

2024

O círculo de leitura no ensino fundamental, séries finais: prática com Memórias quase póstumas de Machado de Assis (2014), de Álvaro Cardoso Gomes

Lima, Juliana Garcia Martins de

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/376>

Baixado de Repositório Institucional UENP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ



CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

JULIANA GARCIA MARTINS DE LIMA

**O CÍRCULO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL,
SÉRIES FINAIS: PRÁTICA COM MEMÓRIAS QUASE
PÓSTUMAS DE MACHADO DE ASSIS (2014), DE ÁLVARO
CARDOSO GOMES**

Cornélio Procópio

2024

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB/9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

L732c LIMA, Juliana Garcia Martins de
O círculo de leitura no ensino fundamental, séries finais: prática com Memórias quase póstumas de Machado de Assis (2014), de Álvaro Cardoso Gomes. / Juliana Garcia Martins de LIMA; orientadora Vanderléia da Silva Oliveira - Cornélio Procópio, 2024.
266 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2024.

1. Educação Literária. 2. Círculo de Leitura. 3. Formação de leitor. I. Oliveira, Vanderléia da Silva, orient. II. Título.

CDD: 372.4

JULIANA GARCIA MARTINS DE LIMA

**O CÍRCULO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL,
SÉRIES FINAIS: PRÁTICA COM MEMÓRIAS QUASE
PÓSTUMAS DE MACHADO DE ASSIS (2014), DE ÁLVARO
CARDOSO GOMES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira

Cornélio Procópio

2024

JULIANA GARCIA MARTINS DE LIMA

**O CÍRCULO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL,
SÉRIES FINAIS: PRÁTICA COM MEMÓRIAS QUASE
PÓSTUMAS DE MACHADO DE ASSIS (2014), DE ÁLVARO
CARDOSO GOMES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dr^a. Vanderléia da Silva Oliveira
Universidade Estadual do Norte do Paraná –
UENP
Orientadora

Profa. Dr^a. Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

*Dedico este trabalho à minha mãe, Maria; ao meu
esposo, Ademir; e aos meus filhos, Yasmin e Gabriel.
Obrigada por toda a paciência e amor que tiveram
comigo durante esta árdua jornada!*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de amor e de grandeza, é muito mais do que receber. Pensei em desistir várias vezes, mas Deus enviou anjos em meu caminho, que me estenderam a mão. Quero agradecer de todo o meu coração a todos aqueles que, que de forma direta ou indireta, família, amigos, colegas de trabalho, contribuíram para que este meu sonho se tornasse real.

Agradeço primeiramente a Deus, meu Pai Celestial, que sempre tornou tudo possível, guiou-me com sabedoria e me protegeu de todo o mal. Seu amor foi a minha base e minha fortaleza e sem sua infinita misericórdia, jamais chegaria aqui.

Ao meu esposo, por toda a paciência, todo amor que teve comigo, cuidando dos nossos filhos enquanto eu estava ausente, mergulhada nos livros. Você é o grande amor da minha vida, estive ao meu lado desde o Ensino Médio e vibrou com cada conquista minha! Obrigada por dividirmos os sonhos de uma vida durante tanto tempo!

Aos meus filhos, minha razão de viver, minha metade. Vocês são o maior presente que Deus me deu nesta Terra, meu sonho encantado. Obrigada por entenderem minha ausência durante este período e por me ajudarem tanto. Meu coração transborda pela alegria de tê-los em minha vida.

À minha amada mãe, anjo de luz que ilumina meu caminho, está sempre ao meu lado e é a maior referência de amor genuíno que eu conheço nesta vida. Obrigada por me dar esperanças e me fazer todo dia querer viver.

Ao meu querido pai, que me ensinou os valores da vida, da honestidade, os valores da bíblia sagrada e me ensinou a ser uma pessoa honrada, digna. Seus ensinamentos estarão para sempre em meu coração.

À minha família como um todo, meus irmãos, minha tia Marisa, que me encantava com os livrinhos de princesa na infância, a todos vocês, muito obrigada!

À minha querida orientadora, Vanderléia, que é parte fundamental deste trabalho e por quem tenho imensa admiração. Obrigada pelo tempo que investiu em mim e por todo o conhecimento que partilhou comigo durante esse processo tão desafiador. Suas orientações solidificaram e qualificaram esta pesquisa.

À professora Ana Paula Brandileone, que tanto contribuiu com este trabalho, fazendo apontamentos imprescindíveis que levarei em minha bagagem. Obrigada por despertar em mim um olhar mais crítico e analítico à minha escrita.

À professora Nerynei Bellini, que também investiu o seu tempo para lapidar este trabalho com valiosas contribuições na qualificação e por ser este ser humano tão iluminado. Obrigada pelas aulas maravilhosas e por nossas conversas durante o café!

Ao professor Thiago Valente, que sempre foi minha inspiração na graduação e também contribui para este trabalho, com seu vasto conhecimento. Obrigada por acreditar em mim durante a graduação em Letras, apoiar-me, incentivar-me. Nunca esquecerei quando me disse que eu seria uma ótima profissional.

A todos os professores do Profletras, pelos ensinamentos transmitidos e pelo conhecimento compartilhado.

Aos membros da banca, Professora Doutora Ana Paula Franco Nobile Brandileone e ao Professor Doutor Rildo José Cosson Mota, que me inspirou com sua escrita poética sobre Literatura.

Às companheiras colegas do curso, que me proporcionaram momentos incríveis que guardarei eternamente em minha memória. Em especial, minhas parceiras de atividades, Jaqueline Elise e Luciane Sales e à Dayana, que me socorre em todas as dificuldades. Sentirei saudades dessa turma maravilhosa, dos papos durante o café e o almoço, da nossa união e companheirismo.

À minha amiga de profissão, Valéria, que me ajudou durante todo o processo e compartilhou comigo seu belíssimo trabalho. Você foi fundamental, obrigada por ser essa pessoa fantástica!

À UENP, Campus de Cornélio Procópio, em especial ao ProfLetras, pelo acolhimento e pela oportunidade de realizar o tão sonhado mestrado.

Aos alunos do 8º ano do ensino fundamental, meus queridos, que participaram desta pesquisa e me proporcionaram aplicar o Círculo de Leitura.

Enfim, agradeço a todos que partilharam comigo desse sonho, que é agora uma realidade concreta!

A Literatura vive de um mergulhar nos interiores,
descontrói o construído,
retira a força da afirmação convencida
que procura ser convincente...
A Literatura desarticula muito.
A Literatura brota do nosso mundo interior.
Se a Literatura vier dos nossos fundos
é uma literatura de interrogações sempre,
de interrogações existenciais cuja resposta não é simples.
O que se pensa da morte?
De onde se vem?
Para onde se vai?
Todas estas questões fundamentais fazem viver a Literatura.
E estas questões incomodam,
desarticulam, retiram a confiança.
A Literatura é um elemento perturbador.

(Monteiro, 2016)

LIMA, Juliana Garcia Martins de. **O Círculo de Leitura no Ensino Fundamental, séries finais: prática com Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes. 2024. n.f. (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Profletras/UENP, na Linha de Atuação em “Estudos Literários”, de 2022 a 2024, com a proposta de investigação voltada ao desenvolvimento da educação literária, apontando como primordial a instrumentalização metodológica do professor para a formação do leitor literário no contexto escolar. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de base bibliográfica, com análise de conteúdo, e ação interventiva, e se deu em uma instituição de ensino público da rede estadual do Paraná, direcionada a alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental - anos finais. Como objetivo geral, buscou-se responder à questão investigativa: para a mediação da leitura literária no contexto escolar, a metodologia de ensino do Círculo de Leitura (Cosson, 2014, 2021) tem a potencialidade de promover a escolarização do texto literário? Para tanto, o estudo discorre e reflete sobre o lugar da literatura no espaço escolar na contemporaneidade e ressalta o papel humanizador do texto literário como um direito alienável ao ser humano, a partir da indissociabilidade entre forma e conteúdo na construção de um texto de qualidade estética, conforme pressupostos defendidos por Candido (2004; 2011) e Jouve (2012). Pauta-se nas estratégias metodológicas do Círculo de Leitura (2014; 2021), propostas por Cosson, como essenciais para o desenvolvimento da educação literária e efetivação do letramento literário. Apresenta abordagem da **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) (Brasil, 2018), à luz de uma análise sobre o apagamento da literatura no chão da escola, como reflexo também desse documento prescritivo. Retrata, ainda, considerando-se que a obra *corpus* faz releitura de textos machadianos, o valor do cânone na contemporaneidade, com os pressupostos de Calvino (2007) e Fritzen (2007), como defesa da necessidade de se preservar a memória dos clássicos no contexto escolar, por meio da leitura na íntegra dessas obras. Como resultado, elaborou-se um caderno de atividades, a partir da obra *corpus* **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes, considerada uma biografia romanceada sobre a vida e obra do escritor carioca, e que compõe a coleção “Meu amigo escritor” e o acervo do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) Literário, Ensino Fundamental, anos finais. O romance apresenta qualidade estética e por meio da intertextualidade promove a iniciação do aluno de Ensino Fundamental, anos finais, ao estilo machadiano de escrever, tendo contato com a sutileza da linguagem irônica, a densidade psicológica das personagens e o diálogo entre narrador e personagem.

Palavras-chave: Educação Literária; Círculo de Leitura; Formação de leitor; Memórias quase póstumas de Machado de Assis; Álvaro Cardoso Gomes.

LIMA, Juliana Garcia Martins de. The Reading Circle in Elementary School, final grades: practice with **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), by Álvaro Cardoso Gomes. 2024. n.f. (Professional Master's Degree in Literature - PROFLETRAS) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

ABSTRACT

This dissertation presents research developed within the scope of Profletras/UENP, in the Line of Action in Literary Studies, from 2022 to 2024, with the research proposal focused on the development of literary education, pointing out as essential the methodological instrumentalization for the formation of the literary reader in the school context. The research starts from a qualitative approach, based on bibliography, with content analysis, and interventional action, and took place in a public education institution in the state network of Paraná, directed at students in the eighth year of Elementary School – the final years. As a general objective, it sought to answer the investigative question: *How can we promote the schooling of literary reading, using the Reading Circle teaching methodology (Cosson, 2014, 2021), to mediate reading in the context of public schools?* To this end, the study discusses and reflects on the place of literature in the contemporary school space and highlights the humanizing role of the literary text as an alienable right for human beings, based on the inseparability between form and content in the construction of a text of aesthetic quality, according to assumptions defended by Candido (2004; 2011) and Jouve (2012). It is based on the methodological strategies of the Reading Circle (2014; 2021), proposed by Cosson, as essential for the development of literary education and the implementation of literary literacy. It presents an approach from the **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018), in the light of an analysis of the erasure of literature on the school floor, as well as a reflection of this prescriptive document. It also portrays, considering that the corpus work rereads Machado's texts, the value of the canon in contemporary times, with the assumptions of Calvino (2007) and Fritzen (2007), as a defense of the need to preserve the memory of the classics in school context, by reading these works in full. As a result, an activity notebook was created, based on the corpus work **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), by Álvaro Cardoso Gomes, considered a romanticized biography about the life and work of the writer from Rio, and which makes up the collection "Meu amigo escritor" and the **PNLD** Literary collection, Elementary Education, final years. The novel presents aesthetic quality and through intertextuality promotes the initiation of Elementary School students, in their final years, to the Machado style of writing, having contact with the subtlety of ironic language, the psychological density of the characters and the dialogue between narrator and character.

Key words: Literary Education; Reading Circle; Reader training; Memórias quase póstumas de Machado de Assis; Álvaro Cardoso Gomes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da BNCC na Educação Básica	51
Figura 2 – Fachada do Colégio Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR.....	76
Figura 3 – Placa do Colégio Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR.....	76
Figura 4 – Entrada principal de alunos e professores do Colégio Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre- PR.....	77
Figura 5 – Pátio do Colégio Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR.....	77
Figura 6 – Refeitório do Colégio Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR.....	78
Figura 7 – Salão de reuniões do Colégio Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR.....	80
Figura 8 – Sala 13 do Colégio Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR.....	81
Figura 9 – Laboratório de informática do Colégio Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR.....	82
Figura 10 – <i>Layout</i> versão do professor da Plataforma de Redação Paraná SEED / PR	84
Figura 11 – <i>Layout</i> Plataforma Leia Paraná SEED/PR.....	85
Figura 12 – Cálculo do IDEB.....	87
Figura 13 – Evolução do IDEB do Colégio Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre, PR.....	87
Figura 14 – Biblioteca Machado de Assis, do Colégio Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre.....	89
Figura 15 – Biblioteca Machado de Assis, no início do mutirão realizado pelos alunos monitores-bibliotecários.....	89
Figura 16 – Projeto Aluno Monitor-Bibliotecário, do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari, de Rancho Alegre, PR.....	90

Figura 17 – Alunos do 8º ano A, do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre, PR.....	94
Figura 18 – Capa e contracapa da biografia romanceada.....	131
Figura 19 – Orelha 1 e orelha 2 da biografia romanceada.....	131
Figura 20 – Ilustração da biografia romanceada.....	132
Figura 21 – Ilustração da biografia romanceada 2.....	132
Figura 22 – Álvaro Cardoso Gomes.....	135
Figura 23 – Apresentando o Círculo de Leitura.....	137
Figura 24 – Modelagem - cartão de função.....	138
Figura 25 – Modelagem - apresentando o diário de leitura.....	139
Figura 26 – Modelagem - treinando o diário de leitura.....	139
Figura 27 – Alunos recebendo o diário de leitura.....	140
Figura 28 – Recebendo a obra Memórias quase póstumas de Machado de Assis.....	141
Figura 29 – Modelagem - biografia e Prêmio Jabuti.....	142
Figura 30 – Conhecendo o escritor Álvaro Cardoso Gomes.....	142
Figura 31 – Modelagem paratextos da obra.....	143
Figura 32 – Primeiros registros no diário de leitura.....	145
Figura 33 – Primeiras anotações no diário de leitura.....	145
Figura 34 – 1º encontro do Círculo, reunião de subgrupo: grupo 3.....	151
Figura 35 – 1º encontro do Círculo, reunião de subgrupo: grupo 1.....	153
Figura 36 – 1º encontro do Círculo, reunião de subgrupo: grupo 2.....	154
Figura 37 – 1º encontro do Círculo, reunião de subgrupo: grupo 4.....	155
Figura 38 – 1º encontro: o grande Círculo.....	156
Figura 39 – Oficina pós- primeiro encontro, na biblioteca.....	157
Figura 40 – Grupo 4 - realizando a oficina sobre intertextualidade na Biblioteca..	160
Figura 41 – Reunião de subgrupo: grupo 1.....	162
Figura 42 – Grupo 4 em reunião de subgrupo do 3º encontro.....	172
Figura 43 – Aluno AB2 realizando as atividades do Suplemento de leitura.....	172
Figura 44 – Suplemento de leitura, oficina pós terceiro encontro (1)	173
Figura 45 – Suplemento de leitura, oficina pós terceiro encontro (2)	174
Figura 46 – Oficina Fotocronologia no laboratório de Informática (1)	180
Figura 47 – Oficina Fotocronologia no laboratório de Informática (2)	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legenda das siglas utilizadas.....	75
Quadro 2 – Distribuição dos alunos do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR, por período, turmas e programas no ano de 2023.....	75
Quadro 3 – Fichas de função do Círculo de literatura, segundo Daniels (2002)	99
Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
AETE	Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo
BI	<i>Business Intelligence</i> ou Inteligência Empresarial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Currículo Priorizado
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMA	Programa mais aprendizagem
PNBE	Plano Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SERP	Sistema Educacional da Rede de Proteção
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USA	Estados Unidos da América

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
-----------------	----

SEÇÃO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
1.1 LITERATURA: CONCEITO, FUNÇÕES E O SEU LUGAR NA FORMAÇÃO HUMANA.....	31
1.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA, A LEGITIMIDADE DA LITERATURA E O DECLÍNIO DAS HUMANIDADES: CONDENAÇÃO OU REDENÇÃO?.....	39
1.2.1 Apresentação dos documentos curriculares da educação básica.....	50
1.2.2 O apagamento da literatura na BNCC: como apaziguar a tempestade.....	56
1.3 O CÂNONE E A ESCOLA: HÁ LUZ NO FIM DO TÚNEL?.....	64
1.4 A INTERTEXTUALIDADE COM O UNIVERSO MACHADIANO: MEDIAÇÃO DOS INTERTEXTOS.....	69

SEÇÃO II

2 A METODOLOGIA CIENTÍFICA, OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA.....	72
2.1 A METODOLOGIA CIENTÍFICA.....	72
2.1.1 A escola e o seu contexto histórico de acordo com o PPP.....	74
2.1.2 As mudanças no componente curricular Língua Portuguesa e as plataformas educacionais.....	82
2.1.3 A biblioteca.....	88
2.1.4 Os participantes da pesquisa.....	92

SEÇÃO III

3 A METODOLOGIA DE ENSINO CÍRCULO DE LEITURA E A ANÁLISE DA OBRA <i>CORPUS</i>.....	95
3.1 O CÍRCULO DE LEITURA: UM RETORNO AOS PRIMÓRDIOS.....	95
3.1.1 O círculo estruturado, o semiestruturado e o aberto.....	99

3.1.2 A leitura subjetiva e o diário de leitura no processo de formação do leitor.....	106
3.2 MEMÓRIAS QUASE PÓSTUMAS DE MACHADO DE ASSIS: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA.....	113
3.3 SOBRE O AUTOR ÁLVARO CARDOSO GOMES.....	133
3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA: RELATO DA EXPERIÊNCIA.....	135
3.4.1 Preparando o terreno.....	136
3.4.2 Praticando o círculo.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE A – PROPOSTA DIDÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA.....	198

INTRODUÇÃO

A literatura vem sofrendo, no decorrer de anos, impactantes mudanças no contexto escolar, sendo notável o seu esvaziamento e desprestígio nos currículos e na própria prática docente. Compreendo¹, todavia, ser necessário mobilizar docentes e estudantes para a defesa do texto literário, no que se refere à arte da palavra, às especificidades relativas a esse tipo de texto, bem como crivar o seu sentido transformador e crítico, afinal, de acordo com Compagnon (s/d, p.58 *apud* Bernardes, 2010, p.36), “[...] o texto literário, ao longo dos tempos, hoje como há mais de dois milênios, tem sido a voz da ânsia por transformar o mundo e os homens”.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a abordar questões relativas à leitura literária no espaço escolar, com o intuito de promover a formação leitora entre os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais, embasada nos pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura (2014, 2021), proposto por Rildo Cosson. A mediação se dá com a obra literária **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes, que faz uma releitura do clássico **Memórias póstumas de Brás Cubas** (1999), de autoria de Machado de Assis. A obra ficcionaliza dados biográficos de Machado em forma de romance, mesclando biografia, personagens de destaque de algumas de suas obras, trechos do romance clássico e de outros contos do autor. O trabalho intertextual, promovido pela obra, possibilita a introdução dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental ao mundo dos clássicos da Literatura Brasileira, iniciando o contato com os cânones literários, de modo a contribuir para leitura da obra de Machado de Assis.

A escolha da obra supracitada está relacionada à lista definida pelo **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**,² com indicação das obras selecionadas tendo em vista política pública que se propõe a enriquecer o acervo literário das escolas públicas, além de disponibilizar os livros didáticos adotados pelos colégios. Para a escolha da obra *corpus*, adotei critérios que primassem pelo

¹ Justifico o uso da primeira pessoa do singular apenas no trecho da introdução, momento em que faço uma contextualização da presença da Literatura em minha vida destacando sua contribuição significativa para que engendrasses meus estudos nessa área. No decorrer do trabalho, retorno ao uso da 1ª pessoa do plural.

² Informações disponíveis em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-projetos>.

estético, como a forma de construção, o jogo com a linguagem, o aspecto da diagramação, que está voltado à intertextualidade com Machado, a ficcionalização, que é feita a partir da criação estética da vida de Machado, dentre outros, que tornam a obra relevante do ponto de vista da qualidade composicional. Essa qualidade estética permite ao professor mediar a leitura, formando um leitor que tenha acesso à obra de Machado de Assis, conhecendo o romancista e seu estilo, para, futuramente, vivenciar o universo da leitura machadiana.

O acervo do **PNLD** disponibiliza obras às escolas, tanto as que são consideradas como literatura de massa ou de entretenimento, quanto aquelas tidas como os grandes clássicos da Literatura Brasileira e mundial. Sabe-se que o ensino de literatura, dos cânones principalmente, vem sofrendo grande retrocesso e rejeição por parte de alguns docentes. De acordo com Fritzen (2007), com o nascimento da Modernidade, a partir do século XVIII, a Arte, no geral, começa a perder seu lugar de destaque no currículo, pois, com a democratização da escola, a educação, mais especificamente a cultura, se volta ao pragmatismo, ao capitalismo, ao utilitarismo econômico, colaborando ao desprestígio das humanidades. Em contrapartida, a literatura de massa ou entretenimento³ alça voos cada vez mais altos. Não estou, de forma alguma, afirmando o não-lugar desse tipo de literatura nas escolas, mas sim argumentando a favor de que a clássica, os autores canônicos, continue ocupando lugar nas aulas, pois veicula determinado saber que deve ser acessado pelos alunos para que eles possam construir seus repertórios culturais.

Sob esse ponto de vista, justifico a escolha pela área da Literatura, com foco na formação de leitor competente, autônomo, e por perceber, em minha prática de sala de aula, a necessidade de uma formação continuada que ofereça subsídios, bagagem teórica e metodológica para a realização de um trabalho sistematizado em torno da literatura. Faço, então, uma breve retrospectiva dos caminhos trilhados desde à época escolar, reforçando que, por todos esses anos, essa caminhada tem alimentado a minha paixão pelos livros, pela literatura. E isso, não por acaso, contribuíram grandemente para o meu ingresso como professora pesquisadora nesta área.

³ A propósito da discussão sobre a dicotomia entre alta literatura e literatura de massa há amplos estudos, como os de Averbuch (1984,) Kothe (1984), Eco (1989), Sodré (1988), Paes (1990), Calvino (1993), dentre outros, que discutem, inclusive o contexto da indústria cultural.

Encontro-me há alguns anos lecionando Língua Portuguesa na rede pública estadual, no entanto, meu gosto pelas letras iniciou-se bem precocemente. Retrospectivamente, puxando pela memória, tenho lembranças bem vagas de meus primeiros anos de vida, ainda no berço, folheando com gana histórias em quadrinhos e uma série de livrinhos infantis. Personagens como Cinderela, Branca de Neve, Aurora e Bela alimentaram meu imaginário por anos, suscitando em mim uma miscelânea de emoções, do amor, por elas obviamente, ao ódio, pela madrasta, pelas irmãs malvadas, pela Bruxa... E tudo ali começou! Sinto-me extremamente feliz e, até certo ponto, realizada pessoalmente, quando volto ao tempo e me deparo com minha história com a literatura e com a Língua Portuguesa.

Durante meu percurso escolar acompanharam-me a paixão pela literatura e a produção textual, fase em que fui visitante assídua da biblioteca da escola e da biblioteca municipal. Adorava as aulas de Língua Portuguesa e de História. Recordo-me que ficava fascinada com a professora de História diante de meus olhos trazendo de volta o mundo e o homem em sua incrível jornada pela vida, descobrimento e sobrevivência! A maioria de meus professores de Língua Portuguesa pedia para que eu lesse meus textos quando a aula era de produção textual; fui percebendo que tinha muita familiaridade com as palavras escritas, faladas, realizando as minhas produções textuais e as dos colegas também.

Muitos professores marcaram minha vida escolar, como citei, mas os que mais deixaram suas marcas foram os de Língua Portuguesa, principalmente os do Ensino Médio. Fazíamos avaliação de livros e lembro-me de que nunca vi como algo obrigatório ou maçante, pelo contrário, a professora indicava um livro da Série Vagalume e eu lia todos que havia na biblioteca. Já no Ensino Médio, essa experiência intensificou-se, ficou mais profunda, com minha professora apresentando-me os clássicos. Percebendo meu grande interesse pela disciplina e tudo que envolvia a Língua Portuguesa, incitou em mim o desejo de cursar licenciatura em Letras.

Durante meu percurso acadêmico, participei de diversas atividades, como palestras, seminários, semana de extensão, entre outras tantas, que foram fomentando cada vez mais meus anseios quanto ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente na área da Literatura. Não consigo dizer se havia alguma disciplina pela qual tinha menos simpatia, porém as que me despertavam maior interesse, com

as quais mais me identifiquei, destaco as de Linguística, Literatura Brasileira e Produção Textual.

Dúvidas sobre “Por que os alunos não têm interesse em leituras literárias”? “De que maneira mobilizar neles a curiosidade, o gosto pelos livros”? “Como suscitar em meus alunos o gosto e o prazer pela leitura literária”? eram constantes. Era um grande desafio, um impasse tremendo: de um lado, a preocupação e desejo em oferecer um ensino de qualidade, formar leitores, pessoas capazes de usar e abusar de sua língua em qualquer situação social; e do outro, jovens desmotivados, com extremas dificuldades em assimilar o conteúdo linguístico, até uma certa recusa quanto à aula de Língua Portuguesa, uma resistência no tocante às leituras literárias. Era frustrante! Buscava o tempo todo estratégias para trabalhar a língua, para introduzir a literatura, mas não obtinha sucesso, não progredia, o que me incomodava em demasia.

Obstinada e na ânsia de incorporar, de uma vez por todas, o papel de professora pesquisadora e reflexiva, passei a refletir constantemente sobre minha prática pedagógica, pensando e repensando metodologias, estratégias voltadas à formação de leitor literário, cada vez mais crente de que precisava voltar às atividades pedagógicas pautadas em um ensino/aprendizagem que formasse cidadãos críticos, que tivessem condições de se expressarem nas mais diversas situações de comunicabilidade.

As leituras que realizei ao longo do Ensino Fundamental, anos finais e do Ensino Médio, nunca foram vistas por mim como obrigação, então não seria um problema seguir a metodologia aprendida com meus antigos mestres. No entanto, lembro-me bem que, por uma parte dos colegas, era algo maçante e, para outros, como eu, era prazeroso. Então, precisava encontrar alternativas que atendessem à essa fragmentação. Difícil aceitar a hipótese de um aluno não gostar de ler, desprezar a literatura, no entanto, esse fato não era uma simples abstração, ele era concreto. Para Candido (2011, p. 122), “A literatura é uma necessidade universal experimentada em todas as sociedades, é um complemento da vida”. Logo, precisava traçar estratégias para inserir o trabalho com livros literários em minhas aulas.

Em certo momento, entre os anos de 2015 e 2016, trabalhando em uma escola na cidade de Cornélio Procópio, PR, onde atendia uma parcela significativa de alunos de comunidade, com vários problemas sociais e familiares, a pedagoga

pediu-me para criar um projeto para trabalhar leitura com minha turma, um 7^a ano à época, e que apresentava muitas defasagens na escrita e leitura, o que acabava por impactar todas as disciplinas. Pensei por dias a fio. E parece que nada daria certo, sempre havia um empecilho. E foi nessa escola que iniciei o *Bate-Papo literário*. Uma alternativa para trabalhar com os textos literários, sendo na maioria das vezes o gênero romance, não havia, no entanto, uma sistematização metodológica, embasamento teórico para que essa prática de leitura contribuísse, de fato, ao desenvolvimento da educação literária. Havia, de fato, a promoção da leitura, e não um trabalho mais lapidado em torno dessa leitura, no sentido de aprofundar a competência literária. Os alunos realizavam as leituras (alguns não a realizavam), marcávamos uma data para apresentação do resumo da obra, expor opiniões. No entanto, o trabalho mais efetivo, com atividades de aprofundamento com a leitura realizada, essenciais para o letramento literário, não ocorriam. Tudo ficava no plano superficial e subjetivo.

Levando em consideração que estava afastada dos estudos acadêmicos há algum tempo, e que isso estava refletindo a falta de metodologia e aporte teórico aliado à minha prática, resolvi buscar qualificação profissional para compor minha identidade como professora de Literatura. Essa busca pela formação continuada levou-me ao mestrado profissional, o Profletras, a fim de realizar esta pesquisa, no período de 2022 a 2024, na área de formação de leitor e promover a escolarização da leitura literária, elaborando uma proposta didática.

Sendo assim, esta pesquisa⁴ apresenta uma proposta de trabalho voltada à formação do leitor literário, competente e autônomo, mediada pelos pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura, de Cosson (2014, 2021), tendo a biografia romanceada **Memórias quase póstumas de Machado de Assis**, de Álvaro Cardoso Gomes (2014), como mote para inserir na sala de aula atividades que promovam o letramento literário em uma turma de 8^o ano, do Ensino Fundamental, anos finais.

O romance conta a história do escritor Machado de Assis que, sentindo a morte aproximando-se, resolve registrar em um caderno fatos relevantes sobre sua vida. Dentre esses fatos significativos, são narrados episódios de sua infância pobre, o relacionamento dele com a família, como ascendeu socialmente, seu amor e

⁴ Pesquisa cadastrada na Plataforma Brasil CAAE70318122.6.0000.8123, parecer de aprovação pelo CEP/UENP N: 6.214.195. Agosto, 2023.

gratidão por Carolina, sua esposa, sua trajetória como escritor, incluindo encontros e amizade com outros grandes nomes da literatura, como Euclides da Cunha, José de Alencar, entre outros. A presença de alguns nomes da literatura mundial também é forte, alguns, inclusive, influenciaram seus escritos, como Dostoiévski, Schopenhauer, Virginia Woolf, Franz Kafka, entre outros.

Um dos aspectos composicionais mais significativos dessa obra é a mescla dos fatos reais com dados ficcionais da vida do escritor, inserindo o leitor na intimidade de Machado, assim como descortinando janelas literárias do mundo dos clássicos, de maneira singela e, ao mesmo tempo erudita, na medida em que evoca trechos de obras ilustres do escritor, como também citações de outros grandes nomes da literatura clássica, como Camões, Goethe, além de citar outras obras conceituadas de autores como, Euclides da Cunha, José de Alencar, Castro Alves, Victor Hugo. O autor da biografia romanceada brinca com esses trechos retirados da obra de Machado, por meio da intertextualidade explícita e com ilustrações dos personagens Carolina, Machado, Hermenegildo, num cenário característico à época, conferindo qualidade estética ao romance e que contribuiu para a escolha do mesmo.

O enredo central tem como propósito entregar uma biografia fictícia da vida de Machado e, por meio dela, narrar a história da vida do escritor, permeando o contexto histórico do século XIX e personagens consagrados de suas obras, tendo, portanto, como objetivo principal “aproximar ou reaproximar o jovem leitor de um dos maiores escritores de nossa literatura por meio da sedução e do encantamento que só a ficção propicia” (Grande, 2016, p. 154).

Uma personagem de destaque da obra é o menino Hermenegildo, filho da lavadeira da família de Machado, que se torna uma espécie de protetor junto com Carolina, após a morte da mãe do menino. Um incrível laço de amizade nasce entre os dois, ligando-os pelo amor à literatura. No fim da narrativa, fica evidente que o próprio jovem é quem acaba por finalizar o relato de seu grande amigo e renomado escritor:

A obra é narrada em primeira pessoa e Hermenegildo é quem relata o prefácio, um jovem de 16 anos a quem Machado o faz seu secretário e confidente. Filho da lavadeira da família, o rapaz cuida da limpeza e organização do escritório. Assim, nasce uma bonita amizade entre eles, já que o jovem, inteligente e bom leitor, conversa com Machado sobre seus romances, contos e crônicas. É ele quem acompanha o escritor diariamente em seus últimos dias de vida, após a morte da esposa Carolina. Por fim,

Hermenegildo lê, passa a limpo seus relatos e prefacia o livro com as memórias do autor. O jovem é também um leitor curioso, uma espécie do jovem Machado, que se dedica a desvendar o sentido dos textos lidos. Para o autor. Hermenegildo foi Machado (Grande, 2016, p.154).

O escritor Álvaro Cardoso Gomes parte da premissa de que Machado de Assis é, sem dúvida, um dos maiores escritores de todos os tempos, suas obras são conhecidas não só no Brasil, mas traduzidas para vários outros idiomas, como inglês, alemão, francês e acredita, ainda, que a vida pessoal de Machado é tão interessante quanto as histórias de seus livros (Brito, 2014). Notoriamente, esse romance é indispensável ao acervo escolar, neste caso, como iniciação do público juvenil às obras canônicas. A obra faz parte da Coleção *Meu amigo escritor*, que objetiva aproximar os jovens estudantes dos grandes nomes da literatura, como Fernando Pessoa, Tomás Antônio Gonzaga, Machado de Assis, Mário de Andrade, Camões, Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo. Os romances publicados pela coleção são: **O poeta que fingia** (2010), **Liberdade ainda que tardia** (2012), **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), **A menina que conheceu Mário de Andrade** (2018) e **Entre a pena e a espada** (2020), escritos por Álvaro Cardoso Gomes, e **O poeta do exílio** (2011) e **Morrer amanhã** (2014), escritos por Marisa Lajolo e Márcia Abreu, respectivamente. A coleção já recebeu importantes premiações: com a obra **O poeta que fingia** ficou em segundo lugar na categoria romance juvenil do Prêmio Jabuti, no ano de 2011, com **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** recebeu o terceiro lugar, nessa mesma categoria, no ano de 2015, e **O poeta do exílio** foi premiado pela Academia Brasileira de Letras (ABL). No **PNLD Literário** ela se encontra como indicação de leitura para Ensino Fundamental, anos finais.

No âmbito da literatura comparada, por fazer uso da intertextualidade, o romance efetiva a aproximação do leitor-estudante com as obras canônicas, pois apresenta trechos de obras do próprio escritor, como **Memórias póstumas de Brás Cubas** (1999), à qual o título já faz uma indicação, **Dom Casmurro** (1994), alguns contos, como **Esaú e Jacó** (1985), e **A Cartomante** (1995), entre outros. Já no primeiro capítulo, denominado “Saldo de suas vidas”, o autor apresenta explicitamente a intertextualidade com a obra **Memórias póstumas de Brás Cubas**, estendendo-se por todo o enredo com as demais obras do romancista. Sendo assim, o estudante não precisa ter contato com a escrita, ou seja, com as obras desse

grande autor apenas quando chegar no Ensino Médio, bem como pode apropriar-se de nomes e obras canônicas de qualidade estética, não apenas por título ou estudos historiográficos, mas pelo contato com a leitura de vários excertos dessas obras. Ademais, conforme observa Brito (2014, p. 4), “o aluno pode sentir-se próximo desse grande autor, como Hermenegildo na história, vendo o lado machadiano *gente como a gente*” e já adquirir um conhecimento a respeito da vida dele, pois, “se é fictícia por um lado, por outro, parte da pesquisa histórica da bibliografia existente sobre a vida de Machado, dando respaldo ao que nos é exposto”.

Justificada a escolha pela pesquisa na área da Literatura e da obra *corpus*, destaco, a partir de agora, a importância da pesquisa utilizando a metodologia do Círculo de Leitura, proposta por Cosson (2014, 2021), bem como a produção científica em torno desse romance, que integram a análise literária e o produto educacional. É relevante, nesse sentido, apresentar um mapeamento com a coleta de artigos, dissertações e teses para compor o Estado da Arte, realizado em torno das principais temáticas exploradas nesta pesquisa. Destaco, assim, em que sentido ela pode contribuir no âmbito educacional, ressaltando que sobre a obra *corpus* não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese.

O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, no período de 2014-2023, com um olhar mais direcionado ao repositório do Profletras, no entanto, elencamos trabalhos no âmbito de outros programas de pós-graduação *strictu sensu*, como o artigo de Camilla Arcade Grande (2016), sendo o único que estuda a obra de Gomes e que muito contribuiu ao desenvolvimento deste estudo. Além do artigo de Grande, citamos algumas pesquisas que foram relevantes para o desenvolvimento desta dissertação, pois contribuíram para compor uma compreensão em torno de pesquisas realizadas sobre formação de leitor literário, letramento literário, mediação de leitura, a metodologia Círculo de Leitura e o apagamento da literatura nos documentos norteadores. Estão entre os destaques: **Mediação de leitura de iluminuras - uma incrível viagem ao passado (2015), de Rosana Rios**: experiência com círculo de leitura em turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, de Valéria do Amaral Ferreira Richter (2023), **A leitura literária na Base Nacional comum Curricular**, de

⁵ Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

autoria de Juliana Alves Araújo Costa (2020), **Práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental**: a formação de leitores através do gênero conto, defendida por Patrícia da Silva de Almeida (2021), **Leitura dos clássicos na escola: entre o dever e o prazer**, de Helena de Oliveira Souto (2021).

A pesquisa se deu por palavras-chave como intertextualidade, letramento literário, cânone, Machado de Assis, Círculo de Leitura, Álvaro Cardoso Gomes, o clássico em sala de aula e documentos curriculares (neste caso para analisar o lugar ou não lugar da literatura na escola).

Sobre a obra *corpus* desta pesquisa, encontrei apenas o artigo, mencionado, de Camilla Arcade Grande (2016), intitulado **Memórias quase póstumas de Machado de Assis (2014), de Álvaro Cardoso Gomes**: a biografia romanceada de Machado de Assis como ferramenta de formação de leitores literários no ensino básico, que apresenta análise dos aspectos intertextuais da obra. Grande apresenta uma análise dos paratextos presentes na obra, uma das peculiaridades da *Coleção Meu amigo escritor*, e divide o estudo em cinco breves seções.

O primeiro capítulo, “Relações dialógicas” aborda a teoria do dialogismo, da enunciação e as vozes sociais, pautando-se em Bakhtin, Brait e Faraco. O segundo, “Conceitos de intertextualidade”, retrata as questões intertextuais consoantes a Hutcheon e Kristeva, dois grandes nomes no campo da intertextualidade. O capítulo seguinte, “Fortuna crítica acerca de Machado de Assis”, apresenta as principais contribuições críticas acerca da obra do escritor carioca; vale-se de Bosi, Candido, Coutinho, entre outros. O quarto, “Na análise da intertextualidade presente em Memórias quase póstumas de Machado de Assis”, é aprofundada a questão intertextual na biografia romanceada, relatando a questão da mescla entre os fatos biográficos e os fatos ficcionalizados, apresentando um estudo pormenorizado das partes do livro e os aspectos relevantes da carreira de Machado. O último capítulo, “Fotocronologia da vida e da obra de Machado de Assis”, Grande apresenta a parte paratextual que compõe o romance, apresentando as fotos, as ilustrações que correspondem à vida do escritor no século XIX, o contexto histórico do Brasil nessa época.

Sobre o letramento literário, com foco no Círculo de Leitura ou na Sequência Expandida de Cosson (2009, 2017), encontrei a dissertação de mestrado profissional de Eliane de Freitas Oliveira (2020), intitulada **Uma proposta de círculo de leitura a partir das obras A marca de uma lágrima e Mariana de Pedro**

Bandeira, do programa de Mestrado profissional, Profletras de Natal. Oliveira propõe uma ressignificação das aulas de Língua Portuguesa, tornando-as mais interativas e reflexivas, a partir da intervenção pedagógica do letramento literário, com foco no Círculo de Leitura e na sequência expandida com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual, com a mediação da obra **A marca de uma lágrima**, de Pedro Bandeira. Fez uso dos diários de leitura com apresentação no Sarau literário da escola, destacando a importância da literatura na formação cidadã desses alunos. Pauta-se no referencial teórico de Cademartori (2009), Colomer (2007), Cosson (2009, 2017), Todorov (2009), Zilberman (2010), entre outros autores.

A dissertação de mestrado profissional no âmbito do Profletras da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada **Memórias de leitura: uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental**, de Karin Milena de Medeiros Kersbaum (2018), parte da premissa de Candido (2011) a respeito do direito à literatura, investigando o processo de formação do leitor com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Lageado, Santa Catarina. Retrata a relação dos livros com as adaptações para a mídia, fala sobre as livrarias, a falta de acervo das bibliotecas escolares, a omissão da família no processo de letramento literário, bem como a prática equivocada de leitura nos anos finais do Fundamental por parte dos professores. As contribuições desta dissertação à esta pesquisa, pautam-se no referencial teórico de Cosson (2014), Candido (2011) e Zilberman (2003) que dissertam sobre o letramento literário, a formação do leitor e a literatura como um direito alienável.

Outra pesquisa localizada é a dissertação de mestrado profissional, referente ao programa Profletras, da Universidade Federal da Paraíba, intitulada **Uma proposta de círculo de leitura no ensino fundamental**, de autoria de Aline Giseli da Silva Lima (2016). Tem como participantes da pesquisa os alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e discorre sobre a formação do leitor literário através do Círculo de Leitura. Os principais objetivos são o de incentivar o hábito pela leitura, formar alunos leitores e trabalhar com as peculiaridades do texto literário. Busca despertar a capacidade crítica de ler textos e conscientizar sobre o papel humanizador que a literatura tem, ampliando a visão de mundo deste aluno. Quanto ao referencial teórico pertinente à essa pesquisa, pauta-

se nos estudos de Jouve (2012) com respeito a leitura do texto literário, Bordini e Aguiar (1993) sobre a formação do leitor, Colomer (2007) no que se refere a importância de compartilhar a leitura, Cosson (2012/2014) sobre letramento literário e formação de Círculo de Leitura.

