipóteses: o que Procópio teria feito com a herança?

Depois de colarem a indagação em seus diários de leitura, os alunos elencaram suas suposições. Todos consideraram que Procópio iria mesmo abrir mão da herança.

Em seguida, entregamos a fotocópia da página selecionada para ser colada no diário de leitura, a exibimos no projetor multimídia e a lemos em voz alta.

Após a leitura, os estudantes comentaram o que haviam imaginado e o que realmente tinha sido feito por Procópio.

Dando continuidade à aula, entregamos as perguntas abaixo, antes de lermos a página 41:

- Como Procópio se refere à morte de Felisberto?
- Ele está convencido?
- Ele convenceu você disso?

Os alunos receberam e colaram as perguntas em seus diários de leitura. Depois, entregamos as fotocópias da página selecionada, que os alunos também colaram nos diários de leitura. Após isso, projetamos e lemos o trecho selecionado.

Retomando as perguntas, os alunos destacaram que Procópio se referia à morte do coronel como uma fatalidade. Disseram que ele estava convencido disso porque era conveniente. Alegaram também que não concordavam que a morte fora uma fatalidade.

Para finalizar a obra, entregamos a pergunta abaixo, que se referia à página 42 e deveria ser respondida por escrito após a leitura.

- Observando atentamente a expressão do escritor que recebeu a história de Procópio para publicá-la, o que você acha que passa por sua mente?

Depois que os alunos colaram a pergunta em seus diários de leitura, entregamos a fotocópia da última página da história em quadrinhos, que eles também afixaram nos diários.

Após a projeção e a leitura da página 42, os discentes entre si, trocaram algumas impressões antes de escreverem suas respostas. Ao final da aula, recolhemos os diários para a leitura das respostas dadas. (anexo 14)

Iniciamos a décima primeira aula dessa etapa pedindo que os estudantes recontassem, em grupo e oralmente, a história de *O enfermeiro*. Depois dessa recapitulação, entregamos 3 perguntas para que fossem coladas e respondidas por escrito no diário de leitura, a saber: (Anexo 15)

- O fato de a história se passar no século XIX foi um empecilho para o entendimento e fruição do texto?
- O fato de ser em quadrinhos facilitou sua compreensão sobre a história e sua contextualização no tempo?
- Podemos confiar no narrador, lembrando que ele narra sua própria história e o faz anos mais tarde?

Da maneira como procedemos, ao final dessa parte do projeto, os alunos tinham em seus diários toda a história em quadrinhos e as perguntas que mediaram sua leitura. A maioria das indagações foram respondidas oralmente, para garantir uma maior integração entre a turma, mas algumas questões foram respondidas por escrito, por julgarmos necessário o registro dessas determinadas opiniões e conclusões.

Utilizando o dia em que tínhamos duas aulas geminadas, iniciamos a última parte dessa etapa do projeto com a distribuição de 2 questões que deveriam aguçar o olhar dos estudantes enquanto assistiam à adaptação televisiva de *O enfermeiro*, disponível no Youtube:

- Há diferenças relevantes no enredo?
- Temos um narrador ou essa figura é substituída?

Após assistirem ao vídeo, os estudantes disseram não terem notado diferenças relevantes no enredo, ao contrário, que a adaptação era muito fiel ao que havíamos lido na história em quadrinhos.

Quanto a presença do narrador, não tiveram dificuldade para notar que essa figura fora mantida, mas com menor espaço. Ao serem indagados acerca dessa diferença, souberam, com suas palavras, dizer que a encenação, por vezes, eliminava a necessidade de narrador.

Algo interessante apontado por um aluno foi que o tom da história, no vídeo, lhe pareceu um pouco diferente. Solicitamos que detalhasse mais essa percepção e ele disse que, a forma como nós procedemos à leitura fora distinta do que observara no vídeo, que o ritmo da narrativa em cada obra havia sido diferente. Aproveitamos o comentário para retomarmos alguns aspectos já levantados acerca do que era adaptar uma obra, lembrando que, de acordo com o suporte, algumas mudanças são necessárias e que a linguagem televisiva exige um ritmo mais acelerado. Devemos destacar que, toda a leitura em voz alta da história em quadrinhos foi realizada por nós, uma vez que nenhum aluno quis realizar esta tarefa. Assim sendo, procuramos fazer a oralização de forma mais cadenciada, expressiva e didática possível.

Na décima terceira aula, os estudantes foram convidados a produzirem um pequeno texto no diário de leitura (anexo 16), levando em conta as duas adaptações de *O enfermeiro*, em quadrinhos e televisiva, seguindo o seguinte roteiro:

- 1º. Faça uma pequena introdução, descrevendo as duas obras em estudo;
- 2º. As duas obras contam com imagens. Em ambas as imagens têm a mesma importância? Desenvolva seu pensamento.
- 3º. A figura do narrador, que não aparece no vídeo, poderia ter sido utilizada? Posicione-se a esse respeito.
- 4º. Em quais das adaptações as personagens são mais bem representadas?
- 5º. Há diferenças entre o espaço onde as histórias acontecem nas duas adaptações?

Ao encerrarmos a aula, recolhemos os diários para avaliarmos a produção realizada pelos alunos.

5.4 LENDO MACHADO DE ASSIS

Leitura de *O alienista*, de Machado de Assis

Duração: 15 aulas de 50min cada

Motivação: Conhecendo a realidade psiquiátrica brasileira

Demos início a essa etapa, promovendo uma roda de conversa sobre o que os alunos sabiam acerca da realidade do tratamento psiquiátrico no Brasil e explicamos que isso teria a ver com a obra que leríamos. Quanto ao assunto, os alunos demonstraram ter pouquíssimo conhecimento e, o pouco que sabiam, era permeado de preconceito.

Após essa conversa preliminar, organizamos a turma para a exibição de um episódio do programa *Antes e depois da lei* – Lei antimanicomial, que aborda a história do tratamento dos distúrbios psiquiátricos no Brasil desde seu início até a atualidade.

Depois de assistirmos ao vídeo, entregamos as seguintes perguntas que foram coladas no diário de leitura e respondidas oralmente:

- Vocês tinham ideia de como os doentes mentais eram tratados antigamente?
- Alguém sabia que em Barbacena houve esse hospital tão grande?
- O que você sentiu ao ver as imagens de internos do Hospital Colônia de Barbacena?

A turma demonstrou estar bastante impactada, o que corroborou a ideia de que não tinham muito conhecimento sobre o assunto. Em relação ao Hospital Colônia, apenas uma aluna disse já ter ouvido falar, mas não sabia de detalhes. Disse também que uma parente, que cursa psicologia havia ido ao museu da loucura. Sobre as imagens dos internos, demonstraram certo choque, alguns, repulsa. Quanto às cenas, é importante salientar que poucos quiseram falar. A aula foi encerrada após essa breve conversa.

A segunda aula dessa etapa foi iniciada com a organização da turma em um semicírculo. Informamos que começaríamos a ler uma obra escrita por Machado de Assis intitulada *O alienista*. Os alunos logo perguntaram o que era alienista e nós demos o significado da palavra.

Antes de começarmos a leitura protocolada, distribuimos para cada discente uma cópia do livro, que imprimimos a partir do portal *Domínio Público*. Lemos o título do capítulo I e explicamos o sentido da expressão “casa de Orates”. Em seguida, pedimos que algum aluno começasse a leitura em voz alta e assim seguimos até o final do 3º. parágrafo, quando fizemos uma parada estratégica, entregamos a pergunta abaixo para que os alunos colassem nos diários de leitura e respondessem oralmente:

- Você considera comum um homem bem sucedido casar-se com uma mulher que não admira, só porque ela não vai interferir no seu trabalho?

As respostas foram todas no sentido de que aquela atitude era loucura, inadmissível.

A leitura foi retomada por outra aluna e, ao final do 4º. parágrafo, novamente fizemos uma pausa e entregamos a seguinte pergunta, que também foi colada nos diários e respondida oralmente:

- D. Evarista correspondeu às expectativas de Simão Bacamarte?

A turma não teve problema em apontar que D. Evarista havia frustrado as expectativas do marido.

A leitura foi reiniciada e, ao final do capítulo, distribuimos as questões a seguir, que foram coladas nos diários de leitura e depois respondidas oralmente:

- Após a decepção com a esposa, o que passa pela cabeça do médico?
- Como eram as condições dos doentes mentais em Itaguaí e o que Bacamarte propõe fazer?
- Como as pessoas receberam a ideia de Bacamarte a princípio?
- Convencendo autoridades a acatar sua ideia, como decidiram arrecadar o dinheiro para a empreitada?
- Como foram os primeiros dias da “Casa Verde”?

Os estudantes não apresentaram dificuldade para entender que Bacamarte, sem filhos, decidiu se dedicar à psiquiatria.

Sobre o tratamento que os doentes mentais de Itaguaí recebiam até então, os alunos fizeram uma comparação com o que havíamos visto e conversado anteriormente: eram trancados longe das vistas da sociedade.

Em relação à recepção da proposta de Bacamarte, os alunos também perceberam que não fora muito entusiasmada.

Quanto à forma de subsidiar o tratamento, os alunos tiveram certa dificuldade em compreender como se daria a taxação e foi necessária nossa mediação.

Em relação aos primeiros dias do hospital, os estudantes souberam descrevê-los sem dificuldade.

Em seguida, distribuímos as seguintes indagações para que os estudantes colassem em seus diários de leitura e as respondessem oralmente:

Momento de reflexão:

Nessa obra, é comum o narrador tecer alguns comentários. Analise:

- I. “Mas a ciência tem o inefável dom de curar todas as mágoas: o nosso médico mergulhou inteiramente no estudo e na prática da medicina.”
- II. Mas aquele grande homem, com a rara sagacidade que o distinguiu, penetrou a intenção da esposa e redarguiu-lhe sorrindo que não tivesse medo.”
 - a) Você realmente acha que Bacamarte superou o fato de não ser pai? O trabalho tem essa força?
 - b) Você acha que essa é realmente a opinião do narrador?

Acerca do primeiro questionamento, alguns alunos chegaram a afirmar que sim, que Bacamarte superara o fato de não ser pai. Porém, outros estudantes retomaram a informação de como o médico escolhera a esposa e, levando isso em conta, disseram imaginar que ele não superara essa frustração. Talvez por já terem ouvido coisas semelhantes, muitos afirmaram que o trabalho ajuda sim a superar os problemas.

Sobre a postura do narrador, a turma como um todo teve muita dificuldade em notar onde estariam esses comentários mencionados por nós no enunciado. Foi necessária nossa mediação para a localização do comentário e, mesmo depois disso,

os alunos não conseguiram identificar a ironia. Para eles, aquelas eram falas que traduziam a realidade, principalmente porque se referiam a um médico.