Também pertinente à pesquisa por abordar o Círculo de leitura, assim como leitura de obra clássica, é trabalho **O clássico em sala de aula**: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles, dissertação de mestrado de Simone de Almeida Fernandes (2021), que está pautada na metodologia de ensino Círculo de Leitura, de Cosson (2014) e tem como objetivo a valorização dos clássicos da literatura e do cânone consagrado no contexto escolar, que envolve estudantes do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, do município de Almirante Tamandaré, Paraná. O *corpus* da pesquisa se deu a partir da leitura dos contos de Lygia Fagundes Telles, que propõe a elaboração de uma proposta de intervenção didática, de modo que seja efetivada a educação literária.

A dissertação de autoria de Lizabeth Rogate da Silva (2021), intitulada “Educação literária: o gênero dramático e as relações étnico-raciais em O leão e a joia, de Wole Soyinka”, propõe a elaboração de uma proposta didática voltada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada no norte do Paraná e embasa-se nos pressupostos metodológicos de Cosson (2014), com o Círculo de Leitura. Utiliza-se do gênero dramático, com a obra **O Leão e a Joia**, de Wole Soyinha (2012), objetivando a reflexão sobre a necessidade de efetivação de práticas de ensino da literatura no contexto escolar, que contemplem as questões éticas e estéticas, colaborando, assim, para a ampliação do repertório cultural, estético e crítico dos estudantes.

Destaco, ainda, a dissertação de autoria de Valéria do Amaral Ferreira Richter (2023), intitulada **Mediação de leitura de iluminuras - uma incrível viagem ao passado (2015), de Rosana Rios**: experiência com círculo de leitura em turma de oitavo ano do ensino fundamental, que reflete sobre o lugar da literatura no contexto escolar vigente, bem como problematiza questões voltadas à formação de leitor literário, letramento literário, educação literária. Está embasada nos pressupostos metodológicos de Cosson (2014, 2021), sobre o Círculo de Leitura e propõe uma sequência didática aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio público em Rancho Alegre, Paraná.

O letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental com foco na ascensão da escola pública como mediadora da cultura letrada, de Paula Helena Goulart Rodrigues (2016), compõe o repositório de dissertações do programa Profletras, da Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Letras, tem como foco o letramento, mediando a cultura letrada, com a constatação de que os alunos perdem o interesse pela leitura de textos literários ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Um outro apontamento é o de que os projetos de leitura desenvolvidos no âmbito escolar não favorecem o hábito da leitura, apresentando-se insuficientes e lacunares. Apresenta como objetivo aplicar atividades de leitura de texto literário aos alunos de nono ano de uma escola municipal, possibilitando o desenvolvimento do letramento, a fluência leitora, assegurando a formação de leitores autônomos. Faz uso de alguns contos de Machado de Assis, enfatizando a linguagem refinada do autor, seu esmero na criação estética do texto e a contemporaneidade que permeia as suas obras. Rodrigues enfatiza que, para a efetiva formação do leitor literário, é indispensável que haja a mediação do professor.

Por sua vez, a dissertação de Patrícia da Silva de Almeida (2021), **Práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental**: a formação de leitores através do gênero conto, faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, e tem como objetivo principal propor atividades para contribuir com a formação de leitores de literatura no Ensino Fundamental, anos finais. Aborda alguns documentos curriculares educacionais como os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** (BRASIL, 1996) e a **BNCC** (Brasil, 2018), a forma como a literatura está inserida nestes documentos. Trata da ausência do cânone na abordagem do texto literário nas escolas, sobretudo no Ensino Fundamental e da importância da mediação leitura literária para a formação do leitor. Pauta-se nos estudos de Umberto Eco (1991), Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996a; 1996b) no que concerne à recepção e à interação do aluno com o texto literário durante o ato de ler.

A pesquisa de Cássia Ferreira de Freitas Tirapani (2019) encontra-se no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem por título **Crime e loucura, uma introdução ao cânone por meio dos narradores no universo de Poe e Machado**: uma proposta de ampliação de repertório e letramento literário. Tem como objetivo discutir o

ensino da literatura nos anos finais do Fundamental nas escolas públicas brasileiras, além de propor estratégias metodológicas que diminuam a situação de quase abandono da literatura nesse contexto. O corpus da pesquisa centra-se em alguns cânones de Machado de Assis (**O alienista**, 1882, **O enfermeiro**, 1896) e Poe (**O coração delator**, 1843), tendo como participantes da pesquisa os alunos do nono ano de uma escola pública de Juiz de Fora. Dentre alguns dos referenciais teóricos percorridos, verifica-se Cosson (2009/2016) sobre letramento literário, Calvino (2007) e Candido (2004) a respeito de cânone literário e o direito à literatura, Colomer (2007) e Cosson (2017) sobre comunidades de leitores e Círculo de Leitura.

Concernente à abordagem do texto literário na **BNCC**, os resultados foram reduzidos, sendo destaque a dissertação de Juliana Alves Araujo Costa (2020), **A leitura literária na Base Nacional Comum Curricular**, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras. O trabalho evidencia uma análise crítica da **BNCC** com o objetivo de salientar como a leitura literária encontra-se abordada nos anos finais do Ensino Fundamental, os desafios que o documento apresenta quanto ao ensino da literatura na sala de aula, além de considerar as habilidades e especificidades do campo artístico-literário do componente curricular Língua Portuguesa. Como referencial teórico está fundamentada em Bakhtin e Voloschinov (2006) com o Dialogismo, Jauss (1994) sobre a Estética da recepção, Munita e Manresa (2012) a respeito de mediação de leitura e Cosson (2009) com letramento literário. A pesquisa debruça-se sobre o apagamento da literatura no documento, ressaltando problemáticas advindas do mesmo, como não reconhecer as especificidades próprias da linguagem literária, desconsiderar os textos literários como objetos que exigem do leitor uma apreciação estética, o posicionamento crítico frente à significação e aos sentidos do texto, bem como aponta a ausência de referencial teórico alusivo ao ensino de literatura.

No que tange à iniciação da leitura de obras canônicas, a dissertação **Leitura dos clássicos na escola: entre o dever e o prazer**, de Helena de Oliveira Souto (2021), da Universidade Estadual de Londrina, no âmbito do Profletras, parte da premissa de que a literatura clássica é importante na formação do educando, destacando como especiais, as obras de Machado de Assis. Tem como objetivo conhecer aspectos da literatura canônica, desenvolver estratégias para facilitar a compreensão do texto literário, bem como a formação de leitor crítico. Discute as

concepções de leitura literária abordada pelos documentos curriculares norteadores da Educação Básica, a **Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** (Brasil, 1996), os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, as **Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs)** (Paraná, 2008), a **BNCC** e o **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)** (Paraná, 2019). Fundamenta-se em Lajolo e Zilberman (1991, 1996), Calvino (2011), Candido (1972), Compagnon (1999,2009), Cosson (2009), Freire (2005), Jauss (1994), Kleiman (1993), Machado (2002), Oliveira (2007), dentre outros. Os alunos que participaram da intervenção pedagógicas são do 9º ano do Ensino Fundamental e o caderno pedagógico foi desenvolvido com base nas obras de Machado de Assis **A carteira** (1884) e **Dom Casmurro** (1899), em forma de HQ e do romance tradicional.

Joaquim Maria, personagem, dissertação de Camila Augusta Valcanover (2010), apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, discute o Romance Histórico à luz das teorias de Hutcheon, Lukács e Menton, com enfoque na ficcionalização do célebre escritor Machado de Assis. Trata da temática da intertextualidade presente em algumas obras, que apresentam Joaquim Maria como uma personagem fictícia; característica do Romance Histórico. As obras *corpus* da pesquisa foram lançadas ou reeditadas a partir de 2000 e apresentam Machado de Assis como personagem; são elas: **Um amante muito amado: Machado de Assis**, de Maria Eli Queiroz (2000), **Por onde andaré Machado de Assis?**, de Ayrton Marcondes (2004), **Machado e Juca**, de Luiz Antônio Aguiar (1998) e **A Filha do Escritor**, de Gustavo Bernardo (2009). Valcanover problematiza a respeito da classificação desses romances como metaficcões historiográficas pautada em Hutcheon, discutindo se a paródia funciona como uma forma de homenagem, bem como de que maneira justificar o progressivo aumento de obras que ficcionalizam a figura do escritor carioca.

Saliento, portanto, que o diferencial desta pesquisa reside no fato de haver certa escassez de estudo sobre a obra *corpus*, bem como sobre a efetividade da metodologia de ensino escolhida, ainda que haja uma quantidade de estudos significativa sobre a ficcionalização de Joaquim Maria Machado de Assis, assim como outros romances metaficcionais focando no escritor como personagem. Esta pesquisa, portanto, contribui para a ampliação do campo de investigações que têm adotado a metodologia Círculo de Leitura no espaço escolar a fim de colaborar para a efetivação da educação literária.

Dessa forma, levando-se em consideração o panorama do ensino da literatura no contexto da escola pública, a temática desta pesquisa volta-se à intervenção por meio de mediação de leitura literária, que potencialize a formação de leitores competentes, subsidiada pelos pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura, proposto por Cosson (2014, 2021). De acordo com a necessidade de implementar em minha prática escolar estratégias sistematizadas para o desenvolvimento da competência literária dos estudantes, objetivo responder à questão: *para a mediação da leitura literária no contexto escolar, a metodologia de ensino Círculo de Leitura (Cosson, 2014, 2021), tem a potencialidade de promover a escolarização do texto literário?*

De modo específico, busca-se:

a) Introduzir os alunos do Ensino Fundamental, anos finais, no universo de algumas leituras canônicas, com mediação da **obra Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes, visto que ela apresenta uma leitura da obra clássica machadiana.

b) Promover a educação literária por intermédio de textos literários com qualidade estética e atividades sistematizadas pela metodologia de ensino Círculo de Leitura (Cosson, 2014; 2021).

c) Compreender de que maneira a literatura contribui para humanização do sujeito enquanto leitor, em suas funções lúdica, cognitiva, crítica, subjetiva, frutiva e formativa.

d) Desenvolver as habilidades competentes ao diálogo entre os textos, a partir da intertextualidade presente na obra referenciada nesta pesquisa.

e) Examinar alguns documentos curriculares que norteiam a educação no Brasil, no Paraná e na própria instituição selecionada, destacando lacunas, contribuições e possíveis colaborações (embasada em teóricos diversos da área) no que concerne ao lugar da literatura na escola, e de que maneira é trabalhada no cotidiano escolar.

f) Instrumentalizar uma sequência de atividades, de acordo com a metodologia de ensino do Círculo de Leitura (Cosson 2014, 2021), relacionada à obra **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes, como produto final da pesquisa.

A metodologia da pesquisa se dá por meio de dissertação do tipo exploratória. Segundo define Gil (2007), esse tipo de estudo tem como objetivo

esclarecer e modificar conceitos e ideias e tem como meta proporcionar uma visão geral de determinado fato, procurando obter uma maior familiaridade com o problema e construindo hipóteses. Também passa por procedimentos técnicos de base bibliográfica, documental e interventiva.

Esta dissertação organiza-se, portanto, em três seções: a **Seção I** trata da fundamentação teórica: conceito e funções da literatura, a democratização da escola e a legitimidade do texto literário, o apagamento da literatura na **BNCC**, os percalços causados pela liquidez no ensino da literatura, a relação entre o cânone e a escola através do tempo e a intertextualidade presente na biografia romanceada. Como aparato teórico, vale-se de: Zilberman (2009); Jouve (2012); Candido (2004); Compagnon (2001); Eagleton (2006); Azevedo (2005); Fritzen (2007); Gens (2008); Rouxel (2013); Todorov (2009); Porto; Porto (2018); Bauman (2010); Balça; Azevedo (2017); Oliveira (2018); Grande (2016), **BNCC** (2018), entre outros.

A **Seção II** traz os procedimentos metodológicos, ou seja, a metodologia científica que ampara essa pesquisa, de abordagem qualitativa, tratando-se da pesquisa-ação, de cunho interventiva. Discorre, ainda, sobre o campo de pesquisa, que se trata da escola onde houve a implementação, os índices do IDEB, as plataformas educacionais utilizadas atualmente na educação pública do Paraná e os sujeitos envolvidos na pesquisa, elencando perfil da turma e habilidades de leitura apresentadas durante a investigação. Para tanto, se vale dos seguintes referenciais: Gil (2002), Thiollent (2011), Bogdan e Biklen (1994),

Na **Seção III** apresenta-se a metodologia de ensino utilizada, o Círculo de Leitura estruturado, a análise da obra *corpus* e a biografia do escritor, e, por fim, a coleta de dados sobre a intervenção da pesquisa. Tem como suporte os estudos de Cosson, com as obras **Círculo de leitura e letramento literário** (2014), **Como criar círculo de leitura** (2021), Yunes (1999), Franco JR (2009) e Gomes (2014), dentre outros. No Apêndice A, apresenta-se o material didático elaborado e implementado.

Espera-se que o estudo, com temática voltada à formação para leitura literária, mediada pelos pressupostos metodológicos do Círculo de leitura, alcance resultados satisfatórios no âmbito da escolarização da literatura.

SEÇÃO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos e funções da literatura, sobre o papel humanizador da literatura em seu sentido formativo, crítico, reflexivo, e emancipatório e sua relevância na formação do leitor. Discutimos, também, alguns termos recorrentes no desenvolvimento desta pesquisa, como letramento literário, educação literária e mediação de leitura.

Além desses conceitos, discutimos sobre o apagamento da literatura na escola e suas lacunas na **BNCC**, além da organização de alguns documentos curriculares, como o **CREP**, **Projeto Político Pedagógico (PPP)** (Paraná, 2023a), **Referencial Curricular do Paraná (RCP)** (Paraná, 2018), e uma breve descrição do **Currículo Priorizado (CP)** (Paraná, 2021a), no que tange ao trabalho com o texto literário em sala de aula. Discorremos, ainda, sobre a relevância da leitura dos clássicos na escola, instituição responsável por propiciar a leitura destas obras, que serão aprofundadas (ou não) futuramente por esses leitores, assim como a temática da intertextualidade, do dialogismo, por estarem intrinsecamente relacionadas ao construto da obra *corpus*.

1.1 LITERATURA: CONCEITO, FUNÇÕES E O SEU LUGAR NA FORMAÇÃO HUMANA

A literatura, como arte da linguagem, acompanha o homem dentro e fora do contexto escolar, contribui para sua formação ética, moral, escolar, desperta o senso do estético, artístico, crítico, ou seja, favorece uma formação integral. Cabe à escola o processo de sistematização e mediação dessa formação de leitores, responsável pelo acervo literário que os alunos adquirem ao longo de sua vida. Acreditamos que a literatura é uma forma de arte por meio da linguagem e que oferece novas maneiras de pensar o mundo e renovar a percepção crítica da realidade.

Segundo Jouve (2012, p. 21), “[...] as obras de arte são objetos não utilitários, que exprimem alguma coisa e aos quais é reconhecido um valor”. O que chama a atenção no excerto é a questão do texto utilitário ou não utilitário, haja vista

que, muitas vezes, a literatura é usada como pretexto em sala de aula, seja para trabalhar com fórmulas prontas, moralizantes, ou exercícios metalinguísticos. Para Schaeffer (s/d, p. 44-45 *apud* Jouve, 2012, p.22) “[...] a diferença entre os objetos utilitários e os objetos não utilitários se manifesta pela maneira como os apreendemos cognitivamente”. Para exemplificar tal definição, ele cita que ninguém fica contemplando um martelo antes de fazer uso dele, ao contrário do que faria com uma escultura, uma sinfonia. Nesse sentido, pensamos que o texto literário deveria ser explorado em toda a sua forma, conteúdo, promovendo emoção e reflexão, valor estético, artístico, aquisição de conhecimento e, ainda, como defende Kant “finalidade sem fim”, pois a essência da literatura não está no pragmatismo (s/d, p. 71-72 *apud* Jouve, p.21).

Não há definição única sobre o conceito de literatura, já que o mesmo varia entre estudiosos e especialistas no assunto no decorrer das décadas. Trata-se de um processo que é, ao mesmo tempo, construído social e historicamente. Em meados do século XV, seu uso estava associado ao ato de ler, à apropriação, posse de conhecimento, de erudição e ciência; não designava o entendimento que hoje temos de produção artística. Ela (a literatura) englobava diversas áreas do conhecimento e, entre esses saberes, a filosofia, a gramática, a matemática, incorporando tanto a cognição desses indivíduos, quanto os textos que veiculavam esses saberes científicos.

Segundo Zappone e Wielewick,

A ideia moderna de literatura, ou seja, como uma arte particular, diferenciada da música, da pintura, da arquitetura, enfim como uma categoria específica de criação artística que resulta num determinado conjunto de textos só veio a ser formulada a partir da segunda metade do século XVIII e desenvolvida, de forma mais completa, no século XIX (Zappone; Wielewicki; *in* Bonnici; Zolin, 2009, p. 20).

O número de pessoas capazes de ler era bastante reduzido, portanto a literatura, ou esse conhecimento, como era denominado na época, tornava-se quesito de distinção social, fruto das classes privilegiadas. Para se referir aos textos de caráter imaginativo, de criação artística, os termos mais comumente utilizados eram os de poesia e de eloquência. Somente no século XVIII, as primeiras mudanças ocorreram quanto ao uso da palavra como erudição; agora relacionada à sensibilidade, criação, prazer.

Cabe, portanto, trazer algumas definições teóricas sobre a conceituação de literatura relacionada ao contexto atual, por parte de alguns estudiosos, para então nos posicionar sobre a prática literária no chão da escola, bem como a função da mesma e o lugar que ocupa o texto literário neste território desafiador.

A propósito, Pierre Bourdieu levanta algumas reflexões a respeito da literatura e da ciência, em sua obra **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário** (1996). Algumas delas são: *A ciência e a literatura podem caminhar juntas? Há uma incompatibilidade entre a análise científica e a essência inefável da literatura, da obra de arte? O objeto literário é indescritível, indizível e deve ser fruído e não pensado e analisado?* Sobre tais indagações, Bourdieu afirma:

Quanto à ameaça que a ciência faria pesar sobre a liberdade e a singularidade da experiência literária, basta, [...], observar que a capacidade proporcionada pela ciência, de explicar e de compreender essa experiência, e de conferir-se assim a possibilidade de uma liberdade real em relação às suas determinações, é oferecida a todos aqueles que desejarem e puderem apropriar-se dela (Bourdieu, 1996, p. 13).

Compactuamos assim, com as reflexões do sociólogo, de que o a ciência não mutila o prazer estético da obra de arte, neste caso, a literatura, e pode, portanto, ser pensada e analisada. Não possui uma essência inefável e indescritível. O sociólogo destaca, ainda, que “[...] a análise científica das condições sociais da produção e da recepção da obra de arte, longe de a reduzir ou a destruir, intensifica a experiência literária” (1996, p.14). Entender os mecanismos, os elementos extratextuais, paratextuais, textuais, os “entornos negligenciados do texto”, como Bourdieu afirma, não tiram da literatura a sua essência, não diminuem seu valor estético, pelo contrário, intensificam. A literatura, sob esse aspecto, promove o despertar de sensações e emoções, além de veicular saberes e conhecimento.

Para o escritor e crítico literário Compagnon (2001), a literatura refere-se a “[...] tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém [...]” (p. 31). Essa acepção corresponde à noção clássica de *belas-letras*, compreendendo não só a ficção, mas a história, filosofia e a ciência. Para o crítico, a literatura está sempre imprensada entre duas abordagens irreduzíveis: o ponto de vista contextual, que se refere ao histórico, psicológico, sociológico e institucional e o ponto de vista textual, que se refere ao linguístico. A abordagem histórica apresenta contexto, época em que a obra está inserida, valores, os ideais e

o modo de vida de um povo, tendo, portanto, um aspecto documental, ou seja, está relacionada com as diversas representações que a literatura assumiu ao longo da história. Já a abordagem linguística, que se refere à forma e ao conteúdo, diz respeito ao conjunto de aspectos que conferem literalidade à obra, ou seja, de que maneira a linguagem é trabalhada na obra literária, equivalente ao 'que é dito e como é dito'. Dessa forma, a linguagem utilizada na obra literária é diferenciada, contrastando da linguagem coloquial usada cotidianamente:

A linguagem cotidiana é mais denotativa, a linguagem literária é mais conotativa (ambígua, expressiva, perlocutória, auto-referencial). A linguagem cotidiana é mais espontânea, a linguagem literária é mais sistemática (organizada, coerente, densa, complexa). O uso cotidiano da linguagem é referencial e pragmático, o uso literário da língua é imaginário e estético. A literatura explora, sem fim prático, o material linguístico (Compagnon, 2001, p. 40).

No entanto, para Compagnon, essa abordagem formalista de literatura, na qual a linguagem peculiar é autorreferencial, não tem função pragmática e as palavras poéticas significam mais do que dizem. Para ele, o conceito de literariedade adotado pelos formalistas era polêmico e a essência da literatura estaria fundamentada em invariantes formais passíveis de análise, pois, por esse conceito, os formalistas “[...] tentavam tornar o estudo literário e autônomo – sobretudo em relação ao historicismo e ao psicologismo vulgares aplicados à literatura através da definição da especificidade de seu objeto” (Compagnon, 2001, p. 41). Afirma, sobre essa concepção que:

Eles se opunham abertamente à definição de literatura como documento, ou à sua definição através da função de representação (do real) ou de expressão (do autor) e acentuavam os aspectos da obra literária considerados especificamente literários e distinguiam, assim, a linguagem literária da linguagem não literária e cotidiana. A linguagem literária é motivada (e não arbitrária), autotélica (e não linear), auto-referencial (e não utilitária) (Compagnon, 2001, p. 41).

Justifica essa objeção ao termo literariedade afirmando que não existem elementos linguísticos exclusivamente literários, sendo que essa linguagem peculiar, que causa o estranhamento, não pode distinguir um uso literário de outro não literário. Ratifica que, mesmo alguns textos literários não se afastam da linguagem cotidiana e que outros, não literários, são carregados de linguagem literária, como a publicidade por exemplo.

Por fim, Compagnon (2001), afirma que não há essência da literatura, que ela é uma realidade complexa, heterogênea e mutável, além de constituir-se da prosa não ficcional, como por exemplo: autobiografia, memórias, ensaios, história, Código Civil.

O filósofo, professor e crítico literário Eagleton (2006) vai de encontro à definição de literatura que considera a escrita imaginativa, no sentido da ficção e da escrita que não é literalmente verídica. Ademais, assegura que a distinção entre fato x ficção, tal qual a verdade histórica x verdade artística, não parece ser muito útil, sendo, por si mesma questionável, pois o que antes era relato histórico, pode ser considerado ficção na atualidade. O crítico apresenta em sua obra, **Teoria da literatura: uma introdução** (2006) algumas concepções adotadas pelos formalistas russos, quanto ao uso da linguagem peculiar, que se afasta do cotidiano e causa o efeito de estranhamento, desfamiliarização:

A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: *Tu, noiva ainda imaculada da quietude*, tenho consciência imediata de que estou em presença do literário. Sei disso porque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado (Eagleton, 2006, p. 2-3).

Verifica-se, nessa concepção, que, para os formalistas, o que importava era a forma, passando ao largo da análise do conteúdo, sendo a essência desse movimento a aplicação da linguística ao estudo da literatura. Essa linguagem literária era dotada de artifícios, que incluíam: som, imagens, ritmo, sintaxe, métrica, rima, técnicas narrativas que causavam o efeito de estranhamento. Com efeito, o leitor se via diante de uma leitura que o tirava do modo automatizado perante o cotidiano, causando-lhe uma desfamiliarização, ao passo que, a sensibilidade linguística do leitor era renovada através de procedimentos automáticos de sua percepção e transformava-se, subitamente em algo não familiar (Eagleton, 2006).

No entanto, para Eagleton, a literatura não pode ser definida objetivamente, pois “[...] a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido (Eagleton, 2006, p. 11). Para o estudioso, “se não é possível ver a literatura como uma categoria ‘objetiva’, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura” (Eagleton, 2006, p.22).

Nesse sentido, a ilusão de que a literatura pode ser categorizada como objetiva deve ser abandonada, pois não é eterna e nem imutável, além de se firmar numa conceituação mais aberta, em que tudo é literatura, tudo pode ser visto como literatura, depende do momento, sendo que esse conceito está muito ligado aos estudos culturais. Em suma, para Eagleton (2006), não há uma essência da literatura, ela não emprega a linguagem de forma peculiar, é composta de um discurso não pragmático, o contexto manifesta o que é literário, opõe-se à ideia de escrita bonita, cada época predispõe um leitor e por esse motivo o conceito de literatura sofre mudanças.

Para Lajolo (2008), a literatura não se resume somente aos clássicos ensinados na escola, por muitos e muitos anos, mas, em uma concepção mais abrangente. Ela afirma que podemos pensá-la como as mais diversas obras que se apresentam na atualidade, que despertam o interesse do público leitor mais eclético possível, englobando obras de autoajuda e literatura de cordel. Diz ainda que o conceito de literatura sofre modificações no decorrer dos anos e segundo às ideologias de cada época. Desse modo, aproxima-se do conceito de Eagleton (2006) e Compagnon (2001), quando afirma que a literatura sofre modificações ao longo do tempo e que a literatura consiste em obras ficcionais e não ficcionais.

Para Candido (2004), a sociedade apresenta dois tipos de bens: os bens compressíveis e os bens incompressíveis. Define como bens incompressíveis tudo aquilo que corresponde às necessidades profundas do ser humano e que não pode ser negado a ninguém, como o alimento, a moradia, a vestimenta. Já os bens compressíveis são aqueles que podem ser taxados de superficiais, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Confere, à arte e a literatura um direito alienável, pertencendo, portanto, aos bens incompressíveis, assim a definindo:

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

Sendo assim, para o sociólogo, a literatura é a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e não há povo que consiga viver sem a fabulação, o sonho, o devaneio, ou seja, sem a literatura. Para ele, a relação entre

forma e conteúdo expressa pelo objeto literário é o primeiro nível humanizador, uma vez que “[...] a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (Candido, 2004, p. 177). Dessa forma, o texto é construído dotado de mecanismos linguísticos que organizam as palavras para tocar, emocionar, fazer refletir: “O conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (Candido, 2004, p. 178).

A ideia de humanização da literatura a partir da forma, atrela-se ao fato de que, por meio de técnicas, de arranjos especiais da linguagem, o conteúdo expresso por essa forma, ganhe maior significado e ambos aumentam a capacidade de ver e de sentir do ser humano, proporcionando conhecimento. Essa relação intrínseca entre os dois mexe com o inconsciente, por fazer parte da natureza do homem e com isso, promove a fruição estética.

No que concerne ao nível humanizador da literatura, é relevante apresentar o ponto de vista do crítico sobre essa definição, já que é o cerne de seu conceito de literatura:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura devolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2004, p. 180).

Nessa perspectiva, esse caráter humanizador, aqui atrelado à forma, faz referência ao processo de reflexão, aquisição do saber, expressão do pensamento artístico, já que, segundo Candido (2004), a eficácia humana é função da eficácia estética, pois o que age na literatura como força humanizadora é a própria literatura.

Sobre a relação intrínseca da literatura com a arte, Azevedo (2005, p. 30) diz que “[...] a arte e a literatura estão incluídas entre os fenômenos sociais humanos; logo, são também essencialmente subjetivas, ambíguas e dialógicas” Essa ‘tríade’ permite a relação entre o leitor, texto, autor, contexto, sem uma ordem específica, e por meio da leitura e contato com as obras literárias, o sujeito mergulha em um processo de ressignificação de sua própria vida, modificando seus ideais, seus pensamentos, desenvolvendo as suas potencialidades.

Vincent Jouve, em sua obra **Por que estudar literatura?** (2012), tem uma concepção de arte que não pode ser compreendida somente no plano estético, mas, ainda, quanto ao valor que representa para um determinado público e em determinada época. Compreende, também, que a arte não pode ser associada ao utilitarismo, vista como algo utilitário, com função prática, contudo, pela sua capacidade de tocar os planos subjetivos, além de encantar e emocionar quem a aprecia. A arte, para Jouve, apresenta-se como uma combinação entre forma e conteúdo, com o intuito de promover emoção e reflexão. Quanto ao conceito de arte, afirma que este passa por acepções individuais, implicando dizer que os sujeitos também lhe atribuem sentido, valoração e que são consideradas obras literárias as que seguem determinadas convenções de escrita, contemplando as exigências estruturais e as linguísticas na estruturação do texto. Essa obra literária está vinculada à manifestação artística de uma certa realidade, que acaba por se materializar através da palavra.

A concepção de Jouve (2012) aproxima-se da de Candido (2004), no que diz respeito a relação entre forma e conteúdo. Para aquele, semelhantemente à obra de arte, a obra literária deve ser bem apresentada no plano de sua significação, ou seja, do conteúdo, da mesma forma que no plano estético. “No plano do conteúdo, uma derradeira e importante característica da obra literária é exprimir dimensões do humano”, sendo que esse conteúdo constitui o valor de uma ficção e só é dado mediante a forma (Jouve, 2012, p. 88). Em relação à forma, afirma: [...] em uma obra literária, o que geralmente conta, não é apenas a história narrada, mas a maneira com que ela é narrada. [...] A rima, o ritmo, os sentimentos e outros modelos exemplificados desempenham [nela] um grande papel [...] (Jouve, 2012, p. 91).

Observamos, enfim, que os pontos de vista de Jouve e Candido estão pautados numa concepção de arte, de literatura, que apresenta uma linguagem dotada de arranjos, de artifícios, ou seja, pela forma, intrinsecamente ligada ao seu significado, ao conteúdo; a relação entre esses dois componentes confere qualidade estética a obra e proporcionam a fruição. Ambos se pautam em um conceito de literatura que é estético, de forma e conteúdo indissociáveis, com o qual também concordamos.

Após esse pequeno percurso sobre a conceituação de literatura, pensamos que não há uma única definição, tendo em vista que a mesma sofre transformações e influências da sociedade com o passar do tempo. Preservamos, portanto, a ideia

de que “[...] o valor específico do texto literário advém de sua origem no campo artístico: a literatura é a arte da linguagem” (Jouve, 2012, orelha do livro). A arte tem o seu valor estético e artístico, porém, não serve somente ao⁶ deleite. Nesse sentido, o texto literário veicula um saber, promove a reflexão, o pensamento crítico e oferece oportunidades de as classes menos favorecidas ascenderem frente à massa, à ideologia dominante.

Portanto, aproximamo-nos, assim, das abordagens teóricas defendidas por Candido (2004) e Jouve (2012) por defenderem o efeito estético da obra e não apenas seu aspecto temático. É preciso que o leitor perceba, nas entrelinhas, na ambiguidade, na construção estética do texto aquele tema, confirmando, portanto, a defesa do não ideológico, do panfletário.

Defendemos a ideia de que literatura serve, também, para lembrar como são os danos humanos, que são sempre singulares, e que não são contados ou passados pela história. Adotamos, dessa forma, uma postura contrária ao utilitarismo, à função prática, ao uso disfuncional do texto literário, dotado de fórmulas prontas e prescritivas, normativas gramaticais, o texto como pretexto e, ainda, a leitura literária apenas como deleite. Ressaltamos, mais uma vez, que a literatura é uma forma de arte, a arte da linguagem, que deve ser compreendida em sua dimensão estética em todos os planos, inclusive os subjetivos, e que se apresenta como uma combinação de forma e conteúdo, a fim de promover emoção e reflexão.

1.2 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA, A LEGITIMIDADE DA LITERATURA E O DECLÍNIO DAS HUMANIDADES: CONDENAÇÃO OU REDENÇÃO?

Por volta do século V ao III a.C., a escola⁷ não se estendia à população, tendo no centro um público elitizado, a quem eram ministrados conteúdos

⁶ Entendemos, nesta pesquisa, o termo deleite como a emoção, a relação sentimental que o leitor tem com a obra de arte, com a literatura, quando este a considera bela, ou não, e tem prazer em sua apreciação, em sua leitura. Já o termo fruição estética, relacionamos ao nível da reflexão, da veiculação de saberes que o leitor adquire quando consegue, além do prazer da apreciação, alcançar. Não os tratamos, portanto, como sinônimos.

⁷ Destacamos que a nomenclatura sofreu algumas modificações dentre as décadas aqui explicitadas, sendo importante salientar que o próprio conceito de escola nessa época era diferente do que se entende hoje. Na verdade, não havia a estrutura "escola" como nós temos atualmente. A educação na Grécia antiga dividia-se em educação no e para o trabalho e educação para o não trabalho (atividades intelectuais, físicas), em que, justamente, ocorria o uso da literatura na formação.

disciplinares de linguagens e de literatura – ou poesia, como também era conhecida – com foco na escrita e na comunicação oral. Neste período, as crianças aprendiam trechos de poesia através da memorização, assim como praticavam exercícios de cópias e possuíam um manual para aprender gramática. Havia, ainda, outras atividades, no entanto o foco da escola era voltado aos estudos literários e não objetivava formar leitores, objetivava, porém, que essa elite dominasse o código verbal. A educação visava “transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Logo, a *literatura* veio a ser valorizada pelas obras que respondiam por aquelas regras e princípios”, utilizadas com funções pragmáticas (Zilberman, 2009, p. 12, grifo nosso).

O que fica latente, hoje, observando o patamar minimalista, ou seja, a literatura miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades, em que se encontra seu ensino, é a questão: esse modelo, adotado pelos gregos e romanos na Antiguidade, surtiu efeito? Formava realmente leitores literários, uma vez que a escola desta época não estava preocupada em formar leitores, embora depositasse suas fichas num ensino mediado por textos literários? Sobre essas indagações, afirma Zilberman (2009):

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia -, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone (Zilberman, 2009, p. 11).

Desse modo, é evidente que é preciso repensar o lugar e o papel da literatura no contexto escolar, uma vez que o panteão formado por autores e títulos consagrados legitimados pela tradição, mesmo não objetivando formar leitores, colaborou para que isto acontecesse e, com efeito, conferia ao ensino de literatura uma posição de prestígio, um lugar definido.

No modelo de ensino que se refere a séculos passados, na Antiguidade Clássica, por exemplo, “[...] a arte, quando executada superiormente tem a capacidade de humanizar, de retirar nossa natureza de um estado de caos para a ordem no mundo e, assim fazendo, civilizando-nos a este” (Fritzen, 2007, p1). Essa concepção, no entanto, sofreu algumas alterações, em decorrência de fatores

históricos que, de fato, influenciaram o cenário educacional adotado pela tradição clássica, pela educação aristocrática. Aquela arte mais voltada à elite, aos segmentos mais privilegiados da sociedade, com o nascimento da Modernidade começa a ser enfraquecida, perder seu lugar de destaque no currículo. De acordo com Fritzen:

O Século das Luzes não condenou as humanidades, mas a conseqüente universalização do ensino que seu ideário fez posteriormente acontecer, sim. Evidentemente, isso ocorreu não por uma questão de inadequação natural entre os novos extratos sociais atingidos pela formação e o currículo de humanidades; porém por uma nova perspectiva educacional cujos objetivos estavam menos voltados à formação geral que à capacitação para o trabalho dentro da organização capitalista (Fritzen, 2007, p. 2).

Com a democratização da escola e outros fatores de influência, a literatura clássica começou a perder campo, autores vivos adentraram os muros escolares. Entretanto, importa registrar, que a crise em torno do ensino de literatura ou do apagamento do clássico, não recai sobre a democratização da escola e do ensino, uma vez que o perigo reside na falta de critérios, de valores estéticos na escolha de uma obra, na subjetividade ilimitada que desconstrói o trabalho do autor e coloca em dúvida a essência da obra e todos os seus sentidos, e, um dos que mais contribuíram para esse apagamento, que seria a educação voltado ao trabalho e não à formação cultural.

De início, a literatura clássica foi perdendo espaço, em seguida, o próprio ensino da literatura que, com o passar do tempo, tornou-se obsoleto, vazio de significado e objetivo. Quando trabalhada em sala, muitas vezes, é desprovida de teoria e de uma metodologia que dê sustentação e sistematize a mediação de leitura. De acordo com Zilberman,

Se no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história. A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada (Zilberman, 2009. p.16).

Surgia, nesse contexto, na década de 1970, um novo contingente populacional devido ao aumento da população urbana e mudanças na legislação; patamar que urgia por reformas no contexto escolar para atender a essa demanda

social. Os portões que antes abriam-se apenas à elite, alargaram-se, abarcando, agora, a massa até então relegada ao esquecimento e marginalizada da apropriação cultural disseminada pela escola. Essa mesma porta que deixou alguns raios de luz brilharem no abismo escuro da ‘ignorância’, impôs, por ora, uma série de pedras pelo caminho, pois, se antes a escola centrava suas práticas na tradição literária, agora encontra-se naufragando em mares tempestuosos, sem saber o que fazer com essa camada popular, a quem a tradição nada significava. Se há uma certeza que permeia todo esse conturbado contexto é a de que a literatura deve ser ensinada, e deve abarcar toda a população, justamente por seu caráter humanizador, emancipatório, e por constituir um direito alienável, conforme explicita Candido (2004).

Para atender a essa parcela da população, que outrora não compunha os bancos escolares, a escola precisava instaurar um novo olhar sobre esta “problemática”, visto que a leitura daquelas obras canônicas, representativas de uma camada elitizada e que firmava uma identidade cultural, já não fazia sentido ao novo contingente populacional, com listas e listas de autores renomados que, para este novo público, não fazia nenhum sentido, nada representava, não reconhecia a linguagem, a cultura, a identidade. Diante disso, é notório que as classes populares, “[...] que permaneciam alienadas da tradição e do passado, ao qual podem não se identificar, mas que se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la” deveriam, sim, ter contato com a tradição, que a escola fez questão de mergulhar no esquecimento. (Zilberman, 2009, p. 18).

Em suma, frente à falta de identificação desse novo contingente de alunos, a escola, desprovida de suporte para mediar esse conflito, prescindiu da tradição literária e também da literatura, abordando, muitas vezes, apenas obras que ofereçam aspectos temáticos a serem pautados.

Em face desse panorama de referência aos textos tradicionais e linguagem erudita, urgiu a necessidade de uma nova ordem, em relação ao que se lia na escola, emergindo vozes até então silenciadas. No entanto, Fritzen ressalta o abismo em que as humanidades vão mergulhando:

Nesse quadro de precarização, em que o cânone e os novos leitores incorporados ao sistema de ensino brasileiro, sejam eles professores ou alunos, se viram em trincheiras incomunicáveis, não são poucas as vozes

que começaram a afirmar a necessidade de usar outros textos, que não os literários, no ambiente escolar. Num quadro em que a formação de uma cultura geral e crítica a partir de uma reflexão sobre a atualidade do passado deixou mais ainda de ser fundamental, em que os novos contingentes populacionais estranhavam a linguagem e os propósitos de uma leitura de que não tinham conhecimento, em que a busca de uma identidade entre literatura e educandos por meio de textos de teor mais digestivo, com uma linguagem acessível tornou-se uma posição mais ou menos universal, num quadro dessa forma delineado, as humanidades perderam consabidamente a percepção de seu prestígio formativo que já há séculos, vimos declinando (Fritzen, 2007, p. 6).

Nesse contexto, a educação perde o seu caráter formador e crítico, e uma nova tipologia textual é introduzida nas escolas, por meio de outros textos, que não os literários. Ademais, outro fator que impactou negativamente nesse cenário de esvaziamento da literatura, foi o processo formativo dos novos professores, que prezava pela quantidade, para atender às novas exigências do trabalho no mundo globalizado.

O declínio da literatura não fica estagnado somente à essas problemáticas, mas perpassa os documentos oficiais de políticas públicas, bem como a circulação (ou não circulação) de obras canônicas nos materiais didáticos. Os embaraços relacionados à essa dicotomia “qualidade X quantidade” na formação inicial corroboram para esse cenário de degradação. Destacamos, a exemplo, a formação inicial dos profissionais de Letras e o avanço da tecnologia. No que se refere à formação acadêmica destes professores, além do já exposto, evidenciam-se muitas lacunas no âmbito do ensino da literatura, como, por exemplo, o aporte teórico sobre estratégias metodológicas de ensino do texto literário e a efetiva prática dessas metodologias. Não obstante, muitos professores não se reconhecem como leitores, não leem ou não reconhecem as obras contemporâneas, quiçá⁸ as obras clássicas, o que certamente prejudica a seleção de obras para serem apresentadas aos seus alunos.

Somada a essas problemáticas, destacamos a baixa procura pelos cursos de licenciatura como um todo, expressa na baixa concorrência, e o fato de serem taxados como cursos de segunda categoria, se comparados a cursos como Medicina, Direito, Engenharia. Devido à baixa concorrência, os cursos de

⁸ Não há uma equivalência de valor quanto à qualidade estética entre o cânone e o contemporâneo; foi assim referenciado para chamar a atenção de que se não se interessam por obras ditas mais atraentes por sua contemporaneidade, não acreditamos que haja interesse em obras mais tradicionais ou, do ponto de vista histórico, as obras antigas.

licenciatura acabam recebendo alunos que tiveram um percurso menos favorecido na Educação Básica, apresentando, ainda, limitações no que diz respeito à escrita e à leitura de textos mais elaborados. Essa limitação, pode, portanto, perdurar na formação inicial e desaguar na própria prática docente. De acordo com Gens (2008), a exemplo, a maior concentração no curso de Letras é de mulheres, por ser um campo menos cotado, aponta para questões de gênero, de raça, como também de classe, e acaba ficando à deriva das carreiras de prestígio. O curso fica relegado à figura feminina por não ter valor perante a sociedade, assim como grande parte dos cursos de licenciatura. Embora não haja, de maneira alguma, um assentimento a essa afirmativa, é evidente que esse fato vem se consolidando cada vez mais na atualidade.

O professor de Língua Portuguesa reproduz em suas aulas não somente a sua formação inicial como toda a bagagem que adquire ao longo de sua trajetória escolar e, por isso mesmo, observamos que os cursos de Letras têm buscado aperfeiçoar o seu currículo. Uma constatação, no entanto, que a nosso ver, fica a cargo do professor, como afirma Oliveira (2018, p. 131), justifica-se “[...] na necessidade de esse professor ser, sobretudo, um leitor, detentor de certa cultura literária e de repertório para trabalhar a leitura em sala de aula”. Não acreditamos na premissa de um trabalho efetivo, bem desenvolvido no campo da literatura, quando o professor não é leitor, não está leitor e não traz consigo um repertório de leitura literária, conhecimento básico de Teoria da Literatura e concepções de metodologia, básicas ao menos. Ainda no tocante ao bom professor de literatura, Oliveira afirma

Um bom professor de literatura (ou de outros saberes) tem que ser também um investigador incansável, um leitor assíduo que acompanha o melhor possível os estudos mais recentes, um pensador do seu próprio trabalho. Eu sei que é quase utópico pensar nestes termos para a maior parte dos professores fora do espaço do ensino superior, mas isso não elimina a questão essencial da formação e do seu melhor exercício. Como é que se pode ensinar literatura sem ler literatura, sem escrever sobre literatura, sem perscrutar criticamente os textos que lemos, sem agir sobre as leituras que construímos, sem discutir as leituras que recebemos de outros leitores? (Oliveira, 2018, p. 130).

Sendo assim, é necessário que o professor seja um leitor assíduo, para que possa identificar as sutilezas da linguagem literária; no entanto, deve ser, antes de tudo, leitor de literatura, um verdadeiro e excelente bibliófilo! Afinal, cada obra, cada texto literário, carrega em si um protocolo de leitura e, de acordo com o sentido que

expressa, não há, portanto, possibilidade de utilizar uma receita pronta. A forma do texto, voltada ao trabalho de prescrição, identificação, memorização, leitura mecanizada, não corrobora ao conteúdo que, efetivamente, expressa um sentido. Além disso, uma formação inicial bem solidificada também contribui para que o professor consiga desenvolver um trabalho concreto com o texto literário, ressaltando suas singularidades.

Quanto aos manuais didáticos, notamos que os textos literários são apresentados de forma fragmentada, bem como a ênfase recai, muitas vezes sobre a História da literatura e sobre a crítica literária, à medida que a materialidade do texto literário fica em segundo plano. Não há leitura de obras, não há o encontro do texto com o leitor, e isto, já firmado aqui, vem se perpetuando cada vez mais por meio das novas diretrizes educacionais, com aqueles princípios formativos-humanistas diluindo-se em meio à crise da leitura. Essa prática de leitura de obras fragmentadas, portanto, é nociva ao ensino de literatura, pois não veicula os saberes sobre os textos, que, segundo Rouxel, são:

Conhecimentos dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc. – são descobertos e adquiridos no âmbito da leitura. O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura (Rouxel, 2013, p. 21).

À vista disso, observamos a presença da literatura nos manuais didáticos, por meio de fragmentos de capítulos de obras literárias, crônicas e contos na íntegra, e poemas de autores variados. Porém, fica latente um nivelamento destes textos literários aos textos informativos, tratados como um gênero textual a compor o currículo e na contramão do que realmente deveria efetivar o trabalho com a literatura, em sua materialidade e análise profunda entre a composição da forma em favor de um conteúdo, um significado. A abordagem dos textos nos manuais volta-se ao utilitarismo pragmático, pautando-se em gêneros textuais e suas classificações, assim como à análise linguística e à produção textual. As atividades são voltadas a uma interpretação rasa e subjetiva do texto e aparecem sob a nomenclatura de exercícios de interpretação e compreensão.

Além destas atividades, outras questões permeiam os manuais, como 'o que o autor quis dizer', mera biografia do autor ou apenas intensificação sobre a

historiografia literária. Ademais, as realizações de tais atividades justificam-se pela aplicação das avaliações externas, ou seja, há uma constante preparação dos estudantes para que possam atingir o potencial exigido por esses exames. Não há, portanto, um trabalho específico com os textos literários, que fica à mercê de um estudo utilitarista, com as bases fixadas em um “[...] modelo de ensino da língua e da literatura, cujo alicerce básico é a uniformização facilitadora da certificação externa por parte dos mecanismos governamentais de aferição do sucesso” (Mateus, 2020, p.82).

Desse modo, abarcando majoritariamente uma função pragmática, destituída, dentre tantos outros pormenores, da criação, fruição e criticidade artística, está a serviço de uma sociedade imediatista, capitalista, em prol de formação de mão de obra rápida e barata, e alcance de números expressivos nas avaliações governamentais.

Sob esse prisma, compreendemos que os princípios de direito à literatura, defendidos por Candido, de que ela “[...] é uma necessidade universal imperiosa, e por que fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça [...]” ao mais requintado erudito, que se envolve nos flutuantes sentidos de um poema hermético, estão à margem do que se propõe na escola (Candido, 2004, p. 180).

Constatamos que grande parcela da comunidade escolar tem contato com textos literários somente quando vai à escola, fato este que intensifica esse não direito à fabulação, ao pensamento crítico, em consequência do esvaziamento da literatura nos manuais didáticos. Não obstante, seria incorreto afirmar que esse material público está destituído de qualquer trabalho efetivo relacionado aos textos literários, tendo em vista que o livro didático é um instrumento pedagógico e que, embora repleto de lacunas e problemas graves quanto ao ensino de literatura, é preciso lembrar que o professor ainda é o centro do processo. Cabe a ele analisar, avaliar, aplicar metodologias, repensar e reorganizar seu trabalho em sala de aula, a cada vez que se deparar com o insucesso das atividades por meio do material.

Fica em evidência, desse modo, um ensino predominantemente sobre literatura, pautado em história, teoria e crítica, distanciando-se cada vez mais daquela abordagem proposta por Cosson (2006, p.47), de que “[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da

literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura”. Segundo Mateus:

Abordar o livro a partir da sua matéria narrativa mais básica poderá, afinal, constituir a melhor forma de captar o interesse dos alunos, começando pelos elementos que apelam à sua humanidade, à sua afetividade e ao gosto natural pelas histórias, para a partir daí despertar a curiosidade por questões mais específicas e técnicas da construção, gênese e da hermenêutica dos textos. Com isso se evitará o nefasto efeito de matar ou quebrar o interesse pelas obras ao sobrecarregá-las, logo num primeiro contato, com tarefas de compreensão e interpretação que podem anular a empatia que se cria com elas numa relação de leitura mais natural e semelhante à que se realiza em meio extraescolar (Mateus, 2020, p. 85).

Ocorre que nos manuais didáticos brasileiros a situação não difere muito deste contexto de Portugal, abordado por Mateus. Faz-se uma leitura, às vezes silenciosa, às vezes individual e em voz alta, outrora realizada pelo próprio professor. Ressaltando que a leitura individual e em voz alta, quando solicitada pelo educador, tem por objetivo (inclusive, proposto pelo próprio LD) aferição de habilidades de leitura, como capacidade de expressão, respeito à pontuação, desenvolvimento da oralidade. De fato, não há problema algum com essa atividade, pelo contrário, ela é comprovadamente enriquecedora no sentido de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, podendo, inclusive, fomentar a leitura literária. O inconveniente reside, justamente, no fato de que no trabalho com o texto literário não há um avanço, sobretudo no Ensino Médio. As atividades, por vezes, não ultrapassam esse nível de aferição e a prática da aprendizagem da literatura não se efetiva. Os exercícios são divididos por temáticas relacionadas às escolas literárias, seguindo a ordem cronológica, foco no texto e/ou imagem, contexto de produção e entre saberes. Todas as unidades são esmiuçadas de acordo com um gênero textual, com proposições de produção textual e, ao final da unidade de alguns manuais didáticos, são disponibilizados exercícios denominados ‘Por dentro do Enem e do Vestibular’.

Em referência ao acesso desenfreado de meios eletrônicos e tecnológicos, quadro esse que também deve ter um olhar refinado por parte do professor, o que chama a atenção não é a infiltração dos novos gêneros, os digitais, mas os novos protocolos de leitura e escrita em rede, marginalizando deveras a literariedade do texto literário, a pluralidade de sentidos, como também a essência do escritor. Tanto os textos literários clássicos, quanto os contemporâneos são singulares e, para

abarcarem suas especificidades humanísticas, necessitam de um aprofundamento de caráter formativo e crítico. As novas práticas eletrônicas mobilizam-se para um conceito de motivação de leitura, que vai fixando raízes em um cenário cada vez mais vazio de significado, onde tudo pode e pouco aproveita-se.

Dentro cenário desestimulador, nos deparamos com perguntas como: Por que ler os clássicos? Por que ensinar Literatura? Em que contribui a leitura de obras canônicas para o letramento literário? De acordo com Pereira, a propósito,

[...] não podemos perder de vista que, apesar de as obras clássicas comunicarem valores estéticos significativos para a vida presente, mesmo tendo sido escrita em tempos remotos, é na sua dimensão histórica que se encontra justamente a necessidade de sua constante atualização. Destarte, é na compreensão histórica dos clássicos que o presente pode ser colocado à prova, pode ser questionado, pois eles portam a figuração das estruturas de sentimento, as contradições sociais, as vozes de classe e as tensões ideológicas que cada época produz (Pereira, 2016, p.39).

De fato, é nessa relação histórica que o leitor deposita um valor contemporâneo ao passado, para a legitimação de outras obras no futuro. A luta pelo cânone não deve ser numa perspectiva devota, mas, como símbolo de resistência, em um cenário em que a cultura, a arte, carece de valores, de critérios, de balizamentos.

Bauman, levanta reflexões acerca da cultura da oferta no presente e a superficialidade no contexto educacional nessa sociedade líquido-moderna. De acordo com o sociólogo (2008, p. 40), “[...] os desafios do presente desferem duros golpes contra a própria essência de educação”. Nesse sentido, destacamos aqui uma ênfase ao próprio lugar da literatura, do clássico, disputando diariamente com uma cultura muito mais sedutora, volátil. Bauman (2008) ressalta que estamos vivendo em uma sociedade em que tudo se dilui muito facilmente, tudo, ou quase tudo é descartável, efêmero, o tradicional assusta, não há um enraizamento, uma profundidade, tudo é muito fluido, há uma constante sedução cultural, em contraste a uma geração sólida, concreta, em que o conhecimento cravejava lugar central no bojo da sociedade. Em suas palavras, “[...] num mundo como este, o conhecimento é destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios que, como se não bastasse, começam a se dissolver no momento em que são apreendidos” (2008, p. 45). A potencialidade do texto literário, que já não encontra razão de ser, dissolve-se, diluída por essa sociedade (Bauman, 2010).

Diante de situação tão problemática, acreditamos que a escola deve disponibilizar ao estudante o contato com obras clássicas e contemporâneas, de forma efetiva, com textos na íntegra, e que haja, em absoluto, o encontro do leitor com o texto, a fruição estética, a apropriação de um saber, que só é adquirido por meio da educação literária. No entanto, para não referenciar uma utopia educacional, meios concretos devem proporcionar, como também solidificar o trabalho com a literatura na escola, “[...] caberá, portanto, às políticas educacionais públicas viabilizar e implementar ações que possam dar acesso aos clássicos e, mais do que isso, propor condições simbólicas para a efetiva leitura”, sem deixar de lado as obras contemporâneas, que, somadas neste contexto, contribuem para o construto da educação literária (Pereira, 2016, p. 37).

De todo modo, o dilema em torno do ensino da literatura permanece vivo e assustador até a atualidade. Passou de uma prática pautada à tradição para a historiografia literária e da historiografia à nomenclatura de gênero textual ou simplesmente texto. Do embate entre leitura de clássicos ou contemporâneos, porém, a escola hoje parece abdicar da mesma (literatura), ignorando a necessidade de reformulação desse estado de coisas para a formação de leitores literários.

Importa considerar, também, que essa formação não nasce e sobrevive somente do fomento das políticas públicas. Seria esse, talvez, o princípio de uma educação literária capaz de introduzir o estudante nos princípios formativos-humanistas, que se diluíram em meio à crise da leitura. Portanto, a conduta da escola, quando se volta apenas ao estudo de historiografia e da crítica literária, vai na contramão desses princípios. De acordo com Todorov:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos (Todorov, 2021, p. 27).

Essa prática mecanicista, utilitarista de ensino da literatura tornou-se amplamente discutida e criticada, assim como o estudo da História da Literatura, em detrimento da leitura de obras em sua concretude. Para que haja o encontro do leitor com a obra efetivamente, o professor precisa destrinchar não apenas a estrutura formal do texto literário, mas levar o aluno a compreender os seus múltiplos

sentidos, expressos pela forma como o autor o constrói; o famoso 'não é só o que diz, mas como se diz' (Jouve, 2012).

Diante do exposto, entendemos que a democratização da escola, como um fator de inclusão às classes menos favorecidas, relegadas ao abandono e esquecimento, foi um divisor de águas para que essa população pudesse exercer o seu direito de cidadão junto à sociedade. O conhecimento, a cultura, a arte, a literatura, não são privilégios da classe elitizada. Todavia, no tocante à escolarização do texto literário, não houve progresso, a escola, sem saber o que fazer com a nova ordem e o novo contingente populacional, perde-se no abismo da incompreensão e junto dela, carrega as humanidades. Justo a literatura, que não é mágica, mas possibilita a emancipação do sujeito, libertando-o da escravidão proporcionada pela ignorância.

1.2.1 Apresentação dos documentos curriculares da educação básica

A **BNCC** é um documento de caráter normativo, elaborado pelo Governo Federal, de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica, e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Brasil, 2018). Logo, acaba sendo o norte, a direção aos outros documentos, que são construídos com vistas a contemplar as finalidades e as concepções presentes na base. Está estruturada em três partes: a etapa da Educação Infantil, a etapa do Ensino Fundamental e a etapa do Ensino Médio.

Figura 1 – Estrutura da BNCC na Educação



Fonte: Ministério da Cultura (Brasil, 2018).

Tem como objetivo geral garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto de conhecimentos e habilidades comuns, dentro do território nacional, em escolas públicas e privadas. A intenção é padronizar as aprendizagens essenciais por meio de competências e habilidades na contemplação de uma formação humana e integral. A formação integral preconizada pela **BNCC** não se refere ao ensino em tempo integral, mas ao desenvolvimento humano global, explicitando enfaticamente que compete à Educação Básica uma formação com vistas ao desenvolvimento completo do estudante em todas as suas dimensões. Indubitavelmente, o documento traz muitos questionamentos no que tange à eficácia e aplicabilidade de tudo que se propõem em pauta, desse modo, faz-se necessária, uma rápida contextualização da criação deste e dos sujeitos envolvidos neste processo. As informações a respeito do contexto de produção da **BNCC** estão pautadas no livro **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes (Costa-Hübes; Kramer, 2020).

Sua primeira versão contava com um grupo de mais ou menos 70 pessoas, entre elas, professores da Educação Básica, professores e pesquisadores universitários indicados por diversas secretarias de educação e pela rede federal de Educação Básica. Buscava-se entender de que forma contribuir para a formação

integral do sujeito e, por fim, criar um documento que seria discutido nas escolas para servir de matriz à base. O processo aconteceu entre junho de 2013 a fevereiro de 2015. Esse grupo foi dispensado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2015 e foi substituído por outro, composto de mais ou menos 130 pessoas, sendo que, alguns membros foram aproveitados do primeiro grupo.

O MEC disponibilizou a primeira versão para consulta pública e contribuições e a segunda versão surgiu em maio de 2016, incorporando parte dessas contribuições e pareceres dos especialistas. Porém, a partir de maio, o Brasil sofre uma reviravolta na questão política e a segunda versão do documento, juntamente com a equipe que o compunha foi outra vez substituída, desta vez, integralmente. Surge uma terceira versão, que é legitimada na contramão de todas as outras. Passa, então, a ser composta por aproximadamente 31 membros convidados, selecionados criteriosamente com os interesses políticos e ideológicos daquele momento. Uma consulta pública foi aberta de julho até novembro de 2017. A versão final foi aprovada em 2018. Entendemos esses fatos como uma espécie de democracia às avessas, pois não houve tempo hábil para análise de tudo que foi exposto referente ao documento nesse período. A estrutura fica parecida. No entanto, muito se perde, modifica-se, principalmente a base filosófica ideológica que dava sustentação às versões anteriores.

Com a aprovação da **BNCC** e à luz de suas concepções, o Estado do Paraná elabora os seus documentos: em 2018, o **RCP**, em 2019, o **CREP** e, em 2021, o **CP**.

Logo que a **BNCC** foi implantada, todos os Estados e Municípios tiveram que elaborar seus próprios referenciais de acordo com as suas especificidades. O Sistema Estadual Paranaense de Educação, de acordo com o **RCP** é formado por 382 municípios, dentre os quais 17 possuem seu próprio sistema de ensino. Assim, é importante compreender que os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns, porém, os currículos são diversos, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes.

O **RCP** está estruturado, basicamente, em três partes: Texto Introdutório, Etapa da Educação Infantil e Etapa do Ensino Fundamental, os dois últimos com seus respectivos organizadores curriculares, os quais correspondem à estrutura dos conhecimentos que respaldam o trabalho pedagógico. O Texto Introdutório traz o processo de construção do documento, seus fundamentos e contextualização no

território paranaense. Também trata dos Princípios Orientadores e dos Direitos de Aprendizagem Gerais da Educação Básica. Os princípios orientadores devem ser considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas. Os mesmos visam à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e são delineados a partir da realidade do Paraná, sendo imprescindível afirmá-los no momento de reelaboração das propostas pedagógicas curriculares, pautadas no âmbito da gestão democrática.

O **RCP** propõe a mesma concepção de ensino de Língua Portuguesa e alfabetização da **BNCC**. No entanto, com a justificativa de adequar-se ao contexto paranaense, o **RCP** propõe algumas modificações. Primeiramente, as Competências Gerais aparecem como Direitos de Aprendizagens, por isso a justificativa do nome do documento: **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Em seguida, o termo habilidade da **BNCC** é denominado objetivo de aprendizagem.

É conveniente salientar que o componente curricular Língua Portuguesa, no quadro organizador do **Referencial**, diferencia-se de outros componentes por haver o acréscimo de campos de atuação e práticas de linguagem no lugar de unidade temática. Além disso, o documento reitera a concepção de linguagem sociointeracionista e as práticas de linguagem preconizadas na **BNCC**, porém, ele faz uso do termo semiótica atrelado à análise linguística com o objetivo de enfatizar a necessidade de se abordar os textos oriundos da esfera virtual, como os demais textos orais e impressos que circulam na sociedade. As outras práticas de linguagem também são reformuladas da seguinte maneira: oralidade; leitura/escuta (compartilhada e autônoma); Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma); Escrita (compartilhada e autônoma); Análise linguística/semiótica (alfabetização); Análise linguística/semiótica (ortografização). A proposta do **RCP** é que os alunos realizem as atividades ora compartilhando com seus pares, ora de forma autônoma. Outro diferencial é quanto à descrição da habilidade da **BNCC**, em relação ao **Referencial**, caracteriza-se como mais sucinta, pois o documento estadual opta por acrescentar/complementar como as habilidades devem ser trabalhadas.

Em suma, verificamos que o **RCP** seguiu os preceitos da **BNCC** sem eliminar nenhuma de suas orientações, porém, ao buscar sua própria identidade e traçar suas próprias características, fez algumas alterações em alguns termos, acrescentando mais elementos à redação original da **BNCC**. Além disso, elaborou e

instituiu os quadros organizadores de cada componente curricular para serem seguidos por todos os municípios paranaenses na reformulação de seus documentos, principalmente por aqueles que não possuem sistema próprio de ensino.

O **CREP** contém os conteúdos, competências gerais e específicas de cada componente curricular, bem como orientações para encaminhamentos metodológicos e para a avaliação. Segundo a apresentação do documento, ele foi produzido de forma colaborativa com outras entidades como o Conselho Estadual de Educação do Paraná, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e professores, a partir da verificação da necessidade de se elaborar um documento norteador que contemplasse as especificidades da rede paranaense de educação. Tal fato ocorreu durante a elaboração do **RCP** e, por isso, o **CREP** tem a premissa de complementar e reorganizar o documento, bem como ser um importante instrumento de trabalho docente, pois objetiva orientar a construção das **Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC)**, dos **Planos de Trabalho Docente (PTD)** e dos **Planos de Aula**.

O documento estrutura-se em apresentação, competências gerais da Educação Básica, competências específicas da Língua Portuguesa, encaminhamentos metodológicos, possibilidades de trabalho com as competências, avaliação, explicação do código de objetivo de aprendizagem e quadro por série escolar e trimestre, no qual elencam-se campo de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, orientações de conteúdo e objetivos/habilidades de aprendizagem. Produzido em alinhamento à **BNCC**, o **CREP** segue a mesma estrutura da base, elencando as (os) mesmas (os): competências gerais e específicas, concepção de linguagem, campos de atuação e habilidades (objetivos de aprendizagem). Quanto ao código há sutis mudanças, sendo acrescentado à numeração correspondente da Base a sigla do estado (PR), caso de mudança, indicação do ano/série escolar no Referencial e posição do código do ano no **CREP**.

O **CP** objetiva minimizar as defasagens de aprendizagens advindas durante a suspensão de aulas presenciais, devido à pandemia de COVID-19. O foco é na ação docente na retomada da rotina presencial, por meio de ações pedagógicas que priorizem os conteúdos essenciais a partir das habilidades essenciais da **BNCC**. O documento apresenta um quadro organizador por série com práticas de linguagem,

objetos de conhecimentos, orientações de conteúdo, conhecimentos prévios, objetivos e objetivos de aprendizagem relacionados. A abordagem dos conhecimentos prévios é um ponto relevante do documento e se refere à habilidade prévia do aluno com a finalidade do desenvolvimento da aprendizagem prioritária.

A concepção de linguagem adotada em todos os documentos estaduais, assim como na **BNCC**, é o sociointeracionismo, perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem em uso significativo da linguagem nas práticas de leitura/escuta, escrita, oralidade e produção de textos. Desse modo, os objetos/objetivos de aprendizagem/habilidades estão separados pelos 4 campos de atuação social: campo jornalístico/midiático, campo da vida pública, campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, campo artístico-literário.

Por outro lado, os documentos sugerem encaminhamentos metodológicos de forma superficial, a iniciar pelo **RCP**, passando pelo **CREP** e não retificado no **CP**; não há um exemplo prático de uma atividade escolar com uma concepção metodológica. O **CREP** resume-se em orientar que todo trabalho com LP deve partir dos textos de diferentes campos de atuação, a partir das práticas de linguagem. Além disso, apresenta uma listagem dos gêneros textuais em cada campo de atuação e descrição de cada fundamento de leitura/escuta, oralidade, produção textual, análise linguística/semiótica. O **CREP** e o **CP** listam orientações de conteúdo, o que a **BNCC** não apresenta, no entanto, os três documentos são inundados pela quantidade de gêneros textuais previstos para cada série escolar.

Por fim, o **Projeto Político Pedagógico (PPP)** tem como objetivo nortear as ações da escola, sendo um importante instrumento de planejamento e gestão educacional presente no contexto escolar. Esse documento serve para guiar as ações que contribuem para o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, explicitando as metas que necessitam ser atingidas, bem como os princípios pedagógicos da instituição de ensino. Esses objetivos e metas são traçados a partir da construção coletiva e colaborativa deste documento, que busca refletir sobre uma formação integral, inclusiva, além de refletir sobre o contexto externo e interno.

O **PPP** do Colégio Paulina Pacífico Borsari partiu das principais demandas da organização escolar, abarcando tanto os recursos humanos como os tecnológicos, princípios de ética, cidadania, a autonomia do corpo docente e discente e está amparado pela legislação específica estadual. É estruturado como

um documento formal e abrange os segmentos básicos em suas partes, como a introdução, a identificação da história da instituição, a organização do tempo e do espaço do colégio, a proposição de ações, a proposta pedagógica curricular sempre atualizada conforme a **BNCC**, o **RCP** e outros documentos que refletem na construção dos projetos políticos pedagógicos. Perpassa, por todo o documento, a harmonia entre os recursos, o tempo e o espaço, de forma a atender os alunos em sua totalidade, respeitar as diversidades de toda ordem, assim como a apresentação de uma educação inclusiva.

Em relação à literatura, o documento apresentou-se lacunar ao desenvolvimento da educação literária, mesmo havendo a prática do *Bate-Papo literário* realizada há algum tempo pelas professoras de Língua Portuguesa. No **PPP** de 2017, em sua última atualização, não havia nenhuma menção ao trabalho com a literatura na instituição de ensino, ao passo que, havia referência a outros projetos como “Aluno acima de Média”, que objetiva valorizar e premiar alunos com alto rendimento escolar expresso por meio de boas notas. Sofreu, recentemente, no ano de 2023, algumas alterações, e nesta última atualização foi incluído o projeto de leitura desenvolvido na instituição, denominado *Círculo de Leitura – Bate-Papo literário*. Convém destacar, no entanto, que a inclusão se deu mediante a iniciação das professoras de Língua Portuguesa no Profletras, expressando agora, a necessidade de oficializar um olhar mais sólido e sistematizado em torno da educação literária.

1.2.2 O apagamento da literatura na BNCC: como apaziguar a tempestade

O enfoque desta pesquisa é a mediação de leitura literária por meio da metodologia de ensino *Círculo de Leitura*, introduzindo alunos dos anos finais no universo canônico, subsidiados pela intertextualidade e releitura de uma biografia romanceada. Para tanto, faz-se necessário entender o lugar da literatura no documento norteador e como as estratégias de ensino são defendidas nesta base, em relação às práticas sociais de leitura literária e a formação do sujeito leitor. Portanto, o que chama a atenção na **BNCC** é o caráter prescritivo, principalmente no que concerne a literatura, que não é apresentada como componente curricular obrigatório, e sim como apêndice da Língua Portuguesa, de caráter comunicacional. Além da invisibilização da literatura, ao tratá-la como um gênero textual, a **BNCC**

reforça, ainda, um ensino privilegiando os gêneros orais em detrimento dos escritos, ênfase demasiada em gêneros digitais, flutuações terminológicas no âmbito da linguística, incoerência e confusões teóricas, além de não haver uma bibliografia que dê sustentação ao documento.

A Língua Portuguesa, de acordo com o documento, assume uma perspectiva interacionista, tendo em vista o seu caráter essencialmente social e dialógico e os vários gêneros deste componente curricular são espaçados em campos de atuação, de acordo com a rotina diária do estudante: campo jornalístico, escolar, religioso, político, doméstico, literário; a literatura está dentro do campo artístico-literário.

Dentro da **BNCC** a literatura é referenciada como um campo de atuação, denominado campo artístico-literário e, dentre as 600 páginas do documento, apenas 4 são destinadas ao ensino de literatura, contribuindo para uma inviabilização, uma obliteração dos conteúdos literários. Além disso, verificamos um evidente desprestígio com a literatura, ausente como componente curricular, tal como os componentes curriculares Matemática, Artes, Língua Portuguesa (Porto; Porto, 2018). As autoras citam que:

A BNCC ratifica seu menosprezo à literatura enquanto gênero textual que merece uma exploração mais aprofundada, consistente e que tem um valor intrínseco à formação básica do aluno. O documento ignora a potencialidade do texto literário enquanto objeto capaz de promover reflexões, transformações, fruição, interesse pela leitura, indo na contramão do que já se concebe há anos como funções da literatura (Porto; Porto, 2018, p.20).

O que se percebe, nesse cenário, é que a **BNCC** trabalha por temas, com um conceito muito generalista de literário, que acaba reforçando o papel do texto literário como um fim, como uma finalidade, aspecto esse com o qual discordo, conforme conceito de literatura apresentando anteriormente.

Em sua estrutura global, a **BNCC** propõe 10 competências gerais, que se referem à valorização do conhecimento, à sociabilidade, à interação com o meio, às tecnologias, abarcando desde o cognitivo até o agir no meio em que este indivíduo está inserido. Sob a ótica da construção e capacitação de um sujeito reflexivo e de uma educação voltada ao desenvolvimento do intelectual, do cognitivo, deparamo-nos, com as agruras de um ensino muito mais mercantilista, pelo qual “[...] a **BNCC** estabelece um ajuste para os interesses e necessidades do mercado, não como

mudança social, mas como um trabalho voltado na preparação de operários” (Costa, 2020). Isto porque, de acordo com a definição estabelecida pelo documento, o aluno deve “[...] saber fazer para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo trabalho” (Brasil, 2018, p. 13).

Verificamos, diante disso, que o documento está amparado em denominações de competências e habilidades e deixa explícito no decorrer de suas linhas uma concepção de educação mercantilista⁹ que almeja formar mão de obra (os alunos) que seja apta e capacitada a ingressar no mercado de trabalho. Ratifica assiduamente uma prática de ensino permeada pelas tecnologias digitais, ressaltando inclusive, gêneros digitais específicos (*meme, gif, podcast*) e a importância de o educando assimilar essa cultura digital. Nesse cenário, a prática educacional fica submersa em um patamar de ensino pragmático, que prioriza as habilidades para adentrar o mercado de trabalho em detrimento dos conteúdos científicos; quem dirá às artes, às humanidades.

Quanto às competências relacionadas aos componentes curriculares, a Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, conta com dez, e apenas uma faz referência ao ensino de literatura; trata-se da competência nove:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p.85).

O documento não deixa de reconhecer que a leitura é importante para a formação do sujeito leitor, a relevância da leitura de obras literárias e que a fruição contribui para a humanização do ser humano. O que fica latente, no entanto, é a defesa do texto como unidade básica de ensino, o que acaba por unificar a aprendizagem da língua e da literatura. A conciliação dessas duas como se fossem únicas, sabemos, desagua na aniquilação das particularidades do texto literário.

⁹ A própria denominação do termo ‘competências’ já é uma prova do impacto da perspectiva neoliberal na educação, que subjaz a um estreitamento curricular baseado numa formação aos moldes tecnicista, que precisa de formação de mão-de-obra rápida e qualificada, sem necessidade de aprofundamento dos conteúdos científicos.

Em relação ao objeto de estudo deste componente curricular, o que fica destacado é o trabalho centrado no texto, excluindo o foco naquelas atividades com frases ou enunciados isolados. A competência trata das práticas de leitura literária, que contribuam para o afinamento da fruição estética, e com isso, esse sujeito leitor possa enaltecer as obras literárias, bem como outras expressões artísticas (Brasil, 2018).

No entanto, mesmo afirmando que deva haver o aprimoramento da fruição estética do leitor, a leitura das obras literárias acaba ficando em segundo plano, pois a literatura é constantemente posta ao lado de gêneros digitais e de outras manifestações artísticas, não havendo uma menção clara e específica à abordagem dos diferentes gêneros literários. Nesse sentido, Costa (2020, p. 116) evidencia que “[...] todos os conteúdos da **BNCC** são de relevância, desde que não enalteçam alguns e desprezem outros, que são essenciais para a formação do indivíduo, como a literatura”. O grande impacto dessa ausência dos gêneros literários por parte da **BNCC** é nocivo ao ensino de literatura, além de contribuir para seu apagamento, em especial dos textos clássicos, cuja leitura vem declinando há décadas.

Já as competências específicas relacionadas à área da linguagem são seis e em nenhuma delas há menção ao termo literatura, delegando, assim, um papel secundário ao ensino da literatura. No geral, essas competências específicas têm como objetivo “[...] fazer com que o aluno se aproprie das diversas linguagens, não só escrita e oral, como tantas outras que servem para inseri-lo nas diferentes atividades humanas” (Costa, 2020, p. 100).

Sobre a formação do leitor, a **BNCC** propõe:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desenvolvimento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência pretendida (Brasil, 2018, p. 55).

Observamos, assim, uma aparente preocupação com a formação do leitor, mas não com a formação do leitor literário e tudo que envolve as suas especificidades, como aquele leitor que expressa e sente emoção estética, que pensa e reflete a realidade por meio do que a leitura literária lhe proporcionou. A **BNCC** não contempla se leitor entenderá as sutilezas do trabalho de linguagem diferenciada e a escrita peculiar com as infinitas figuras de linguagem, dentre tantas

metáforas e ironias para chegar ao sentido do texto. Também não contempla as várias interpretações e múltiplos sentidos de uma palavra dentro de um poema, dentro de um conto, romance, aqueles vários sentidos que dão asas à subjetividade colorida do leitor, que alimentam a alma do poeta e dão cores à imaginação daquele que se encontra embriagado das palavras do autor.

Em relação às habilidades específicas do campo artístico-literário e seus respectivos eixos, a **BNCC** compreende a leitura e produção de texto, visto que o eixo da oralidade e da análise linguística/semiótica não são contemplados neste campo. Para este eixo da leitura, o texto é o objeto do conhecimento requerido para desencadear as habilidades:

Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), como referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (Brasil, 2018, p. 167).

Essa habilidade traz uma ideia implícita de que outras manifestações artísticas são mais relevantes do que a literatura ao indicar, exemplificar, gêneros textuais a serem trabalhados e não dar nenhuma indicação de gêneros literários. No entanto, o professor pode abordar o texto literário a partir de outras linguagens e o que se destaca nesta habilidade é o diálogo entre os textos, o tecido que os constrói, inclusive com o uso da intertextualidade. Por isso, é de suma importância que o docente leve em consideração a intertextualidade presente em cada obra, pois ela contribui para a construção da interpretação, tanto mais rica quanto mais reconhecer a multiplicidade de sentidos (Costa, 2020, p. 121). Nesse sentido, cabe ao docente procurar caminhos para estabelecer esse diálogo entre as manifestações artísticas e a literatura, focando em gênero literário específico e tendo bem definidos os critérios a serem trabalhados e avaliados neste eixo de leitura.

Ainda neste eixo, outro objeto do conhecimento de que a **BNCC** vai tratar são as estratégias de leitura, apreciação e réplica, que compreendem a habilidade:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como soneto e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros,

expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 167).

Enfim, uma habilidade que contempla os gêneros literários, os espaços que circulam, suas características, bem como enfatiza as estratégias de leitura, que são cruciais na compreensão do texto, na formação do leitor autônomo, fluente, pois essas precisam ser ensinadas e o estudante necessita da mediação de leitura para apropriar-se destas estratégias. Essa autonomia por parte dos alunos não acontece como num passe de mágica, havendo um caminho a ser trilhado para o efetivo letramento literário.

Percebemos, ainda dentro do campo artístico-literário, que as habilidades referentes à análise linguística/semióticas são genéricas e não apontam objetivos específicos para o trabalho com a literatura, além de não sinalizarem os conteúdos característicos dos textos literários. Nesse sentido, o que fica evidente é o texto literário sendo usado como pretexto para o ensino de normas gramaticais, identificação de aspectos gramaticais, quando “[...] o estudo das regras da língua deveria estar a serviço da compreensão e produção de textos e não para estudo e memorização de nomenclaturas” (Costa, 2020, p. 127). Logo, análise linguística e análise literária se realizam simultaneamente, estão concatenadas, e, nesse sentido, a **BNCC** percorre uma via na contramão. É extremamente importante que ao ler um texto literário o leitor consiga perceber não somente o que diz o texto, mas, também, como diz, pois, vinculados esses dois aspectos a experiência literária poderá proporcionar a fruição, a cognição da obra lida:

O aluno reflete sobre as construções linguísticas que foram estabelecidas no texto, como por exemplo, o ritmo, as rimas, as figuras de linguagem, o sentido conotativo das palavras, o que lhe dá ressignificação, que são elementos próprios do gênero literário. Sabendo como funcionam esses recursos linguísticos o texto se torna mais compreensível, encaminha a reação do leitor perante o texto, o que leva o aluno ao letramento literário (Costa, 2020, p. 128).

Assim entendido, é possível afirmar que a **BNCC** não compreende as especificações e singularidades do trabalho com o texto literário, pois não destaca os recursos e convenções estéticas presentes nesse texto, haja vista as múltiplas interpretações e sentidos que podem ser explorados de uma mesma obra literária, bem como a subjetividade do leitor. Para tanto, “[...] que não se limite a memorizar aspectos relacionados com a estrutura narrativa, uma vez que a literariedade, na

perspectiva jakobsiana, que confere ao texto a sua dimensão artística” (Mendes (2019, p.47). Cada obra, cada texto literário, carrega em si uma chave de leitura, de acordo com o sentido que expressa, não há, portanto, possibilidade de utilizar uma receita pronta. De acordo com Dionísio,

[...] Estas tarefas, no caso da reflexão e avaliação sobre a forma, exigem que os leitores considerem objetivamente e avaliem a qualidade e a adequação dos textos. Refletir sobre e avaliar, por exemplo, o sucesso de um autor em retratar alguma característica ou persuadir um leitor, depende não apenas de conhecimento substantivo sobre a estrutura e estilo dos textos, mas também da capacidade de detectar subtilezas na linguagem, por exemplo, entender quando a escolha de um adjetivo pode influenciar a interpretação (Dionísio, 2019, p.55).

Além disso, o como se diz e o que se diz estão intimamente imbricados, de maneira que a qualidade estética do texto, reforçando os preceitos defendidos por Jouve (2012) e Candido (2004), advém da união entre a forma e o conteúdo; sendo que este, fica mais interessante por meio da linguagem artística. Bem como uma formação inicial bem solidificada também contribui para que o professor consiga desenvolver um trabalho concreto com o texto literário, ressaltando suas singularidades.

Por fim, verificamos, analisando estruturalmente, que a **BNCC** concretiza o apagamento da literatura em muitos aspectos, aqui discutidos, e mais: privilegia o ensino da gramática em destaque com uma perspectiva superior aos demais eixos, ao passo que a literatura fica relegada à condição de uma manifestação artística como todas as outras, sem destaque às especificidades da linguagem literária. Condição que pode ser evidenciada no discorrer, um tanto indefinidas e incertas, das orientações das habilidades e pelo excesso delas no eixo de análise linguística, utilizando-se de termos como: reconhecer, identificar, empregar, pontuar, reafirmando a ideia de um ensino voltado à estrutura de normas prescritivas sobrepujando as aulas de Língua Portuguesa. Em síntese, no eixo em questão, são encontradas 29 habilidades para o 6º e 7º anos e 23 para os 8º e 9º anos, sendo que não há a pormenorização do trabalho com a literatura em nenhuma delas, mas o foco é totalmente estrutural para estudo de regras gramaticais, à medida que compreende, no eixo da leitura, 3 nos 6º, 7º, 8º, 9º anos, e 2 no eixo da produção de texto nestes mesmos anos.

Para Porto e Porto, o descaso com a literatura não está subjacente somente à **BNCC**, uma vez que o documento reflete posição anteriormente expressa:

A inexistência de Literatura enquanto disciplina obrigatória no Ensino Fundamental também não é uma inovação. Na LDBEN, nenhum avanço nesse sentido: continua-se presenciando o desprestígio à formação da literatura como componente curricular, reforçado ainda pelo desprestígio histórico e crescente no país da leitura literária como algo essencial à formação humana. Ademais, a literatura continua sendo percebida como um objeto de manifestação artística e cultural, da mesma forma que o são letras de hip hop, por exemplo. Isso fica claro na enumeração das competências específicas da área de linguagens, nas quais em nenhuma das seis competências a palavra literatura aparece, o que reforça a tese de que a literatura tem valor menor na proposição de documentos como a BNCC (Porto; Porto, 2018, p. 18).

Diante disso, a literatura, considerada como um gênero textual, assim como está, é posta ao lado de outras manifestações artísticas, sem destaque aos seus múltiplos sentidos. Urge, pois, um olhar bastante analítico por parte dos professores, dos pesquisadores, para que seu ensino, o trabalho com o texto literário, se consolide através do que realmente importa: a aprendizagem da literatura, aquela que integra, em seu cerne, experienciar o mundo por meio da palavra (Cosson, 2006).