A terceira aula teve seu início com a distribuição das seguintes questões, referentes ao capítulo II:

- De acordo com o que ele próprio diz, Bacamarte não vê a caridade como o principal motivo da existência da Casa Verde. Qual seria então a verdadeira razão?
- O narrador interrompe o diálogo entre Crispim e o alienista e concorda com Bacamarte. Em que trecho isso é visível?
- O médico concorda totalmente com a explicação divina para o número enorme de loucos na região?
- Quais as manifestações de loucura mais inusitadas?
- Enquanto descreve os curiosos sintomas dos doentes mentais, o narrador se coloca em primeira pessoa. Você consegue identificar esse trecho? Por que o narrador faria isso?
- Como o narrador define a paciência de Bacamarte? Ele faz alguma comparação?
- Bacamarte diz haver um governo temporal e outro espiritual na Casa Verde. Como você entende isso?
- Como passou a ser a rotina do médico? Você percebe algum tom de crítica por parte do narrador?

Assim que os alunos leram e colaram as perguntas nos diários de leitura, pedimos que algum aluno começasse a leitura em voz alta. Cabe salientar que, diferentemente do que havia acontecido na leitura das outras duas obras que lemos, dessa vez os alunos aceitaram fazer a oralização do texto, embora sempre fossem os mesmos a se prontificarem a fazer tal atividade.

Concluída a leitura do capítulo II, retomamos os questionamentos. Quanto à primeira pergunta, os estudantes não tiveram dificuldade para identificar que, segundo Bacamarte, a principal razão da existência da Casa Verde era para servir aos seus estudos sobre a loucura. Quanto ao segundo questionamento, a turma precisou de um certo tempo para identificar o trecho em que o narrador interrompe o diálogo. Uma possível justificativa para isso pode ser o fato de logo após a interrupção do narrador

haver uma referência ao Padre Lopes, que inclusive toma parte no diálogo. Em relação à explicação divina para tão alto número de loucos, os discentes não tiveram problemas para perceber que o alienista não concordava com ela, já que era um homem da ciência. Sobre as diferentes formas de loucura, a que mais chamou a atenção da turma foi a denominada “mania de grandeza”. Acerca do trecho em que o narrador utiliza a 1ª. pessoa, os alunos tiveram dificuldade em localizá-lo e foi necessária nossa intervenção. Tampouco conseguiram explicar o porquê de o narrador ter se utilizado dessa pessoa e novamente foi necessária nossa mediação. A pergunta sobre a definição da paciência de Bacamarte não trouxe dificuldade para os alunos, que entenderam que o narrador objetivava enfatizar o quão paciente o alienista se mostrava. Outra indagação em que a turma teve dificuldade foi acerca do governo temporal e espiritual. Os estudantes, ao serem questionados, permaneceram em silêncio e se entreolhando, como se buscassem quem poderia resolver aquela situação. Diante disso, novamente intercedemos e buscamos explicar que, como Bacamarte delegara algumas funções burocráticas e assim teria mais tempo para se dedicar à medicina, era como se houvesse na Casa Verde duas instâncias de poderes. Com nossa mediação, alguns alunos se anteciparam, relacionando-a à última pergunta, já que o texto deixava claro que Bacamarte passara então a classificar os enfermos segundo suas moléstias. Alguns alunos notaram um tom de crítica do narrador, quando afirmava que o alienista não dormia e nem comia direito, mas a maioria entendeu essa postura como normal, até ideal, já que ele era um médico e devia se dedicar ao tratamento de seus pacientes.

A quarta aula foi iniciada com a entrega das provocações abaixo, acerca do capítulo III. Solicitamos que os alunos as lessem e depois as colassem nos diários de leitura antes de fazermos a oralização do referido capítulo.

- Por que Simão Bacamarte sugere que D. Evarista vá para o Rio de Janeiro?
- O narrador justifica o fato de Bacamarte anotar um pensamento que teve. O que você pensa desse comentário?
- No final do capítulo, há outro comentário. Qual a intenção do narrador?

Ao retomarmos as provocações que tinham sido entregues, as alunas, principalmente, se mostraram bastante incomodadas ao perceberem que Bacamarte sugerira a viagem a D. Evarista porque ela estava se sentindo triste e abandonada.

Uma aluna chegou a afirmar que ele estava se livrando dela e um colega completou sua fala dizendo que o alienista não gostava de D. Evarista e aquela atitude comprovava isso. Sobre a segunda pergunta, os alunos não conseguiram identificar a ironia do narrador e foi preciso que a destacássemos. A respeito do último comentário que o narrador faz nesse capítulo, os discentes, em princípio, se mostraram um tanto reticentes, como se não tivessem compreendido bem, mas quando pedimos que relessem o último parágrafo, alguns alunos conseguiram, em conjunto, explicar que o comentário do narrador servia para destacar a diferença entre os casais, pois Crispim estava triste com a partida da esposa, já Bacamarte, estava pensando satisfeito porque não teria nada para atrapalhá-lo por certo tempo.

Para iniciarmos a quinta aula, entregamos as perguntas seguintes, sobre o capítulo IV, para que os discentes colassem nos diários de leitura e pensassem a respeito delas antes de lermos o capítulo abordado:

- O narrador destaca que Crispim amava a mulher. O que isso ressalta em relação ao casamento de Bacamarte e D. Evarista?
- Em um trecho, o narrador afirma que Bacamarte recebeu Crispim com “alegria própria de um sábio.” O que isso significa?
- O alienista diz que a loucura até então é considerada “uma ilha perdida no oceano da razão”, mas que a partir dali supõe ser “um continente”. O que se pode entender dessa afirmação?
- O narrador termina o capítulo afirmando que “Itaguaí e o universo ficavam à beira de uma revolução.” Você acha que o narrador está sendo sincero? É isso mesmo que ele pensa?

A leitura em voz alta foi realizada pelos alunos que se dispuseram e, ao final, retomamos os questionamentos.

Sobre o casamento de Bacamarte e D. Evarista, os estudantes foram unânimes em afirmar que era “um casamento de fachada”, que Bacamarte só queria usar a esposa para ter filhos e como ela não fora capaz de engravidar, não significava nada para ele. Acerca da segunda indagação, os alunos não conseguiram compreender sozinhos a ironia do narrador e, mais uma vez, foi preciso que retomássemos o trecho e buscássemos mostrar aos discentes que havia ali um certo tom de sarcasmo. Em relação à comparação feita por Bacamarte sobre a loucura, mais uma vez os alunos

não conseguiram interpretar de imediato seu significado. Diante disso, procuramos fazer com que criassem em suas mentes a imagem descrita pelo alienista, assim foram capazes de entender que o que Bacamarte queria dizer era que a loucura era algo muito maior do que se pensava anteriormente. O último questionamento também não foi fácil para os estudantes. Notamos que a turma em si apresentava muita dificuldade em ler nas entrelinhas, ou seja, perceber a ironia do narrador. Os alunos, até pela pouquíssima experiência com textos literários, tendiam sempre a aceitar o que estava sendo dito de forma denotativa. Dessa forma, procuramos relembrar o que já havia ocorrido na narrativa, todos os absurdos que eles mesmos já vinham pontuando ao longo das aulas e nas interações com os colegas para que pudessem notar que “a revolução” não poderia ser real, isto é, que o narrador, mais uma vez estava sendo irônico.

A sexta aula dessa etapa teve seu início com uma recapitulação breve do que já havíamos lido. Em seguida, lemos o título do capítulo V e entregamos a pergunta:

- O que será esse terror prenunciado no título?

Logo depois que os alunos colaram a pergunta no diário de leitura, pedimos que levantassem hipóteses oralmente. Vários alunos disseram que poderia ser algum crime, provavelmente um assassinato. Ao inquirirmos a razão dessa suposição, alguns alunos afirmaram que nos outros textos lidos havia assassinato, então “era óbvio que haveria um assassinato naquele texto também.”

Na sequência, começamos a ler o capítulo selecionado e, ao final do 4º. parágrafo, fizemos uma pausa estratégica e entregamos a seguinte indagação para ser colada no diário de leitura e respondida oralmente:

- O que teria feito Costa para ser recolhido à Casa Verde?

Seguindo na linha que haviam traçado, os estudantes responderam que Costa deveria ter matado alguém.

Após esse momento de interação, retomamos a leitura do capítulo até seu final e depois distribuímos as indagações abaixo para serem coladas nos diários de leitura e respondidas oralmente:

- Você considera que a atitude de Costa em dividir sua herança justifica sua internação?
- Considerando a passagem: "... (porque depois do que vou contar ninguém mais se atreveu a procurar o terrível médico). Por que o narrador caracteriza Bacamarte como "terrível"?"
- O que você pensa sobre a maneira como Bacamarte age com a prima do Costa?
- Qual estratégia o narrador utiliza para demonstrar como o recolhimento da prima do Costa consternou a população de Itaguaí?
- O que você pensa sobre o recolhimento de Mateus à Casa Verde?
- Você concorda que "a Casa Verde é um cárcere privado"?
- O narrador utiliza a palavra "captura". É possível notar algum posicionamento, alguma opinião?
- De que forma D. Evarista poderia ser a esperança de Itaguaí?

Ao voltarmos às indagações, os alunos afirmaram que o que Costa fizera com sua herança não era algo comum, que eles jamais agiriam assim, porém achavam que esse não era um motivo para ser trancado em um hospício. Acerca da segunda pergunta, os discentes concordaram com o narrador quando caracterizou o alienista de terrível, pois consideraram erradíssima a atitude de Bacamarte. Muitos alunos se mostraram indignados com a forma dissimulada com que Simão Bacamarte agiu com a prima do Costa. É importante destacar que um aluno questionou o fato de a prima do Costa não ter nome na trama. Assim que ele fez esse comentário, imediatamente chamou a atenção dos demais colegas, que fizeram algumas suposições. As argumentações feitas a partir da resposta à segunda pergunta, anteciparam o que vinha sendo pedido na terceira e assim, passamos para a quarta questão. A respeito da estratégia do narrador, os estudantes souberam dizer que ele relatou a existência de várias versões da internação contadas pelo povo. Acerca da internação de Mateus, mais uma vez a turma se posicionou contrária a justificativa dada pelo alienista. Dessa forma, todos concordaram que a Casa Verde era, na verdade, uma prisão. Em relação à palavra "captura", utilizada pelo narrador, os alunos responderam que o narrador estava se posicionando sim, pois estava deixando claro que as pessoas eram presas no hospital. Sobre o papel de D. Evarista, os discentes afirmaram que o povo deveria

acreditar que ela tivesse alguma influência sobre o marido, mas foram contundentes ao afirmar que ela jamais conseguiria reverter qualquer situação, já que não era amada pelo marido. Ou seja, a turma compreendeu bem a expectativa do povo, mesmo sabendo que seria frustrada por conta do “casamento de fachada”.