Cechinel (2017) levanta, também, uma discussão a respeito da relação superficial entre a literatura e os documentos, ressaltando que encontramos muitas dificuldades impostas à educação literária. Alguns documentos oficiais de Língua Portuguesa, inclusive, não têm se mostrado alheios ao ensino de literatura no contexto atual; o problema é que são controversos. Sobre a presença da literatura em alguns documentos, assim como na **BNCC**, Cechinel (2017) também faz ponderações:

[...] as diretrizes oficiais, mesmo as da Base Curricular Nacional Comum que hoje se elaboram, são controversas em muitos aspectos acerca do papel da literatura na formação humana. [...] Como as diretrizes curriculares brasileiras determinam o percurso e o lugar da literatura na formação do leitor? Como ali se planeja a formação de um leitor? Que literatura deve ele percorrer para isso? Quando e como ler obras literárias na escola? [...] Mais do que atender às importantes demandas da sala de aula também não menos é importante verificar como as experiências com o literário em sala de aula são previstas pelo currículo e para quê. [...] Assim, cada escola e professor, ao atuar, sabem que a educação literária que devem propiciar é justificada e modalizada pelos objetivos do currículo estabelecido para o estágio em que se encontram seus estudantes. O currículo nos dá o mapa do alvo e o caminho para atingi-lo. Sua definição é estratégia essencial para a formação do leitor literário (Cechinel, 2017, p. 115).

Na contramão do processo de educação literária, constatamos a presença cada vez maior do apagamento da literatura no contexto escolar, nessa sociedade moderna, que reflete a chamada crise da leitura instaurada na Educação Básica. As críticas estão relacionadas a diversos fatores, dentre eles, segundo Porto e Porto

Avolumam-se críticas relacionadas a diversos fatores, como: a) ao processo de escolarização ou “didatização” do texto literário, marcado pela tendência de abordagem do texto literário como pretexto para apreensão de regras gramaticais da língua ou de compreensão de um dado momento histórico; b) ao tratamento do literário por meio do estudo da periodização literária que restringe o conhecimento sobre a literatura à apreensão de características de estilos de época literária e identificação, em obras e autores, da aderência a esses estilos, minimizando a interpretação do texto propriamente dito; c) à seleção de obras canônicas para leitura na escola, muitas focadas no estudo de autores canônicos, o que minimiza a chance de o estudante conhecer autores e obras que não fazem parte do círculo dominante de recepção literária. d) à abordagem do texto literário sem consideração à sua natureza intertextual e plurissignificativa, prática que reduz a possibilidade de pôr em diálogo obras de diferentes autores e tempos históricos e possibilidades múltiplas de interpretação de um mesmo texto; e) ao uso inadequado de ensino de literatura baseado no exame de fragmentos de texto em detrimento da leitura integral da obra; f) ao descompasso entre a recente produção em teoria e crítica literária e o ensino de literatura nas salas de aula (Porto; Porto, 2018, p.14).

Fato é que a **BNCC** apresenta lacunas nocivas quanto ao ensino de literatura, devendo o professor, como peça chave deste ensino, buscar estratégias para a formação do leitor literário a partir de sua própria bagagem como professor leitor. Quanto mais aporte teórico, experiências, conhecimento de metodologias preencherem essa bagagem, mais efetivo será esse ensino. O documento é um norte, mas o cerne do ensino é o professor, que deve procurar alternativas metodológicas que efetivem a leitura densa da obra literária, capaz de promover a formação do leitor, o encontro deste com o texto, o reconhecimento e entendimento das singularidades inerentes à leitura literária.

1.3 O CÂNONE E A ESCOLA: HÁ LUZ NO FIM DO TÚNEL?

Antes de fazer uma breve introdução sobre a leitura do cânone e suas contribuições no processo de letramento literário, convém ressaltar que a obra *corpus* dessa pesquisa, **Memórias quase póstuma de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes, não se configura como uma obra canônica, propriamente

dita. No entanto, é uma que introduz o leitor ao mundo dos clássicos, por trazer, de forma intertextual em seu processo composicional, outras obras consideradas canônicas, ainda que dê ênfase ao universo literário machadiano, o que pode se constituir como abertura para a leitura da obra literária de Machado de Assis.

Como foi dito, a leitura de obras canônicas já não se faz presente tão assiduamente no cotidiano escolar, por vários fatores, alguns já discutidos na seção I, no subitem 1.1 que aborda o desprestígio das humanidades, atualmente, em vista da valorização de um ensino mercantilista e não formativo, bem como o não reconhecimento da tradição clássica literária por parte do novo público escolar.

Quando a obra clássica encontra um lugar, em meio à modernidade, percebemos que, por vários fatores, não há mais tanto interesse nessas obras por parte do próprio sistema educacional, num cenário onde o que mais importa para a democratização da leitura é a pluralidade de obras, autores e gêneros. Esse processo, de acordo com Cosson, em “Cânone e mercado: os limites da cultura literária na escola”, “[...]vai ao encontro dos documentos norteadores oficiais que tratam do ensino na área da linguagem” (2002, p. 3). Nesse sentido, reforça o que já enfatizamos nesta pesquisa, sobre as lacunas em torno da especificidade do literário, por parte de alguns documentos que norteiam e subsidiam a Educação Básica.

É evidente que a escola é uma das responsáveis pela efetivação e leitura das obras canônicas, visto que muitos dos alunos da escola pública não têm acesso a esse tipo de literatura em casa. Há muitas razões para se ler um clássico, dentre elas, uma, em especial, chama a atenção: “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (Calvino, 2007, p. 16). Obviamente, essa afirmação parece um tanto quanto genérica, no entanto, inferimos que Calvino afirma, nestas poucas linhas, o que deveria constar como uma verdade ‘absoluta’: a de que os clássicos exercem um papel vital e a leitura deles excedem a formação escolar e acadêmica, pois expressam o sentido da existência.

A origem do termo *cânone* foi introduzida pelo filólogo D. Ruhnken, em 1768, com o sentido de lista de autores seletos de um gênero literário. Contextualizando a consolidação do cânone através de vários séculos, notamos que a escola contribuiu para a sua formação, tendo em vista que a tradição clássica pautava-se em grandes nomes, em autores renomados para estudo da poesia, da eloquência, treinamento de memória, estudo de métrica, vocabulário. Um exemplo disso, no período

helenista, é um manual de gramática escrito por Dionísio Trácio, que define o estudo da gramática através dos grandes nomes da poesia e da prosa. O estudo da literatura nesse contexto não estava voltado, conforme já explicitado nesta pesquisa, de acordo com os estudos de Zilberman (2009), para a formação do leitor. No entanto, diante desse cenário, podemos dizer que a escola é uma das protagonistas na consolidação do cânone.

Perante o exposto, tentamos responder à pergunta - *Cânone e escola: há luz no fim do túnel?* Primeiramente, é preciso esclarecer que se a escola é a agente consolidadora e a agente difusora da leitura do clássico, essa luz não pode ser apagada. Essa chama tem de se manter acesa para aquecer e iluminar a escuridão que assombra esse túnel. Sobre essa propagação da leitura das obras clássicas pela escola, Calvino ressalta:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (Calvino, 2007, p. 13).

A leitura por amor a que o autor se refere, acontece (ou não) em uma idade mais madura, quando o sujeito já realizou a leitura desse clássico na escola e foi construindo a sua bagagem literária, pode retomar aquela que marcou a sua vida no Ensino Fundamental, Médio, e agora fruir, mergulhar nas reflexões e emoções que a obra pode proporcionar a ele. Entretanto, para que esse sujeito consiga chegar nessa condição de leitor fruidor de um grande clássico, como Machado de Assis, Camões, Homero (a lista é imensa) ele precisa, antes, ter lido e fruído esses clássicos na escola.

A escola é a principal propagadora da leitura literária na sociedade e, quando lançamos um olhar ao clássico, ela pode ser o único meio de disseminação e de fomento à leitura dessas obras. Essa valorização da leitura como algo vital vai muito além dos muros da escola, como propõe Calvino, “[...] mas é nela que a formação do leitor de textos clássicos deve ocorrer” (Calvino, 2007 *apud* Pereira, 2016, p. 39). Sendo assim, se não houver luz no fim do túnel, a humanização (Candido, 2004), por meio da literatura, está fadada ao fracasso, à medida que

mergulha as esperanças de uma sociedade mais justa, mais humorada, mais crítica, mais civilizada, emancipada, ao abismo da alienação, da escuridão.

Se pensarmos que os clássicos representam grandes questões existenciais que marcaram a nossa humanidade, como o amor, a morte, o sofrimento, o ódio, a fé, notamos que há uma constante atualização do passado no presente, pois essa construção histórica reside no fato de que “[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 2007, p. 11).

Sob essa ótica, a obra de Gomes, ao apresentar a releitura de **Memórias póstumas de Brás Cubas** ao jovem leitor, convida-o a adentrar nesse universo clássico, que busca no passado a contemporaneidade do presente. Afinal, quem melhor do que Machado para representar essas grandes questões existenciais e analisar a alma humana?

Álvaro Cardoso Gomes, ao falar das obras da coleção *Meu amigo escritor*, afirma que “[...] esses livros têm o poder de facilitar a entrada dos jovens na obra dos grandes escritores brasileiros e portugueses” (Brandileone *et al*, 2023, p. 375). Sobre **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014) afirma que “[...] ele não conta a história, mas faz também reflexões sobre a vida, sobre a arte, a literatura, com muita ironia e humor. Pois resolvi imitar esse estilo machadiano” (Brandileone *et al*, 2023, p. 375). O autor afirma, ainda, que não é fácil trabalhar com o clássico na escola, e esse é um dos motivos pelo qual idealizou a coleção *Meu amigo escritor*, para, de alguma forma, facilitar, ajudar esse jovem a se aproximar dos cânones, que, muitas vezes, é tratado como chato, incompreensível, por parte dos alunos. Pensamos que, a dificuldade na leitura destas obras, que recai na dificuldade do trabalho do professor, não deve ser mote para o esquecimento delas, para o abandono nas estantes empoeiradas da biblioteca. É justamente em obras como os clássicos que os leitores “[...] extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (Rouxel, 2013, p. 24).

Nesta pesquisa, recorreremos a uma obra que introduz o clássico e defendemos a leitura de obras canônica e de obras contemporâneas na sala de aula, enfatizando, ainda que de maneira introdutória, as mazelas que podem concretizar-se com o apagamento desses clássicos. O aluno deve, portanto, relacionar-se com uma gama diversa de obras, não pela quantidade, mas pela diversidade que a própria leitura específica da obra proporciona. E, nesse percurso, a escola não deve abdicar da tradição literária, sob o risco de mutilar o direito à vida,

à emancipação, defendidos por Candido (20004), pois, sem a literatura clássica, esse cidadão não pode ascender junto às classes dominantes e livrar-se do charco da alienação.

De acordo com Rouxel:

É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto): diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje [...] (Rouxel, 2013, p. 23).

Não há, portanto, como negar que a literatura tem o poder de potencializar o sujeito como cidadão crítico e reflexivo e que, mesmo tendo contato com toda a variedade de textos e autores, é no contato com o clássico, com o cânone, que a sociedade reconhece os seus valores, contribuindo para que o sujeito leitor se construa e construa a sua humanidade.

Ratificamos a importância de mobilizar os estudantes para a leitura dos clássicos, frisando que a obra de Gomes constrói pontes que aproximam estes sujeitos do universo canônico, sobretudo com a leitura de textos de teor mais exigentes, como estes se configuram. Há uma grande resistência quanto à leitura dessas obras, sendo o universo machadiano considerado de difícil leitura; nesse contexto, englobam-se, tanto estudantes quanto docentes. Salientamos que parte dessa relutância encontra-se no fato de não haver uma metodologia que dê sustentação ao trabalho com o texto literário e que contribua para a efetiva leitura da obra. A abordagem dessas obras fica, muitas vezes, condenada somente aos livros didáticos, com atividades desestimulantes, por meio de textos fragmentados, de historicização, num emaranhado implícito de 'como não estudar literatura'.

A obra aqui destacada envolve o jovem leitor em formação, tanto no universo machadiano quanto no dos clássicos da literatura universal citados pela narrativa, e o faz de várias maneiras. Além das citações de trechos das obras, há presença de glossários, referenciando vocabulário e escritores mencionados, ilustrações, e, ao final, “[...] a fotocronologia surge como um modo inovador para trabalhar o ensino de literatura, recorrendo às fotografias e eventos presentes, na qual o enredo passa a ser contado por meio de fotos e relatos que buscam explicar essas fotografias” (Grande, 2016, p. 160). Para a autora:

O autor de Memórias quase póstumas de Machado de Assis contribui de forma excelente para a iniciação da leitura das obras de Machado, pois sua obra é completa, contendo vários itens que atraem a atenção e despertam a curiosidade do jovem leitor em formação. Sendo assim, o adolescente tem acesso aos elementos presentes na obra que o envolve, tais como: introdução, apresentação, notas marginais, ficha técnica de leitura (em anexo), fotocronologia e indicação de *sites* para consulta (Grande, 2016, p. 160).

Evidenciamos, dessa forma, que o romance de Gomes pode colaborar para a formação do leitor literário mediada pelos cânones. Além disso, por compor o **PNLD** literário¹⁰ há um material riquíssimo de auxílio disponível ao professor para o desenvolvimento da leitura.

1.4 A INTERTEXTUALIDADE COM O UNIVERSO MACHADIANO: MEDIAÇÃO DOS INTERTEXTOS

A definição de intertextualidade, aqui adotada, retoma as abordagens teóricas defendidas por Carvalhal, que conceitua o termo a partir de estudiosos como Julia Kristeva, Bakthin, dentre outros, em sua obra **O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada** (2003). A autora parafraseia Jorge Luís Borges, com a ideia de que literatura mundial “[...] configura-se como uma biblioteca interminável que, ao ser percorrida por um eterno viajante em qualquer direção, comprovaria, no final dos séculos, que os mesmos volumes se repetem em igual ordem” (Carvalhal, 2003, p. 71). Logo, nenhum discurso literário, seria totalmente puro, à proporção que essa vasta biblioteca mundial constitui-se uma vasta rede cultural, em que os textos dialogam e se inter-relacionam.

Carvalhal esclarece que a noção de intertextualidade é um dos princípios básicos da teoria textual e que o termo foi empregado por Júlia Kristeva em 1966 a partir do conceito de dialogismo de Bakhtin. Define a noção de intertextualidade da seguinte forma:

A intertextualidade, cunhada e difundida por Kristeva, é explicada como uma propriedade do texto literário, que se constrói como um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto (Carvalhal, 2003, p. 72).

¹⁰ Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/pnld-literario/80-e-90-anos/memorias-quase-postumas-de-machado-de-assis/>.

Esse mosaico de citações constitui o diálogo entre as obras, entre os textos, que compõe a eterna biblioteca percorrida pelos poetas, pelos romancistas, pelos escritores no geral, perpassando décadas, séculos, milênios. Essas relações dialógicas e interdiscursivas são intrínsecas à centralidade da obra aqui destacada, **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), sendo, portanto, imprescindível um olhar mais apurado sobre como essa relação se dá na obra e em que sentido contribui ao ganho estético do aluno. No contato com os intertextos, “[...] o leitor é obrigado a reconhecer não apenas a inevitável textualidade de nosso conhecimento sobre o passado, mas também o valor e limitação da forma inevitavelmente discursiva desse conhecimento” (Hutcheon, 1991, p.167). Por conseguinte, a biografia romanceada, na medida em que dialoga com as obras de Machado, também refrata o passado histórico, à luz de renomados escritores da Literatura Brasileira e mundial, assim como aspectos relevantes de uma sociedade burguesa, escravocrata, elitista do século XIX, tendo como pano de fundo o cenário do Rio de Janeiro.

A estratégia composicional de Gomes, neste romance, é a de se valer da intertextualidade, nesse diálogo com as obras de Machado. Valendo-se da intertextualidade explícita, faz a transcrição dos textos de Machado, inclusive com destaque gráfico, o que, por sinal, indica que ele está fazendo a colagem da obra original. Isso significa que o leitor está lendo uma obra contemporânea, ficcionalizada sobre a vida do Machado e ao mesmo tempo está lendo a obra do escritor. Nesse sentido, a intertextualidade é positiva, ao passo que apresenta a obra original, ainda que em fragmentos, de modo que o aluno vai tendo contato com aquela linguagem e com o estilo machadiano, que é muito peculiar, no sentido da linguagem irônica, diálogo com o leitor, dotada de digressões e metáforas. A equivalência dessa biografia com o icônico romance de Machado, extrapola o título e envolve, de maneira significativa, o leitor nos acontecimentos tecidos durante o século XIX:

Ambos os romances valem-se da memória de seus personagens para rememorar acontecimentos vividos ao longo da existência. Por isso, a narração se faz em primeira pessoa, pelos narradores que também são protagonistas. Há, ainda, a forte presença da intertextualidade que, no caso do romance de Gomes, impulsiona o desenvolvimento das situações narrativas, bem como auxilia o leitor a distinguir o autor Machado de Assis, sujeito de carne e osso, de seu personagem feito de papel. O cruzamento

intertextual pode, também, ser notado a partir da construção de alguns personagens que, interlocutores de Machado de Assis ao longo da obra, são responsáveis pela condução para o universo discursivo da produção literária machadiana, como Carolina, Padre Siqueira e Hermenegildo; estratégia narrativa que ajuda o leitor na compreensão de alguns aspectos da obra machadiana (Brandileone *et al*, 2023, p. 372).

O autor, por sua vez, ao recriar, ao ficcionalizar, a vida de Machado, acaba fornecendo ao aluno esse estilo machadiano, mas, ao mesmo tempo, recuperando esse estilo na própria parte em que ele ficcionaliza. Ele se apropria do estilo machadiano para compor a parte que é ficcional. Nesse sentido, faz uso do recurso da intertextualidade para esta finalidade, que é a finalidade da própria coleção *Meu amigo escritor*. A coleção tem esse objetivo, como o próprio nome diz – *meu amigo escritor* – que significa trazer esse escritor, que fica numa esfera distanciada para próximo desse jovem leitor. Portanto, essa intertextualidade explícita que ele utiliza, é interessante nesse aspecto.

A obra de Machado é considerada por muitos estudiosos da literatura como atemporal e que confirma a função humanizadora defendida por Candido (2004, p. 180) em suas atribuições referentes ao “[...] exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida”. Para Silva e Rodrigues (2016, p. 240), sua obra “[...] apresenta, outrossim, linguagem elaborada, de caráter atemporal e abarca toda uma tradição literária. Contribui para a formação intelectual, o senso crítico e o enriquecimento linguístico, artístico e cultural dos leitores”. Para as autoras, a obra machadiana:

[...] além de contribuir para a necessidade de fabulação do leitor, a literatura machadiana o leva a questionar e refletir a respeito da vida do homem em sociedade, de seus valores morais e éticos, de seus sentimentos, atitudes, virtudes e defeitos, contribuindo para o enriquecimento da percepção de si e do mundo ao seu redor (Silva, Rodrigues, 2016, p. 240).

Nesse contexto, a obra de Gomes, uma vez que recria um grande clássico, fazendo uso do ‘mosaico de citações’, proporciona ao leitor a reflexão sobre a vida, sobre a essência do ser humano, sobre as mazelas de uma sociedade preconceituosa e escravocrata, enaltecendo o sentido, o significado da obra, por meio de uma forma peculiar e plurissignificativa da linguagem literária.

SEÇÃO II

2 A METODOLOGIA CIENTÍFICA, OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia e o campo de pesquisa, que são divididos num detalhamento sobre a escola, as mudanças no componente curricular Língua Portuguesa e as novas plataformas educacionais que permeiam o ensino da rede estadual do Paraná, o espaço da biblioteca e os alunos monitores-bibliotecários e, por fim, os participantes que compõem essa pesquisa, os alunos do Colégio Paulina Pacífico Borsari, do 8º ano do Ensino Fundamental. Englobando esses subitens, traçamos o histórico do colégio, desde a sua fundação até a atualidade, de acordo com o **PPP** da instituição, algumas mudanças na grade curricular advinda da SEED/PR, o número de alunos matriculados por turno e turma, a evolução do colégio por parte do IDEB e o instrumento de aferição de aprendizagem utilizado pela SEED, denominado Prova Paraná. Fizemos uso de algumas imagens dos espaços da instituição citados na pesquisa e dos participantes envolvidos, de modo a que se preserve o anonimato de suas identidades.

2.1 A METODOLOGIA CIENTÍFICA

A metodologia da pesquisa se dá por meio da abordagem qualitativa, de objetivo exploratória e de procedimento bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Em relação à pesquisa exploratória, Gil (2002, p. 41) estabelece que, “[...] estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Quanto ao objetivo exploratório da pesquisa, destacamos a carência de trabalho sistematizado, formalizado, no trato com a literatura, e a importância da mediação do professor embasada em uma metodologia de ensino.

Os participantes da pesquisa, uma turma de estudantes de 8º ano, na faixa de 12 a 16 anos, encontram-se com bastante defasagem na disciplina de Língua Portuguesa, e muito disso se justifica pela carência e insuficiência de um trabalho efetivo voltado à didática da literatura, que desenvolva ou contribua para a

competência literária. De acordo com a definição de Thiollent (2011, p.56), essa “[...] fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.

Quanto à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam:

O maior mérito da pesquisa qualitativa: a compreensão dos sentidos que são conferidos pelos diferentes sujeitos à realidade, uma vez que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

De acordo com os procedimentos, a pesquisa é bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Começa com o procedimento bibliográfico, pois fundamenta-se em estudiosos e teóricos nos campos da literatura, formação do leitor, metodologias de ensino sobre o texto literário e documentos norteadores, que sustentam a reflexão durante o percurso investigativo. Além desse aporte teórico, a obra literária **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes, e outros textos de suporte, compõem a parte bibliográfica.

Para Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”. Também de procedimento documental, Gil (2002) afirma que há muita proximidade entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, sendo que, muitas vezes, o diferencial está na localidade em que estão as fontes de documentação. Gil (2002, p. 46) registra, ainda, que “[...] é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura”.

Por procedimento de pesquisa-ação consiste o fato de envolver pesquisador e pesquisados, interessados em resolver problemas levantados, neste caso, a eficácia da metodologia de ensino Círculo de Leitura (Cosson, 2014, 2021) na formação do leitor literário. Segundo Thiollent, a pesquisa-ação pode ser entendida como

[...] um tipo de pesquisa 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 participantes representativos da

situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Como atores dessa situação-problema levantada por Thiollent (2011), temos os alunos do Colégio Paulina Pacífico Borsari, situado no município de Rancho Alegre, Paraná, de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Ao analisar alguns documentos teóricos referentes ao contexto educacional do estado do Paraná, e em específico do colégio citado, percebemos o esvaziamento da presença do texto literário e de metodologias de ensino que contribuam para o efetivo trabalho de letramento literário dentro do componente curricular Língua Portuguesa.

Entre os documentos analisados, citamos, em uma escala de macro para micro, a **BNCC**, o **CREP**, o **RCP**, assim como o documento interno da instituição, o **PPP** do Colégio Paulina. O foco da análise desses documentos está em verificar qual o lugar que a literatura ocupa no contexto escolar, de forma geral, se não ocupa nenhum lugar, se está presente em um documento e em outro não, como também refletir se há ou não metodologias de ensino que sustentem as aulas de Língua Portuguesa, especificamente no quesito da educação literária.

Conforme mencionado, observamos o apagamento da literatura em vários desses documentos e que a prática de leitura literária, que desenvolvemos com os alunos neste colégio, não estava presente no **PPP** da instituição, sendo inserido, recentemente, após uma professora-pesquisadora desenvolver um trabalho com Círculo de Leitura (Cosson, 2014, 2021) referente ao seu estudo de mestrado do Profletras, citada na introdução (Richter, 2023).

2.1.1 A escola e o seu contexto histórico de acordo com o PPP

O Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, situado à Rua Sergipe, nº175, na cidade de Rancho Alegre, originou-se da transformação da “Extensão da Escola Normal Colegial Estadual Campos Sales”, de Sertaneja. Por não possuir prédio próprio, o colégio começou a funcionar no Grupo Escolar “Rocha Pombo”, em 1949, com o nome de Escolas Reunidas de Rancho Alegre, pertencente ao município de Uraí, passando a “Grupo Escolar de Rancho Alegre” em 1955, e, após, já em 1978, Colégio de Rancho Alegre – Ensino de 2º Grau com habilitação de Técnicos em Contabilidade e Magistério.

Em 1978, criou-se o Colégio Paulina Pacífico Borsari de 2º Grau, passando, em 1981, a denominar-se Colégio Paulina Pacífico Borsari – Ensino de 1º e 2º, também com reconhecimento da oferta do de 2º Grau nas Habilitações Técnico em Contabilidade e Magistério. A denominação foi alterada em 1998 para Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari - Ensino Fundamental e Médio. Em 2010, reconhecido o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em Nível Médio, que havia sido autorizado em 2008.

Em 2023, havia um total de 250 alunos, distribuídos em três períodos: matutino, vespertino e noturno. A distribuição das turmas por período se dá conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Legenda das siglas utilizadas

F= frequentando
M= matriculado
SERP= Sistema Educacional da Rede de Proteção
PMA= Programa mais aprendizagem nível I e II
AETE= Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo

Fonte: A Autora (2024).

Quadro 2 – Distribuição dos alunos do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre, PR, por período, turmas e programas no ano de 2023.

MATUTINO (Nº de alunos)	VESPERTINO	NOTURNO
6ºA= 27 M / F e 1 SERP	-----	-----
7ºA= 25 M / F e 1 SERP	7ºB= 17 M / F e 0 SERP	2ªB= 11 M / F
8ºA = 33 M / F e 2 SERP	-----	3ªB= 18 M / F
9ºA= 35 M / F e 0 SERP	-----	
1ªA= 40 M / F e 0 SERP	PMA I= 15 M / F	
2ªA= 22 M / F e 0 SERP	PMA II= 20 M / F	
3ªA= 20 M / F e 1 SERP	AETE= 20 M / F	

Nota: os alunos do noturno não são inseridos no SERP.

Fonte: A Autora (2024).

Figura 2 - Fachada do Colégio Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamenta e Médio, de Rancho Alegre – PR



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 3 - Placa do Colégio Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 4 – Entrada principal de alunos e professores do Colégio Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 5 – Pátio do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 6 – Refeitório do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

A organização das turmas por período está totalmente diferente do ano de 2022, o que vem gerando muitos conflitos e prejudicou em demasia o rendimento de algumas turmas. O período vespertino contava, nos anos anteriores, com as turmas 6º B, 7º B, 8º B e 9º B, com os programas PMA¹¹, Edutech¹² e AETE¹³; este ano, no entanto, conforme estabelecido pela SEED/PR, houve a junção de algumas turmas e o encerramento de alguns programas, por não haver, de acordo com a Resolução¹⁴ 4527/2011 (Paraná, 2011), número suficiente de alunos.

A junção se deu com as turmas 7ºA e 7ºB, 8ºA e 8ºB e 9ºA e 9ºB, além da não liberação de dois 6º anos, permanecendo somente o 6ºA no turno matutino. Houve, também, o fechamento do programa Edutech no turno matutino e vespertino, e de uma turma de PMA, do matutino. Perdurando, assim, somente uma turma no período da tarde, o que tornava impossível a matrícula dos alunos do 7º ano B no PMA, caso necessitem.

Os conflitos que vinham acontecendo eram, justamente, ocasionados pela superlotação das turmas 8ºA, 9ºA e 1ºA, pois houve a junção dos dois sétimos do

¹¹ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Galeria-de-Imagens/Programa-Mais-Aprendizagem>.

¹² Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programacao>.

¹³ Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1533>.

¹⁴ <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=876>.

ano passado, o que resultou num 8ºA lotado. Dos dois oitavos do ano passado, que resultou num 9ºA, aglomerado, e dos dois nonos, o que resultou numa 1º série A difícilíssima, pois a 1º série do noturno também não foi liberada para abertura.

Quanto ao sexto ano, a alegação foi a mesma, falta de aluno de acordo com a Resolução 4527/2011 (Paraná, 2011), havendo, então, a liberação de uma única turma, no período da manhã. As turmas mais afetadas foram 8ºA, 9ºA e 1ºA, pois são compostas por alunos desafiadores, com relação ao comportamento, o que piora com a superlotação. Além de alunos que, de acordo com relato dos pais, fazem tratamento com psicólogo, psiquiatra, possuem laudo de síndrome do pânico, ansiedade, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), entre outros quadros (muitos não entregaram o laudo no colégio). Há, ainda, outros, que se apresentam extremamente desatentos, inquietos, com defasagem de aprendizagem.

Quanto à primeira série, os pais dos alunos reuniram-se, orientados pela equipe diretiva, coordenativa e pelos docentes da turma, e redigiram um documento e enviaram ao Ministério Público, solicitando o desmembramento da turma. Alegaram, além dos problemas de comportamento e aprendizagem advindos da superlotação, que vem afetando o rendimento em todas as disciplinas, a necessidade que muitos desses alunos apresentam, por serem trabalhadores. A maioria, por sinal, já apresentou a declaração assinada pelo empregador ou pela empresa, que é a exigência da SEED/PR, para que o aluno consiga uma vaga no período noturno.

A estrutura do colégio contava com, além das salas de aula, um salão, amplo, espaçoso e que, recentemente, foi contemplado com a instalação de um suporte de projetor de teto. Este salão é usado para reunião de pais, reuniões administrativas e pedagógicas, já foi usado para ensaio e apresentação de peças teatrais, para palestras e apresentações no geral. É muito útil, também, para a aplicação do projeto de leitura *Bate-Papo literário*, realizado nas aulas de Língua Portuguesa, e um dos espaços para a prática das atividades do Círculo de Leitura desta pesquisa.

Figura 7 - Salão para reuniões pedagógicas, administrativas, do Colégio Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre – PR



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Contava, também, com uma sala, conhecida como 'Sala 13', que foi muito utilizada para apresentação de seminário de literatura, antes das salas de aula serem contempladas com o equipamento Educatron, fornecido pelo Governo do Estado do Paraná, no ano de 2022. Trata-se de um conjunto composto por uma *smart TV* de 43 polegadas, computador, *webcam*, microfones, teclado com *mouse pad*, microfones e um pedestal regulável. Anos atrás a sala era muito requisitada pela equipe docente por possuir um *notebook* com acesso à internet e projetor de parede, sendo o local mais apropriado para o professor trabalhar com imagens, vídeos, filmes, apresentação de seminário, trabalho de todos os formatos. Atualmente, no entanto, com a facilidade de uso de internet e uma televisão de tela grande em todas as salas, ela ficou um pouco no esquecimento. O aparelho auxilia na preparação de aulas mais dinâmicas, lúdicas, na leitura de textos digitalizados, tendo em vista que o recurso financeiro para impressão do material é pequeno. Em síntese, se bem programado ao uso pelo professor, colabora de forma significativa ao aprendizado.

Figura 8 – Sala 13, destinada ao uso pedagógico, do Colégio Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre - PR



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Outro local que compõe a estrutura física do colégio é o Laboratório de Informática, que era utilizado pelos professores que precisavam trabalhar as plataformas educacionais solicitadas pela SEED/ PR. São elas: Plataforma de Redação Paraná, Plataforma Leia Paraná – professores de Língua Portuguesa, Plataforma *Matific* – professores de Matemática, Plataforma Inglês Paraná – professores de Inglês, além das aulas do componente curricular Pensamento Computacional serem realizadas especificamente por meio do sistema Alura, que necessita de computador. Há também a Plataforma *Quizziz*, denominada a ferramenta de dever de casa 'Desafio Paraná, que propõe tarefas semanais nos componentes curriculares de Arte, Biologia, Ciências, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química, como requisito de 30% da nota trimestral para estes componentes. Isso, de acordo com o Ofício Circular n.º 006/2023 (Paraná, 2023b). Essa plataforma é uma espécie de dever de casa, no entanto, parte dos alunos não possui computador ou internet em suas residências, o que faz com que alguns professores solicitem o acesso ao laboratório, haja vista a cobrança pela parcial de trinta pontos no trimestre.

Figura 9 - Laboratório de informática do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari, de Rancho Alegre - PR



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

O Programa mais aprendizagem atendia aos alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que foram aprovados por conselho de classe e até mesmo alunos que os pais solicitavam um reforço, no entanto, mediante disponibilidade de vagas. Este programa substitui a antiga Sala de apoio à aprendizagem, que tem por resolução a Instrução n.º 05/2017 (Paraná, 2017), e objetivava atender estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, que apresentavam dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática. A mudança ocorreu no ano de 2019. O PMA, no entanto, não é específico de Língua Portuguesa e Matemática, pode ser ministrado por professor de qualquer componente curricular e atende das séries finais ao Ensino Médio, ou seja, separado por nível 1 e nível 2.

2.1.2 As mudanças no componente curricular Língua Portuguesa e as plataformas educacionais

O componente curricular Língua Portuguesa foi desmembrado em dois, sendo três aulas para Língua Portuguesa e duas aulas para Redação e Leitura, permitindo-se, inclusive, que sejam ministradas por professores diferentes. Essa mudança ocorreu somente no Ensino Fundamental, anos finais, e está amparada

pela Resolução n.º 8.235/2022 (Paraná, 2022). Essa divisão ocorreu com o objetivo de amarrar o conteúdo disciplinar às plataformas de Redação Paraná e Leia Paraná. De acordo com a Resolução n.º 2.857/2021 (Paraná, 2021b), é atribuição e competência do diretor:

Propiciar meios e instrumentos para que no mínimo 85% dos estudantes com frequência realizem e concluam, com a devida correção realizada pelo professor, pelo menos uma redação mensal, totalizando três por trimestre, como no mínimo 150 palavras cada redação. (Paraná, 2021b).

Caso sinta necessidade ou tenha interesse, o professor pode propor mais redações aos alunos, bem como enviar um *feedback*, em um campo específico, solicitando a reescrita do texto, por exemplo. A plataforma contempla uma quantidade considerável de gêneros textuais e é dividida de acordo com a intencionalidade do professor: atividade escolar, Enem, vestibular, entre outras. Após o aluno digitar o seu texto, a mesma faz uma correção por inteligência artificial, o que não significa que consiga captar todos os deslizes de linguagem que o texto apresenta. A plataforma apresenta muitos problemas, desde acesso por parte dos alunos, à correção e envio das produções textuais.

Outra ferramenta que a SEED / PR disponibilizou para a aplicação deste novo componente curricular foi a plataforma de leitura digital, denominada Leia Paraná. Ela contempla 60 livros digitais, sendo 30 títulos para cada etapa de ensino, com acesso *online* e *off-line*. De acordo com o repórter Felipe Salles:

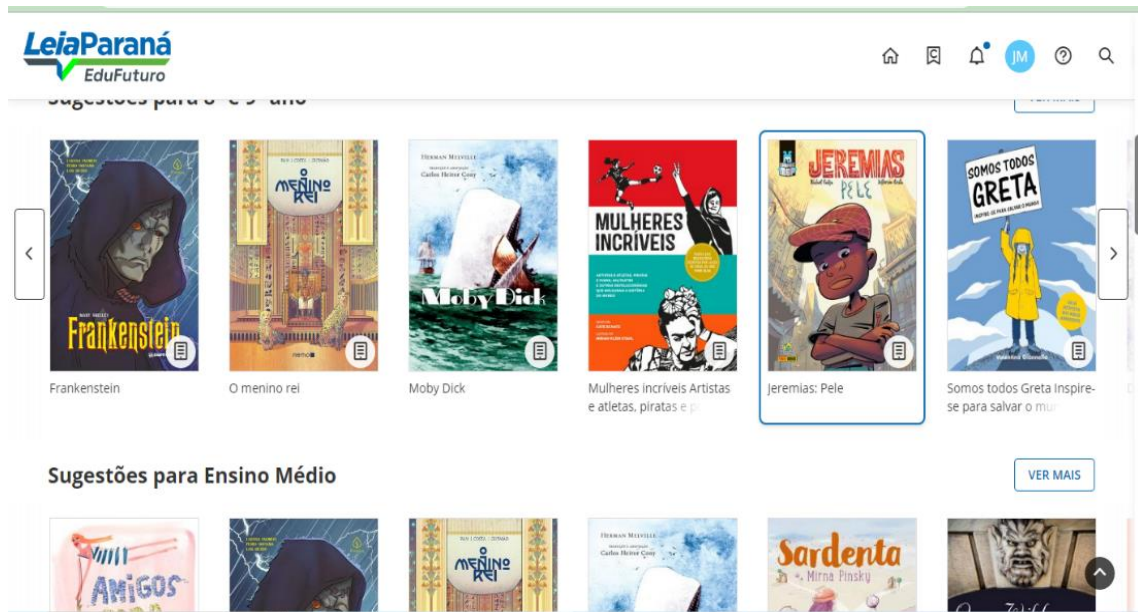
O programa também estará integrado pedagogicamente à nova organização da matriz curricular, como nas novas aulas de Redação e Leitura dos anos finais do ensino fundamental, e também à plataforma já existente, a Redação Paraná. A leitura será acompanhada por diversas atividades de avaliação. A plataforma tem recursos inclusivos como os audiolivros para estudantes cegos ou de baixa visão, fonte específica para estudantes com dislexia e modo escuro e outras possibilidades de alterar o fundo da tela para quem tem daltonismo. Também é possível entrar em clubes de leitura, grifar partes e fazer anotações. Para fomentar o hábito da leitura, a Secretaria da Educação selecionou títulos com ampla diversidade temática e áreas de conhecimento, contemplando também best-sellers e livros buscados por crianças e adolescentes, com adequação à faixa etária. As obras vão desde clássicos da literatura, como “A Volta ao Mundo em 80 dias”, de Júlio Verne, ou “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell, até quadrinhos, passando por biografias, ficção, romances e livros com conteúdo técnico. A diversidade dos títulos também é de gênero e de nacionalidade, com obras de todos os continentes, com predominância nacional. Algumas das obras também são conhecidas por terem virado filmes e séries de *streaming* (Paraná, 2023c).

Essa nova ferramenta, no entanto, está vinculada não somente às aulas de Redação e Leitura, mas às aulas de Língua Portuguesa no Novo Ensino Médio (NEM) e no Ensino Médio. O pedido da SEED/PR é que seja realizada pelo menos uma leitura pela plataforma, acessando o clube de leitura, no trimestre, e que atividade avaliativa referente à mesma esteja relacionada à plataforma de Redação Paraná. O que notamos, é que há uma preocupação com quantidade e não com a qualidade, considerando que a cobrança é somente pelo acesso, contabilizado pela inteligência artificial, *Business Intelligence/ Inteligência Empresarial* (BI), e não ocorre, de fato, um cuidado referente à consolidação da leitura, muito menos de mediação dessa leitura.

Figura 10 – Layout versão do professor da Plataforma de Redação Paraná – SEED/PR

Fonte: <https://redacao.pr.gov.br>.

Figura 11 – Layout Plataforma Leia Paraná SEED/PR



Fonte: <https://leiaparana.odilo.us/>

A respeito das plataformas educacionais, entendemos que a quantidade acaba sendo em demasia, afastando cada vez mais o estudante do que lhe é tão caro, como a leitura de livros impressos, a escrita e reescrita textual no papel, a prática de dever de casa no caderno, no livro, as pesquisas. Está tudo pronto e ao seu alcance, não há esforço, não se pensa, ‘nada se cria, tudo se copia’. A Plataforma de Redação adverte a indicação de plágio, no entanto, os alunos têm desenvolvido cada vez mais habilidades de arrastar um texto pronto direto para a plataforma, sem ao menos lerem do que se trata.

É fato, ainda, que uma outra plataforma de inteligência artificial de escrita vem se destacando e ganhando o público estudantil, não só da Educação Básica, casos de acadêmicos de diversos cursos de graduação, estudantes de pós-graduação, descobriram o recurso GPT chat, que cria um texto instantâneo, sobre a temática solicitada. Isso, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, deixa tudo mais difícil, pois o professor, com salas de aula abarrotadas de alunos, pouquíssimas HA (hora atividade) e com uma cobrança excessiva para fazer o uso de todas as plataformas educacionais não consegue fazer uma correção adequada, e, verificando o plágio (sem ajuda da plataforma), não há tempo hábil para solicitar a reescrita, pois ele precisa dar conta do cronograma. Antigamente, com a produção textual realizada no caderno, não se pode negar que o professor também padecia de tempo devido à sobrecarga de trabalho, no entanto, não havia a excessiva cobrança

por metas, para a execução de um cronograma. Fato este que contribui para a má qualidade desses textos, ao passo que o importante é o BI estar verde, o índice de redações concluídas ser alto.