Começamos a sétima aula dessa etapa lendo o título do capítulo VI e entregando a seguinte questão para que os discentes colassem nos diários de leitura e levantassem possibilidades oralmente:

- Que rebelião será essa? De quem?

Quanto a esse questionamento, os alunos logo concluíram que deveria se tratar de uma rebelião dos internos da Casa Verde. Descreveram inclusive o que poderia ter ocorrido, usando como referências as rebeliões de presos mostradas em filmes e nos noticiários. Sem refutarmos qualquer hipótese, demos continuidade à aula.

Em seguida, entregamos as perguntas abaixo para que colassem nos diários de leitura e pensassem a respeito antes que lêssemos o capítulo em questão:

- Como você viu o fato de o alienista dispensar qualquer pagamento para o tratamento dos doentes internados em seu estabelecimento?
- No trecho: “A notícia deste ato tão nobre, tão puro, suspendeu um pouco a alma dos rebeldes”, você considera que essa é realmente a opinião do narrador?
- Por que a rebelião ganhou o nome de “Revolta dos Canjicas”?
- O que significa dizer que “D. Evarista ficou sem pinga de sangue”?
- Considere o trecho: “A infeliz dama curvou a cabeça, obediente e chorosa.” D. Evarista era mesmo uma infeliz dama ou essa é uma opinião do narrador?
- Como você entende a reação de Simão Bacamarte ao se deparar com a rebelião?

Após a leitura em voz alta, retomamos as perguntas. Sobre o alienista abrir mão do pagamento do tratamento em seu estabelecimento, os estudantes se mostraram bastante surpresos e afirmaram que ele devia estar louco. É interessante destacar que, em todas as passagens que envolvem dinheiro, os alunos se mostram bastante exaltados, como se perder ou abrir mão do dinheiro fosse o maior sinal de

loucura para eles. Quanto a isso, é importante salientar que essa é uma turma de adolescentes de uma escola que atende alunos de baixa renda, provavelmente por conta da realidade em que vivem, eles tenham essa relação de apreço com o dinheiro e qualquer atitude que o menospreze pareça-lhes totalmente descabido. Sendo assim, os discentes afirmaram que o narrador estaria sendo irônico ao se referir ao ato de abrir mão de qualquer pagamento como algo nobre, puro. Sobre o nome da revolta ser Revolta dos Canjicas, os discentes não tiveram dificuldade em apontar ser essa a forma como o líder da rebelião era conhecido. A respeito da expressão “sem pinga se sangue”, foi necessário reler o trecho para que compreendessem que o sentido era ficar pálida. Em relação à forma como o narrador se refere à D. Evarista, os estudantes disseram que ela era sim uma infeliz dama, pois seu marido não a amava e que essa deveria ser também a opinião do narrador por tudo que já havia sido descrito sobre ela. Acerca da forma como Simão Bacamarte reagiu diante da rebelião, em princípio os alunos demonstraram surpresa com tamanha calma, mas depois alguns disseram que ele agira assim porque se sentia superior aos outros, porque não temia ninguém.

A oitava aula começou com uma breve recapitulação do que já havíamos lido. Em seguida, entregamos a indagação abaixo:

- O que será o “inesperado” que dá nome ao capítulo VII?

Depois que os alunos colaram a indagação em seus diários de leitura, abrimos no capítulo VII e alguns discentes disseram que o título do capítulo poderia se referir ao fim da Casa Verde, porém a maioria afirmou não ter ideia do que seria isso.

Na sequência, entregamos as demais perguntas sobre o capítulo em questão para que fossem lidas e coladas nos diários de leitura e retomadas após a oralização do trecho selecionado e respondidas oralmente:

- Retomando o seguinte trecho do terceiro parágrafo, responda: temos aqui uma opinião do narrador?
“Nada mais imprudente do que essa resposta do barbeiro; e nada mais natural. Era a vertigem das grandes crises. Talvez fosse também um excesso de confiança na abstenção das armas por parte dos dragões...”
- Considerando as expressões “urrou furiosa” e “bufando de cólera”, usadas para se referirem aos revoltosos, no 3º. parágrafo, podemos dizer que o narrador assume uma postura tendenciosa? Ele é favorável ou não à população?
- Analisando o 4º. parágrafo, responda: há no trecho uma descrição elogiosa ou o narrador quis dizer algo que está por detrás das palavras?
- Ao final da revolta, dragões acalmados, qual foi a reação dos vereadores?
- Como você enxergou a tomada de poder por parte de Porfírio?
- O que você achou do discurso de Porfírio?

Finalizada a leitura do capítulo VII, retomamos as perguntas. Os discentes que se manifestaram disseram que notavam que o narrador dera sua opinião no trecho em questão. A respeito do segundo questionamento, os alunos disseram que o narrador parecia estar contra a população, pois a comparava a animais. Em relação ao 4º. parágrafo, os estudantes disseram que havia certa ironia do narrador, pois a revolução, na visão da maioria, não ocorrera de fato, portanto não haveria motivo para elogiá-la. Acerca da reação dos vereadores, identificaram com facilidade que se entregaram e foram presos. Sobre a tomada de poder, alguns alunos demonstraram certa reprovação, pois disseram que o barbeiro estaria se aproveitando da situação, fazendo já uma relação com o discurso de Porfírio. Um aluno, de maneira um pouco desanimada, disse que já sabia que aquele seria mais um “espertinho”.

Iniciamos a nona aula dessa etapa pedindo que os alunos fizessem uma retomada geral do que tínhamos lido e do ponto em que havíamos parado. Depois, entregamos a seguinte questão a respeito do capítulo VIII, para ser colada no diário de leitura e respondida oralmente:

- Diante da situação narrada no capítulo anterior, quais seriam as angústias do boticário?

Na sequência, lemos o título do capítulo VIII e os discentes logo pensaram na hipótese de o boticário estar angustiado por temer que seu amigo seja preso, outros disseram que poderia ser medo de que matassem o alienista e a ele também, já que eram tão amigos. Cabe ressaltar que a turma ainda esperava um grande assassinato na trama, já que isso ocorrera nas obras lidas anteriormente.

Após essa interação inicial, entregamos as seguintes questões, que os discentes também colaram em seus diários de leitura e responderam oralmente após a leitura do capítulo em voz alta:

- Mudar a denominação da Câmara para Palácio do Governo sugere algo em relação a Porfírio e suas ambições?
- O narrador diz: “Não descrevo o terror do boticário ao ouvir dizer que o barbeiro ia à casa do alienista”. A maneira como se segue a narrativa confirma essa afirmação inicial?
- Como você avalia a atitude de Crispim Soares ao dizer que estava doente? O que você faria em uma situação semelhante?
- “Os velhos cronistas são unânimes em dizer que a certeza de que o marido ia colocar-se nobremente ao lado do alienista consolou grandemente a esposa do boticário...”. Ao começar o enunciado dessa forma, qual efeito de sentido o narrador obtém?
- Em relação ao caráter da esposa de Crispim, o que essa passagem evidencia?
- Por que os altos funcionários que receberam Crispim na câmara deram tanta importância à sua visita?

Ao voltarmos à primeira pergunta, os alunos, em princípio, demonstraram certa dúvida. Relemos o enunciado da questão dando ênfase ao novo nome que Porfírio dera à Câmara e alguns estudantes perceberam que o novo nome era muito mais imponente, denotando maior importância. A segunda pergunta foi facilmente respondida pela turma, pois notaram que, embora tivesse afirmado que não descreveria o terror do boticário, o narrador acaba fazendo-o. Sobre a atitude de Crispim, a turma como um todo a reprovou. Chamaram-no de falso e covarde e disseram que não agiriam dessa forma com um amigo. Cabe destacar que em situações assim, que envolviam comportamentos, os alunos costumavam ser bastante

enfáticos e moralizantes. Acerca da referência do narrador aos “velhos cronistas”, inicialmente a turma não havia percebido seu efeito. Mediamos a interpretação do trecho criando outros exemplos, mais próximos da realidade atual e assim alguns alunos entenderam que essa estratégia era como se o narrador se eximisse do que estava narrando, isto é, como se não fosse ele e sim os outros que dizem algo. Conforme dissemos anteriormente, a característica moralizante da turma sempre aflorava em questões que envolviam caráter e posturas. Assim, até com certa veemência, afirmaram que a mulher do Crispim tinha mais caráter que o marido, que ela era muito mais leal e confiável. Sobre a visita de Crispim à Câmara, os discentes não tiveram dificuldade em justificar o tratamento atencioso que recebera porque Crispim era tido como amigo íntimo de Bacamarte e, tê-lo como aliado era uma grande vitória contra o alienista.

Demos início à décima aula dessa etapa entregando as seguintes provocações:

- A que você imagina que se referem esses “dois lindos casos”?
- Antes de ler o capítulo IX, como você imagina que será a reação de Simão à visita de Porfírio?
- Qual será a intenção do barbeiro com tal visita?

Assim que os estudantes colaram as perguntas em seus diários de leitura, lemos o título do capítulo IX e retomamos os questionamentos para que a turma levantasse hipóteses.

Acerca do título do capítulo, nenhum aluno quis se pronunciar. Mesmo com nossa insistência para que tentassem imaginar a que poderia estar fazendo referência, os alunos disseram não ter a mínima ideia. Sobre a reação de Bacamarte, de um modo geral, afirmaram que ele receberia Porfírio com certo desdém, mostrando-se superior e sem temer nada. Sobre a intenção de Porfírio, todos acreditavam que ele iria dar um ultimato em Bacamarte, que iria tomar uma atitude para acabar com a Casa Verde.

Depois desse momento, entregamos mais algumas indagações para serem coladas nos diários de leitura e respondidas oralmente após a leitura do capítulo em questão:

- O que você pensa sobre a forma como Porfírio começa a conduzir a conversa com o alienista?
- Diante do espanto de Simão Bacamarte, você considera que a argumentação de Porfírio tenha sido coerente? Por quê?
- Além das justificativas científicas, há outras razões para que Porfírio aja assim?
- Para Porfírio, qual o sentido das palavras “tolerância” e “benignidade” em relação ao povo?
- Qual foi a imediata reação de Bacamarte após a proposta de Porfírio? O que isso nos leva a crer?
- Ao relatar minuciosamente os acontecimentos da véspera, o barbeiro deixa claro qual seu interesse ao propor um acordo com o alienista. Qual é esse interesse?
- Quais são os dois lindos casos aos quais se refere Simão Bacamarte?
- O que você pensa da atitude de Porfírio, que foi o líder da Revolta dos Canjicas e agora pede ordem ao povo?