Diante disso, acreditamos que a educação no Paraná no contexto atual é quase uma utopia! Famílias com condições socioeconômicas muito baixas não possuem, em sua maioria, um computador e, outras, não têm acesso à internet; por isso, a educação vai mergulhando nesse mar de tecnologias, de plataformas, excluindo o tradicional papel, lápis, livro. E, neste cenário, exclui-se o estudante, marginalizado à essa utopia de uma educação de qualidade pela era digital, que não condiz com a realidade da maioria das escolas públicas no Brasil. O problema não reside na implementação das tecnologias, fato esse que contradiz o uso delas na esfera educacional pelos países desenvolvidos. Mas, as condições em que essa tecnologia é imposta às escolas, sem oferecer subsídios aos sujeitos que dela dependem. O problema, está, ainda, na forma de uso, que não requer mediação e abarca uma lógica perversa de que o papel, o quadro, o livro impresso são obsoletos. Um país emergente como o Brasil, ainda não tem suporte para uma educação voltada aos meios eletrônicos em detrimento dos meios não eletrônicos. Basta observar a realidade das escolas descentralizadas, que não possuem uma estrutura mínima para que essa implementação tecnológica se consolide.

Pensamos que de todas as plataformas citadas, a de redação, a de leitura e a de dever de casa, podem oferecer contribuições no âmbito educacional, no ensino aprendizagem, desde que haja condições para que todos façam uso dela e a mediação do professor. No entanto, a cobrança por números, por postagens, torna-se um impeditivo para a realização de um trabalho mais profícuo. Não há como negar a existência e a influência cada vez maior da tecnologia no cotidiano dessas crianças e desses jovens. Eles não devem ser privados do contato com esses meios eletrônicos, no caso do computador, do acesso à internet. Isso seria uma afronta ao mundo globalizado e digitalizado em que estamos vivenciando. Ratificamos, deve haver uma equivalência com os meios tradicionais, ditos não eletrônicos, priorizando, acima de tudo, o que é essencial para o conhecimento, de fato, a materialidade do texto literário proporcionada pelo contato efetivo com a obra, a escrita no caderno, o pensamento, o raciocínio.

Por fim, quanto aos índices de avaliação da escola campo de pesquisa, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), importante

salientar que é amplamente discutido no contexto escolar, sendo calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). O resultado da nota é a soma de português e matemática, dividido por dois e multiplicado pela taxa de aprovação.

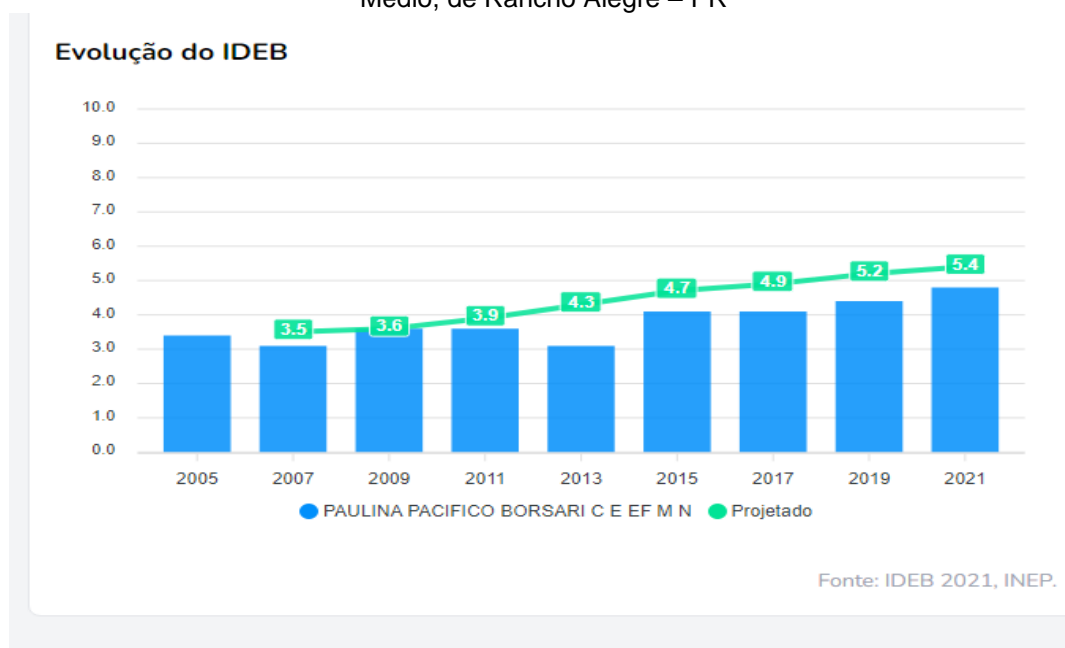
Figura 12 – Cálculo do IDEB

$$\frac{(\text{Por.} + \text{Mat})}{2} \times \text{Taxa de Aprovação} = \text{Ideb}$$

Fonte: Ideb, INEP.

O Inep distribui o aprendizado dos alunos em níveis, utilizando a Escala Saeb. Esses níveis são divididos em: insuficiente, básico, proficiente e avançado. Em 2021, último resultado até o momento, o colégio obteve a pontuação de 4,82, a nota padronizada de português e matemática; quanto à proficiência em português, obteve a pontuação 243,56, que pertence ao nível 2 básico (que é dividido em três níveis). Com relação ao desenvolvimento no decorrer dos anos, bem como o que foi projetado, observa-se, de acordo com a figura abaixo.

Figura 13 – Evolução do IDEB do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre – PR



Fonte: qedu.org.br/escola.

Há, também, um outro instrumento de aferição de aprendizagem utilizado nas escolas públicas do estado do Paraná, denominado Avaliação Paraná. Trata-se de uma avaliação interna, diagnóstica, aplicada trimestralmente, destinada aos estudantes da rede pública, desde o 5º ano das séries iniciais ao Ensino Médio e engloba quase todos os componentes curriculares de cada série. De acordo com a SEED / Paraná, a Prova Paraná tem como principais objetivos fornecer informações sobre o nível de apropriação dos conhecimentos, relativos aos conteúdos e habilidades que são essenciais àquela etapa do ensino. É elaborada com foco nos descritores específicos dos componentes curriculares e baseia-se nas aulas preparadas pela SEED / Paraná no Livro Registro de Classe Online (LRCO+ aulas), que o professor pode fazer uso em sala de aula.

2.1.3 A biblioteca

A biblioteca da instituição é nomeada Biblioteca Machado de Assis e contava, à época, com um acervo literário, didático e teórico que não estava catalogado e atende, além dos alunos matriculados no colégio, à população rancho alegreense, haja vista o município não ser contemplado com o programa Biblioteca Cidadã. Até o ano de 2022, início de 2023, o acervo da biblioteca estava dividido em dois espaços, sendo eles a própria biblioteca, contendo o maior número do acervo e uma outra sala, contendo alguns clássicos da Literatura Brasileira, coleção de Barsa, entre outros, que acabaram sendo separados por falta de organização espacial, prateleiras, bibliotecário ou alguém encarregado para a realização do trabalho.

Figura 14 – Biblioteca Machado de Assis, do Colégio Estadual Paulina Pacifico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre; atualmente



Foto: Acervo pessoal da autora (2024).

Figura 15 - Biblioteca Machado de Assis, no início do mutirão realizado pelos alunos monitores-bibliotecários



Foto: Acervo pessoal da autora (2024).

O colégio contava, em 2022, com um projeto de alunos monitores-bibliotecários, uma adaptação do Programa Aluno monitor¹⁵ da SEED/Paraná, acompanhado pelas professoras de Língua Portuguesa, que se vinculava ao projeto de leitura por elas desenvolvido, denominado *Bate-Papo literário*. Alunos que se destacavam como leitores e não apresentavam problemas de comportamentos ou notas foram selecionados, escalados (com o auxílio de um cronograma semanal), receberam crachás de identificação e foram apresentados à equipe do Núcleo Regional da Educação (NRE), que acompanhava a escola.

Figura 16 – Projeto Aluno Monitor-Bibliotecário, do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari, de Rancho Alegre - PR



Foto: Acervo pessoal da Autora (2024).

A instituição não contava com um bibliotecário, ficando a cargo, no período matutino, de um professor de matemática readaptado e no período vespertino ficava desfalcada, havendo um revezamento entre os funcionários da secretaria. A partir da implementação do aluno-monitor, essa problemática foi solucionada, pois este ficava responsável pelo andamento da biblioteca, da organização do acervo, da indicação de obras aos alunos indecisos, como também auxiliavam em outras atividades,

¹⁵ https://educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/instrucao_normativa_0032022_seededuc_0.pdf

como elaboração de cartazes, painéis, montagem da mostra pedagógica. Foram orientados a portarem sempre o crachá, mesmo no período matutino, quando necessário e possível, auxiliavam os alunos desse período, quase sempre no dia da troca de livros para o *Bate-Papo literário*.

No início do trabalho com os monitores, o recinto encontrava-se caótico, com as mesas repletas de livros didáticos ocupando todo o espaço de pesquisa e de leitura. Foi realizado um mutirão com todos os monitores e com alunos que se disponibilizaram a contribuir com a arrumação. Toda a ‘bagunça’ deu lugar a um espaço acolhedor, organizado, com os livros separados por gêneros textuais, literários, teóricos e didáticos em prateleiras etiquetadas e visualmente convidativas. Organizaram, ainda, a sala que eles denominaram de Biblioteca II, tirando de lá todas as carteiras e prateleiras antigas e sem uso, os livros que estavam guardados em caixas, distribuindo-os em prateleiras.

A respeito das contribuições dos monitores sobre o espaço e andamento da biblioteca, houve uma mudança significativa quanto ao empréstimo dos títulos, que anteriormente era registrado em um caderno ou em uma pasta e eles ordenaram em fichas individuais.

Os monitores auxiliaram na montagem de uma sala temática de “Contos de terror e mistério”, produzindo ilustrações e frases sobre alguns escritores, assim como a construção do cenário propício à temática e a seleção de livros que compuseram uma mesa que objetiva fomentar à leitura. ((Foto)

Levando-se em consideração que o ambiente destinado à leitura não agradava, deixou de ser convidativo, o programa funcionou muito bem, pois o espaço passou a ser mais frequentado, principalmente por alunos do Fundamental e caracterizava realmente os moldes de uma biblioteca. Era raridade o dia em que não abria as suas portas no período vespertino, pois contava regularmente com a presença de um dos monitores.

A partir de 2023, a instituição não contava mais com o Programa de monitores por parte das professoras de Língua Portuguesa, pois no período vespertino permanece somente uma turma, o 7ºB, estando, no momento, suspenso.

A falta de funcionários, tanto do agente educacional I quanto do agente educacional II é um dado alarmante na maioria das escolas estaduais. Não há contratação suficiente para atender o porte das escolas. Verificamos, em nossa realidade, que muitos se aposentaram e não se contratava outro para assumir o seu

lugar. O problema das bibliotecas vem se perpetuando, haja vista a não contratação de bibliotecário e nem de funcionário sem a formação para assumir essa função. Para lá vão os professores readaptados e, quando estes se aposentam, a escola tem de se “virar” com os funcionários da secretária, e, estando eles atarefados, a biblioteca baixa as portas.

2.1.4 Os participantes da pesquisa

Os estudantes selecionados para participarem desta pesquisa estão matriculados no 8º ano A do ensino fundamental, no período matutino e têm por volta dos 12/13 anos, com algumas poucas exceções, que contam em torno de 16/17 anos. Houve a junção do sétimo ano da manhã (7ºA) com o sétimo ano da tarde (7ºB) do ano de 2022, ocasionando superlotação da turma, que resulta diretamente em problemáticas de diversas ordens, entre elas, casos corriqueiros de indisciplina e, o mais grave de todos, uma queda brusca no rendimento escolar, relatado em massa pelos professores.

É conveniente destacar que o foco da investigação, e mencionado no projeto desta pesquisa em 2022, era o sétimo ano do período matutino (7ºA), ressaltando que já trabalhávamos com eles e já desenvolvíamos algumas atividades de leitura, como o próprio *Bate-Papo literário*. Esses alunos passaram por um período de aulas remotas durante a pandemia da Covid-19, em 2020, quando encontravam-se no sexto ano.

Nosso primeiro contato não foi, no entanto, nesse período remoto, mas no ano de 2022. Porém, de acordo com relatos dos professores do Colégio Paulina que trabalhavam com a turma à época, não eram muito assíduos às aulas remotas; por citação de alguns nomes, percebemos que, aqueles que participavam das aulas via *google meet* são os alunos que apresentavam menos dificuldades em 2023. Não que esse detalhe seja uma inferência ao resultado do ensino remoto, talvez eles já apresentassem mais facilidade de aprendizagem, mais compromisso com o estudo desde aquele período.

Torna-se imprescindível esclarecer que, devido, principalmente, ao contexto pandêmico, a turma apresenta lacunas de aprendizagens, o que vem sendo intensificado frente à junção das duas turmas. Os alunos do período da manhã

apresentavam menos dificuldades de aprendizagem do que os alunos do período da tarde. No entanto, destacamos que a turma como um todo, apresentava-se defasada de conteúdos basilares, com muitos alunos descompromissados, relapsos, desatentos. Muitas dessas defasagens e dificuldades de aprendizagem resultam do ambiente familiar.

É necessário salientar que, de forma geral, o perfil socioeconômico das famílias dos estudantes era baixo, o que pode ter afetado a presença virtual dos alunos durante as aulas remotas. Outro fator relevante sinalizado por essas famílias com esse perfil socioeconômico era a falta de perspectiva em relação aos estudos e, em alguns casos, a ausência ou omissão familiar perante a vida escolar desses estudantes.

Com relação à leitura literária, fora um desafio, tendo em conta que a maioria não tinha o apoio ou a cobrança familiar por esse tipo de atividade, ou devido ao vazio que traziam das séries em que o fomento à leitura é intenso, o quinto e o sexto ano, devido ao contexto pandêmico. No período de pandemia houve pouquíssima intervenção pedagógica relacionada à leitura, de acordo com relatos dos próprios alunos e dos registros verbais do corpo docente do colégio. Sendo assim, encontramos bastante resistência relacionada ao ato de ler, pois os alunos se mostravam indispostos, apáticos, deixando claro que havia atividades mais interessantes para realizarem, do que 'perder' tempo com um livro sem graça!

Em contrapartida, quando realizávamos a leitura de algum conto, quando participávamos do *Bate-Papo literário* expondo algum romance que lemos na adolescência, demonstravam bastante interesse, conversavam, questionavam o final, o conflito, sugestionam novas ideias. Assim aconteceu, por exemplo, quando os levamos à sala temática "Contos de terror e mistério", que foi pensada por conta dessa pesquisa, e realizamos a leitura do início do romance ***Agora estou sozinha***, de Pedro Bandeira. Por conta de motivos particulares não deu para terminar a leitura, mas, vez ou outra, algum aluno perguntava se não a terminaríamos.

O mesmo acontecia com a produção textual, pois, quando solicitada, mesmo já tendo trabalhado previamente, explorados os recursos do gênero e realizada a leitura de outros textos modelos, eles se mostravam novamente indispostos, alegavam não ter ideia de como começar, ou de como terminar. Alguns não tinham ideia alguma. Porém, se resolvíamos fazer um texto coletivo no quadro, as ideias brotavam aos montes, ficando difícil até de manter a disciplina. Verificamos, numa

dessas atividades de escrita e leitura, que eles adoravam narrativas relacionadas ao terror e ao mistério.

Diante da problemática referente às defasagens de leitura literária da turma, algumas estratégias para o trabalho com o texto literário foram iniciadas, objetivando a leitura da obra **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014). A etapa da modelagem, que faz parte da metodologia Círculo de Leitura (2021), teve como primeiro passo levar para a sala de aula a leitura do conto “Um Apólogo”, da autoria de Machado de Assis. As atividades giraram em torno dos elementos da narrativa e alguns recursos da linguagem machadiana expressos no texto. No entanto, de maneira bem introdutória, pois levamos em consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos, que foram intensificadas pela junção das turmas. Alguns elementos da vida de Machado também foram rasamente apresentados, destacando, claro, que tanto as biografias, como outros contos, seriam aprofundadas antes da leitura do romance e aplicação do Círculo de Leitura.

Figura 17 – Alunos do 8º ano A, do Colégio Estadual Paulina Pacífico Borsari, Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre, PR, participantes da pesquisa



Foto: Acervo pessoal da Autora (2024).

SEÇÃO III

3 A METODOLOGIA DE ENSINO CÍRCULO DE LEITURA E A ANÁLISE DA OBRA *CORPUS*

Neste capítulo, apresentamos a metodologia do Círculo de Leitura proposta por Rildo Cosson (2014, 2021), bem como suas etapas e pressupostos teóricos. Igualmente, a obra **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes, destacando-se o seu potencial na formação do leitor literário, tendo em vista que essa obra reabilita o clássico em sala de aula a partir dos intertextos que apresenta.

3.1 O CÍRCULO DE LEITURA – UM RETORNO AOS PRIMÓRDIOS

A metodologia de ensino Círculo de Leitura, abordada por Cosson (2014, 2021), configura-se como a mais indicada para essa pesquisa por abarcar muitos das particularidades que já trabalhamos em sala de aula, com a prática de leitura denominada *Bate-Papo literário*. Essa prática consiste na escolha de um romance, um conto, uma crônica pelos alunos, considerando acervo disponível na biblioteca ou que ele possua em casa. Realizavam a leitura em período de tempo estipulado em calendário, faziam as anotações, a partir de indicações orientadas pelo professor: síntese da obra lida, o preenchimento de uma ficha de leitura com informações sobre autor e outros elementos da narrativa, como narrador, espaço, tempo, personagens.

O foco desse projeto de leitura, realizado há algum tempo na escola, é a promoção da leitura do texto literário e, de algum modo, contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, de oralidade, de escrita. No dia marcado em calendário, sentavam-se em círculo ou a disposição da sala permanecia no formato tradicional e o aluno ficava à frente da sala para realizar a síntese da obra, bem como expor sua opinião sobre a leitura, positiva ou negativamente, indicando-a ou não para os colegas e destacando trechos que mais lhe chamaram a atenção. Desse modo, o livro podia ou não chamar a atenção dos colegas, a depender muito da motivação por parte do aluno apresentador. Fato é, que percebemos, no decorrer

do tempo, que alguns alunos melhoravam a expressão oral conforme realizava a leitura, mas que outros não, pois ancoravam-se em apresentações extraídas de resumos adquiridos por meio de consulta a *sites* na internet ou até mesmo pela simples menção à orelha ou contracapa da obra.

O que ficava latente nesse projeto é que, se por um lado, promovia a leitura, por outro não tinha sistematização, sendo lacunar no que se refere ao trabalho efetivo com a materialidade do texto literário, contribuindo muito pouco à formação desse jovem leitor. Percebemos que isso ocorre justamente por ficar no nível superficial, faltando o diálogo a partir da linguagem do texto, da sistematização da leitura e acompanhamento dela, o que contribuiria para a formação crítica e integral, auxiliando-o no desenvolvimento de competência de leitura literária.

Outro aspecto a observar é que o projeto sempre teve como defesa a formação do leitor e a promoção de leitura, entretanto, passou a ser visto pelos alunos como mais uma obrigação escolar. Desse modo, apenas aqueles mais comprometidos com a aprendizagem não deixavam de realizar a leitura do texto literário na íntegra. Esses, desenvolviam cada vez mais a oralidade e ampliavam o repertório de leitura, enquanto os outros, menos ou nada comprometidos com a sua aprendizagem não se dedicavam, ficando explícita a dificuldade de exposição oral, organização das ideias em torno da estrutura início, meio e fim, não tendo condições de realizar, sequer, uma síntese.

Como competência literária a ser desenvolvida, portanto, entendemos uma formação integral, para desenvolvimento de capacidade cognitiva, intelectual, emocional e crítica do educando, frente à gama de textos que lhes são acionados cotidianamente e não apenas o acesso ao conhecimento enciclopédico. Ou seja, a capacidade de transitar por diversos textos, interpretando-os, compreendendo-os, de modo a estabelecer relações com outros textos já lidos. Por competência literária, Balça e Azevedo compreendem:

Neste sentido, podemos falar da formação de leitores, com uma mais vasta competência enciclopédica, dotados de uma mais consistente dimensão ético-axiológica, promovidas com o contacto efetivo com os textos literários. E é neste contacto com as obras literárias que os alunos vão enriquecer a sua competência literária, uma vez que ampliam o seu espectro de leituras (Balça; Azevedo, 2017, p.139).

Com efeito, a não realização da leitura por parte dos educandos faz com que um ciclo de defasagens vá se perpetuando ano após ano, série após série, pois, como citam Balça e Azevedo, a competência literária está intrinsecamente ligada à competência enciclopédica, uma vez que a construção de conhecimento e essa formação integral não é via de mão única.

Diante do exposto, urge a necessidade de repensar essa prática do *Bate-Papo literário*, ainda que, de algum modo, ela tenha propiciado momentos de leitura. Entendemos que essa prática apresenta diversas lacunas, sobretudo no quesito metodológico, carecendo de sistematização para que, de fato, oportunize o desenvolvimento de competência para a leitura literária, primordial para a formação do leitor nesse processo de letramento literário.

Nesse sentido, a metodologia de Cosson (2014, 2021) abarca as carências inerentes ao letramento literário e lacunares ao *Bate-Papo literário*, por se apresentar como prática sistematizada e dispor de “[...] benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quando ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão” (Cosson, 2021, p. 23). Ainda que outras metodologias estejam à disposição do docente, como as Sequência Básica e Expandida de leitura (Cosson, 2006), o método Recepcional (Bordini e Aguiar, 1988), dentre outras, compreendemos que, o Círculo, por, de algum modo, assemelhar-se ao *Bate-Papo literário*, dada à prática coletiva, seja a mais adequada para a intervenção junto aos alunos.

Assim compreendido, antes de expormos a metodologia proposta por Cosson, faz-se necessário contextualizar uma referência precursora, no Brasil, sobre os Círculos de Leitura. Para tanto, retomamos o artigo de Eliana Yunes (1999), intitulado “Círculos de leitura, teorizando a prática”, que discorre sobre a efetividade das práticas de leitura na formação de novos leitores. O texto evidencia, ainda, que a leitura realizada no ambiente familiar, na primeira infância, é marcada como uma leitura prazerosa, no entanto, com a reestruturação do ambiente familiar, como a ausência da presença materna, esse hábito foi se diluindo e abrindo espaço à uma grande lacuna literária. A autora estava empenhada, à época, em um projeto para criar e desenvolver uma Política Nacional de Leitura para a Fundação Biblioteca Nacional, tendo como cerne a formação de leitores em espaços sociais mais diversos. É nesse contexto que surgem os Círculos de Leitura como metodologia para algumas práticas leitoras.

Para Yunes (1999, p. 18), “[...] há toda uma estratégia teórico-pedagógica para justificar e realizar o Círculo de Leitura”. Chama a atenção para o fato de que, nas reuniões do círculo, todos devem estar em um nível de igualdade, pois não deve haver disputa e sim o diálogo construtivo sobre a obra, além de que o centro do processo é o texto, o filme, a crônica, nunca o professor. Ela observa que deve haver a presença de um leitor-guia, cujo papel de coordenador pauta-se na “[...] figura que mobiliza, provoca, costura as demais falas, sem fazer prevalecer a sua própria” (YUNES, 1999, p. 19). Para ela:

- 1- O círculo de leitura, ou roda de leitura, como também se vulgarizou não se confunde com outras práticas, tais como Encontro com Leitores. O caráter específico desta outra estratégia de estímulo à leitura é justamente a presença do autor do texto no encontro com os leitores.
- 2- A pedagogia dos Círculos não tem em vista a competição, mas a colaboração na construção do sentido.
- 3- Os círculos tampouco se confundem com o que rotulamos de ‘conversas afiadas’. Não é o caso de juntarem-se dois ou três *experts* em um tema ou assunto para debate-lo [...].
- 4- O trabalho de um leitor-guia é fazer luz sobre as cenas de leitura, os atos de leitura, sem impor sua condição ou a do autor (Yunes, 1999, p. 19- 20).

Yunes afirma que ler em círculo não era uma novidade, mas o uso do círculo com o objetivo de aproximar os leitores na partilha de suas interpretações, este sim, seria. Enfatiza que, “[...] o que se quer alcançar com o Círculo de Leitura é a descoberta da condição de leitor e uma qualificação maior para a leitura, por conta mesmo da troca, do intercâmbio, da interação de vivências e história de leitura” (Iser, 1987, s/p apud Yunes, 1999, p. 20). Dessa forma, Yunes (1999) destaca que o Círculo de Leitura “[...] põe em movimento a consciência crítica que predispõe à cidadania. “Depois que se aprende a pensar e a dizer o que se pensa, o próximo passo é agir, participar, inscrever-se na história ou escrever a história” (Yunes, 1999, p. 21).

Nesta pesquisa, adotamos o Círculo de Leitura, modelo estruturado, proposto por Cosson, conforme sistematizado em **Como criar círculos de leitura na sala de aula** (2021), ainda que retome os fundamentos apontados pelo autor em **Círculos de leitura e letramento literário** (2014), como apresentado no tópico a seguir.

3.1.1 O círculo estruturado, o semiestruturado e o aberto

Cosson (2014), em **Círculos de leitura e letramento literário**, pauta-se em alguns autores, como Roger Chartier (1999), que discorre sobre comunidade de leitores; Paulo Freire (1983), sobre os Círculos de Cultura, que o estudioso compara analogicamente ao caráter formativo do Círculo de Leitura. Bem como Harvey Daniels (2002), que idealizou um dos mais conhecidos modelos de círculo, denominado Círculo de literatura, além de ser o idealizador das fichas de função, abordadas por Cosson: “As fichas de função, segundo Daniels (2002), é uma grande contribuição para os registros, consistem em uma espécie de ficha de leitura que o aluno deve preencher a partir de determinada função que assume no grupo” (2014, p. 142). As fichas idealizadas por Daniels são:

Quadro 3 – : Fichas de função do Círculo de literatura, segundo Daniels (2002)

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

Fonte: Daniels (2002) *apud* Cosson (2014, p. 142-3).

Cosson (2014) distingue três diferentes tipos de Círculos de Leitura, conforme o modo de funcionamento: círculo estruturado, semiestruturado e aberto

ou livre. No que se refere ao círculo estruturado, o autor afirma ser o modelo mais indicado ao espaço escolar, por constituir-se de estratégias sistematizadas de leitura e escrita que contribuem para a formação do leitor literário, apresentando como centro do processo o protagonismo do aluno. De acordo com sua definição:

Trata-se do círculo de leitura que obedece a uma estrutura previamente estabelecida com papéis definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão. O modelo é basicamente escolar, mas pode ser usado em qualquer ambiente. Na sua versão escolar, o círculo de leitura estruturado começa com um registro das impressões sobre o texto em um diário de leitura, as quais depois de organizadas conforme o papel ou função assumida pelo leitor, os alunos usam esses dados para alimentar a discussão, usualmente seguindo de perto as estratégias básicas de leitura (conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese). Após a discussão, os participantes registram as conclusões que alcançaram no grupo. Esse modelo tem várias versões, mas todas elas seguem um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da leitura, a discussão e o registro de conclusões (Cosson, 2014, p. 158, 159).

O Círculo semiestruturado expressa uma estrutura mais flexível, pode ser utilizado em ambientes formais, não formais, não fica restrito ao ambiente escolar, “[...] não possui propriamente um roteiro, mas sim orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores, que ficam a cargo de um coordenador ou condutor” (Cosson, 2014, p. 159).

Já o círculo aberto, Cosson (2014) assim o define por sua estrutura mais flexível, sendo muito utilizado fora do ambiente escolar, em espaços físicos e digitais, “[...] muito próximo da ideia que se tem de um clube de leitura, o círculo aberto funciona em bases muito simples, com obras e cronograma acordados em reuniões, revezamento dos participantes na condução das reuniões [...]” (Cosson, 2014, p. 159).

Segundo Cosson, o Círculo de Leitura

É uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente. Essa discussão pode assumir uma forma mais estruturada, em que cada leitor tem uma função predefinida; semiestruturada, quando há orientações a serem seguidas pelos leitores; ou simplesmente livre, com os leitores participando conforme suas disposições e necessidades. Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário, porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no

compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais (Cosson, 2021, p. 9).

Para esta pesquisa, por ser uma atividade desenvolvida no ambiente escolar e que carece de uma metodologia mais sistematizada, o modelo que melhor se aplica às especificidades propostas é o Círculo de Leitura estruturado, uma vez que abrange as carências inerentes ao letramento literário e lacunares ao *Bate-Papo literário*, podendo contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura mencionadas. Adotamos o esquema das etapas, conforme estruturado por Cosson (2021), para a elaboração do **Caderno Pedagógico** (Apêndice A).

Cosson (2021) prevê algumas etapas para o desenvolvimento do Círculo estruturado, enfatizando que elas não devem seguir uma aplicação rigorosa e engessada, apresentando como condição necessária de sucesso, a adaptação ao contexto inserido. Esse planejamento indicado por Cosson (2021) para a implementação do Círculo é dividido em três etapas: a modelagem, a prática e a avaliação. “Na modelagem, a atividade é essencialmente centrada no professor, na prática, passa a ser dos alunos que leem o livro em casa, preparam as questões e debatem a obra, na avaliação, professor e aluno compartilham a responsabilidade”, conforme destaca Cosson (Cosson, 2021, p. 35-6).

A modelagem trata-se da etapa inicial do Círculo, podendo estar presente também na etapa da prática e na da avaliação, permeando o processo de leitura: “a modelagem é a base para o sucesso de um círculo de leitura. Consiste em encenar para os alunos e ensaiar com eles todas as etapas de funcionamento de um círculo” (Cosson, 2021, p. 65). O estudioso chama atenção, porém, para o fato de que encenar/ensaiar não se trata de representação teatral, mas desenvolver as estratégias utilizadas para que o leitor entenda, pode-se dizer, na prática, o “como se faz” e “por que se faz”. A modelagem tem início na explicação detalhada de como funciona um Círculo de Leitura para os possíveis leitores que comporão os grupos. Em seguida, compreende dois procedimentos: a demonstração, momento em que o professor mostra detalhadamente como se realiza cada procedimento, e o treinamento, ocasião em que professor e alunos treinam as etapas e fases concernentes ao círculo de leitura, bem como repetam o procedimento, caso haja necessidade (Cosson, 2021).

O processo da demonstração consiste no primeiro passo da modelagem, configurando, assim, como o momento em que o professor mostra aos alunos como

a leitura em casa deve ser realizada, fazendo a leitura de pequenos textos com eles, fazendo anotações e preenchendo o cartão de funções. Em seguida, passa para o procedimento de treinamento, momento destinado aos alunos, para que façam as observações e o preenchimento do cartão de função ou elaboração de perguntas.

Se o aluno compreendeu essa etapa do Círculo, o professor parte para o segundo passo, que, segundo Cosson (2021), é a modelagem da prática. Aqui, é necessário que haja os momentos de discussão e registro, devendo ser utilizado o mesmo texto da etapa anterior, pois os alunos já possuem familiaridade e já elaboraram cartões de funções. É crucial que haja a compreensão dos dois momentos da prática, que consiste nas anotações que fazem sobre a leitura, preenchimento dos cartões e, em seguida, partem para a discussão e para o registro.

A respeito do uso dos cartões de função, estas “[...] são tarefas previamente determinadas que ajudam a explorar o texto. No círculo de leitura, esses cartões orientam a discussão, guiando os leitores menos experientes no manuseio da obra” (Cosson, 2021, p. 83). Não devem, no entanto, ser usados permanentemente e nem servir de muleta ao professor, transformando-se em fichas de leitura previamente estabelecidas. Podem ser repensados e reelaborados pelo professor, bem como não é necessário que todos os cartões sejam utilizados: “Não há um uso único ou correto para esses cartões de função” e, como sugestão, Cosson oferece ao professor que, “os considere como possibilidades e enfatize mais a função a ser exercida pelo aluno na discussão do que o preenchimento do cartão de função e, na sequência, mais a discussão do que a função” (2021, p. 85).

Por fim, após concluir a etapa da modelagem, ancorada nas etapas de demonstração e treinamento, o professor já pode marcar o primeiro encontro, iniciando efetivamente o Círculo de Leitura. Essa etapa é crucial para a preparação dos alunos, no entanto não deve ultrapassar duas semanas, sob risco de desanimar os alunos e de o professor perder o foco da estratégia principal, que vem a ser leitura da obra. Cosson (2021) afirma, ainda, que o contrário também pode acontecer e uma modelagem muito apressada acaba por prejudicar a compreensão dos alunos para realização das atividades. Ressaltamos, em síntese, que o processo da modelagem não precisa encerrar-se nessa etapa, podendo acompanhar o Círculo em todo o seu funcionamento.

De acordo com Cosson (2021) a prática é dividida em seis fases:

1. Seleção das obras
2. Formação dos grupos
3. Cronograma
4. Encontro inicial
5. Encontros mediais
6. Encontro final (Cosson, 2021, p. 41).

A respeito da seleção das obras, Cosson (2021) não apresenta uma receita pronta, mas enfatiza que deve ser um processo de compartilhamento entre o professor e o aluno, podendo envolver, também, o bibliotecário da escola. Pode ser realizada por meio de listas elencadas pelos alunos, com a escolha das obras mais indicadas pela turma, lembrando que “[...] o professor deve estabelecer algumas regras para as indicações, como o número de páginas mínimo e máximo, a possibilidade/ facilidade de rápida aquisição [...]” (Cosson, 2021, p. 42-3).

Por fim, a leitura intensiva das obras é um ponto central no desenvolvimento do Círculo e Cosson o explicita:

Em um círculo de leitura, vale mais o processo do que o conteúdo, ou seja, o que realmente importa para a aprendizagem é menos a leitura daquela obra específica e mais a leitura intensiva de uma obra, isto é, ler observando cada aspecto da obra, os detalhes do contexto, da linguagem, da maneira de narrar a história, da construção das personagens, das suas falas, do confronto de pensamento entre o narrador e as personagens, as relações com outros textos e assim por diante, conforme as características do texto e a experiência do leitor. Em suma, a prática do que denominamos na área da literatura como close Reading, isto é, aquela leitura atenta e detalhada dos recursos empregados na elaboração do significado do texto e como eles ganham sentido para o leitor (Cosson, 2021, p. 46).

Nesse sentido, a mediação do professor favorece a leitura frutífera, dialógica, plurissignificativa, tão peculiar ao texto literário, oportunizando o acesso à materialidade desse tipo de texto, às suas especificidades inerentes à forma e ao conteúdo que expressa.

Sobre a formação dos grupos para a realização do Círculo, Cosson (2021) afirma que eles não devem ser formados com menos de três ou mais que cinco integrantes, sinalizando que o ideal seria o total de quatro membros, havendo assim uma interação equilibrada por parte dos alunos como equipe e como um todo. Outra característica referente à essa formação, é que “[...] todos os grupos sejam temporários, se desfazendo e refazendo com novos membros continuamente”. A rotatividade, contribui “[...] tanto para o fortalecimento da turma como uma

comunidade de leitores quanto para o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos” (Cosson, 2021, p. 47).

Como descrito por Cosson, “[...] há dois cronogramas a serem elaborados em um Círculo de Leitura. Um primeiro, coletivo, que é do professor com a turma, e um segundo, particular, que é do grupo estabelecendo os tempos de leitura” (Cosson, 2021, p. 48). A partir do cronograma coletivo, o professor consegue estabelecer o prazo geral dos encontros e delimita o intervalo de leitura entre uma obra e outra, caso seja obra única, pode estabelecer quais capítulos serão lidos em casa, em sala. Após a definição do total de encontros necessários para a leitura de cada obra, o professor elabora um calendário, fixando os dias e horários para a realização do Círculo. Quanto ao cronograma particular, é de responsabilidade dos próprios alunos a definição do que será lido para cada encontro, sendo que esta tarefa realizar-se-á, no encontro inicial.

Iniciado o Círculo efetivamente, o encontro inicial é dividido em quatro passos que necessitam serem cumpridos pelos alunos, mesmo que já tenham experiência com essa prática. O primeiro é o manuseio da obra pelos membros do grupo, para que possam explorar a materialidade do texto, os elementos paratextuais, como a capa, contracapa, ilustrações, entre outros. O segundo passo é a indicação das funções dos membros do grupo, com ou sem o uso dos cartões de função. No entanto, torna-se primordial que todos os envolvidos tenham um papel previamente definido e que haja um líder ou coordenador que fique responsável pela condução do grupo. O terceiro passo está pautado na escolha do tópico de discussão do próximo encontro. Podem explorar, por exemplo, a relação das ilustrações com a obra, o sentido do título, entre muitas outras oportunidades que o professor conduzirá de acordo com a obra escolhida, ou, as obras escolhidas. O quarto passo é a elaboração daquele cronograma destinado à leitura do grupo, de acordo com o calendário do professor; que é, por fim, de responsabilidade do grupo.

Cosson (2021) divide esses encontros em uma estrutura composta por cinco momentos: 1. orientação, 2. discussão, 3. registro, 4. organização e 5. comentário. A orientação é o momento que o professor “[...] trata de algum aspecto relevante sobre a leitura e o funcionamento dos grupos, devendo escolher o que é relevante para toda a turma e não para um ou outro grupo”, não tomando mais do que 15 minutos. Já a discussão, “é o momento em que as leituras individuais são compartilhadas no grupo, com os membros apresentando questões ou o cartão de função e debatendo

livremente o que conseguem interpretar do texto até o momento” (Cosson, 2021, p. 54). O líder fica responsável por conduzir essa discussão, que pode ter por três caminhos: o primeiro, seria distribuir os cartões de função aos alunos com menos experiências em Círculo de Leitura; o segundo, destinado ao aluno com mais maturidade em leitura e escrita, que deve estabelecer questões sobre um tópico ou um aspecto relevante da obra; e o terceiro, que consiste nas anotações em um diário de leitura por um aluno experiente em Círculo ou atividade similar.

O terceiro momento, destinado ao registro das discussões, pode ser individual ou coletivo, destacando que, caso seja individual, deve-se chamar a atenção do aluno para que não faça registro apenas do que compreendeu, que tenha a percepção da totalidade das discussões. Já o momento da organização, se dá com o estabelecimento do tópico de discussão do próximo encontro. Fechando, o quinto e último momento é o encerramento das atividades do dia e está centrado no comentário: “[...] o coordenador do dia fala rapidamente do progresso do grupo até então e o professor pode fazer alguma orientação que considere urgente, sabendo que esse momento não é de preleção, mas sim de fechamento da atividade” (Cosson, 2021, p. 58).

Esse último encontro, o encerramento da obra, segue três passos: “[...] o primeiro é a reunião do grupo para acertar e discutir algum detalhe para a apresentação da leitura aos colegas”, o segundo, “[...] é a apresentação da leitura do grupo para toda a turma” e, o terceiro, “[...] é o momento da autoavaliação e avaliação que o aluno faz da leitura daquela obra, seguindo preferencialmente um formulário dado pelo professor” (Cosson, 2021, p. 61).

A etapa que consiste na avaliação e na autoavaliação aparece como a última, no entanto, Cosson (2014, 2021) enfatiza que se trata de um procedimento contínuo, que ocorre durante todo o processo e não um episódio isolado e estanque. O professor deve tomar o cuidado de não transformar no objeto do processo de leitura dos alunos, perdendo, assim, o Círculo de Leitura, o seu foco, que é o da partilha da leitura de uma obra por meio de uma discussão sistemática e organizada: sendo assim, “[...] para realizar a avaliação do círculo de leitura, o professor tem vários meios e objetos a sua disposição e um princípio que deve se colocar acima de todos: a efetivação da leitura literária” (Cosson, 2021, p. 75).

Torna-se evidente que todos os modelos de Círculo carecem de uma reflexão e análise do que deu certo, do que precisa ser melhorado, no entanto, o

estruturado necessita de uma avaliação mais sistemática e sistematizada, que fica a critério do professor, assim como a autoavaliação, tendo em conta o protagonismo do aluno ser fator indispensável.

Os círculos de leitura não institucionais não devem se abster de realizar periodicamente um balanço de suas atividades, o que está funcionando bem e o que precisa ser melhorado. Já os círculos de leitura institucionais precisam proceder a avaliações mais sistemáticas e sistematizadas, podendo ser avaliação e autoavaliação (Cosson, 2014, p. 173).

A avaliação pode ser realizada por meio de uma filmagem das discussões dos grupos, a partir da elaboração de listas de boas práticas, ou através dos diários de leitura, nos quais o professor busca analisar questões relativas à formação do leitor. Esses mesmos aspectos, somados às habilidades sociais, devem ser observados pelo professor durante a execução dos debates e registrados em fichas ou planilhas, para que, no caso de atribuição de nota ou conceito, essas planilhas sirvam como material de comprovação: “O mais importante é que a avaliação não interfira naquilo que é essencial ao círculo de leitura e a qualquer processo de letramento literário: o encontro do leitor com a obra” (Cosson, 2014, p. 173, 174).

Como caracteriza Cosson,

Ler é um diálogo que se mantém com a experiência do outro e os círculos de leitura tornam esse diálogo uma ação comunitária. É por isso também que ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir. Ler é movimento (Cosson, 2014, p. 172).

Em síntese, Cosson (2014, 2021) apresenta várias alternativas de intervenção pedagógica, destacando sempre como ponto fulcral dessa metodologia de ensino a efetivação da leitura literária, o encontro do leitor com a obra, pois, sem isso, não se concretiza letramento literário.

3.1.2 A leitura subjetiva e o diário de leitura no processo de formação do leitor

É relevante fundamentar a dimensão subjetiva da leitura, sobretudo do texto literário, considerando que o Círculo de Leitura coloca o aluno, leitor em formação, como protagonista na construção dos sentidos do texto literário, ao passo que coloca em xeque a perversa tradição de que a melhor resposta é a do professor.

Dada a heterogeneidade de experiências e expectativas dos jovens, é um grande desafio, no campo da educação literária, valorizar e lidar com a subjetividade do aluno, no processo de formação do leitor, sendo que, no cenário atual, o professor acaba absorvendo um papel instrucional, às vezes, até coercitivo, quando deveria incorporar o de formador e transformador.

Tratamos, para tanto, dos conceitos sobre a subjetividade do aluno na leitura do texto literário e as suas contribuições para formação do leitor, a partir dos pressupostos teóricos de Rouxel (2013), que explana os saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre o ato léxico ou metaléxico, e de Jouve (2013), que discorre sobre a subjetividade da leitura no plano afetivo e no plano intelectual.

O papel do professor de literatura é fulcral no processo de formação do aluno-sujeito-leitor. De acordo com Rouxel (2013) o 'para quê' ensinar literatura determina o processo em que, um método e as finalidades estão intrinsecamente ligados. Outra preliminar ao ensino de literatura refere-se à definição da mesma, ao grau de legitimidade (texto canônico x texto contemporâneo), se a obra será trabalhada na íntegra ou fragmentos, assim como refletir sobre o ensino desta, considerando os avanços teóricos. Esses avanços remetem à algumas concepções de literatura, a leitura literária e a cultura literária, que influenciam na abordagem do texto literário.

Estando estes pressupostos bem esclarecidos e firmados, é hora de pensar nos aspectos metodológicos do ensino da literatura, quais as modalidades práticas que evidenciam a finalidade desse ensino. Que leitor a escola pretende formar? Rouxel (2013), afirma a importância de se pensar em um leitor livre, responsável, crítico, que pense com autonomia e argumentatividade e que seja, ainda, inteligente e sensível. Porém, essa formação requer a combinação de alguns elementos, como a atividade do aluno-sujeito-leitor, a literatura ensinada e a ação do professor.

Não cabe ao aluno e nem ao professor a imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido, sendo que o ponto inicial é partir da recepção por parte deste aluno. A leitura literária desenvolve saberes, que efetivamente desenvolvidos, contribui na formação leitora. Por esses saberes, Rouxel (2013, p. 21) afirma que “[...] na tensão entre o texto e o leitor que caracteriza a leitura literária em classe, os saberes úteis são de três ordens: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical”.

Os saberes sobre os textos compreendem o conhecimento dos gêneros textuais, sobre o discurso, os fenômenos lexicais, a partir da leitura da obra, enquanto que os saberes sobre si estão no campo da subjetividade, porém sem perder o foco no texto. Já os saberes léxicos ou metaléxicos, compõem a cooperação interpretativa, os limites e equilíbrio entre o que está no texto de fato e a interpretação subjetiva do leitor.

Tanto a literatura ensinada, como a escolha das obras são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Ressaltando que o professor deve levar em conta os programas, as listas, mas lhe é permitido escolher dentre outras obras. Importante que haja diversidade dos gêneros literários tradicionais, explorando por exemplo, do romance, poema, teatro até os gêneros novos, como autoficção, HQs – história em quadrinhos – entre outros. A diversidade também deve ser fator de relevância, abordar os cânones e as obras contemporâneas, como também a diversidade geográfica, alcançando a literatura nacional e estrangeira.

Outro aspecto relevante nesse processo de formação leitora é a qualidade estética e o ético presente nas obras. Os estudantes devem e gostam de ter acesso às obras que o confrontem com grandes questões existenciais que marcaram a humanidade, como o amor, a morte e o sofrimento. Essa universalidade que é característica especial dos grandes clássicos, também está presente na literatura popular que os jovens tanto gostam de ler.

Uma modalidade a ser considerada na abordagem de leitura, é observar o grau de dificuldade da obra proposta. Segundo Rouxel (2013), os textos incompletos, que não dizem tudo, suscitam no leitor uma forte atividade referencial, as obras impulsionam uma atividade intelectual formadora.

Algumas dificuldades são diagnósticas, tanto no Ensino Fundamental, séries iniciais, como no Ensino Médio, quanto às escolhas e trabalho com as obras literárias. Com os menores, a dimensão lúdica da literatura oferece bons resultados; com o Ensino Médio, o professor deve ser criativo e inventivo, aproximando os clássicos com uma obra que se aproxima, apresentando a mesma temática, por exemplo.

Por fim, destacam-se ainda, outras práticas que efetivam o processo de formação desse aluno-sujeito-leitor, como a prática de leitura cursiva, aquela que pode discutir na sala, oferece possibilidades de renovação do ensino de literatura. Outra questão de relativa importância é que o professor não deve transmitir a sua

interpretação, não deve impor ou expor sua própria leitura, sem mediação. A leitura - interpretação na classe deve ser polissêmica, no entanto, não pode alterar o núcleo semântico desse texto que está sendo trabalhado.

De acordo com a abordagem de Jouve (2013), a leitura subjetiva de uma obra literária propicia não somente ao leitor sair de si, mas também retornar a si, pois esse tipo de leitura aproxima-o da construção de sua própria identidade. Identifica-se ainda, a importância desse tipo de leitura nos cursos de literatura, levando em consideração que o aluno interessa-se por aquilo que fala dele, uma espécie de encontro de leitor com a obra, e nesse sentido, a defesa de que esse processo subjetivo potencializa a identidade do estudante.

Segundo Jouve (2013), essa relação subjetiva da leitura se dá no plano afetivo e no plano intelectual, ambas de igual importância para o desenvolvimento da leitura literária. No tocante ao afetivo, entende-se o processo de construção das lacunas deixadas pelo próprio texto, que o leitor vai tecendo por meio de imagens mentais, há um investimento pessoal, que aciona o imaginário, juntamente com as lembranças desse eu-leitor. Essa tecitura psíquica é responsável por fazer viver singularmente cada personagem, a construção do cenário, sendo esse imaginário associado às memórias afetivas do leitor, que busca (atencional ou intencionalmente) relações com o passado. Já no plano intelectual, a leitura subjetiva também se faz importante, como “nos espaços textuais cuja ambivalência ou obscuridade solicitam estruturalmente a criatividade do leitor” (Jouve, 2013, p.55), que precisa fazer uso de uma linguagem mais polissêmica, indireta, características do texto literário, exigindo criatividade e esforço mental do leitor.

Para Jouve (2013), o plano intelectual está pautado na interpretação literal do texto e o afetivo está relacionado ao preenchimento das lacunas inerentes ao mesmo. No entanto, tanto uma leitura quanto a outra, pode ser acidental, ou seja, “se o leitor é, em certos momentos, conduzido pelo texto a se envolver pessoalmente na ficção, acontece-lhe igualmente de colocar a subjetividade no lugar onde ela não estava prevista pelo texto”. (2013, p. 57). Esse leitor pode fazer inferências segundo o que acredita entender e que não está no texto, sendo “essa relação subjetiva da informação a fonte de numerosos erros de leitura” (2013, p. 58). Logo, o processo de encontro do leitor com a obra vai além de simples exposições opinativas, pois, neste, o leitor apropria-se subjetivamente da leitura do texto, pela leitura subjetiva legítima ou acidental e retorna a si na experiência acidental.

Posto que o encontro da leitura com a obra propicia “[...] a confrontação do leitor consigo mesmo” efetivando, “portanto, uma das dimensões maiores da literatura”, Jouve afirma que “a questão é saber como introduzi-la no ensino”. (2013, p. 61). Discorre sobre propostas metodológicas e divide o percurso em três tempos. Sendo que “[...] a primeira etapa consistiria em partir da relação pessoal com o texto, a segunda, em confrontar as reações dos alunos com os dados textuais e a terceira, em interrogar as reações subjetivas dos alunos”. (2013, p. 61-62).

Sobre a relação pessoal do leitor com o texto, observamos que há um envolvimento, uma identificação, tanto no plano afetivo como moral, desse leitor com a leitura realizada. Pensamos que, este primeiro momento servirá de base ao desenvolvimento de outras atividades, pois nesta etapa, o aluno pode envolver-se afetivamente com a leitura, seja por lembranças boas ou não, por associação pessoal de qualquer ordem. Para efetivação desta etapa, o professor pode realizar algumas perguntas, por exemplo: “Como estão representados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? (Jouve, 2013, p. 61). Neste estágio, a semente é plantada, correndo o risco de germinar e, em terra fértil crescer e amadurecer; como também está sob o risco de germinar e antes mesmo do amadurecimento, secar e cair. Algumas sementes, porém, nem mesmo germinarão. O ensino de literatura é assim, ainda mais quando estamos falando de subjetividade, levando em consideração a heterogeneidade das salas de aula, as singularidades de cada leitor, assim como todo o contexto que envolve as práticas didáticas.

No que diz respeito à próxima etapa subjetiva da leitura, Jouve (2013) defende que esse 2º percurso permite observar a leitura afetiva do aluno no plano pessoal com o que de fato está no texto, se há uma compatibilidade. Essa é a hora de confrontar as interpretações dos alunos com os dados do próprio texto. Para Jouve, “poder-se ia, por exemplo, partir de repostas contraditórias para ver se o texto permite ou não respostas categóricas. O desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que o leitor acrescenta” (2013, p. 61). Este momento é de extrema atenção, visto que o aluno pode confundir esta etapa, que está centrada no confronto entre o eu e os balizamentos estabelecidos pelo próprio texto. Citamos, como exemplo, para elucidação dessa etapa, a leitura da fábula do “Joãozinho e o pé de feijão”, dos Irmãos Grimm e as discussões após a realização da mesma. Após

os alunos expressarem suas opiniões sobre as personagens, o cenário, relacionarem com situações pessoais, é hora de partir para o confronto. A seguinte pergunta poderia ser direcionada ao aluno que afirmou que Joãozinho é o herói da narrativa: quais as características de herói que Joãozinho apresenta no texto para ser caracterizado como tal? Comprove com trechos do texto. O desafio seria, então, comprovar para o aluno que o personagem apresenta traços contrários ao herói, pois comete crimes, como assassinato, roubo, invasão de domicílio no decorrer da história, confrontando com passagens explicitadas e evidenciadas no próprio texto, uma espécie de 'prova real'.

Com relação à última etapa, Jouve afirma ser o momento de interrogar as reações subjetivas dos alunos, "sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas o contradizem" (2013, p. 62). Trata-se do momento de aprofundar aquelas associações pessoais, de onde vêm as representações explicitadas, o julgamento de certo ou errado sobre alguma atitude ou personagem, ou seja, "A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si", (2013, p.). É notável, sobretudo, ser justamente neste ponto que há o retorno do aluno à subjetividade da leitura. Voltando, por fim, ao exemplo da fábula do "João e o pé de feijão", nesta etapa a mediação ocorreria no sentido de entender o que levou aquele aluno a caracterizar Joãozinho como herói, talvez por uma tradição antiga que este clássico carrega, ou, quem sabe, identificação pessoal, relação com algum fato de sua vida. O retorno a si, ocorreria neste percurso.

Esse processo de mediação para análise do que o leitor acrescenta e o que vem do texto, é um risco que o professor deve correr, mostrando ao aluno que, num primeiro momento há uma interpretação livre, individual e necessária ao construto do texto, mas que, existem balizamentos às leituras por ele realizada.

Reconhecemos, nesta última etapa, novamente, a importância da mediação do professor, caso contrário, essa atividade construtiva à própria identidade do aluno, pode acabar resultando em discussões rasas e informais, num processo de 'lavagem de roupa suja', destituído da especificidade da reapropriação parcial do texto pelo leitor. Ademais, a subjetividade acidental, que pode ou não estar presente em todo o processo, tanto no plano afetivo quanto no intelectual, deve ser analiticamente observada pelo professor, evitando-se, assim, que o aprendizado da

literatura não saia do nível superficial e raso, representando a velha pejorativa do ditado popular “terra de ninguém”.

Diante da necessidade de valorizar a subjetividade do aluno, conforme evidencia Rouxel (2013) e Jouve (2013), a adoção de um instrumento que possa, de fato, oportunizar ao aluno formas de se expressar subjetivamente pela leitura compartilhada, levou-nos a adotar o diário de leitura. De acordo com Souza:

Tais instrumentos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração indentitária, seja por afirmação ou questionamento. Fornecem também meios privilegiados de observação do processamento da leitura, desde a lógica associativa que lhe é própria (tanto em relação às vivências individuais quanto a textos lidos), até a singularização do texto e sua apropriação pessoal, o que nos ajuda a compreender como se determinam os gostos e a identidade do leitor (Souza, 2016, p. 185).

Adotamos, todavia, um modelo de diário que prioriza estratégias mais estruturadas, que seja capaz de abarcar, tanto o processamento cognitivo quanto o subjetivo, que aliás, não são excludentes na leitura. Essa estrutura mais consolidada divide-se em duas etapas: a pré-leitura, que é “o momento principal de mobilização para adentrar o texto, quando o conhecimento de mundo textual é ativado, hipóteses e objetivos de leitura são traçados e a curiosidade dos alunos é atizada” (Souza, 2016, p. 189). O romance de Gomes, nesse sentido, contribui para que o aluno expresse sua leitura de mundo, suas hipóteses, ative ainda mais a curiosidade, por meio dos paratextos com ilustrações bastante significativas, a fotocronologia ao final da obra.

A etapa referente à leitura está mais focada em “[...] observar os índices de intencionalidade marcados na superfície do texto, a relação forma/ conteúdo e os efeitos de sentidos pelas escolhas formais” (Souza, 2016, p.189). Este é o momento em que o aluno registra em seu caderno os cartões de função, percebe as particularidades da linguagem literária, os espaços vazios autorizados propositalmente pelo autor, ou seja, a materialidade do texto. O aluno pode, ainda, realizar uma etapa de pós-leitura, em que ele faz uma avaliação global do texto, pode modificar suas opiniões de acordo com as discussões compartilhadas pelos colegas, fazer uma autoavaliação.

Os registros no diário de leitura consistem em anotações anteriores à leitura e posteriores à leitura compartilhada. O que se destaca, porém, é que durante todo o

percurso relacionado à leitura da obra, é importante aguçar a associação do que se lê com as memórias e afetos do leitor, para que ele exerça realmente o papel de protagonista.

3.2 MEMÓRIAS QUASE PÓSTUMAS DE MACHADO DE ASSIS: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

A obra **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014) propicia ao leitor juvenil um contato mais íntimo com a obra de Machado por meio dos intertextos, além de descortinar a leitura e referência a vários outros grandes nomes da literatura. Tendo em vista suas especificidades narrativas, a análise da obra de Gomes está pautada nos princípios de Jouve (2012), sobre a significação artística no que se refere a um olhar aprofundado do texto sobre a sua forma e o seu conteúdo, que veiculam saberes diversos e variados. Algumas dúvidas surgem quando o assunto é o sentido da obra de arte, da literatura. De acordo com Jouve, “[...] diante da pergunta: o que é que se deve reter de um texto? responderíamos facilmente que tudo é importante. O interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdos que ele veicula” (Jouve, 2012, p. 86). Nesse sentido, apresentamos alguns elementos composicionais da obra que possam dar suporte ao trabalho em sala de aula, a fim de abordá-la no Círculo de Leitura.

Retomamos algumas contribuições de Franco Junior (2009) quanto ao conjunto de conceitos caracterizados como operadores de leitura do texto narrativo, que contribuem para o desenvolvimento de uma análise e interpretação dessa narrativa. Vale frisar que parte desses operadores são, muitas vezes, utilizados por diferentes linhas teóricas e que, portanto, foram citados conforme a corrente literária que são denominados (Franco Júnior, 2009). De acordo com a conceituação desses operadores, averiguamos, portanto, que o ponto fulcral dessa análise não é a mera classificação dos elementos da narrativa, já que:

É necessário observar, analisar, interpretar e avaliar criticamente tanto a história que o texto narra como o modo pelo qual narra. Isso exige uma atenção para a própria composição do texto, para o modo como os recursos linguísticos e os demais elementos constitutivos da narrativa estão, ali, organizados de modo particular (Franco Júnior, 2009, p. 34).

Esse 'modo', seria, considerando as reflexões de Jouve (2012) a forma, os elementos linguísticos e semânticos do texto literário, que, conforme estão individualmente estruturados, pois cada texto tem um protocolo de leitura, favorecem o conteúdo, o sentido que permeia a narrativa. Sob essa perspectiva, manifestamos que, a discussão afeiada em torno desse romance não serve à meras classificações de elementos da narrativa ou debater temáticas aleatórias, pois, se esse for o objetivo, essa análise volta-se ao utilitarismo, "por outro lado, enquanto essas discussões proporcionam formas *estranhas* de se ver o mundo e possibilidades de transformá-lo, interessam a todos" (Franco Júnior, 2009, p. 29).

A obra de Álvaro Cardoso Gomes apresenta uma relação dialógica que se dá entre o real x ficcional, que se fundem na narrativa, desaguando em uma biografia romanceada, permeada de intertextualidade e de polifonia. Tem, nesse sentido, como principal característica estrutural do romance, o diálogo intertextual que retrata várias das obras do escritor, como, alguns contos e romances. A polifonia fica na variação das vozes narrativas que vão se intensificando ao longo do romance, entre os diálogos intertextuais estabelecidos por obras como **Memórias póstumas de Brás Cubas**, **Dom Casmurro**, **Memorial de Aires**, **Quincas Borba** e alguns de contos, "O espelho", "A cartomante", "O alienista", dentre outros. Ora o leitor se depara com Machado real, pela leitura de suas obras, ora o leitor se surpreende com a voz de Machado ficcional, o que se diferencia pela diagramação das letras dispostas na materialidade do texto. Gomes também se apropria de muitos recursos estilísticos peculiares à escrita machadiana, como a ironia, a digressão, o diálogo com o leitor. Esses recursos fazem com que o jovem leitor tenha um contato efetivo e significativo com um dos maiores cânones da literatura brasileira, e a biografia romanceada, promove, de forma leve e envolvente, uma releitura das obras de Machado.

Esse dialogismo presente na obra de Gomes faz com que o jovem leitor mergulhe no estilo machadiano, criando uma ponte que liga o mundo real ao mundo literário, oportunizando a leitura interessante de um passado textual. Essa leitura, que é propiciada pela metaficção historiográfica, "possui duas modalidades de discurso narrativo: o histórico, que representa a verdade conhecida por todos e, o ficcional, que pode confirmar tal verdade histórica, ou até subvertê-la" (Parente; Oliveira, 2013, p. 9). Percebemos, na leitura do romance, a presença de personagens reais, que fizeram parte da vida do escritor, como o caso de Carolina,

esposa de Machado, os escritores citados no decorrer dos capítulos, que compunham o seu círculo de amizade, além de personagens fictícias, como o caso de Hermenegildo, do padre Silveira.

A fábula de **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014) gira em torno do personagem Machado de Assis, que se vê às voltas com a morte e decide registrar as suas memórias em um caderno. Pede, pois, a Hermenegildo, um garoto órfão, uma espécie de protegido dele, que as passe a limpo em outro caderno, que deixara sobre a escrivaninha. O desenrolar da narrativa vai desbravando a vida de Machado, seu casamento com Carolina e encantando o leitor com o desabrochar de muitos de seus contos e romances. A trama, por sua vez, gira em torno da humanização do escritor Machado, o escritor real, por muitas vezes tido como inacessível ao jovem leitor, em um ser mais próximo da realidade desse leitor, introduzindo-o no universo de criação de suas obras por meio da polifonia, da intertextualidade, fazendo com que ele se sinta íntimo de seus escritos e de sua vida pessoal.

Essa proposição de aproximação do jovem leitor ao universo machadiano é construída de maneira singular por Álvaro Cardoso Gomes, que vai tecendo elementos da vida real do escritor carioca a elementos fictícios, sendo que, a forma singular com que ele molda essa narrativa, recheada de polifonia e intertextualidade, resultam em uma trama mágica, capaz de fundir no leitor um misto de encantamento e curiosidade sobre esse célebre escritor. Em síntese, essa construção linguística compõe a trama narrativa, que “[...] revela, ao ser identificada, o trabalho de criação do escritor, as escolhas que ele fez para contar a história desta ou daquela maneira, criando este ou aquele efeito” (Franco Júnior, 2009, p. 36).

Nesse contexto de ficção e realidade presente na narrativa, o foco narrativo recai sobre o narrador personagem, Machado de Assis, que vai relatando suas memórias e registrando em um caderno de anotações. No entanto, a personagem de Hermenegildo é quem escreve o prefácio e o epílogo, comunicando ao leitor que ele ficara responsável por passar a limpo os escritos do grande amigo, a pedido dele próprio. Notamos, neste caso, a presença de um narrador protagonista, conforme os estudos de Friedman, em Franco Júnior (2009).

Logo no início do primeiro capítulo, denominado “Ao leitor”, percebemos a presença de um narrador, que resolve compartilhar com esse mesmo leitor, partes

significantes de sua vida, como uma grande perda e a presença da morte, que é o assunto do início deste capítulo:

Dou início a estas minhas memórias dizendo que resolvi escrevê-las não só para tornar suportável a minha solidão, acentuada desde a morte de Carolina, mas também porque sinto que, dentro em breve, irei morrer. [...] Depois que tomei essa decisão, vim a descobrir que, ao me propor a contar esta história, quando já contava com 69 anos, chegava, em parte, a imitar o personagem do meu romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Digo em parte, porque ambos contamos nossa história começando pelo fim, mas Brás Cubas, ao fazer isso, estava morto, e eu, ainda que muito combalido, estou vivo (Gomes, 2014, p. 18).

Desse modo, o leitor é convidado a participar de uma narrativa intertextual, percebendo, inclusive, o porquê do título **Memórias quase póstumas de Machado de Assis**, já que o narrador deixa claro que se compara a um de seus personagens, o clássico *defunto-autor* de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, além de demonstrar uma proximidade com a biografia do escritor por fazer referência ao nome de sua esposa, Carolina. O que une, na realidade, o narrador à sua criação, Brás Cubas, é o fato de os dois escreverem sobre suas memórias e já terem tomado ciência de que vossas mortes se aproximam, enquanto um é *defunto-autor*, o outro é um *autor quase defunto*.

A priori, o leitor poderia pensar numa situação de analogia entre os dois – narrador e Brás Cubas – o que na realidade, é contraposto logo nos primeiros capítulos, pois percebe-se uma imensa distância entre o modo de viver de um e de outro, a herança deixada para a humanidade e o que cada um buscava em sua existência pela terra. Constatamos, pela sutileza da linguagem de Gomes, que o ponto de proximidade entre esses dois seres é, com efeito, o grande contraste de almas, o legado de uma vida! Esse paradoxo fica evidente em trechos como “ao contrário de meu personagem, não deixarei dinheiro aos herdeiros, deixarei, porém, o legado de meus escritos, o que não é coisa de pouca monta”, enfatizando o valor cultural, a grandiosidade de seus escritos, que dinheiro nenhum compraria, pois (Gomes, 2014, p. 25). Ademais, o uso dos advérbios ‘apenas’ e ‘mas’ acompanhando a expressão ‘onze pessoas’ e do adjetivo ‘grande’, acompanhando o substantivo ‘número’ ressaltam a ironia do narrador, quando deixa muito claro que existe uma valorização muito maior de sua vida, no que concerne ao núcleo de amizades, familiares, em detrimento de Brás Cubas, que terá apenas esse número reduzido de pessoas em seu enterro. “E, quando morrer, quase com certeza, serei

acompanhado até o cemitério não por apenas onze pessoas, como ele, mas por um grande número de amigos, alguns parentes e admiradores” (Gomes, 2014, p. 25).

Na relação dos intertextos, fica em evidência, na leitura de um trecho da obra **Memórias póstumas de Brás Cubas**, o pessimismo que o autor retratava pelo caráter e a essência do ser humano:

Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto. [...] Somadas umas coisas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve mingua nem sobra, e conseqüentemente que saí quite com a vida. E imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: - Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria (Gomes, 2014, p. 32).

Entretanto, o personagem do romance vai apresentando uma outra visão da humanidade, na medida em que não acredita ter sido a sua existência uma derradeira negativa. Pelo contrário, ele deixará uma fortuna sem preço como herança à humanidade, os seus escritos, além de não ter sido uma espécie de ‘parasita social’, pois mesmo não sendo rico e branco, constrói uma grande carreira e vive do suor de seu rosto, o que não o faz Brás Cubas, que “dissipou a existência num sempre *dolce far niente*”. No tocante ao pessimismo sobre não ter filhos, pois estes herdariam o legado da miséria humana, o personagem Machado também não os tem, no entanto, terá uma contribuição muito positiva a toda humanidade. O seu legado não será de miséria, de uma vida mesquinha como herança paternal, num ciclo de negativas que se repetiria como uma espécie de maldição humana, será um saldo positivo, como se pode inferir neste trecho

Quanto a estas minhas memórias, o leitor verá que eu, apesar de pobre, de saúde frágil e, ainda por cima, apesar de ser mulato, nascido numa sociedade escravocrata, consegui dar ruma à vida. Fui sempre um funcionário exemplar e um dedicado esposo para Carolina. E, como legado, deixarei para a posteridade romances, contos, crônicas, poesias e peças de teatro, que os leitores não se cansarão de louvar (Gomes, 2014, p. 31).

Dessa forma, ao findar o capítulo que dialoga com a obra que está intrinsecamente relacionada ao construto dessa narrativa, é primordial que o jovem leitor perceba que a analogia entre o criador (personagem fictício de Machado) e a criatura (personagem criado pelo Machado real - Brás) é puramente para destacar o

abismo entre os dois e que Gomes, por meio dessa relação intertextual e de recursos linguísticos singulares, propicia conhecer um pouco mais desse venerado escritor, por vezes, esquecido nas prateleiras douradas da biblioteca escolar.

Ainda no tocante à análise desse narrador protagonista, verificamos, que a focalização do romance recai sobre o narrador onisciente intruso que, segundo Friedman “[...] “esse foco narrativo caracteriza o narrador que adota um ponto de vista divino, para além dos limites do tempo e do espaço. Ele usa preferencialmente o sumário [...], seu traço característico é a intrusão” (Franco Júnior, 2009, p. 42). Percebemos, no entanto, que o foco narrativo que versa sobre a observação dos trechos das obras de Machado de Assis que compõem a biografia romanceada, tendem mais ao foco narrativo do “*autor*” *onisciente intruso*, concomitante ao narrador autodiegético, fazendo uso preferencialmente do sumário, valendo-se do recurso da intrusão, como os comentários que tece sobre a vida, sobre a essência do ser humano, mesmo que indiretamente, assim como o recurso da digressão, traço característico e marcante do autor carioca.

Nesse ponto, convém ressaltar que a obra de Gomes (2014), ainda que focalizando o narrador protagonista, utiliza recursos parecidos com o da escrita de Machado, como é o caso do diálogo com o próprio leitor, a ironia e, em alguns momentos, a descrença no ser humano. No entanto, o que faz com que a focalização seja caracterizada como narrador autor onisciente intruso é o fato de ele utilizar mais frequentemente o sumário, trazendo por todo o enredo o diálogo entre diversos personagens, como é o caso da personagem de Machado com Carolina, com Hermenegildo, com o Padre Siqueira.

Esse recurso do diálogo com o leitor, bastante explorado por Gomes, é nitidamente observável no trecho: “creia, caro leitor, que, quando o corro com os olhos, ainda sinto muita emoção. É como se estivesse impressa uma parte de minha juventude neles” (Gomes, 2014, p. 127). Tal recurso pode auxiliar o jovem leitor a compreender o estilo machadiano de escrever, enfatizando que o autor do romance evidencia por meio dos trechos intertextuais, como neste caso: “este pode ser que não fosse; era um espelhinho de pataca (perdoai a barateza), comparado a um macete italiano [...]” (Gomes, 2014, p. 35).

Na medida em que a narrativa vai se desenrolando, outras personagens vão desabrochando e, por meio das descrições desse narrador protagonista e da construção da cena – os diálogos travados, é possível categorizar essas

personagens e de que maneira essa categorização pode contribuir para um sentido maior dentro do romance. Entre as personagens, destaca-se Carolina, personagem basilar ao lado do cônjuge Machado de Assis. Logo no início do primeiro capítulo, intitulado ‘Saldo de duas vidas’, em que, conforme mencionado, há uma analogia entre criador e criatura, Carolina é apresentada ao leitor, num espécime de subtópico dentro do capítulo, denominado ‘Olhos de cigana oblíqua e dissimulada’. Ela ganha voz em um trecho da narrativa que faz, justamente, intertextualidade com uma das personagens femininas mais emblemáticas do escritor Machado de Assis, pelo famoso “traiu ou não traiu”, a inesquecível Capitu, do romance **Dom Casmurro**.

Nesta primeira apresentação, no entanto, a essência sobre a personalidade e o estilo de Carolina ficam no ar, suscitando a curiosidade do leitor, que pode até imaginar ser apenas a esposa de um grande escritor, muito amada por ele, porém, sem muita densidade psicológica, sem muitas ações contrastantes. Contudo, fica muito claro, tanto nas descrições que o narrador faz dela, quanto em algumas de suas falas neste capítulo, que ela não apresenta o mesmo caráter ‘duvidoso’ de Capitu, mas tem, como ela, uma influência na vida do protagonista, assim como Capitu tinha sobre Bentinho. Essa hipótese da influência que Carolina exerce sobre Machado, pode ser debatida em um trecho do próprio **Dom Casmurro** presente no romance em análise:

Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá ideia daquela feição nova. *Traziam não sei que fluido misterioso e energético, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca* (Gomes, 2014, p. 37).

Todavia, a influência que Carolina exercia sobre o protagonista, seria oposta à de Capitu, que induz o leitor a caracterizá-la como manipuladora, exercendo um poder misterioso sobre o ‘inocente Bentinho’; Carola, vocativo carinhoso dado pelo esposo, exerce uma influência positiva, não por olhos de ressaca, de cigana oblíqua e dissimulada, mas, por meio de palavras e ideias valiosas, que contribuíam grandemente à construção dos escritos de Machado na narrativa. Além dessa possibilidade de aproximação entre as duas, por meio da metáfora observado no intertexto, a personagem Carolina também é descrita como uma mescla de esposa séria e divertida. “Carolina costumava ser sisuda. Não no papel de Carola, quando,

muitas vezes, gostava mesmo de mangar comigo. Mas nunca me tirava do sério porque tinha sua graça. [...] respondeu daquele seu jeito circunspeto” (Gomes, 2014, p. 43).

Com o desenrolar da narrativa, detectamos, então, que a personagem de Carolina não poderia ser classificada como *plana tipo* – aquela cuja identificação se dá, normalmente, por meio de determinada categoria social (Franco Júnior, 2009, p. 39) - como a típica dona de casa, esposa, submissa, recatada do século XIX. De diálogos iniciais expressando suas opiniões em relação aos escritos de Machado, ela se mostra uma personagem muito culta, capaz de surpreender o leitor e virar de cabeça o mundo do narrador protagonista, quando a perde para morte. Pode caracterizar-se como personagem redonda, haja vista a influência que exerce sobre o esposo, assim como a erudição que erradia em muitos de seus diálogos com ele.

Personagem plana “é aquela que apresenta um grau de densidade psicológica, ou seja, marca-se pela alinearidade no que se refere à relação entre os atributos que caracterizam o seu ser (sua psicologia) e o seu fazer (as suas ações)” (Franco Júnior, 2009, p. 38).

- Não sabe, então, da nova?
- Nova? A única que soube hoje acabei de lê-la aqui no jornal – disse, apontando para a página que tinha diante dos olhos. – Morreu o Dostoiévski.
- O Dostoiévski! – exclamou ela, consternada. – De que foi que ele morreu? (Gomes, 2014, p. 129).

Inferimos, portanto, que Carolina tinha o hábito de ler, e, embora Dostoiévski não fosse tido como um clássico ainda naquela época, era um escritor de renome, a notar pelo sentimento de consternação diante da notícia de sua morte, como também ser noticiada no jornal. Ademais, a conversa sobre o escritor falecido, continua, e evidencia algumas de suas grandes obras: “- Pobre homem. Tinha tanta admiração por ele! Que forte impressão me causaram **Os irmãos Karamazov** e **Recordação da casa dos mortos**. Estão entre os melhores livros que li...” (Gomes, 2014, p. 130). Ainda dentro desse capítulo, intitulado “De médico e de louco...”, os diálogos entre Carolina e Machado vão ficando cada vez mais afiados, transparecendo mais ainda essa faceta erudita e profunda de Carola, que influencia completamente a criação do conto O Alienista, que faz alegoria ao conto de

Machado de Assis, pelo qual o romance lança mão de vários trechos na íntegra. Esse diálogo afiado se revela

Comecei a bater palmas e disse:

- Muito bem! Como sempre, você se revela uma leitora das mais argutas, querida Carola. Em todo caso, queria saber se, de fato, gostou do conto, apesar da jocosidade que lhe imputa.

- Está claro que gostei! Quero crer apenas que você acentua aqui a ironia presente em Memórias póstumas. Continua a ver o homem como um brinquedo de forças que não pode controlar. Somente que, agora, carregando nas tintas, utilizando-se da fórmula do *ridendo castigat mores*, como se estivesse a rir da sociedade que só vive de aparências (Gomes, 2014, p. 141).

Claramente, Carolina é uma personagem com densidade psicológica, chegando ao ponto de conhecer profundamente o estilo pessimista de escrita do esposo, bem como marca-se pela não linearidade no que se refere às suas ações, ora se comportando como a requisitada 'boa esposa' pleiteada pela sociedade da época, que gosta inclusive de umas fofocas, ora transpirando cultura e erudição, aferidas por um diálogo contagiante e envolvente a respeito de obras e escritores literários. Outrossim, há algumas passagens que evidenciam momentos de extrema irritação, quando contestada, assim como algumas passagens de extremo cuidado, zelo e paciência para com o esposo e o menino Hermenegildo. Um desses trechos representam a bondade e a ira da personagem, de uma só vez

Para que fui contestá-la? Veio já com pedras na mão:

- Machado! Não entende a situação do menino? Caso a Anica lhe falte, não terá onde ficar e nem quem cuide dele!

- Entendo, mas... – a minha comodidade parecia querer estar acima da comiserção.

- Não, não entende – rebateu ela. – Se entendesse de fato, concordaria comigo. Mas você é assim: não quer sair do seu mundinho, do seu trabalho, e, com isso, deixa de pensar nas coisas, nos outros. Ora, tenha a santa paciência!

Notei que Carolina estava presa de grande irritação, o que implicava que, em consequência disso, ia perder o meu sossego. O bom senso soprou-me ao ouvido que o melhor era concordar com ela o quanto antes para evitar atritos. Afinal, conhecia muito bem quando ela estava com arrufos.

Ficava sorumbática, de cenho franzido, mal falava comigo. Por que desafiá-la então?

Foi essa reflexão que me levou a acenar com a cabeça, dizendo:

-Está bem, Carola, não precisa se exaltar. Vamos nos arranjar com o Hermenegildo (Gomes, 2014, p. 61).

Essa intensa discussão teve início após Carolina ficar zangada porque queria trazer o menino Hermenegildo para a casa, caso a mãe falecesse, para não

ficar aos cuidados precários do padrasto. No entanto, Machado não havia pensado no assunto e questionara a esposa. Logo em seguida, um tópico do capítulo, intitulado “Os arrufos de Carola” explora um recurso estilístico que evidencia os altos e baixos de Carolina durante a discussão. Esse recurso se vale da onomatopeia, pelo uso de ‘blá-blá-blá-blá’, ora com letras mais fracas e menores, ora com letras garrafais e em negrito, transmitindo, dessa maneira, o estado de espírito da personagem “-Blá-blá,blá, blá-blá, blá-blá-blá-blá, blá-blá-blá- **-blá-blá, blá-blá-blá-blá, blá-blá-blá-blá- blá- -blá-blá-blá!**” (Gomes, 2014, p. 62-63).

Evidencia-se, também, a utilização da pontuação junto ao recurso onomatopaico, em que o ‘traço’ entre os ‘blás’ dão ideia de um tópico frasal, separado em seguida, pelo uso da vírgula e a exclamação, indicando fortemente os arrufos da personagem. A mudança de cor indica os momentos em que ela estava mais zangada, o tamanho da fonte, os momentos em que provavelmente aumentou o tom de voz, gritou, esbravejou muito com o esposo. E isso tudo, transmitido pelo uso do discurso direto, representando fielmente a fala da personagem.

Por fim, como a etimologia da própria palavra indica, arrufos significa zanga passageira entre pessoas que se estimam, Carolina ficava tranquila

Assim costumavam ser os arrufos de Carola. Tivesse eu razão ou não, ela sempre tinha razão. Mas, para minha sorte, pouco duravam. Não demorava muito, vinha ela até minha mesa com uma chávena de chá. Sem dizer nada, punha o braço em meu ombro, e eu, para o bem de nossa relação, procurava esquecer tudo (Gomes, 2014, p. 63).

Habita ou não habita o espírito de Capitu na alma de Carola? Eis a questão...e assim a personagem vai sendo construída, misturando os traços de um ser plano, e ao mesmo tempo enigmático, que o narrador deixa claro não ousar contrariar para o bem da relação deles, que deixará um enorme vazio em sua vida, em seus dias, quando levada pela morte.

Tal qual Carolina, o menino Hermenegildo tem notório destaque no construto da obra, sendo o encarregado de passar a limpo as memórias de Machado e é responsável por trechos inteiros de análise do escritor, sobre a criação de muitos de seus contos e romances. De uma infância muito difícil, permeada de miséria e maus-tratos recebidos pelo padrasto, o menino fica órfão e se torna protegido de Carolina e Machado. Em pouco tempo cai nas graças do escritor, por se demonstrar um

assíduo leitor de ‘boa literatura’, igualmente um devorador de suas obras, as quais passam a comentar e debater por horas a fio, sentados no escritório

Leu-me outros trechos de que gostara e acabou por me confessar que o que mais o atraía em meus escritos era que não dizia as coisas às claras. Dava sempre o que pensar a ele, permitindo que inferisse o comportamento dos personagens por um gesto, uma descrição sucinta, uma entonação diferente, um ato impensado. [...] Depois, demorou-se um pouco comentando Dom Casmurro. Parecia ter compreendido muito bem o que o Bentinho envelhecido tentava fazer [...] (Gomes, 2014, p. 90).

O menino aparenta um misto da infância de Machado personagem, bem como reflete traços da infância de Machado escritor: “[...] era como se ele despertasse em mim a lembrança do jovem que eu também fora um dia” (Gomes, 2014, p. 93). Gomes explora o recurso da descrição pautada no dialogismo para aproximar essa tríade (pode-se assim dizer), entre a meninice de Hermenegildo, Machado ficcional e Machado biográfico

O cupê subia o morro bem devagar e com grande esforço dos dois cavalos. Ao contemplar o casario, o arvoredo e a gente que por ali passava, não pude deixar de sentir nostalgia. Afinal, fora no Livramento que passara toda minha infância. E ainda estavam bem impressas na memória as imagens da velha casa onde, como agregada, minha família residira (Gomes, 2014, p. 54).

Hermenegildo vivia num ambiente no qual mãe, de origem simples e provavelmente sem nenhum estudo, reconhece o valor cultural e a importância da leitura; já o padrasto demonstrava a inutilidade do estudo e da leitura perante a vida real:

- O Menegildo vinha aprendendo tanta coisa com o padre...Estava até começando a ler língua de missa, nhá Carolina. Sempre aparecia em casa com um livro. E o desgraçado do meu homem dizendo que ler não enchia barriga de ninguém e que queria o Menegildo ajudando ele (Gomes, 2014, p. 59).

Sob esse viés, a personagem de Hermenegildo pode ser categorizada como plana com tendência a redonda, pois “[...] é aquela que apresenta um grau mediano de densidade psicológica, não se reduz totalmente à previsibilidade. Suas ações podem contrastar – o que pode vir a surpreender o leitor (Candido, 1976, *apud* Franco Júnior, 2009, p. 39). Não apresenta, no decorrer do enredo, personalidade e ações plasmadas na linearidade, surpreendendo, em alguns momentos, exalando

criticidade e inteligência, não condizentes com todas as adversidades que enfrentou no contexto familiar.