Terminada a leitura do capítulo, retornamos às perguntas. A maneira como começa a falar Porfírio desagrada grandemente aos alunos que, conforme já relatamos, costumavam assumir postura bastante moralizante em certos momentos. Sobre a argumentação de Porfírio, os alunos disseram que ele havia sido muito esperto, pois tocara na questão científica, que muito agradava ao alienista. Em relação às razões para a atitude de Porfírio, os alunos não tiveram dificuldade em identificar que havia ali a proposta de uma aliança política. Os alunos demonstraram certo desagrado com a forma como Porfírio começou a agir, tentando enganar o povo que o colocara naquele cargo. Acerca da reação de Bacamarte, os alunos identificaram que ele não se entusiasmara com a proposta do barbeiro, o que reforçou a impressão que os discentes já tinham de que Bacamarte era um tanto arrogante, superior. Em diversos momentos, os alunos demonstraram esse juízo sobre o alienista. Sobre o real interesse de Porfírio, os alunos já haviam mencionado o interesse em uma aliança, que desse força ao seu governo junto aos principais da vila. Em relação à expressão “dois lindos casos”, os estudantes demonstraram não terem conseguido defini-los e foi necessário que mediássemos a interpretação, para que compreendessem que Bacamarte se referia a dois casos de loucura: a sede de poder

de Porfírio e o apoio da população à revolta, que causara mortes e deixara feridos. Sobre a atitude de Porfírio em relação ao povo, os discentes foram unânimes em afirmar que ele era um traidor e que estava enganando a todos.

Para iniciarmos a décima primeira aula, entregamos a pergunta a seguir para que os alunos colassem nos diários de leitura e respondessem oralmente:

- Como você imagina que o alienista se portou após a conversa com Porfírio?

A hipótese mais abordada pelos alunos foi a de que Bacamarte aceitara a proposta de Porfírio.

Após esse momento inicial, distribuímos as seguintes indagações acerca do capítulo X, para que os estudantes as lessem e colassem em seus diários de leitura e as respondessem oralmente:

- Ao perceber que seu cargo estava em risco, Porfírio toma 2 decisões que inicialmente eram a vontade do povo. Por que mesmo assim ele foi destituído do poder?
- Quando assume o poder, João Pina apenas renomeia alguns documentos e os expede. De que forma o narrador nos fornece essa informação?
- Em que medida internar Porfírio e vários de seus aliados ajuda na “restauração da ordem” em Itaguaí?
- Com a “nova” constituição do poder em Itaguaí, Simão Bacamarte goza de maior prestígio. Em sua opinião, por que isso ocorre? O motivo inicial de tantos conflitos não fora justamente o alienista e sua conduta profissional?
- “Mas a prova mais evidente da influência de Simão Bacamarte foi a docilidade com que a Câmara lhe entregou o próprio presidente”. Como o narrador pode afirmar que a entrega do presidente da câmara fora feita de maneira cordial?
- Em relação aos valores morais da época, o que significa o alienista “respeitar as namoradas e não poupar as namoradeiras”?
- O narrador concorda que Simão Bacamarte nem sempre agia de forma correta?
- “Ah! Se tivéssemos apoiado os Canjicas...” Esse tipo de comentário nos permite fazer uma análise da sociedade da época? Esse tipo de comportamento ainda é observado nos dias atuais?
- Você concorda com o fato de que internar a própria esposa era prova de competência e seriedade? Por quê?

Depois de feita a leitura do capítulo selecionado, retomamos as questões. Sobre a queda de Porfírio, os alunos compreenderam que havia ocorrido porque João Pina convencera muita gente de que Porfírio havia se vendido a Bacamarte. Em relação à segunda pergunta, os estudantes não tiveram dificuldade em identificar que o narrador utilizou a estratégia de se eximir da responsabilidade em contar os fatos, já que “os cronistas” que falaram. Sobre a prisão de Porfírio e vários de seus aliados, os alunos também foram hábeis em afirmar que com esses homens presos, diminuía-se as chances de uma nova rebelião. Acerca da quarta pergunta, os alunos demonstraram certa dúvida, mas a hipótese mais aceita foi a de que o medo de uma

nova rebelião fizera com que os detentores atuais do poder em Itaguaí se rendessem às vontades de Simão Bacamarte. A quinta pergunta também causou certa insegurança na turma, pois alguns acharam que a referida docilidade era fruto de vingança, outros sugeriram que essa fosse mais uma ironia do narrador. Quanto às namoradas e namoradeiras, os discentes compreenderam facilmente que as moças que trocavam de namorado, que não eram consideradas moças de família eram internadas e as que tinham compromisso sério, estavam livres da ameaça. Acerca da sétima pergunta, os estudantes também foram contundentes em apontar a estratégia de colocar como se “os cronistas” dissessem tal coisa, eximindo-se de qualquer responsabilidade. A oitava pergunta suscitou uma breve discussão acerca da atualidade, em que as pessoas agem por impulso e depois se arrependem. Como estávamos em período eleitoral, alguns alunos começaram a defender certas ideias e foi necessária nossa intervenção para que a discussão voltasse para a obra em análise. Em relação à internação de D. Evarista, os alunos, durante a leitura, já haviam manifestado seu espanto. Alguns chegaram a dizer que aquela fora a forma de Bacamarte se livrar da esposa. Assim sendo, os alunos que se manifestaram não concordaram que o ato fosse prova de profissionalismo.

A décima segunda aula teve início com a entrega da pergunta abaixo:

- Levante hipóteses: o que seria capaz de assombrar Itaguaí, depois de tantos fatos pitorescos já narrados?

Logo que os alunos colaram a pergunta em seus diários de leitura, lemos o título do capítulo XI e os eles fizeram algumas conjecturas. Alguns alunos afirmaram que poderia ser uma nova revolta popular, outros que finalmente a Casa Verde seria desativada.

Em seguida, distribuímos as questões abaixo para que os discentes também as colassem em seus diários de leitura e as respondessem oralmente ao final da leitura do capítulo selecionado:

- Qual efeito de sentido é obtido pela maneira como o capítulo XI é iniciado: “E agora prepare-se o leitor...”
- Analisando todos os dados, qual é a nova teoria sustentada por Simão Bacamarte para justificar “a liberdade dos reclusos”?
- Diante da novidade, muitas celebrações existiram na cidade de Itaguaí, mas o narrador afirma: “Não descrevo as festas por não interessarem ao nosso propósito...”. O que ele quis dizer com isso? Qual era o seu propósito?

Retomando as perguntas após a leitura do capítulo, os discentes afirmaram, em relação à primeira pergunta, que essa forma de iniciar o capítulo causa expectativa, suspense no leitor. Sobre a nova teoria de Bacamarte, poucos alunos a compreenderam rapidamente. Assim, relemos o trecho em que a nova teoria é descrita e fomos analisando cada informação com a turma. Dessa forma, os demais estudantes conseguiram entender o porquê de dar alta para os que antes eram considerados por Simão Bacamarte como mentecaptos. Acerca da última pergunta, os discentes levantaram algumas hipóteses e a mais aceita era a de que o propósito seria descrever as ações de Bacamarte e não “ficar falando de festinhas”.

Demos início à décima terceira aula dessa etapa com a distribuição das seguintes indagações acerca do capítulo XII, que foram coladas nos diários de leitura e respondidas oralmente após termos lido o referido capítulo:

- O que contém o final do § 4º.?
- “Os cronistas pensam que deste fato é que nasceu o nosso adágio: — ladrão que furta ladrão, tem cem anos de perdão...” Seriam mesmo os cronistas que pensam assim?
- “... o casal veio a ser ainda mais feliz do que antes.” O casal era feliz?
- Você considera que o barbeiro Porfírio agiu corretamente quando foi procurado por alguns principais da vila?
- Qual efeito de sentido é obtido quando o narrador encerra o capítulo como o fez?

Finalizada a leitura do capítulo em questão, retomamos as indagações. A respeito da primeira pergunta, foi necessário que retomássemos a leitura do trecho do parágrafo para que os alunos compreendessem que o referido parágrafo possibilitava

que Bacamarte internasse quem se enquadrasse em sua nova teoria. Sobre a segunda pergunta, os alunos afirmaram que aquela era a forma de o narrador passar a responsabilidade do que ele dizia para outras pessoas. Assim, eles acreditavam que essa era de fato a opinião do narrador. Acerca da terceira questão, os alunos não tiveram dificuldade em identificar a ironia do narrador, pois eles mesmos já haviam caracterizado o casamento de Bacamarte e D. Evarista de “fachada” e também porque perceberam que somente não houve separação por um certo comodismo da esposa. Em relação à quarta pergunta, a turma foi unânime em afirmar que Porfírio agira bem e que fora sensato, embora sua sensatez tenha-lhe custado nova internação. Em relação à última pergunta, os estudantes afirmaram que a forma como o capítulo fora encerrado criava uma expectativa grande em relação ao que seria narrado a seguir.

Iniciamos a décima quarta aula com a entrega das seguintes perguntas, que foram coladas nos diários de leitura e respondidas oralmente após a leitura do último capítulo de *O alienista*.

- Você pensa que Bacamarte realmente fez “curas pasmosas”?
- Em que consistia o método terapêutico de Simão Bacamarte?

Ao retomarmos as perguntas, a turma, de uma forma generalizada, afirmou que Bacamarte não poderia ter feito curas, uma vez que os internos da Casa Verde não eram malucos de fato. Acerca do método terapêutico, os alunos compreenderam com facilidade que consistia em atacar as qualidades dos pacientes até que cometessem algum deslize.

A décima quinta aula foi iniciada com a organização da turma em uma roda de conversa para que os discentes pudessem fazer uma análise oral de suas impressões acerca da obra lida. Depois, entregamos uma atividade que consistia em produzir um pequeno parágrafo para cada obra trabalhada, explicitando suas impressões gerais e destacando principalmente o narrador. A atividade foi recolhida e corrigida, para a averiguação do aprendizado. (anexo 17)

5.5 AVALIAÇÃO

Escrita de um monólogo e produção de um vídeo

Duração: 6 aulas de 50min cada

Iniciamos a primeira aula dessa última etapa organizando os alunos em duplas e pedindo que eles escolhessem uma personagem da obra *O alienista* para criarem um monólogo. Explicamos que eles criariam um texto no qual a personagem escolhida contaria sua história a partir de sua perspectiva, ou seja, teríamos nessa atividade um narrador em 1ª pessoa. Em princípio, os monólogos seriam encenados na sala, mas diante da insegurança da maioria da turma, que não tinha muita experiência com apresentações, decidimos então que os alunos gravariam os monólogos e nos enviariam por aplicativo de celular. Esclarecemos que mais de uma dupla poderia escolher determinada personagem, pois os monólogos não ficariam iguais, já que as duplas poderiam utilizar tons diferentes para a narrativa, salientar fatos distintos. Chamou-nos a atenção o fato de uma dupla ter escolhido recontar um trecho da trama sob o prisma da prima do Costa. Ao serem questionados, disseram que a personagem os havia marcado porque Bacamarte fora muito cruel com ela. As orientações consumiram toda a aula.

A segunda aula foi iniciada com a entrega da seguinte definição de monólogo, de acordo com dicionário digital Dicio:

monólogo

Peça teatral cuja representação é feita somente por um ator ou atriz.

Espectáculo ou cena em que uma personagem teatral está sozinha e fala consigo mesma.

[] Dicio.com.br

Depois que os discentes colaram a definição acima em seus diários de leitura, explicamos que eles deveriam criar um texto em que a personagem que eles escolheram contaria sua história, ou seja, ela contaria sua versão dos fatos que, no livro, foram contados por um narrador em 3ª pessoa. Ao explicarmos isso, um aluno concluiu: então pode ser que nosso texto traga informações diferentes, já que esse

narrador será não confiável. Concordamos com o aluno e todos demonstraram ter entendido o propósito da atividade.

A produção dos textos tomou três aulas, pois os alunos se sentiram um tanto inseguros e preferimos conduzir a atividade com calma, auxiliando as duplas em suas dúvidas e fazendo as correções necessárias durante o processo de produção.

A partir dos textos, os alunos gravaram seus monólogos em casa, já que na escola não podiam utilizar o celular e principalmente os barulhos externos atrapalhavam muito o áudio dos vídeos. Os monólogos nos foram enviados via aplicativo de celular. Infelizmente, nem todas as duplas concluíram a atividades, pois alguns alunos deixaram de frequentar as aulas devido a problemas disciplinares alheios às nossas aulas.

A sexta aula consistiu na exibição dos monólogos recebidos e, após a apreciação, os alunos presentes elegeram o monólogo de “Porfírio” como o melhor representante do narrador em primeira pessoa não confiável.

6. ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO

Nossa proposta interventiva visava abordar uma grande lacuna que percebíamos na formação dos alunos da escola em que trabalhávamos – a leitura do texto literário.

Há anos buscávamos uma forma de tentar colocar em prática aulas de leitura que realmente fossem significativas para alunos que não tinham o hábito de ler, que quase não tinham contato com livros de literatura e que vinham de um meio em que a leitura não é valorizada.

Com a presente proposta interventiva, vimos uma possibilidade de quebrar esse *status quo* e promover alguma mudança nessa realidade.

Assim, em uma escola que não contava com muitos recursos, resolvemos empreender o projeto que buscava desenvolver o letramento literário e a ampliação de repertório no tocante ao narrador não confiável em 1ª pessoa e o narrador em 3ª pessoa. Para tanto, lançamos mão da estratégia da leitura com pausas protocoladas, pois dessa forma, poderíamos mediar o processo de leitura e auxiliar os discentes em suas dificuldades.

Sabíamos que não bastava colocar os alunos em contato com o texto, pois já havíamos feito isso por diversas vezes e com variadas turmas sem que essa atitude tivesse surtido qualquer efeito.

Para começar, pequenas ações surtiram um efeito muito satisfatório e precisam ser destacadas. Uma delas foi a reorganização dos alunos em sala. Quase a totalidade das aulas do projeto de intervenção se deram com os alunos organizados em semicírculo, o que proporcionou uma maior interação entre os pares. Os estudantes extremamente tímidos continuaram a ter dificuldade em interagir com aqueles que estavam um pouco mais longe, mas mesmo esses pareceram estar mais integrados à turma.

Outro ponto importante foi o fato de utilizarmos o diário de leitura, que funcionou como um suporte ao longo do projeto e servia como referência para o que estava sendo visto em aula. Os dois primeiros textos lidos foram todos entregues e colados nos diários de leitura, mesmo que de forma fatiada. Assim, ao final de cada obra, os alunos tiveram o texto em sua totalidade à sua disposição.

Outro ponto positivo foram as provocações, as perguntas que norteavam a discussão oral. Também essas perguntas foram todas entregues aos alunos, que as colaram em seus diários de leitura. Mesmo sendo em sua maioria respondidas

oralmente, foi importante que os alunos tivessem as questões, pois assim conseguiram ir tendo a dimensão do trabalho que estávamos realizando no decorrer das aulas.

Como já dissemos, os alunos envolvidos no projeto, em sua grande maioria, sequer tinham familiaridade com textos literários, por isso buscamos envolvê-los em um trabalho que permitisse seu contato com textos de escritores canônicos, pois estes fazem parte do polissistema literário e como tal, são um direito do aluno.

Buscamos também trabalhar com adaptações literárias e mostrar aos discentes que uma adaptação não é uma obra menor, que não cabe um juízo de valor e sim que a adaptação é uma outra obra, com características próprias.

Como primeira obra a ser lida, escolhemos o conto *O coração delator*, de Edgar Allan Poe, por ser um texto com menor número de páginas e ter em sua estrutura elementos que atraem os leitores da faixa etária abordada. Já nessa obra, utilizando a estratégia das pausas protocoladas, pudemos observar uma total entrega da turma ao texto. A nova configuração das carteiras, a leitura interpretativa que imprimimos e as pausas estratégicas proporcionaram uma atmosfera de interesse muito grande. Já a partir da segunda aula, ao chegarmos em sala a turma já estava se organizando para continuarmos nossas atividades. Essa postura de total adesão à tarefa de leitura e interpretação oral permaneceu ao longo de todo o conto.

É imperativo destacar que entregamos o conto em partes para os estudantes, mas levamos o livro do qual retiramos a tradução que estávamos utilizando. Como os alunos não tinham intimidade com o gênero, quando chegamos ao final do conto alguns discentes ficaram frustrados, pois achavam que o conto em questão tomava todas as páginas do livro que havíamos mostrado. Cabe ressaltar também que, antes de iniciarmos a leitura desse conto, ao mostrarmos o livro, deixamos que os alunos o manuseassem e que circulasse pela turma, porém muitos estudantes sequer quiseram folheá-lo. Assim, quando tomaram conhecimento de que não leríamos o livro todo, alguns alunos ficaram surpresos.

Já no trabalho com essa primeira obra, pudemos observar a construção de uma comunidade de leitores, pois partilhavam hipóteses, defendiam seu ponto de vista. Partindo do autor, pois iniciamos o trabalho falando um pouco da vida e obra de Edgar Allan Poe, mediamos e presenciamos a construção do sentido que perpassou o texto e envolveu os leitores.

Através das pausas protocoladas, os alunos foram sendo instrumentalizados e conseguiram ir preenchendo os vazios do texto. Várias suposições foram refutadas ao longo da leitura, outras confirmadas, houve uma grande reação de surpresa no desfecho do conto, mas o fato de pensar a respeito, de trocar impressões, fez com que os alunos realizassem de fato a leitura da obra.

Em relação à leitura da adaptação em quadrinhos de *O enfermeiro*, em princípio, alguns alunos demonstraram certa rejeição, pois consideravam o gênero “coisa de criança”. Aos poucos, a adesão ao texto foi aumentando e as imagens favoreceram muito a compreensão da história, que era um pouco mais densa que a primeira. O contato com esse novo texto serviu para fomentar o aprendizado acerca do narrador não confiável em 1ª pessoa. A estratégia de leitura com pausas protocoladas também favoreceu o aprendizado e a interação com o texto. A adaptação televisiva serviu para que os estudantes internalizassem que cada adaptação é um produto novo, com suas características particulares, principalmente se levarmos em consideração o suporte para o qual fora criada.

Já a leitura de *O alienista* foi a que mais exigiu atenção dos alunos. Além de ser a obra com o maior número de páginas e não contar com o auxílio das imagens, trazia ainda um vocabulário um tanto distante da realidade dos alunos, que ainda podem ser considerados iniciantes no processo de letramento literário. Além disso, o número de personagens e principalmente a ironia do narrador de Machado de Assis foram obstáculos a serem transpostos. É mister ressaltar que as duas primeiras obras traziam um narrador não confiável em primeira pessoa, já em *O alienista*, tínhamos um narrador em terceira pessoa que usava de sutilezas para se intrometer na narrativa. A ironia é um recurso difícil de ser percebido para leitores iniciantes e isso ficou evidente ao longo da leitura. *O alienista* foi a obra que mais necessitou de nossa mediação e, mesmo assim, houve momentos em que os alunos tiveram muita dificuldade em entender certas nuances do narrador.

Por ser esta uma intervenção pedagógica aplicada em um nono ano de uma escola pública, é preciso também abordar alguns pontos que não favoreceram o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos grandes entraves que enfrentamos quando nos propomos a ensinar literatura no Ensino Fundamental II é a falta de recursos. Para a aplicação de nosso projeto não pudemos contar com nenhuma ajuda da escola no que se referiu à aquisição dos cadernos que funcionaram como diários de leitura dos alunos e

tampouco com as fotocópias utilizadas. Mesmo a escola contando com máquina fotocopadora, que é utilizada para a produção de material a ser usado nas aulas, não tivemos a permissão de providenciar as cópias necessários para nossa intervenção. Infelizmente, a visão que a equipe diretiva tinha era de que aquilo que estávamos realizando não eram aulas, muito embora a coordenadora pedagógica estivesse a par das atividades que estávamos desenvolvendo em sala de aula e nos desse total apoio, pois compreendia a importância de se intervir naquele que era um dos aspectos mais apontados como responsável pelo fracasso escolar: a leitura. Fato é que tivemos que providenciar todo o material fora da escola. Outra dificuldade que enfrentamos também foi em relação ao uso do projetor multimídia. A escola possuía 3 desses aparelhos e todos eram subutilizados. Com a necessidade de exibirmos as páginas da história em quadrinhos para que os alunos tivessem uma noção das imagens coloridas, passamos a utilizar um desses aparelhos diariamente. Também quanto a isso tivemos entraves, pois o uso constante, segundo uma pessoa da equipe diretiva, poderia estragar o aparelho.

Soma-se a isso as constantes interrupções das aulas para palestras que não haviam sido previamente avisadas, ou para oferecimento de cursos por empresas particulares.