O espaço principal é a casa de Machado, localizada em Cosme Velho, Rio de Janeiro, sendo que o cômodo da casa mais explorado é o escritório de Machado, onde faz suas leituras, escreve suas obras literárias, além do trabalho do Ministério, que vez ou outra precisa levar para casa. Junto a descrição desse espaço, nota-se um ambiente de erudição, uma atmosfera cultural que permeia, não somente este, mas boa parte dos espaços descritos no desenrolar da narrativa

Voltei os olhos, contemplando o escritório. Os livros nas estantes, a escrivaninha com seu tinteiro de prata – presente de um amigo -, blocos de papel e canetas, o abajur de bronze – cuja base era uma estátua de Diana, tendo aos pés uma corça -, meu confortável canapé, onde costumava me sentar para ler – tudo me dava a sensação de sossego, comodidade, convidando ao trabalho (Gomes, 2014, p. 33).

Neste espaço, Machado e Hermenegildo passam horas a fio, absorvidos pelo encanto e mistério de diversas obras do escritor, debatendo questões relacionadas à humanidade, às suas fraquezas, ao fracasso e ao pessimismo que ele insistia em enfatizar na grande maioria dos diálogos, trechos que confabulam intimamente com o estilo machadiano, contribuindo ao conhecimento, à aproximação do jovem leitor ao mundo desse grande escritor. Fica em evidência, ainda, que o espaço recheado de livros não era característica da vida adulta do narrador, esteve presente em sua infância também. Em um dos trechos em que esse fato é elucidado, fica explícita, novamente, a relação entre a infância de Machado e a de Hermenegildo, haja vista, que a casa de ambos, localiza-se no mesmo bairro; ademais, criador e criatura fundem-se mais uma vez

Bentinho, tornado Casmurro, resolve reconstruir a casa em que viveu, com o intuito de “restaurar na velhice a adolescência”, como, aliás, o leitor já bem sabe. Eu, mais modesto em minhas intenções, naquele esforço de memória, enquanto subia o morro do Livramento, reconstruía também a minha casa, mas apenas recuperando a imagem do lugar em que vivi até meus seis anos de idade (Gomes, 2014, p. 55).

Bem como se compara ao seu personagem Brás Cubas, o escritor compara-se agora, a Bentinho, já casmurro, outra de suas criações literárias, no sentido de que, enquanto o primeiro busca reconstruir um espaço físico e saudoso de sua infância, a casa em que vivera, o outro, faz uma espécie de ponte, na tentativa de

restaurar a adolescência em sua velhice. Conforme vai descrevendo o espaço em que passou a sua meninice, o leitor vai sendo transportado para um ambiente lapidado pela religiosidade, como também um ar que exalava cultura, comprovando-se pela presença uma biblioteca, de uma capela, das rezas

Ficava numa grande chácara, no topo desse morro. Creio que hoje, ela não exista mais. Tinha entre o povo o nome de Casa Velha, e o era realmente: datava dos fins do outro século. Era uma edificação sólida e vasta, gosto severo, sem adornos. [...] Além dessas duas entradas, havia, do lado oposto, onde ficava a capela, um caminho que dava acesso às pessoas da vizinhança, que ali iam ouvir missa aos domingos ou rezar a ladainha aos sábados. Quanto ao espaço que mais amava, a biblioteca, era uma vasta sala, dando para a chácara, por meio de seis janelas de grade de ferro, abertas de um só lado. Todo o lado oposto estava forrado de estantes, carregadas de livros. Esses eram, na maior parte, antigos, e havia muitos infólios; também livros de história, de política, de teologia, alguns de letras e filosofia, não raro em latim e italiano. [...] Mas me lembra de que, acima de tudo, o que mais me agradava mesmo era enfiar-me entre os livros e ver, com curiosidade, o que continham (Gomes, 2014, p. 55/56).

Por meio da descrição rica em detalhes, adentra-se, neste ambiente tanto religioso, quanto cultural, em que Machado já se deliciava em meio aos livros, demonstrando não somente o gosto pelo literário, mas por todo tipo de assunto, o que contribui, e isto pode ser inferido pelo leitor, na grandiosidade de suas obras, que são citadas no desenrolar da trama. No que tange a casa de Hermenegildo, notamos que é um lugar muito simples, pobre, “entramos numa saleta de chão de terra batida, onde havia uma mesa de pinho com três cadeiras” e a descrição das personagens sugerem uma sensação de tristeza, como também de miséria: “pouco depois, uma mulher negra, magra como um pavio, veio se arrastando com muita dificuldade”. No entanto, o ambiente carrega, em contraste à alusão de miséria e tristeza, um clima de religiosidade, que pode trazer um pouco de bálsamo e esperança “nas paredes de barro, estavam dependuradas estampas de santos; [...] Fortunato não só batia no Hermenegildo, como também não o deixava mais ir à capela de São José” (Gomes, 2014, p. 57). Uma outra atmosfera que está explicitamente descrita no espaço em que Hermenegildo vive com a família é a violência, que é praticada pelo padrasto Fortunato contra o enteado.

Um dos grandes conflitos da história ocorre, justamente, nesse escritório, quando Machado disputa uma partida de xadrez com o Padre Siqueira, quem tem em comum com ele o gosto pela literatura clássica: “ora ele vinha em casa, ora ia eu à casa dele, quando aproveitava para apreciar sua seleta biblioteca; dando-se conta

de meu enfado, mudava outra vez de rumo, passando a falar dos clássicos” (Gomes, 2014, p. 97). Há um paradoxo nesse ambiente, inclusive na relação dele com Carolina, que, embora alegava não ser carola, frequentava, vez ou outra, a missa na capela de Santo Eustáquio. O antagonismo reside no fato de Machado ser descrente de qualquer religião, ou seja, fica claro que sua fé não é em uma entidade divina, ao passo que Carolina dá evidências de sua fé em Deus. O que aprofunda ainda mais a contradição entre a fé, a falta de fé e o pessimismo exacerbado, situa-se em um afiado diálogo entre Machado e o Padre Siqueira, que busca a todo custo converter o ‘incrédulo’, na esperança de ‘salvar a sua alma’:

- O senhor, por acaso, não crê em alguma coisa?
- Permaneci em silêncio por algum tempo, antes de responder:
- No espírito.
- Na alma, então...? – o rosto do padre iluminou-se.
- Não- disse, taxativo e algo incomodando com o rumo da conversação. – Não na alma, mas no espírito, naquilo que faz o homem superar a mediocridade humana e o determinismo de forças obscuras, por meio da criação artística, por exemplo (Gomes, 2014, p. 110).

Por fim, termina a partida entre eles, e Padre Siqueira sai perdendo três vezes: no jogo, na esperança de converter o incrédulo companheiro de diálogo literário, e o volume de *Os Lusíadas*, que apostou, confiante que sairia vencedor. Fica explícito, durante a conversa entre os dois, que Machado não tinha fé em Deus e nem na humanidade, no entanto, depositava todas as suas fichas na criação artística, na literatura, de fato. Na medida em que a narrativa se desenvolve, outros espaços são descritos, a Casa Velha, o morro do Livramento, a livraria Paulo Brito, a Livraria Garnier, São Cristóvão, Tipografia Imprensa Nacional, Jornal Correio da Manhã, sendo que, o ambiente que permeia todos eles, crucial em quase todo o enredo, é a erudição. Sempre atafalhado de livros, de escritores renomeados, conversas afiadas em torno da literatura clássica, em torno de uma boa literatura. Alguns nomes que salientam essa atmosfera giram em torno de Castro Alves, José de Alencar, Euclides da Cunha, Álvares de Azevedo, Lima Barreto, Dostoiévski, Schopenhauer, Victor Hugo, entre outros.

Uma vez que o romance está focado nas memórias do narrador protagonista, o tempo narrativo vai sendo tecido entre o presente e o passado e a história é constituída de uma narrativa não linear. Além desse tempo cronológico

não linear, há também o tempo psicológico, construído por meio do recurso da narrativa linear apresentados por Machado:

Sendo assim, não se surpreenda quem se aventurar a ler estas memórias de um ancião, que nada mais espera da vida, com idas e vindas que história oferecerá. A ordenação dela, portanto, deverá contar com a benevolência de meus presumíveis leitores (Gomes, 2014, p. 19).

A narrativa divaga na não linearidade do enredo, que entrelaça as memórias de um narrador, ilustrada pelas lembranças de um tempo feliz ao lado de sua adorada esposa e da melancolia que tomou conta de sua vida após a sua partida. Para tal, Gomes lança mão do tempo cronológico, que ora se evidencia no passado, ora no presente. Há, ainda, a presença do tempo psicológico: “[...] é, pois, com muitas saudades, que me recordo daqueles momentos de grande felicidade conjugal” (Gomes, 2014, p. 145). Com efeito, esse retorno ao passado por meio do tempo psicológico, destaca a densidade psicológica não somente do narrador protagonista, como também de Carolina, pois nesse pregresso, essas personagens vão moldando-se, de acordo com suas crenças – ou descrenças – subjetividade, hábitos, que colaboram intrinsecamente ao formato das memórias quase póstumas. Nesse interim, o tempo psicológico enfatiza o nascimento de um Machado leitor, escritor, amizades essenciais à sua ascensão social, primeiro trabalho, dificuldades enfrentadas em uma infância e juventude sem muitas condições financeira, que solidificam o escritor de nome e renome que se tornou com o passar do tempo.

Assim sendo, essa biografia romanceada, quando se propõe a mesclar dados biográficos a dados ficcionais sobre Machado de Assis, é peculiar ao sentido maior da obra, que é permitir ao aluno, por meio da intertextualidade e da polifonia entre Gomes e Machado de Assis, o diálogo afiado em torno da literatura.

O romance tem como pano de fundo a sociedade ambientada no século XIX e aborda várias temáticas, como a vida conjugal, dificuldades financeiras, preconceito racial, ascensão social, o saudosismo, a essência do ser humano entre as que mais se destacam. Gomes, por meio da ficcionalização da vida de Machado de Assis, situa o leitor no contexto histórico do século XIX, oportunizando a ele o conhecimento sobre fatos históricos do Brasil deste século, como o trabalho de tipógrafo, a fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL), a sociedade escravocrata, o trabalho e a violência infanto-juvenil, entre outros. Por meio da intertextualidade e do dialogismo, Gomes recria a história na ficção, trazendo nomes

de grandes escritores daquela época, além do nome de algumas pessoas que fizeram parte da vida do escritor Machado de Assis e tiveram destaque em sua formação literária, como Francisco de Paula Brito, editor de uma revista que Machado publicou vários poemas; o famoso escritor Manuel Antônio de Almeida, administrador da Tipografia Nacional e que acaba se tornando amigo e protetor de Machado de Assis, que trabalhava na tipografia na época.

O nó da narrativa apresenta-se logo no prefácio do romance, quando Machado, já velho, doente e cansado, começa a pressentir a sua morte e pede ao menino Hermenegildo que passe a limpo o seu caderno de memórias, pois não tem mais tempo e nem saúde para tal. A partir de então, o foco narrativo recai sobre o olhar do narrador protagonista, que vai relatar suas memórias, desde a infância pobre, a difícil e lenta ascensão social, até os conflitos da vida cotidiana, como o casamento com Carolina, assim como seu grande amor e devoção por ela, o início da amizade com Hermenegildo, as angústias vividas e sentidas por um escritor durante a atividade de criação, o drama de ser um mulato, fato pelo qual, sofreu preconceito em determinados momentos, como por exemplo, quando fez a corte a Carolina e não foi bem aceito pelos irmãos dela, pelo simples fato de ser mulato.

No capítulo X intitulado “Ao pé do leito derradeiro”, percebemos que a narrativa atinge o seu ápice, ou seja, o clímax acontece quando Machado, muito melancólico, abatido e igualmente enfermo, relata a morte de Carolina, deixando sua vida vazia e sem cor, perdendo, inclusive, a vontade de escrever. “Embora também enfermo, meus males nada se comparavam aos dela. Havia emagrecido, perdido as cores, e seus olhos traziam uma luz mortiça de tristeza, de abandono” (Gomes, 2014, p. 207). Aproveitou que estava de licença e foi para Friburgo com Carolina, por causa do clima, na esperança de que fizesse bem a ela e ficaram um mês por lá. Lia romances e poemas e não desgrudava de sua amada por nada, cuidando-a, com todo amor e carinho; “enquanto Carolina repousava, sentado numa cadeira, lia-lhe poemas e romances. De vez em quando, pedia-me que ficasse junto dela. Sentava-me a seu lado na cama, Carolina segurava-me a mão [...]” (Gomes, 2014, p. 208).

O fato é que as férias em Friburgo não resolveram e não melhoraram o estado de saúde de Carolina, que veio a falecer em seguida, de um tumor no intestino, levando consigo a alegria e a paz de Machado, que fica remoendo a felicidade que a esposa, tão dedicada, proporcionava aos seus dias:

Morreu sem se queixar, os olhos postos em mim, em despedida. Apesar do baque, não chorei, e o mesmo fiz quando a levei ao cemitério. Encerrei-me em mim como um caramujo. Mal ouvi os pêsames dos amigos e conhecidos. Retrucava com monossílabos quando me faziam perguntas. Era como se não acreditasse que ela tinha partido (Gomes, 2014, p. 209).

O luto de Machado é o momento mais intenso da trama, que traz, agora, um escritor deprimido, que perdeu o gosto pela vida e enterra junto com a esposa, parte de sua alma. Torna-se ainda mais sisudo e taciturno, e se outrora, muitas vezes desacreditava da humanidade, agora, desacreditava da vida, demonstrando uma mente ainda mais pessimista do que no início da narrativa:

Dois dias depois, é que de fato tomei ciência de que ela se fora de vez. A dor de sua perda fez-me perder o interesse por tudo. Como continuava de licença, ficava a maior parte do tempo em casa. Não ia mais a lançamento de livros, não recebia e nem ia visitar ninguém. Quando vinham me ver, permanecia em silêncio, apenas esperando que a visita fosse breve. Passava grande parte do meu tempo deitado. Mas era só contemplar o travesseiro em que Carolina repousara a cabeça em sua morte, os objetos de toucador dispostos sobre a penteadeira e mesmo a cesta de costura dela, que o sofrimento se tornava mais forte. Segurando as lágrimas, levantava-me e ia zanzar pela casa como um condenado (Gomes, 2014, p. 209/210).

Após esses dias de luto profundo, Machado, na intenção de honrar a memória de Carolina, enfrenta a sua dor e resolve tentar viver bem, retorna ao trabalho e volta a escrever, redigindo, portanto, o último de seus romances, **Memorial de Aires**, que afirma ser um acerto de contas com sua própria vida. E o capítulo, narrado por Machado, encerra-se com uma analogia a esse romance, que dialoga com a obra que foi realmente escrita por Machado de carne e osso: “pois, sim, eu era um coveiro, o coveiro de mim mesmo – ao redigir aquele que seria meu último livro, preparava-me, sem nenhuma pompa, para enterrar meu próprio cadáver” (Gomes, 2014, p. 213).

O fechamento deste capítulo, ainda com a voz do narrador protagonista, encerra aquela ideia expressa lá no capítulo I, “Saldo de duas vidas”, em que Machado compara a sua morte à de sua criatura literária, o esperto Brás Cubas, e termina suas memórias aproximando-se do seu personagem, enquanto um é defunto autor, ele é um autor defunto, com um pequeno-grande abismo apenas, o saldo de suas vidas.

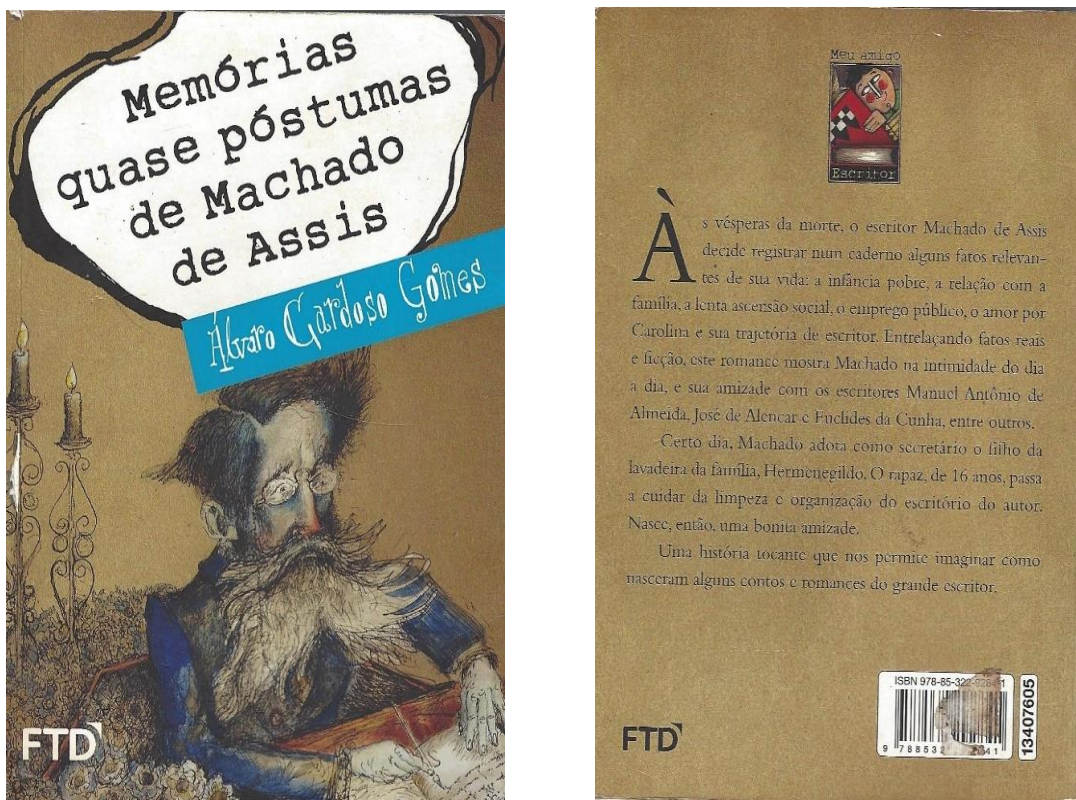
Já o desfecho, é narrado por outra voz, pela voz do menino Hermenegildo no epílogo da obra, quando descreve a morte de seu querido protetor, o autor destas

memórias. Ainda nesta parte da narrativa, é possível observar o contraste entre a vida de Brás Cubas e a de Machado, tecido por Gomes no início da trama, confirmado nesta parte do enredo: “Seu féretro foi acompanhado de muita gente. Alguns parentes, seus amigos mais próximos, políticos, militares, funcionários de ministérios, livreiros e escritores” (Gomes, 2014, p. 214). Uma outra ponta amarrada neste epílogo é a questão da fé de Machado, que ele deixava bem claro enquanto relatava suas memórias, não crer em divindade religiosa, mas tinha crença na literatura. “Mas outros aspectos também me impressionaram. Sobretudo os que diziam respeito à grande fé que ele tinha na Literatura e ao modo como conduziu exemplarmente a vida” (Gomes, 2014, p. 215).

Por fim, a narrativa encerra-se em torno da morte desse grande escritor, com a tristeza de Hermenegildo ao relatar com um profundo pesar, os últimos momentos que teve a honra de passar ao lado do amigo e protetor com quem tanto aprendeu - “Então, o Sr. Machado fechou os olhos. A respiração opressa foi desaparecendo, até que seu rosto assumiu uma expressão bem serena. Pouco depois, o único calor que emanava dela era o das lágrimas que eu não conseguia mais segurar” (Gomes, 2014, p. 217).

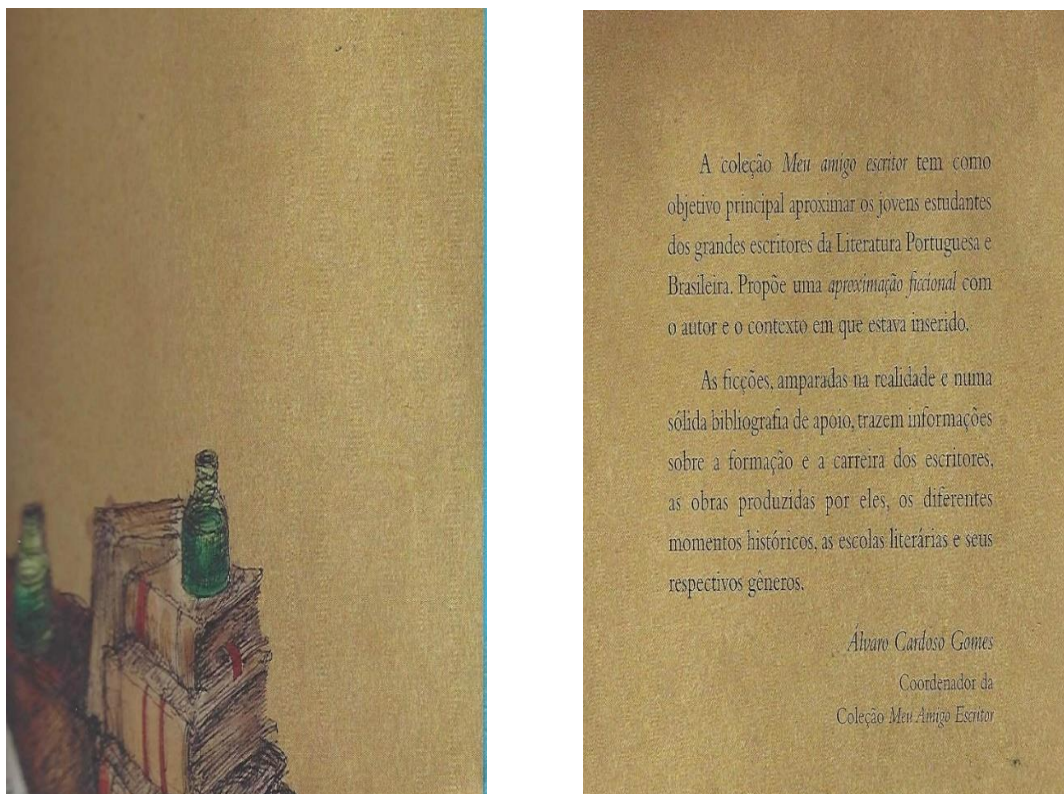
A análise da biografia romanceada de Gomes, não se pauta, unicamente, nos operadores de leitura da narrativa, no dialogismo, polifonia e intertextualidade, tão esteticamente intrínsecos a esta obra. Ela permite um passeio histórico, social, literário, conduzido pelos paratextos riquíssimos que a obra disponibiliza, como a introdução, apresentação, notas marginais, indicação de sites como referência e consulta e a fotocronologia ao final do romance. Esse conjunto paratextual, não esquecendo de referenciar a parte lúdica, distribuída dentre os capítulos, que aguça a curiosidade e imaginação do jovem leitor, contribuem ao entendimento e apropriação intelectual da hermenêutica da escrita machadiana.

Figura 18 – Capa e contracapa da biografia romanceada



Fonte: Memórias quase póstumas de Machado de Assis (2014).

Figura 19 – Orelha 1 e orelha 2 da biografia romanceada



Fonte: Memórias quase póstumas de Machado de Assis (2014).

Figura 20 – Ilustração da biografia romanceada



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>

Figura 21 – Ilustração da biografia romanceada 2



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>

3.3 SOBRE O AUTOR ÁLVARO CARDOSO GOMES

Álvaro Cardoso Gomes, é escritor, romancista, crítico literário e poeta brasileiro, nascido em 28/03/1944, em Batatais, município localizado no interior do estado de São Paulo. É um dos nomes de destaque tanto na literatura brasileira infantil, quanto na juvenil contemporânea. Possui graduação em Letras Vernáculas (1968), pela Universidade de São Paulo (USP), onde se tornou professor titular de Literatura Portuguesa. Especializou-se na literatura do final do século XIX e em poesia e romance contemporâneo. Estudou doutorado em Letras (Literatura Portuguesa), e pós-doutorado em Portugal e nos Estados Unidos. Ministrou aulas na Universidade da Califórnia e no Middlebury College, ensinando Literatura Brasileira e Lecionou no programa de pós-graduação interdisciplinar "Educação, Comunicação, Administração" da Universidade São Marcos.

Possui experiência como docente, na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, em Literatura Juvenil e também em Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa, Literatura Juvenil. Tem atuação simbólica em poesia simbolista e contemporânea, romance contemporâneo e literatura voltada ao público juvenil. Ganhou destaque, ultimamente, com pesquisas na área inter/multidisciplinar, sobretudo nas relações entre Literatura Juvenil e a formação do jovem leitor.

O autor é dono de uma vasta e rica produção literária infantil e juvenil desde a década de 1980 e, como editor, foi responsável pela criação da série paradidática intitulada de *Meu amigo escritor*, publicada pela Editora FTD. De acordo com o autor, em entrevista à revista **Claraboia** “o objetivo central do projeto é aproximar os jovens leitores dos grandes clássicos das literaturas canônicas, brasileira e portuguesa” (Brandileone *et al.*, 2023, p.375). A coleção já publicou, até o momento, sete romances que ficcionalizam a biografia de autores clássicos consolidados no Brasil e em Portugal. De autoria de Álvaro Cardoso Gomes, elencam-se os seguintes títulos: **O poeta que fingia** (2010), **Liberdade ainda que tardia** (2012), **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), **A menina que conheceu Mário de Andrade** (2018) e **Entre a pena e a espada** (2020). A coleção engloba, ainda, os títulos: **O poeta do exílio** (2011), de Marisa Lajolo, e **Morrer amanhã** (2014), de Márcia Abreu.

O eixo organizador dos romances que compõem a coleção é a intertextualidade e nomes como Fernando Pessoa, Machado de Assis, Álvares de Azevedo, entre outros, já foram ficcionalizados por meio da biografia romanceada, pelos autores.

Sobre a criação da obra *corpus* desta pesquisa, Gomes cita em entrevista realizada em novembro de 2021 e publicada na revista **Claraboia**:

O que procuro fazer nessa coleção é, realmente, mostrar que o escritor é um ser humano comum, que se distingue dos outros apenas pela imaginação que o faz escrever. Era uma velha ideia que eu tinha e fazia tempo que queria escrever sobre o Machado de Assis, eu só não sabia como. Afinal, escreveria a respeito do quê? Trataria dele como? E foi daí que nasceu a ideia de fazer esse paralelo entre o Machado de Assis e o personagem dele chamado Brás Cubas, que faz parte do seu romance mais importante. Partindo disso, pensei: “puxa vida, eu poderia escrever umas memórias de Machado de Assis, mas não póstumas, e sim quase póstumas. Tinha, portanto, essa ideia, um título e comecei a escrever (Brandileone *et al.*, 2023, p. 374).

Esse romance do autor obteve uma importante premiação, ficando com o terceiro lugar no Prêmio Jabuti, em 2015, na categoria romance juvenil. Um outro romance seu, intitulado **O sonho da Terra** (1982) também recebeu o Prêmio Bial Nestlé.

Algumas de suas obras têm como cenário a cidade de Americana (USA), onde passou a sua adolescência; dentre elas, destacam-se **A hora do amor** (1986), que o escritor considera como ‘o seu *best-seller*’, **Para tão longo amor** (1994), **O diário de Lúcia Helena** (1992). Tem uma extensa lista de obras escritas, e na área da literatura esses são alguns destaques: o conto **A teia de aranha** (1978), os romances **O sonho da Terra** (1982), **Quadros de paixão** (1984), **Os rios inumeráveis** (1997), **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014) e os romances que se destacaram com o cenário americano. Publicou alguns livros de literatura infantil, **O menino invisível** (1988), **O gato de papelão** (1989), **A varinha mágica** (1999), **O dia em que o sol sumiu** (2000) e **O elefante xadrez** (2003).

Gomes afirma que escolheu ser professor e escritor por vocação, sendo que a escolha se deu quando ingressou, aos 19 anos de idade na Universidade de São Paulo para fazer o curso de Letras. No entanto, a vocação, segundo ele, pode ter começado precocemente, aos 13 ou 14 anos, quando enfiou na cabeça que queria ser escritor, devido ao seu amor pela leitura e pela escrita. Publicou o seu primeiro livro quando tinha 30 anos, e de lá para cá, vem proporcionando ao público infantil e

juvenil, momentos mágicos de imersão nesse universo fantástico, nessa viagem que a literatura propicia.

Figura 22 – Álvaro Cardoso Gomes



Fonte: https://www.editorial25.com.br/aut_acgomes.php.

3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A OBRA: RELATO DA EXPERIÊNCIA

Apresentamos uma avaliação sobre a implementação da metodologia Círculo de Leitura proposta por Cosson, conforme estrutura apresentada na obra *Como criar círculos de leitura em sala de aula* (2021) a fim de refletir sobre sua efetividade na promoção do letramento literário. Avaliamos, no relato, o envolvimento dos alunos com a experiência de leitura de uma obra que faz releitura de outra, clássica, e de que forma se deu essa recepção. Para tanto, utilizamos os dados coletados por meio dos registros escritos nos diários de leitura manuscritos pelos participantes da pesquisa, assim como as anotações nas tabelas de observação da prática oral, que foram preenchidas por nós, contendo dados de análise e descrição dos encontros.

Antecedendo à pesquisa, houve uma sondagem inicial dos participantes, o que proporcionou um olhar mais apurado e uma preparação mais intensa e criteriosa, haja vista que já havíamos lecionado para a turma no ano de 2022. No

entanto, faz-se necessário ressaltar que a junção das turmas A, do período matutino, e B, do período vespertino, modificou a configuração inicial e causou alguns impactos no rendimento escolar dos alunos no decorrer do ano de 2023. Aspecto esse que, obviamente, interferiu nesta intervenção em alguns pontos específicos, que serão detalhados mais adiante. Quanto à prática de leitura estabelecida em anos anteriores com a turma, denominada *Bate-Papo literário*, observamos que ela se apresentava cada vez mais defasada por não se constituir uma metodologia sistematizada de mediação de leitura literária, o que apontava para necessidade de adoção de nova proposta, como a do Círculo de Leitura.

3.4.1 Preparando o terreno

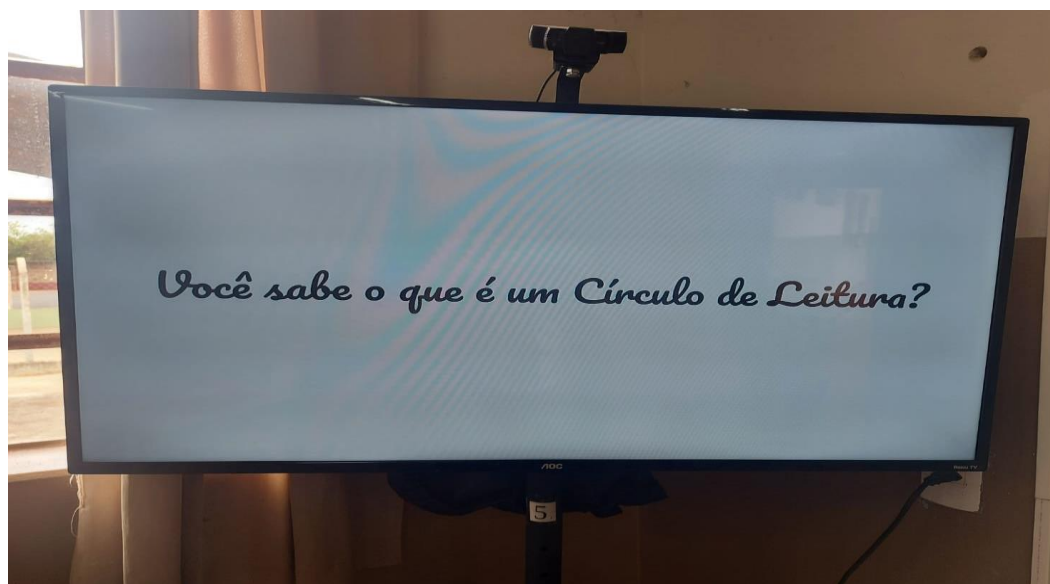
Os alunos já estavam cientes de que o início das atividades seria em setembro de 2023 e de que os pais deveriam comparecer à escola para uma reunião com a professora e a direção, para esclarecimentos sobre a pesquisa, em especial sobre as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE. Compareceram à reunião, realizada em 05/09/2023, 15 pais, sendo que outros 4 já haviam assinado o documento no mesmo dia pela manhã durante a entrega de certificado para os alunos destaque (nota acima de 85) em Língua Portuguesa e Redação e Leitura, ação promovida por nós, todo final de trimestre. Iniciando a reunião, a diretora enfatizou a importância da participação dos estudantes na pesquisa e em seguida apresentamos o TCLE, abordando todos os tópicos, inclusive que a participação dos filhos seria voluntária, observando sobre a questão das despesas, do sigilo e anonimato, explicamos a metodologia, mostramos-lhes a obra e o diário de leitura que seriam entregues aos alunos participantes. Destacamos a importância do acompanhamento da família, tendo em vista que a turma não possuía hábito de leitura, além de todos os problemas que já foram relatados nesta pesquisa, como o não compromisso com as atividades extraclasse, a assiduidade, dentre outros.

Por fim, os pais mostraram-se bastante receptivos à pesquisa, ao envolvimento dos jovens com a prática de leitura, sendo que autorizaram a participação dos filhos, tiraram algumas dúvidas, alguns tiveram curiosidade sobre a obra, sobre a forma de avaliação; outros, apenas concordaram e assinaram o documento. Ressaltamos que a boa receptividade deles foi devido ao entusiasmo

dos filhos, ao relatarem sobre a pesquisa em casa, sendo que toda a classe mostrou-se interessada em participar. Alguns afirmaram que não queriam mais realizar o *Bate-Papo literário*, outros porque acharam interessante, além do fato de ser atividade que recebe avaliação computando a média. Os pais, que não puderam comparecer à reunião, vieram à escola durante a semana para assinar o documento.

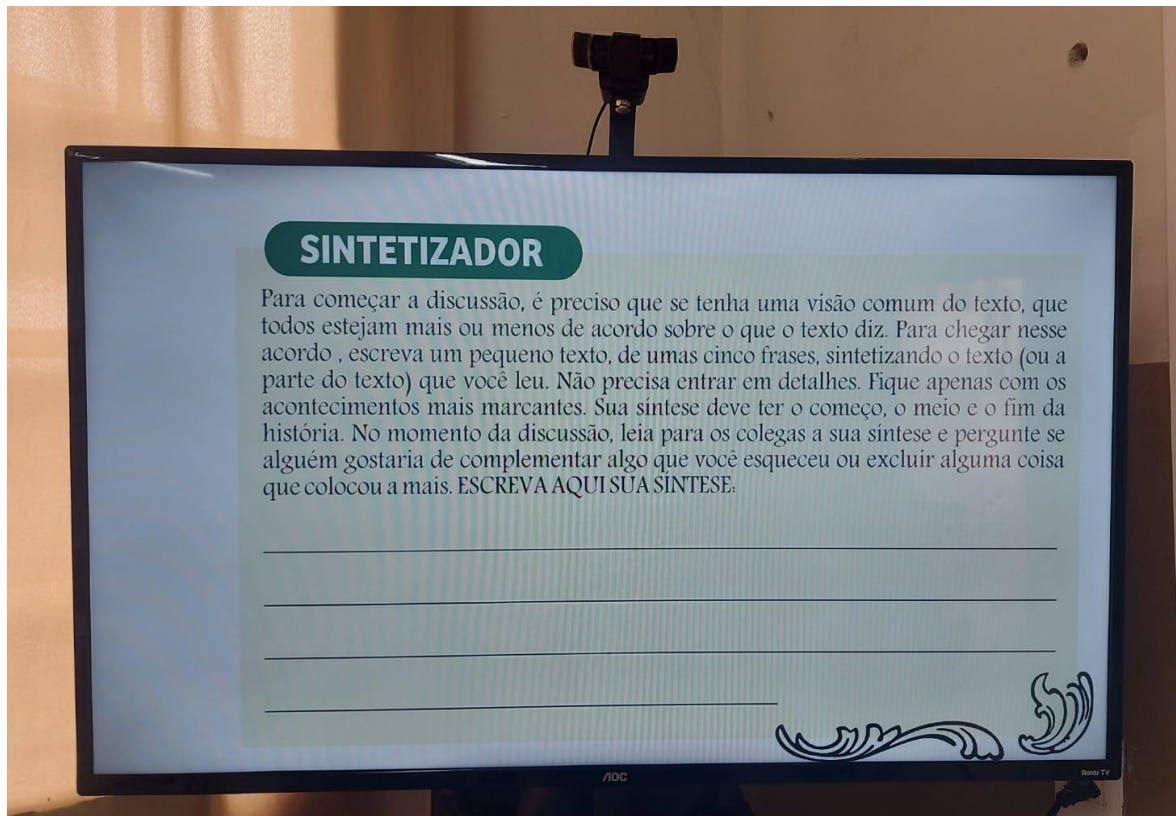
O primeiro contato da turma com o Círculo de Leitura, efetivamente, deu-se por meio de uma miniaula, como proposto por Cosson (2014), que afirma ser este um momento de orientação e funcionamento do círculo, dos modos de ler e que deve ser usada sempre que necessária, como modelagem. Afirma, também, “[...] que as miniaulas não são para o professor ensinar algo academicamente relevante aos alunos, mas sim para atender às necessidades reais de aprimoramento das atividades do círculo de leitura” (Cosson, 2014, p. 171). Nessa miniaula, ainda na modelagem, apresentamos o seguinte questionamento: *Você sabe o que é um Círculo de Leitura?* Expomos os cartões de função e encenei o preenchimento deles com o auxílio de um conto já trabalhado em sala: “A cartomante”, de Machado de Assis.

Figura 23 – Apresentando o Círculo de Leitura



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 24 - Modelagem - cartão de função



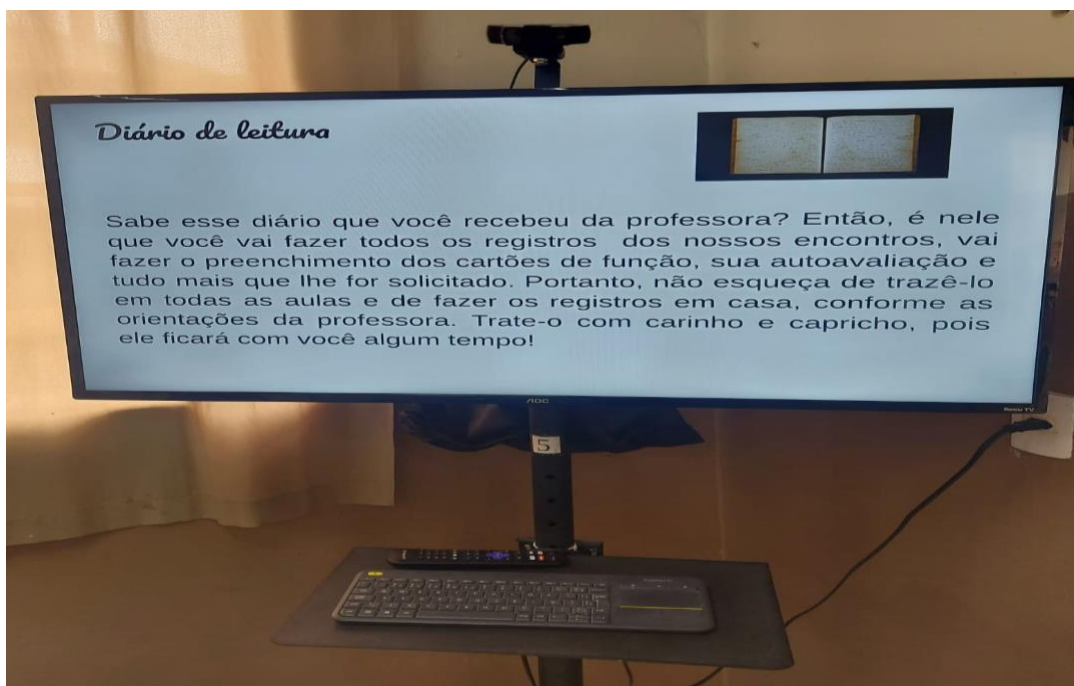
Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024), adaptado de Cosson (2021).

Não houve cem por cento de participação da classe, alguns alunos faltaram o que nos levou a retomar essa miniaula na aula seguinte, focando nos alunos faltosos e em revisão para os que já haviam participado. Além da encenação de nossa parte, eles realizaram a oficina de preenchimento de alguns cartões em um caderninho, que já havia sido utilizado durante a modelagem com os contos trabalhados. No entanto, para essa prática, utilizamos o conto “A carteira”, pois eles possuíam uma cópia na íntegra, possibilitando a retomada e releitura do texto.