Não podemos nos furtar ao fato de que, por problemas graves de indisciplina, a partir de meados de outubro tivemos a turma, que já não era grande, esvaziada. Em decorrência de um incidente seríssimo, metade da turma foi suspensa por três dias e, em apoio, quase todo o restante dos alunos também não foi às aulas. Assim, houve dias em que tivemos apenas 3 alunos em sala. Depois da suspensão, esses alunos, de acordo com convocações, tiveram de comparecer a audiências e novamente se ausentaram. Essa infrequência acarretou algumas desistências e a perda de interesse em outros alunos quando já estávamos bem adiantados na aplicação da intervenção pedagógica.

Em suma, a dificuldade dos alunos, muitas vezes, se torna o menor dos problemas quando tentamos ensinar a leitura de textos literários na escola pública e a realidade que vivenciamos com essa turma nos mostrou claramente isso. Ao iniciarmos o projeto, em agosto, quando os incidentes ainda não haviam ocorrido, pudemos presenciar a total adesão do leitor ao texto, adesão esta garantida através de um trabalho pautado em teorias sólidas. Com o passar do tempo e o surgimento

de questões alheias às nossas aulas, vivenciamos o esmaecimento do interesse e do encanto pela literatura há pouco surgidos.

A aplicação de nossa proposta interventiva mostrou que diante da falta de apoio e de valorização de nossos superiores hierárquicos, que não veem sentido no trabalho com a leitura e perante também à falta de recursos, ainda assim é possível fazer um trabalho que tenha significado, desde que seja ancorado em teorias e metodologias adequados. Todavia, diante da desorganização da escola como lócus pedagógico, as dificuldades são potencializadas e a possibilidade de desencontros e descaminhos é imensurável.

Diante de uma realidade que foi se desconfigurando com o passar dos meses, ainda assim foi possível averiguar um aprendizado significativo nos alunos que permaneceram no processo. Compreender a ironia como um recurso do narrador, mesmo ao final de nossa intervenção, ainda é difícil para esses alunos, porém a não confiabilidade do narrador em 1^a. pessoa, conforme averiguamos no decorrer das aulas, já não mais é um problema para eles. Mais uma vez, é mister ressaltar que o letramento literário, assim como os demais letramentos, é um processo em contínuo desenvolvimento e, por isso, concluímos que os avanços obtidos com essa intervenção são extremamente consideráveis.

7. Considerações finais

Nossa opção pelo curso de Letras, há mais de 20 anos, se deu pelos excelentes professores de Português e Literaturas que tivemos. Pessoas inspiradoras. Ao ingressar na UFJF não foi diferente, tivemos a honra de sermos aluna de mestres magníficos.

Como professora, sempre buscamos fazer o melhor, mas sabíamos que precisávamos melhorar muito, que precisávamos aprender ainda mais. Fomos fazendo o nosso melhor.

Para pessoas como nós, filhos de operários da indústria têxtil, fazer uma graduação era quase impossível. Fazer mestrado, uma afronta. O tempo foi passando e a criação do Profletras foi o bálsamo que necessitávamos, porque era a oportunidade de integrar teoria e prática.

Retornar à UFJF exatamente 20 anos após nosso primeiro dia como aluna de Letras foi extremamente simbólico para nós. Vinte anos separavam aqueles dois momentos, mas a situação política do Brasil e principalmente da Educação era tão difícil quanto antes.

O Profletras trouxe muito aprendizado. Trouxe o aporte teórico que sabíamos que nos faltava. Analisarmos nossa prática, revisitar conhecimentos já adquiridos, ampliar nosso repertório, tudo isso só nos engrandeceu enquanto profissionais da Educação.

Conjugar teoria e prática, a nosso ver, é o grande diferencial do Profletras e o faz tão importante. O programa não busca preencher lacunas que por ventura tenham ficado da graduação. Esse mestrado amplia nossos horizontes, nos dá base para analisarmos nossa prática e sermos pesquisadores em busca de novas perspectivas.

A literatura, que outrora nos levava a escolher nossa profissão, desde o início de nossa docência havia se mostrado como um problema. Não conseguíamos, a nosso ver, desenvolver um trabalho relevante. Hoje sabemos que nos faltava aprofundar algumas e conhecer outras teorias. Acreditamos que agora temos condições de desenvolver um trabalho mais efetivo no que concerne ao ensino de literatura, ensino esse que tem sido relegado à um lugar menor na formação de nossos alunos. Estamos certos de que a literatura precisa voltar a ocupar um lugar de destaque, pois faz parte da formação e manutenção de uma sociedade.

Concluimos essa etapa de nossa formação com ainda mais consciência de que os letramentos são processos. Sabemos que é preciso buscar novos aprendizados continuamente, mas sabemos também que o Profletras nos instrumentalizou para que sigamos sendo pesquisadores.

Todo o aporte teórico com o qual tivemos contato, todas as boas práticas que pudemos compartilhar com os colegas são de um valor imensurável e contribuíram para que adotássemos uma nova postura, mais consciente, mais coerente, mais analítica e mais responsável enquanto professora da escola pública brasileira. No entanto, é imperativo ressaltar que a maior relevância de todo esse processo vivido nesses 24 meses de estudos, troca de experiências com colegas e professores e na vivência diária da pesquisa-ação reside no impacto ocorrido em sala de aula. Seria presunção afirmar que nossa ação pedagógica teve ação decisiva na formação de leitores, mas sem dúvida não há como negar que transformações ocorreram e que muitos dos participantes evoluíram e passaram a ter uma atitude mais crítica e empoderada em sua relação com o texto literário. Essa é a função do professor: mesmo diante de um cenário adverso levar adiante sua ação no intuito de promover alterações positivas nas vidas de seus alunos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ASSIS, Machado de. **O alienista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BAGNO, Marcos (Org.). **Machado de Assis para principiantes**. São Paulo: Ática, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOOM, Harold. Uma elegia para o cânone. In: _____. **O cânone ocidental**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BOOTH, Wayne C. **The Rhetoric of fiction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

CALVINO. Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado? **Conjectura**. Caxias do Sul, v.16, n.2, p. 156-168, maio/ago. 2011

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Teoria dos Polissistemas. **Revista Translatio** . Vol. 4, 2013, p. 2-21. [Marozo, Luis Fernando; Rizzon, Carlos & Cunha, Yanna Karlla]. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/42899/27134>. Acesso em 18/03/2018.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. 2ª. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

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

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. **Proposta curricular da rede municipal: Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **O foco narrativo** (ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo: Ática, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MIRANDA, Neusa Salim. **Reflexão metalinguística do ensino fundamental: caderno do professor**. Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento)

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: introdução à problemática da literatura**. São Paulo: Melhoramento, 1970.

NISKIER, Arnaldo. **O olhar pedagógico em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 2001.

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

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

POE, Edgar Allan. **Edgar Allan Poe**: medo clássico. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2017.

SOARES, Magda B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, ano 8, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

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

VILACHÃ, Francisco S. **O enfermeiro**: conto de Machado de Assis. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

WOOD, James. **Como funciona a ficção**. São Paulo: Sesi-SP, 2017.

<https://www.priberam.pt/dlpo/c%C3%A2none>. Acesso em 14/03/2018.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 25/03/2018.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000265.pdf>. Acesso em 28/03/2018.

O Enfermeiro: um conto de Machado de Assis. Clebersilvab. **Youtube**. 16 abr. 2015. 42min36s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YY8RNYkSM18>. Acesso em 28/03/2018.

Antes & Depois da Lei #50 – Lei Antimanicomial. Superior Tribunal de Justiça. **Youtube**. 22 fev. 2016. 34min41s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ojr4xc3HYXA&t=942s>. Acesso em 07/09/2018.

<https://www.dicio.com.br>. Acesso em 30/08/2018.

9. Anexos

Anexo 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PROFLETRAS

Nome: _____ 9º. Ano A

Sexo: () Masculino

() Feminino

Idade: _____

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa sobre o Ensino de Literatura realizada por professores de Português, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação do Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo é melhorar a qualidade no ensino em nossa escola e suas respostas são muito importantes para isso.

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

2. O que o(a) motiva a ler?

() Prazer () Exigência escolar () Motivos religiosos () Não sei

3. Qual(is) tipo(s) de leitura de que você mais gosta?

() Jornal e revista () Livro impresso ou digital () Bíblia () HQ () Outros

Se você marcou OUTROS, por favor, especifique:

4. Você tem aula de literatura? () Sim () Não

5. Você frequenta alguma biblioteca? () Sim () Não

6. Você escolhe um livro para ler por qual razão?

() Tema

() Capa

() Autor

() Indicação de outras pessoas

() Título

() Outro motivo

7. Qual foi o último livro que você leu ou está lendo?

.....

8. Qual o autor?

9. Você tem um autor preferido? Se sim, especifique

() Não () Sim :

10. Qual a sua principal forma de acesso ao livro?

() Comprados

() Distribuídos pelo governo

() Emprestados por biblioteca

() Baixados da internet

() Emprestados por outras pessoas

() Presenteados

() Não leio.

Anexo 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PROFLETRAS

Caro(a) Aluno(a),

Vimos convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa sobre o Ensino de Literatura realizada por professores de Português, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação do Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo é melhorar a qualidade no ensino em nossa escola e suas respostas são muito importantes para isso.

Nome: _____ 9º. Ano A

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____

Em relação à leitura, como é sua experiência? Você gosta de ler? Por quê?

.....

A que você atribui isso?

.....

Em sua opinião, o que poderia ser feito para que a leitura literária fizesse parte de seu cotidiano?

.....

Quando uma obra é adaptada para TV ou Cinema, desperta mais o seu interesse em ler o livro? Por quê?

.....

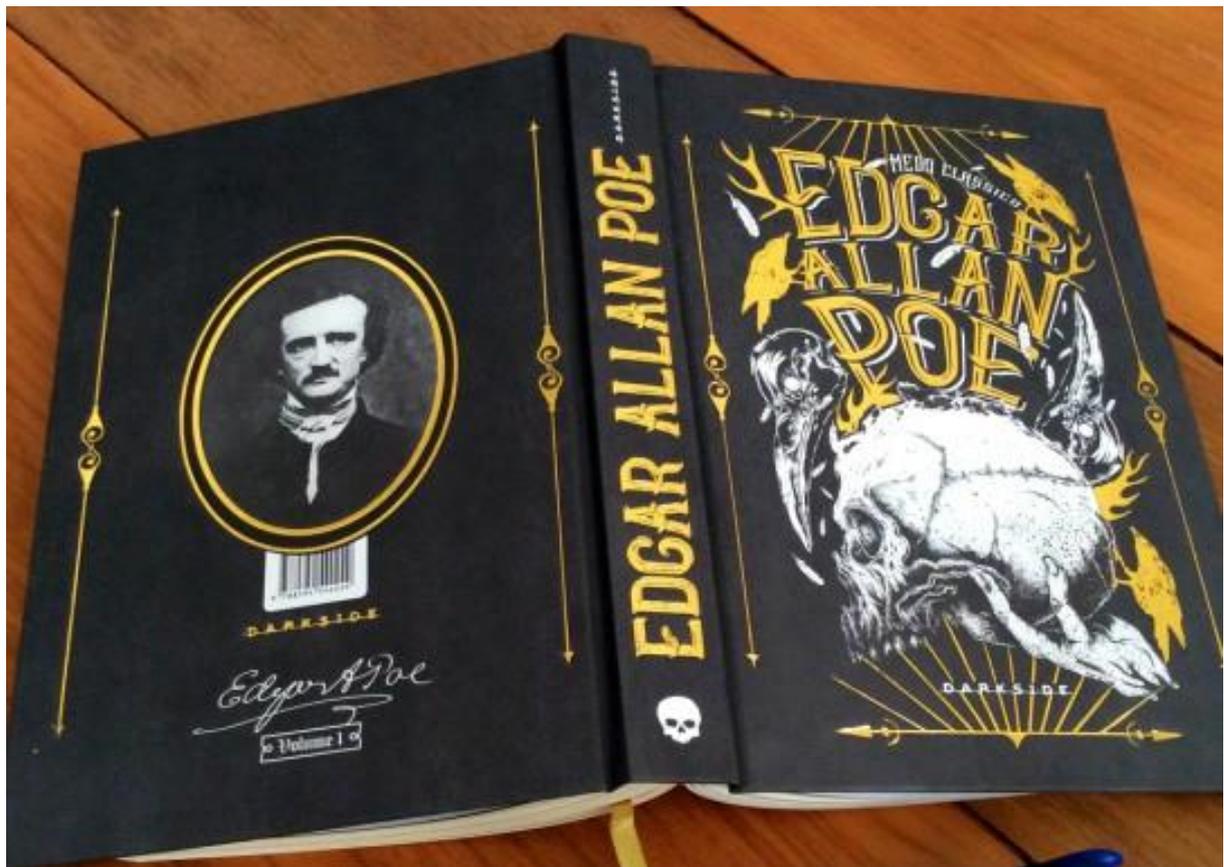
Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



BASIC, Zdenko; SUMBERAC, Manuel. **Steampunk Poe**. São Paulo: Moderna, 2011.

ANEXO 7

Analisando:

- Eu gostei bastante porque fizemos uma coisa diferente do que costumamos fazer.
- Sim, porque tornou a aula muito interessante com curiosidades pra saber o que vai acontecer no final do conto e os alunos se envolveram bastante.

Aluna M. I. N. A.

Essa história me surpreendeu muito, porque as minhas expectativas eram de um homem, que teve um amor não correspondido.

A única parte dessa história lembra, que correspondeu com o que eu estava pensando, e a solidão, ódio, rancor e que no final o subconsciente dele não o deixa em paz.

- Muito boas, porque assim faz nós entrarmos em sintonia com a história ou o conto.
- Sim porque nos faz entender a história ou o conto melhor, é legal e divertido assim pois nós podemos opinar e falar nossas expectativas sobre a história.

Aluna J. C. A.

Anexo 8

Anexo (p. 67)

É possível confiar nesse narrador em 1ª pessoa que temer no conto lido de Edgar Allan Poe?
Por quê?

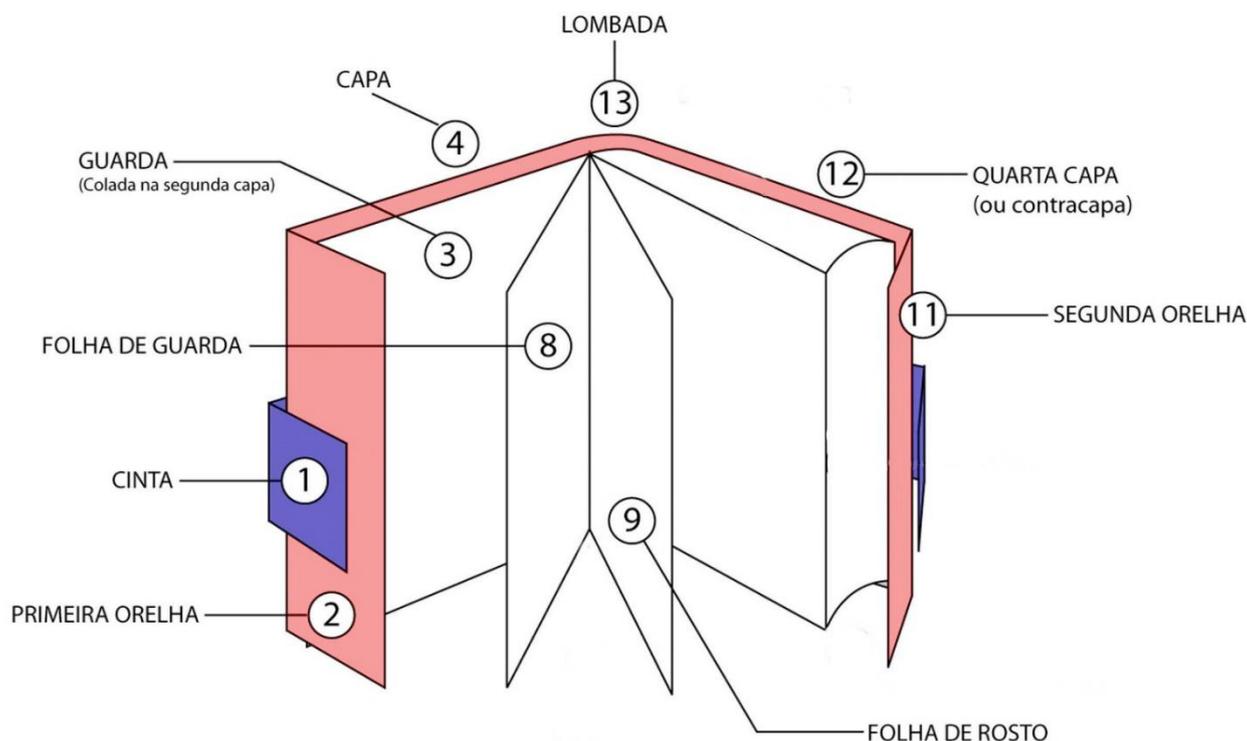
R. Não. Porque esse é o ponto de vista dele mais
não temer precisa de nada.

Aluna R. F. V.

Anexo 9

ESTRUTURA DOS LIVROS

Os livros contêm duas partes principais: **Capa** e **Miolo**. O miolo é a apresentação visual do livro, sua diagramação, seu projeto gráfico. É o corpo e alma do livro. A capa é feita para proteger o miolo e tem muitas partes distintas. Vejam o gráfico abaixo da capa e logo abaixo a descrição de cada elemento



1 – Cinta : É uma cobertura opcional do livro, normalmente promocional ou com apelo estético. Também conhecida pelo termo “jacket”.

2 – Primeira orelha: Formada pela capa, costuma conter extratos do livro para aguçar a curiosidade dos leitores.

3 – Guarda: Protegem o corpo do livro. Servem para unir a capa dura ao corpo do livro.

4 – Capa: Contém a impressão das informações e grafismos – ilustrações, fotografias, etc. É uma cobertura protetora que une as páginas de um livro. Existem dois tipos capa dura (**hardcover**) e brochura (**paperback**).

8 – Folha de guarda: É uma “falsa folha de rosto” que serve para proteger a folha de rosto

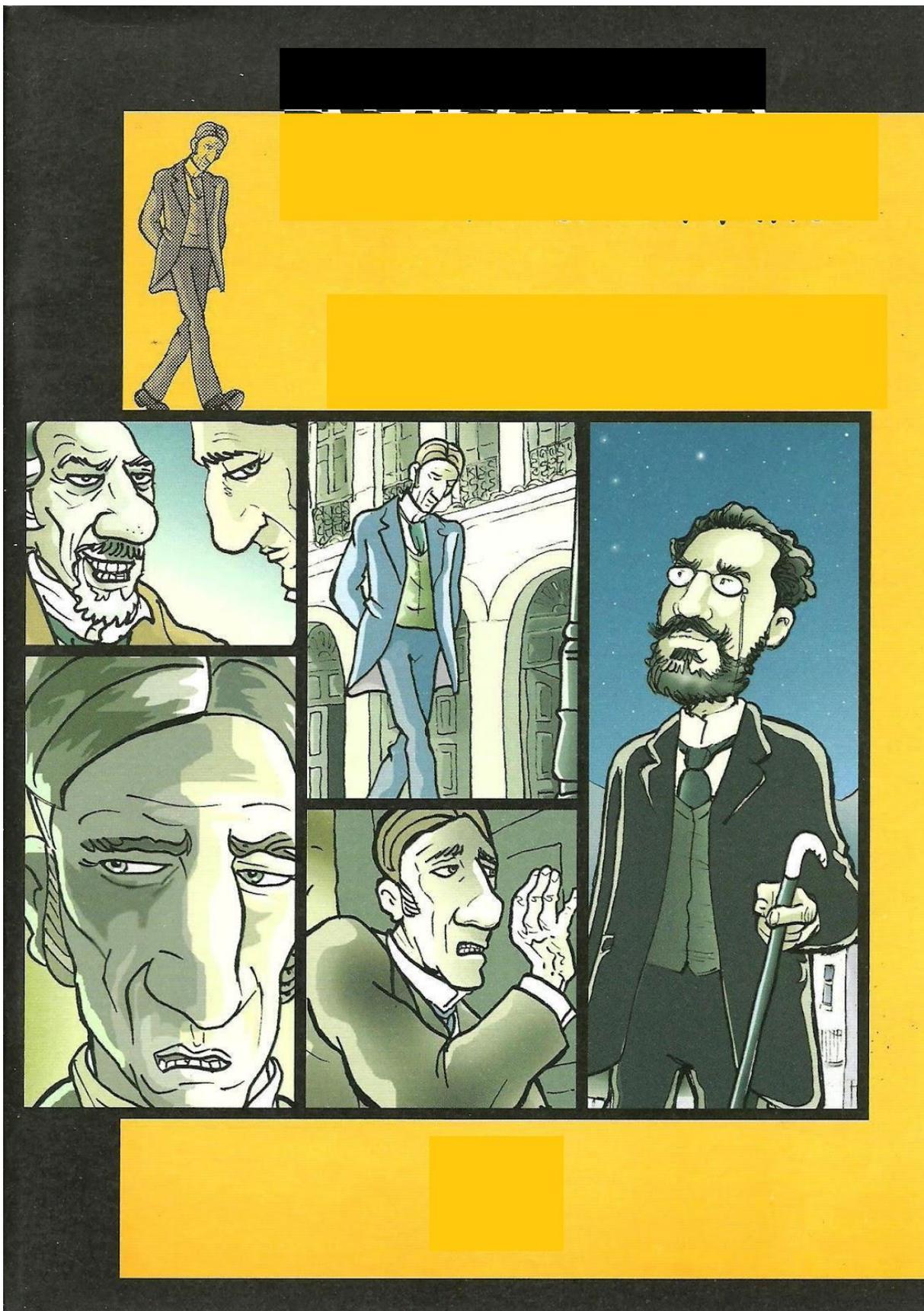
9 – Folha de rosto: Apresenta informações como título, subtítulo e autor de modo coerente com o projeto gráfico do livro.

11 – Segunda orelha: Formada pela capa, costuma conter curtas biografias do autor.

12 – Quarta capa(contracapa): Parte de trás do livro, pode ou não conter uma sinopse da história.

13 – Lombada : é a lateral do livro. Contém o logo da editora, nome do livro e do autor e é a parte visível quando o livro está posicionado nas estantes e prateleiras.

Anexo 10



ANEXO 11

LITERATURA BRASILEIRA EM QUADRINHOS

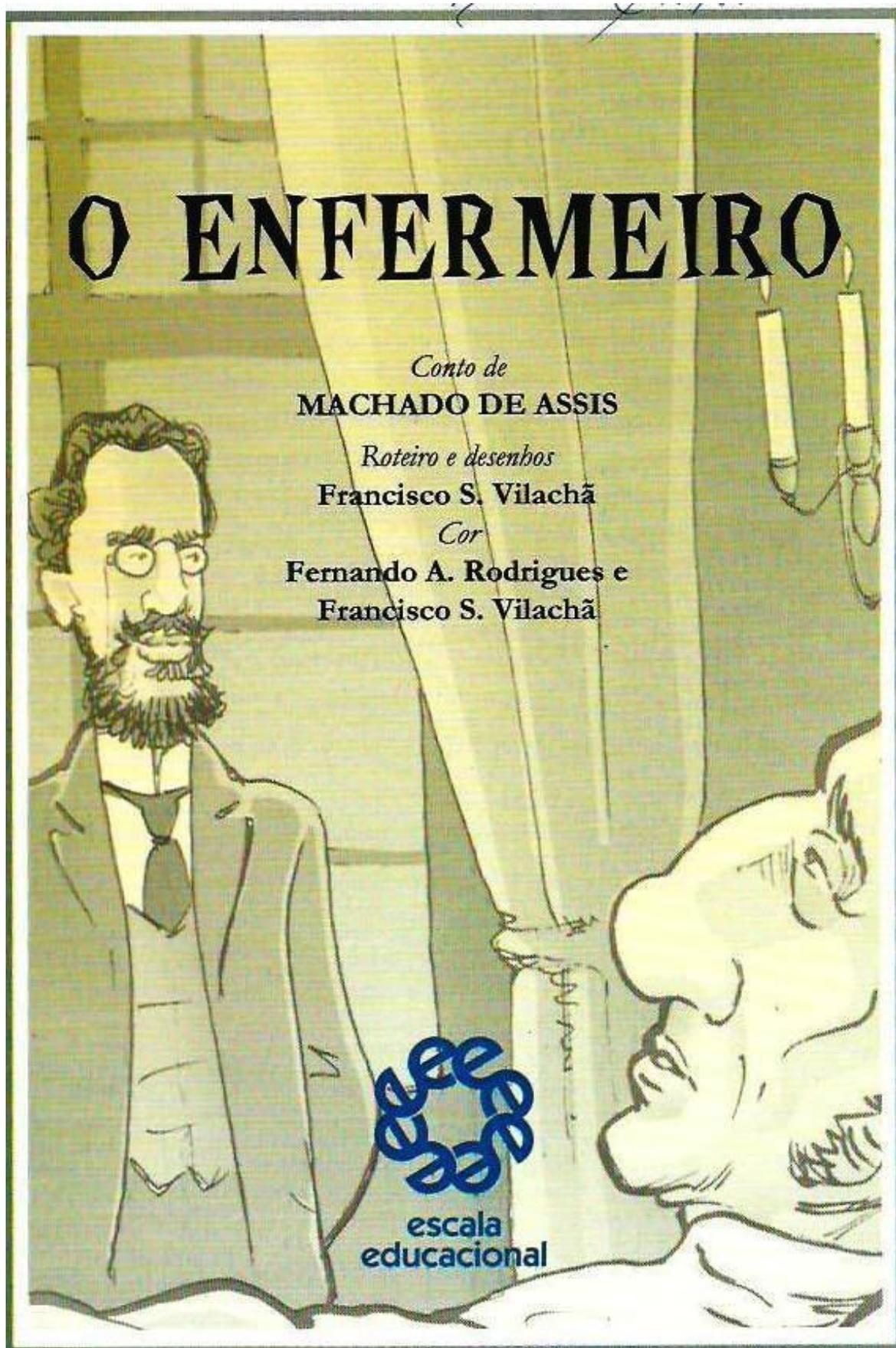


O enfermeiro

MACHADO DE ASSIS



ANEXO 12



Anexo 13

Acho que para mostrar que existiu
mesmo uma luta mas não
foi justa porque um era
velho e doente e foi esganado.

Aluno G. O. S.

Para mostrar para nós que houve
uma luta entre os dois homens e
que um matou o outro.

Aluna K. V. B.

Anexo 14

* O escritor poderia ter se preocupado, poderia estar com a mesma dúvida que nós, se o crime foi acidente ou não. Ou também poderia estar com dúvida se valeria a pena publicar a história.

Aluna R. V. C. R.

Para mim o escritor está pensando em como o Procópio pode ter guardado essa culpa essa "dor" que no caso acho que o escritor está surpreendido com a história

Aluna F. G. S.

Anexo 15

• Tinha umas palavras importantes na história, mas com a ajuda da professora deu para entender.

• Serem quadrinhos ajudou muito porque a gente podia ver como era o lugar, as roupas.

• Não podemos confiar no narrador porque ele conta a sua versão da história.

Aluno C. M. O. S.

Anexo 16

Nós contaremos 2 versões da história O Enfermeiro: em quadrinhos e DVD.

Nas 2 as imagens são muito importantes, mas em 1 tem movimento e fica mais destacado e na outra não.

No DVD não precisa do narrador por que tem as falas dos personagens e tem os movimentos também.

Para mim, não há diferença no espaço.

Aluno M. V. S. O.

Anexo 17

Em relação às leituras que foram feitas ao longo das aulas, escreva um parágrafo explicitando suas impressões sobre o enredo e, principalmente, sobre o narrador.

I. O coração delator – Edgar Allan Poe

O conto "O Coração Delator" foi o mais intrigante na minha opinião. Além de ser o que mais contém suspense (e um pouco de terror), entre os três contos esse foi o mais pesado. Pesado não só porque o narrador é laico, e um porque ele nos conta cada detalhe de como faz, quando faz e porque faz. Ele é um psicopata, por isso não sabemos se o que ele narra é verdadeiro ou se ele nos esconde algo. É o fato de ler um pouco a cada dia torna o suspense maior e aumenta a curiosidade.

II. O enfermeiro – HQ de Francisco Vilachá

O enfermeiro foi o conto em que tive mais pena do narrador/ personagem, e o que me deixou com mais dúvidas em saber se ele é "inocente" ou culpado (laico ou não), porque, diferente dos outros contos, esse na minha opinião, tinha o personagem/ narrador mais normal. Mas, como todo narrador em primeira pessoa pode esconder algo, pode mentir também, deixando o texto não confiável.

III. O alienista – Machado de Assis

De fato, "O Alienista" foi o livro que mais gostei. Foi mais interessante porque a narração era mais longa e possuía mais personagens, e ao contrário dos outros contos sua narração era em terceira pessoa. O que mais gostei, foi o fato de que esse foi o único história em que o personagem principal assume ser laico de verdade. Se que não podemos ter certeza dos fatos ocorridos na história, porque mesmo o narrador sendo em terceira pessoa, ele não me passa confiança, porque em várias vezes da história ele é ironizado, e em algumas ele parece não ter certeza do que fala.

Em relação às leituras que foram feitas ao longo das aulas, escreva um parágrafo explicitando suas impressões sobre o enredo e, principalmente, sobre o narrador.

I. O coração delator – Edgar Allan Poe

No início do conto, minha primeira impressão foi que o livro seria sobre um romance, mas depois comecei a ler que o texto estava ficando estranho, diferente do que eu estava imaginando que seria. Foi na minha segunda impressão que levei para o lado que o conto estava um pouco mais encaixado com este conto. Na minha opinião este conto tinha o objetivo de mostrar que cada um de nós tem uma laçura interior, as vezes essa laçura nos faz fazer coisas ruins, mas também coisas boas, mas aquele homem já foi para a laçura sombria, citando daquele homem, o mais legal nesse conto foi o narrador que sempre nos deixava com aquela dúvida "o que vai rolar no final desse conto?" isso foi o mais interessante nos para variar o narrador nos era confiável.

II. O enfermeiro – HQ de Francisco Vilachá

No conto do enfermeiro minha primeira impressão foi que essa história se passaria dentro de um hospital, mas na realidade se era sobre um homem mimado, que era mal educado, desente, que precisava de um enfermeiro, gostei dessa história por que nela também mostra os dois lados da laçura e que ninguém tira uma paciência de lá eternamente tem momentos em que isso nos faz ir a laçura igual o enfermeiro foi com o Colonel que o estressou tanto que o "pequeno enfermeiro" nos ajudou e o narrador também. Nos deixava um pouco confuso mas também nos dava a vontade para saber o que estava acontecendo; e para variar o narrador nos era confiável.

III. O alienista – Machado de Assis

No livro o alienista minha primeira impressão foi que seria sobre alienígenas, extraterrestres etc... mas na realidade era sobre um psiquiatra que aliu um manicômio, nessa história o que eu mais gostei foi que sempre tinha um suspense e tudo que nos imaginávamos que ia acontecer na realidade era tudo ao contrário, e a parte que mais me surpreendeu foi a hora em que Dona Carista foi recolhida a casa verde, adorei essa história pois me identifiquei com um pouquinho da "laçura" de cada pessoa gem.