Nesse momento, os cartões ainda não foram entregues, sendo que o acompanhamento por parte da sala se deu por meio de *slides* apresentados pela televisão. Finalizando cada cartão, sugeríamos a algum aluno que lesse sua anotação e percebíamos que, enquanto alguns realmente tentavam fazer anotações, outros aguardavam que nós ditássemos respostas. Havíamos nos programado para um total de 2 aulas, no entanto, com a miniaula e a oficina, foram necessárias 4 aulas. Como nós havíamos planejado realizar a oficina sobre a biografia de Álvaro Cardoso Gomes, fizemos a entrega do romance e do diário de leitura ainda nesta

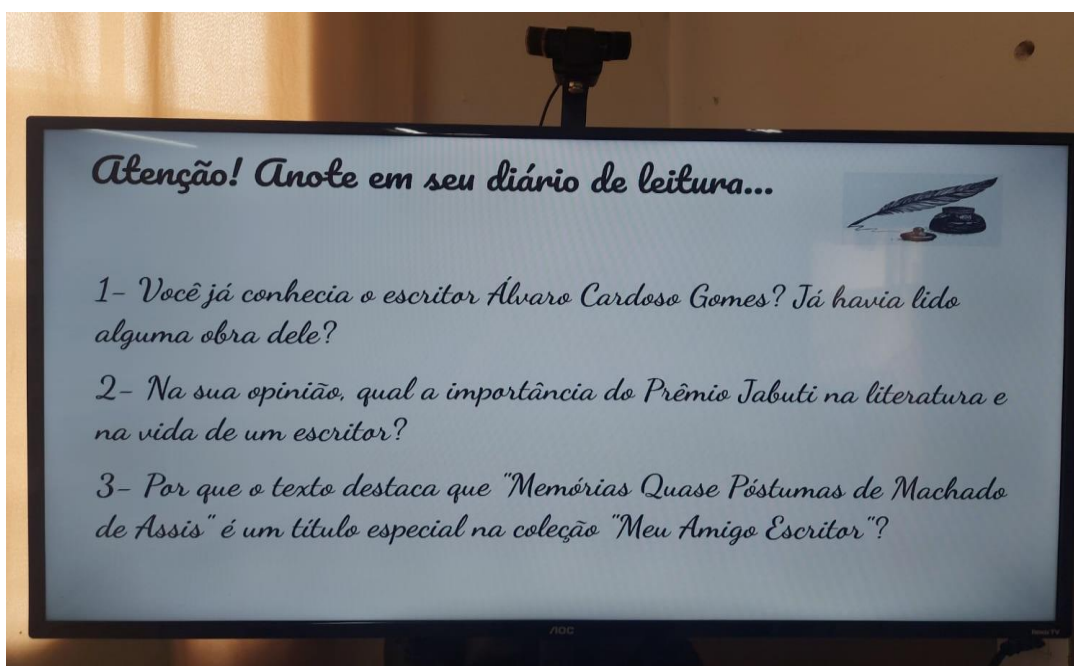
aula, pois os planos seriam de iniciar os registros e de explorar os elementos paratextuais do livro.

Figura 25 - Modelagem - apresentando o diário de leitura



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 26 – Modelagem - treinando o diário de leitura



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

A próxima oficina aconteceu em seguida, com a apresentação do escritor, além da explicação sobre o que é o Prêmio Jabuti e a *Coleção Meu amigo escritor*. Aqui, novamente, utilizamos a televisão, dando sequência aos *slides* elaborados de acordo com as oficinas do material didático. Para entender a biografia do autor, eles assistiram a um vídeo produzido pela Editora FTD e também leram a transcrição de uma apresentação que consta do **Material de apoio ao Professor**¹⁶ (Brito, 2014). Além desse recurso, fizemos a leitura da biografia do escritor, que consta no final do romance, bem como de um texto explicativo sobre a *Coleção Meu amigo escritor*. Nesse momento, evidenciou-se uma diferença entre as edições das obras entregues aos alunos. Alguns receberam o livro adquirido pela escola, enquanto outros receberam o livro distribuído pelo **PNLD**, emprestado de uma outra escola pública do município de Cornélio Procópio, Pr.

Figura 27 – Alunos recebendo o diário de leitura



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

¹⁶ Vídeo disponível em: PNLD Literário | Memórias quase póstumas de Machado de Assis (youtube.com) e o Material de apoio em: MEMÓRIAS QUASE PÓSTUMAS DE MACHADO DE ASSIS - FTD - PNLD manual_memorias.pdf.

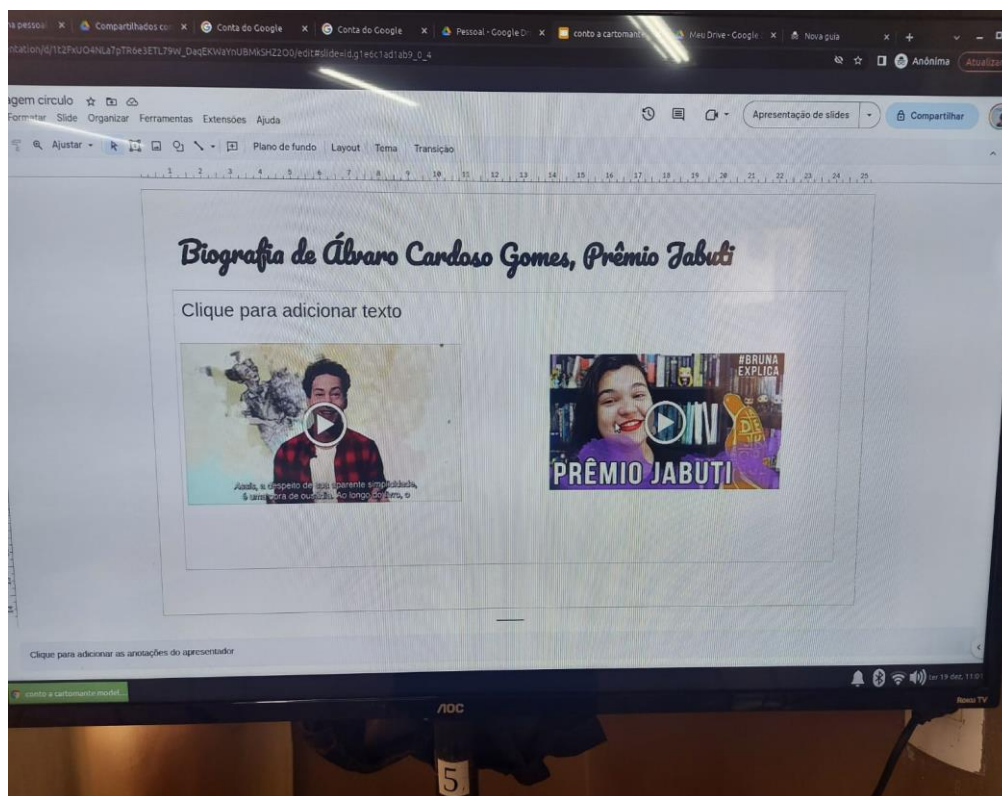
Figura 28 – Recebendo a obra **Memórias quase póstumas de Machado de Assis**



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

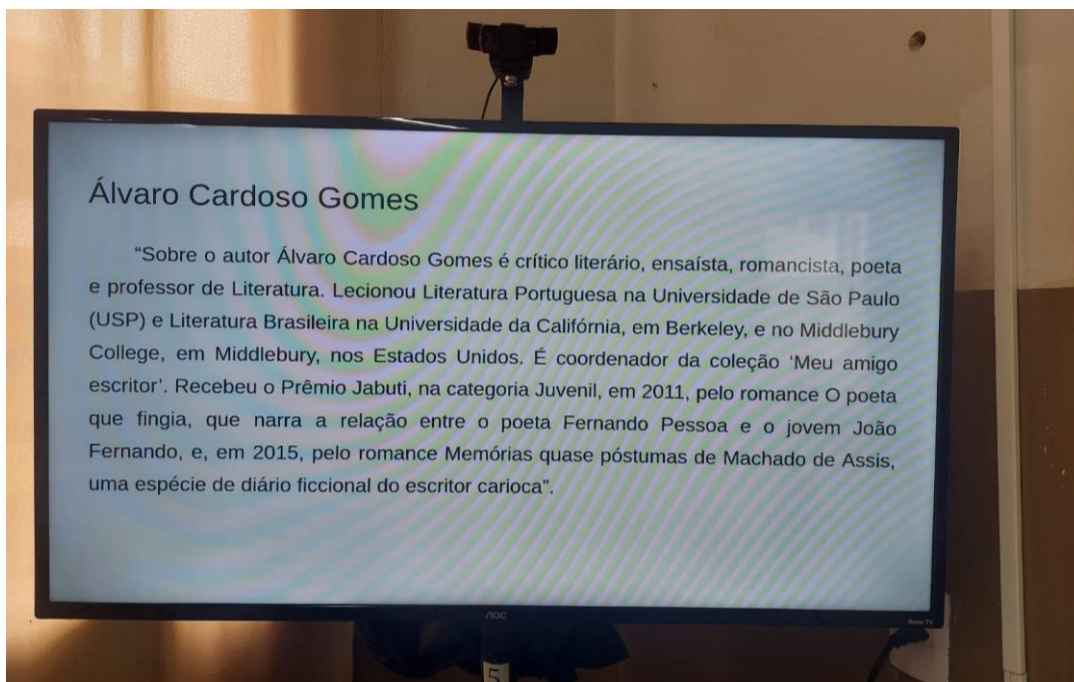
Conforme começamos a ler a biografia do autor e solicitamos o acompanhamento por parte da classe, os estudantes, que estavam com a obra recebida do PNLD reclamaram que a biografia estava incompleta e, em seguida, perceberam que o livro não tinha orelha contendo o texto explicativo sobre a *Coleção Meu amigo escritor*. Foi uma situação que fez com que a turma por um momento perdesse o foco fazendo comparação entre os livros, alegando que um era mais completo que o outro, dentre outras coisas. Porém, foi oportuno para que explanássemos sobre esses aspectos, considerando edições de obras por diferentes editoras.

Figura 29 – Modelagem - biografia e Prêmio Jabuti



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 30 – Conhecendo o escritor Álvaro Cardoso Gomes



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

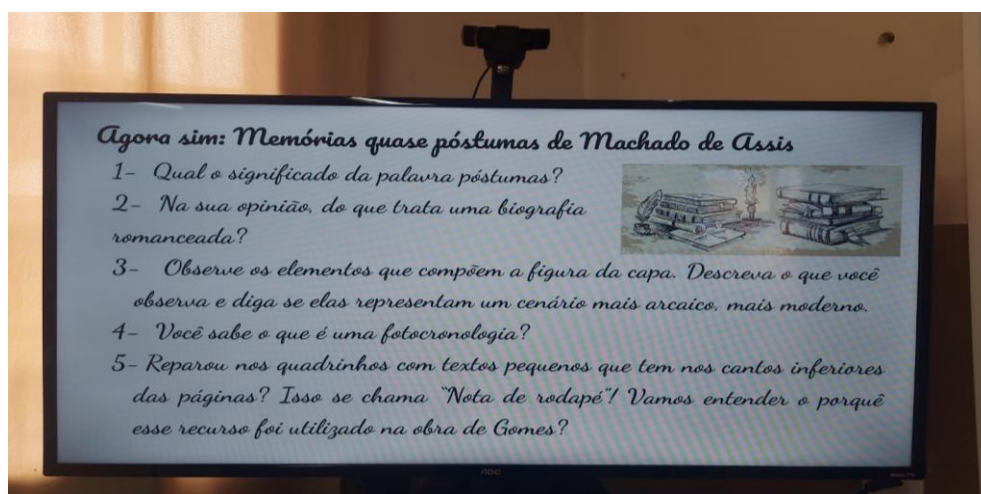
Além das atividades sobre a biografia e premiação, conseguimos realizar a pré-leitura do romance, explorando os elementos paratextuais, como a capa e suas ilustrações, o título da obra, as notas de rodapé, as orelhas do livro, a fotocronologia.

Sobre esse momento, Cosson afirma:

O primeiro passo nesse encontro inicial é o manuseio da obra pelos membros do grupo, para identificação e leitura de capa, paratextos, ilustrações, dados biográficos do autor e, caso o grupo julgue necessário, a leitura das primeiras páginas. Esse é o momento em que se busca o reconhecimento da materialidade do texto e também estabelecer um primeiro contato que serve de motivação da leitura (Cosson, 2021, p. 50).

Percebíamos, que identificavam com muita facilidade que as ilustrações remetem a um período antigo, por conta das velas, do manuscrito com pena, além de responderem prontamente que a figura da capa representa o escritor Machado de Assis. Chamou atenção o fato de que eles observaram que o personagem encontra-se dentro de um caixão, análise que não havíamos realizado; fizemos, então, uma analogia com o título e alguns alunos chegaram à conclusão de que o personagem de Machado ainda não estava morto, devido ao uso de 'quase'. A propósito, Cosson (2021) registra que o professor pode, para grupos iniciantes em Círculo de Leitura, sugerir que os estudantes façam perguntas que podem ser uma explicação do título ou de alguma informação na contracapa ou orelha da ilustração da capa.

Figura 31 – Modelagem paratextos da obra



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Antes do término da aula, registraram em seus diários algumas perguntas como:

1 - *Qual o significado da palavra póstuma?* Porém, de início, a maioria, ou todos, não sabiam responder.

2- *Na sua opinião, do que trata uma biografia romanceada?* Também esta questão eles tiveram dificuldade para registrar.

3- *Observe os elementos que compõem a figura da capa. Descreva o que você observa e diga se elas representam um cenário mais arcaico, mais moderno.* Com relação à essa questão, não houve dificuldade, pois havíamos explorado bastante os elementos paratextuais como a capa.

4- *Você sabe o que é uma fotocronologia?* Sobre essa questão, antes de eles irem para o registro no diário, pedimos que abrissem o livro na seção fotocronologia e exploramos algumas informações para eles entenderem o que isso significa. Tivemos bastante dificuldades para comentar essa parte, justamente pelo interesse que eles tiveram nas informações dessa seção. Todos queriam comentar ao mesmo tempo, ficaram extremamente entusiasmados com as informações e com as imagens contidas na fotocronologia. Talvez, e acreditamos nessa possibilidade, muito desse entusiasmo se deve à modelagem que realizamos com os contos de Machado, pois nela acabávamos sempre comentando, trazendo alguma informação, uma curiosidade a respeito da biografia do autor junto com as atividades e as discussões referentes aos contos. O que chamou a atenção deles também foi o fato de terem um pouco de conhecimento relativo ao contexto histórico do fim do século XIX e de algumas temáticas que permeiam essa época, como, por exemplo, o casamento arranjado, casamento por conveniência. Destacamos, assim, a importância da modelagem realizada com foco na leitura de alguns contos de Machado, o que possibilitou o início do interesse da turma em adentrar as páginas da biografia romanceada de Gomes.

5- *Reparou nos quadrinhos com textos pequenos que tem nos cantos inferiores das páginas? Isso se chama “Nota de rodapé”! Vamos entender o porquê esse recurso foi utilizado na obra de Gomes?* Sobre essa questão, abordamos, de maneira introdutória, as notas de rodapé e fizemos alguns comentários sobre a importância dessa parte.

Figura 32 – Primeiros registros no diário de leitura



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 33 – Primeiras anotações no diário de leitura



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Ao final da oficina, foram distribuídos os cartões de função, que, segundo Cosson (2021), é o próximo passo para a realização do Círculo, ressaltando que

todos os membros da equipe deviam apresentar um papel previamente definido, ou seja, ter um cartão de função. Para isso, fui fazendo a mediação para que não se repetissem em demasia, no entanto, os estudantes tiveram a liberdade de escolher qual papel iriam exercer no Círculo de Leitura. Verificamos que uma aluna, a ZW6, que nunca apresentou no *Bate-Papo literário* e era extremamente tímida, ficou nos perguntando qual era o mais fácil para fazer. Por fim, ela escolheu o cartão Iluminador de passagem. Um outro fato que merece atenção é o da XY4, que apresentava grandes problemas com o *Bate-Papo literário*, chegando a passar mal e não ir para escola nos dias dessa avaliação, mas que não fez nenhum questionamento e escolheu bem feliz o cartão de analista de personagem opção B. A mãe desta aluna, inclusive, veio assinar o TCLE e afirmou que a filha insistiu para que a mãe viesse na reunião, pois ela queria muito participar da pesquisa.

Sobre a formação dos grupos, é muito comum acontecer de alunos com maior desempenho naquele componente curricular juntar-se com outro, que também apresente habilidades como ele. Verificamos muito disso no momento da escolha dos grupos, porém, mesmo que o objetivo é dar voz e protagonismo ao aluno até mesmo na escolha de seu grupo, algumas poucas vezes precisei fazer intervenções, mediar essa formação, para que não ficasse muito desproporcional. Ainda assim, e analisamos isso durante as apresentações do Círculo, formaram-se grupos com a maioria dos alunos com muita facilidade e grupos mesclados, sendo que uns expressavam mais habilidades com atividades de leitura e outros com mais defasagens.

Enfim, as equipes foram formadas de acordo com a distribuição dos cartões, ressaltando-se que os alunos que faltaram foram incluídos nos grupos e para estes nós tivemos que escolher o cartão conforme a necessidade da equipe. Foi enfatizado que a leitura ocorreria extraclasse e que eles deveriam vir com os cartões preenchidos e com os registros no diário de leitura, como afirma Cosson:

[...] consideramos que a leitura deve ser preferencialmente fora da sala de aula, em momento anterior ao encontro do grupo. Ou seja, a leitura dos trechos da obra e o cumprimento das tarefas associadas à leitura, como preenchimento do cartão de função, diário de leitura e questões de discussão, devem ser feitos previamente ao encontro de discussão (Cosson, 2021, p. 53).

Durante as aulas que se seguiram no intervalo antes do primeiro encontro, notamos que muitos alunos estavam bem confusos quanto ao preenchimento dos cartões e quanto à leitura dos capítulos indicados. Ficou acordado em cronograma um total de 4 encontros, pois, de acordo com Cosson (2021, p. 48), o ideal “para uma turma iniciante em círculo de leitura é não ultrapassar a medida de três a quatro encontros por obra”, e nas aulas subsequentes ao encontro ocorria o intervalo para a realização das oficinas com as atividades propostas no material didático, a formação dos novos grupos e a distribuição dos próximos cartões de função.

Porém, nas aulas antes da primeira apresentação, voltamos a fazer a modelagem (oralmente) sobre alguns cartões e esclarecimentos sobre alguns pontos do romance. Dentre as dúvidas sobre o preenchimento, as mais correntes foram as voltadas para pesquisador, conector, dicionarista, iluminador de passagem, não ficando de fora as outras funções, porém, com menos indagações. Esses momentos, que antecederam, de início, o primeiro encontro, e, mais adiante antecederam os demais, foram cruciais para o entendimento e envolvimento dos estudantes com a leitura do romance, dadas as dificuldades que eles estavam encontrando em aspectos relacionados à intertextualidade principalmente. Portanto, a modelagem, como bem frisa Cosson (2021) não deve acontecer em um só momento, ela permeia todo o círculo, fazendo parte da mediação do professor do início ao final das atividades de leitura.

Quanto à questão da leitura dos capítulos indicados (os três primeiros), o prefácio e uma introdução que Machado faz ao leitor, a confusão de compreensão ficou em torno do dialogismo e da intertextualidade, ou seja, a mescla de Machado ficcional e Machado biográfico e as passagens dos romances **Memórias póstumas de Brás Cubas** e **Dom Casmurro**, presentes no capítulo I – Saldo de duas vidas. Dessa forma, percebendo que a leitura não avançaria e que boa parcela de alunos não conseguiria compreendê-la realizamos a leitura coletiva do prefácio, destacando o fato do narrador ser o menino Hermenegildo, claro que instigando sempre a percepção e entendimento deles. Ademais, fizemos a leitura de “Ao leitor”, prefácio em que Machado explica ao leitor a escrita do romance, suas memórias quase póstumas, sendo assim eles deveriam continuar a leitura a partir do capítulo I.

À medida que avançavam na leitura, alguns estudantes afirmavam que (talvez pelo pouco hábito de leitura) esqueciam com muita facilidade parte do que liam, nomes, detalhes e até mesmo a sequência do enredo. Foi indicado, portanto,

que fizessem resumo, anotações do que iam lendo e que destacassem como era importante registrar, quer fosse no diário, quer fosse no caderno do componente curricular Língua Portuguesa. Inferimos que esse problema do esquecimento acontece devido ao não hábito de leitura, do esvaziamento da literatura no contexto escolar e da falta de metodologias que sistematizem um trabalho voltado à educação literária, que deveria ser realizado desde a primeira infância. Sobre a promoção a educação literária, Mendes pondera que:

Não basta que a criança tenha contacto com bons livros: é preciso ajudá-la a perceber o que se esconde por detrás do texto e das imagens, através de uma prática educativa que promova a constante participação da criança na interpretação do que ouve ler e do que vê nas ilustrações, por mais complexas que se afigurem. O propósito será o de levar a criança à descoberta das ilimitadas potencialidades do discurso verbal e a perceberem que as palavras são usadas de forma poética e plurissignificativa, frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes e geradores de sentidos plurais (Mendes, 2019, p. 33).

Sendo assim, fomos fazendo essa mediação, instigando-os a retomar a leitura quando não havia a compreensão e orientando sobre esses registros no diário, para que tanto a leitura quanto o registro mecânico não perdessem a centralidade nesse processo de formação integral do leitor.

De igual modo à leitura do prefácio, os capítulos que se seguiram também suscitaram diversas dúvidas, por exemplo a confusão entre a escrita de Gomes e os trechos retirados das obras de Machado de Assis. De maneira que, novamente, percebendo que a leitura não avançava, foi necessário fazer uma intervenção. Sobre este momento que antecede o primeiro encontro, Cosson afirma que:

Essa preparação consiste em, no dia anterior ao encontro, verificar se todos os alunos já leram o trecho da obra e cumpriram suas tarefas, assim como alertar para o calendário, entre outros cuidados para que o encontro seja bem-sucedido (Cosson, 2021, p. 54).

Neste caso, logo no início da aula avisamos que seria aula de leitura e esclarecimentos de dúvidas, tanto dos registros no diário quanto do entendimento dos capítulos selecionados. Havíamos combinado que eles deixariam o livro e o diário sempre na bolsa, justamente para esta finalidade, logo, a maioria estava tanto com um quanto com outro. Aqueles que esqueciam, podiam utilizar alguns exemplares disponíveis no armário da sala dos professores. A respeito das dúvidas sobre a escrita de Gomes e a intertextualidade, procuramos destacar a parte visual,

sendo que os trechos retirados das obras de Machado são diagramados com uma letra diferente, aparentando uma letra tipográfica diferenciada. Além disso, tentamos esclarecer que o foco do primeiro capítulo residia justamente na comparação entre criador e criatura. Um dos alunos conseguiu perceber rapidamente que os personagens Capitu e Brás Cubas faziam parte da criação, ou seja, personagens criados pelo narrador do romance, bem como compreendeu que o nome do capítulo, “Saldo de duas vidas”, fazia uma comparação entre Machado e Brás e sobre o legado dos dois.

Quanto ao cumprimento do calendário, tudo correu muito bem, tanto com relação ao calendário de atividades da escola, quanto com relação ao cronograma estabelecido inicialmente com os alunos, atingindo, assim, o proposto pela metodologia: “[...] é muito importante que o calendário estabelecido seja mantido, sobretudo no caso de outras atividades da escola, para que os alunos percebam que se trata de uma atividade sistemática e com a qual precisam se comprometer” (Cosson, 2021, p. 49). Compreendemos que o cumprimento do calendário, respeitando exatamente as datas para os encontros e para as oficinas, foi um ponto de destaque nessa experiência, haja vista que notamos já um certo desânimo, um certo cansaço por parte de alguns alunos, quando fomos nos aproximando do final do cronograma.

3.4.2 Praticando o círculo

Para facilitar a análise dos encontros mediais, elaboramos uma tabela com os nomes fictícios dos participantes da pesquisa, distribuídos na ordem dos grupos em que participaram durante os quatro encontros e as quatro oficinas.

Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	Grupo 4
Aluna XY1	Aluna ZW1	Aluno AB1	Aluna YZ1
Aluno XY2	Aluna ZW2	Aluno AB2	Aluna YZ2
Aluna XY3	Aluna ZW3	Aluno AB3	Aluno YZ3
Aluna XY4	Aluna ZW4	Aluno AB4	Aluno YZ5
Aluna XY5	Aluna ZW5	Aluno AB5	Aluno YZ6
Aluna XY6	Aluna ZW6	Aluno AB6	Aluno YZ7

Aluna XY7	Aluna ZW7	Aluno AB7	Aluna YZ8
	Aluna ZW8	Aluno AB8	

Fonte: A Autora (2024).

No dia marcado para o primeiro encontro, dia 25/09/23, falamos novamente sobre como se daria a dinâmica do Círculo e sobre a reunião dos grupos antes da apresentação geral. O encontro aconteceu no salão, local já conhecido por eles pela realização do *Bate-Papo literário*, por ser um recinto espaçoso, pois Cosson (2021) chama a atenção para que a realização das atividades ocorra em espaço amplo, para que fiquem relativamente distantes uns dos outros e tenham a liberdade de discutir sem ter que baixar demasiadamente o tom de voz. Sobre a discussão, antecedente ao grande círculo, alguns pontos negativos chamaram a nossa atenção: alguns grupos estavam desorganizados e não se entrosavam e alguns estudantes faltaram a aula, como a aluna ZW1 e o aluno AB5, um fato frequente da parte deles em dia de apresentação de leitura, provavelmente por não terem lido a obra. Ainda, em análise geral, é importante salientar que houve muitas confusões a respeito dos cartões de dicionarista, pesquisador e conector. Precisamos, novamente, retornar à modelagem individualmente com esses alunos, retomando esses cartões que apresentaram dúvidas, fazendo o preenchimento e exemplificando com passagens retiradas da obra em análise.

No tocante à organização dos grupos, o grupo três foi o mais desorganizado, os integrantes não se entrosavam, sendo que os estudantes AB4 e AB2, mesmo tendo muita facilidade com questões relacionadas à leitura e à Língua Portuguesa no geral, não auxiliaram os colegas que apresentavam dificuldades. Chamamos a atenção sobre esse ponto negativo e os orientamos a respeito desse comportamento. Ainda sobre este grupo, o aluno AB1 confundiu o cartão de pesquisador com o de dicionarista, trazendo o significado de algumas palavras; porém, como orientamos que fizessem mais de uma pesquisa, não pudemos deixar de perceber que, parcialmente, ele fez o registro adequado, pois trouxe algumas contribuições sobre o escritor Shakespeare. Os responsáveis pelos cartões de sintetizador e dicionarista, como descrito acima, não compareceram, atitude corriqueira quando o assunto é apresentação sobre leitura. A aluna XY7 apresentava muitas dificuldades e sempre precisava ser auxiliada nas atividades de sala de aula, sendo assim, o fato de não ter apresentado o cartão de questionador

gerou dúvidas: não realizou a leitura ou não conseguiu realizar a atividade? Esse momento de apresentação dos cartões era o momento das discussões, ressaltando que se trata de uma turma de leitores inexperientes em Círculos de Leitura, justamente por isso um pouco mais de dependência dos cartões neste momento inicial. Segundo Cosson:

[...] os membros do grupo receberam uma função prévia, como sintetizar o texto, explicar sentido de algumas palavras ou passagens, analisar uma personagem, e nesse momento colocam em discussão o que anotaram para aquela função. Aqui é fundamental que essas funções sejam discutidas e não lidas mecanicamente como quem responde um questionamento ou ficha de leitura. Por exemplo, o aluno que tem a função de sintetizar o texto apresenta sua síntese e ela deve ser discutida, complementada, emendada e refeita oralmente pelo grupo, o mesmo acontecendo para as outras funções, ou seja, o membro que exerce a função é apenas o ponto de partida para aquela discussão (Cosson, 2021, p. 56).

Notamos, no entanto, que alguns estudantes realmente conseguiram aproximar-se dessa discussão mais afiada em torno da obra, outros esbarram nesta leitura mecanizada que Cosson sinaliza ser um problema.

Figura 34 – 1º encontro do Círculo, reunião de subgrupo: grupo

3



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Destacamos que não apenas o grupo três foi o único desorganizado e que apresentou alguns problemas quanto ao preenchimento dos cartões, pois o grupo 1 também manifestou algumas problemáticas. Dentre elas, apontamos a aluna XY6, com a função de dicionarista e que ficou somente na cópia de palavras dos *boxes*, evidenciando que não realizou a leitura dos capítulos, comportamento característico por parte dela. Outro ponto de destaque do grupo foi o aluno AB7, responsável pela função analista de personagem A, não apresentando nada e afirmando nem ter lido; além disso, ficou o tempo todo conversando e distraído os outros colegas, mesmo com a nossa intervenção sobre o seu comportamento. Além dos dois casos destacados, o aluno XY2 não soube utilizar a função de pesquisador confundindo-a com a de dicionarista e a aluna XY3 apresentou a função de conector bem superficialmente, como se vê na transcrição¹⁷ abaixo:

...padrasto bêbado é acusado de bater em enteado. Homem bêbado é visto batendo em jovem enquanto a mãe do menino estava doente e não podia fazer nada - fonte: g1 (Aluno XY3).

Também o aluno AB8 teve bastante dificuldade em apresentar a função de questionador. No entanto, as apresentações de sintetizador, iluminador de passagem e analista de personagem opção B conseguiram fazer os registros e as apresentações bem perto do que é solicitado pela metodologia. Em suma, o destaque deste grupo foi a aluna XY4 que, pela primeira vez, conseguiu participar de uma atividade de leitura. Ressaltando novamente o exposto por Cosson (2021) de que este momento é o de discussão e não de exposição meramente decorativa, no entanto, a mesma dinâmica, que se deu com o grupo 3, também se deu com o restante dos grupos neste primeiro encontro, porém, os casos mais acentuados de estudantes que não compreenderam os cartões ou não apresentaram nenhuma discussão ocorreram com os grupos 3 e 1.

¹⁷ As transcrições foram feitas a partir dos textos do diário de leitura dos alunos, mantendo-se a grafia original, sem correções.

Figura 35 – 1º encontro do Círculo, reunião de subgrupo: grupo



1

Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Quanto aos grupos dois e quatro, verificamos que houve entrosamento por parte dos integrantes durante a reunião antes do círculo e que os membros se ajudaram. A aluna ZW2 fez confusão sobre a função de pesquisador com dicionarista e a aluna responsável pela função de sintetizador não compareceu. O restante da equipe conseguiu fazer os registros e apresentar os cartões de maneira bem próxima ao que foi solicitado e sinalizaram a realização da leitura e um avanço com relação ao entendimento da obra. À medida que aconteciam as apresentações deste grupo, notamos que a aluna ZW3 apresentava certa liderança, auxiliando todos os colegas e sempre folheando o livro em busca de trechos citados pelos colegas.

Figura 36 – 1º encontro do Círculo, reunião de subgrupo: grupo

2



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Por fim, o grupo quatro também apresentou bom entrosamento durante a reunião dos pequenos grupos, no entanto, alguns alunos, como YZ4, YZ5 e YZ7 atrapalharam muito durante o círculo, com conversas paralelas. Deste grupo, com relação à problemas na apresentação, foi justamente o aluno YZ7, com a função de questionador, deixando evidente a não leitura da obra pelo modelo de perguntas que utilizou, demonstrando que sequer registrou em seu diário. Por outro lado, as alunas YZ1 e YZ2 apresentaram muito bem as funções de sintetizadora e pesquisadora, contribuindo com pesquisas sobre **Dom Casmurro** e quem foi Brás Cubas. O aluno YZ3 não apresentou o cartão de conector, pois, provavelmente, não realizou a leitura, como sempre acontecia em atividades de leitura como as do *Bate-Papo literário*, por exemplo. Deste grupo, o aluno YZ6 foi um dos destaques com a apresentação da função iluminador de passagem, com o teor crítico com que apresentou sobre o racismo e a violência infantil, além de ressaltar algumas características do estilo machadiano, conforme transcrição:

*“Além de não trabalhar...ele ainda bate no menino...
Ontem, chegou bêbado...não encontrando comida, me xingou...
e ... espancou o Menegildo.”
Achei essa passagem interessante por que assim como machado, Gomes também explora a parte ruim do ser humano em seu livro, e, infelizmente*

esse acontecimento no conto não acontece só nele, e, sim com várias famílias do séc. XIX e dos dias de hoje (Aluno YZ6).

Figura 37 – 1º encontro do Círculo, reunião de subgrupo: grupo



4

Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Com relação aos casos citados neste primeiro encontro, sobre confusão de cartões e discussões muito rasas, fizemos algumas ponderações gerais para toda a classe e, conforme surgia a oportunidade, também orientávamos individualmente, no decorrer das aulas. Procuramos não fazer muitas observações logo após as apresentações, pois, como a assiduidade e participação no *Bate-Papo literário* sempre fora insatisfatória, receamos assustá-los. Contudo, conforme os encontros e as oficinas foram avançando, o caso de confusão dos cartões, por exemplo, foi sendo sanado com a maioria dos estudantes, com exceção de dois, que analisamos adiante.

Figura 38 – 1º encontro: o grande
Círculo



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

As oficinas sobre o dialogismo e intertextualidade com a obra, que intitula o romance, além do recurso do uso da ironia machadiana, foram aplicadas no dia subsequente ao primeiro encontro, com destaque na questão do humor irônico presente nas obras de Machado, que, de certa forma, já havíamos explorado nos contos trabalhados na modelagem.

Dada a indispensabilidade de os alunos dissociarem a escrita de Gomes da de Machado, bem como entenderem que a obra ficcionaliza a vida de Machado, trazendo para o cerne do romance esse Machado protagonista e que envolve o leitor no universo de criação, é importante destacar que já havíamos previsto a dificuldade que encontraríamos em trabalhar esse romance com essa turma. No entanto, Rouxel (2013) afirma que convém observar o grau de dificuldade da obra proposta quando o professor seleciona o corpus de trabalho:

A aprendizagem da leitura literária e o interesse dispensado à atividade do sujeito leitor levam a privilegiar as obras complexas, que não oferecem uma compreensão imediata. Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes (Rouxel, 2013, p. 25).

Assim sendo, a escolha dessa obra mais complexa se deu pensando justamente em suas potencialidades formadoras, impulsionando atividades intelectuais que pudessem trabalhar o desenvolvimento da competência de leitura literária.

Para a abordagem desses aspectos da escrita, a dinâmica ocorreu parecida com a do círculo, porém, desta vez os grupos ficaram espalhados: dois no salão e dois na biblioteca, porque precisavam de mais espaço, de mesas. Este momento foi denominado também de o momento do registro, pois os alunos reuniam-se com seus grupos e realizavam os registros em seus diários de leitura, conforme o comando das atividades da oficina. Foi muito importante e muito positiva essa experiência de sair da sala de aula, o que evidenciava uma certa segurança por parte deles, pois a mesmice do ambiente tradicional impõe aquela imagem de professor detentor único do conhecimento; isso, quando estamos falando de atividades de promoção de leitura, especificamente.

Figura 39 – Oficina pós- primeiro encontro, na biblioteca



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Inicialmente, ainda na sala, entregamos as folhas com as atividades, explicamos alguns exercícios e indicamos alguns comandos para a realização das mesmas e registro no diário de leitura. Novamente, notamos que os alunos que causaram tumulto durante a exposição dos cartões de função dos colegas foram os

responsáveis pela indisciplina e, muitas vezes, desatenção do grupo em determinados momentos. Precisamos, por diversas vezes, chamar a atenção deles e explicar que esse tipo de comportamento atrapalhava o trabalho em grupo, reincidindo em dificuldades de entendimento dos capítulos trabalhados, além de prejudicar a leitura dos que se sucederiam. O aluno AB7, do grupo 3, não abria o diário e nem o livro e ficava o tempo todo rindo, brincando, atrapalhando os colegas, fazendo com que os mesmos perdessem o foco ou não conseguissem a concentração necessária nas atividades. Sobre a indisciplina destes alunos, destacamos que a turma apresentava comportamento difícil, indisciplinada, com a maioria dos professores. No entanto, nas aulas de Língua Portuguesa a postura deles era diferente, por causa das regras estabelecidas com eles desde o primeiro dia letivo, e, portanto, diante dessas situações, uma postura mais firme, uma conversa individual já era suficiente. Com o aluno AB7 não houve avanço significativo, ressaltando que ele foi indicado para avaliação médica e a família não deu nenhum retorno para escola. Fato é que, precisávamos ficar o tempo todo passando pelos grupos e chamando a atenção destes alunos destacados.

Ainda com relação a problemas que atrapalharam o desenvolvimento dos exercícios, o grupo 4 também foi prejudicado, pois o aluno YZ7 não conseguia deixar a equipe se concentrar, a aluna ZW1 não participou do primeiro encontro por, provavelmente, não ter lido a obra, e o aluno YZ3 demonstrou não ter conhecimento de nenhum capítulo do romance. O aluno YZ7, conforme análise mais adiante, teve um avanço significativo e impressionou bastante no último encontro, demonstrando ter uma memória excelente e habilidades de envolver os colegas com as questões que elaborou na seção de fotocronologia. A aluna ZW1 também avançou e superou o problema de faltas em dia de atividades relacionadas à leitura, como sempre fizera nos dias do *Bate-Papo literário*. De todo modo, vale registrar que a dinâmica de grupos e o compartilhamento de leitura corroboraram para que comportamentos como esses, apresentados pela aluna ZW1 e por outros da sala, fossem arrefecidos.

No geral, todos os grupos tiveram bastante dificuldade com a oficina sobre a intertextualidade, pois não sabiam diferenciar Machado narrador, que narra sua quase morte, com Brás Cubas, criação ficcional de Machado de Assis biográfico, que é um defunto-autor, narrando seu enterro. Portanto, a retomada constante dos primeiros capítulos e algumas explanações sobre a obra **Memórias póstumas de Brás Cubas** foram de suma importância para que compreendessem essa

intertextualidade. O agravante, no caso desta turma, em especial, é a falta de mecanismos, estratégias de compreensão textual, dificuldades extremas em se apropriar da linguagem plurissignificativa da literatura. A propósito, citamos Mendes, que observa:

Entendemos, isso sim, que é imprescindível que os alunos possuam as técnicas de análise textual que lhes permitam analisar um texto literário de per si. Porém, uma obra literária, ou qualquer outra obra artística, tem de se ser entendida num determinado contexto – epocal, ideológico, estético, autoral...Se esse conhecimento não existir, recuaremos no tempo, para uma fase meramente instrumental e estruturalista do texto literário, descontextualizando-o e rasurando as influências históricas, culturais e ideológicas que inevitavelmente o perpassam e que o fazem emergir (Mendes, 2019, p. 39).

O Círculo de Leitura, vem, nesse sentido, amenizar essas lacunas, pois propicia um contato profundo com o texto literário, auxilia na socialização destes estudantes, desenvolve a competência literária e enciclopédica, pois, por meio dos cartões de função o leitor tem contato com o contexto histórico, com a vida do autor, faz pesquisas e análises afiadas de personagem, de forma efetiva, deixando de lado aquelas atividades em prol de temáticas, ou mesmo o uso da literatura como pretexto, de caráter instrumental. Pensamos que a falta de prática de leitura tenha intensificado a compreensão da obra selecionada, pois, como afirma Yunes (2014, p. 5), “quando o leitor passa a dominar textos mais complexos, torna-se fluente, capaz das entonações necessárias e da leitura silenciosa”. Reitera, também:

O leitor competente aparece quando ele pode ler e associar sua leitura a de outros textos, tirar algumas inferências. Este é o passo anterior a tornar-se um leitor crítico no sentido mais amplo que podemos dar ao termo, para quem tem ideias a comentar e a replicar sobre o que lê, com juízo e tomada de posição (Yunes, 2014, p. 5).

Ao longo dos encontros e das oficinas percebíamos que pouquíssimos alunos se aproximam desse leitor crítico, que consegue retomar o que leu, consegue fazer inferências e expressar juízo de valor. No entanto, o que ficou bem latente é que a metodologia Círculo de Leitura é capaz de promover a formação desse leitor competente, o que ocorria de forma bem superficial com a prática do *Bate-Papo literário*.

Por fim, planejamos usar duas aulas para a realização e correção destas duas oficinas, o que não aconteceu, porque não deu tempo de fazer a correção que

ficou para a aula seguinte. Observamos que com a correção das atividades, enfatizando bastante a questão da intertextualidade, do dialogismo, o que é escrita de Gomes, o que é intertextual com a obra de Machado, abrindo o livro e retomando com eles os trechos retirados de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, ficou bem mais claro para eles, o que indica a importância da mediação do professor. Porém, infelizmente, devido ao dia de sexta-feira, um hábito enraizado entre eles, muitos alunos faltaram nessa aula e perderam a correção e discussões importantes para o entendimento dos próximos capítulos da obra.

Figura 40 – Grupo 4 - realizando a oficina sobre intertextualidade na Biblioteca



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

No dia 10/10/2023 aconteceu o segundo encontro como previsto em cronograma; inicialmente, os alunos se reuniram em pequenos grupos, no salão, ficaram por volta de 20 minutos e, em seguida, reuniram-se no grande círculo para a exposição dos cartões e discussões acerca da obra. Praticamente não houve mudanças nos grupos e constatei a ausência de dois alunos que haviam faltado no primeiro encontro, sendo que o aluno AB7 foi transferido para um outro colégio.

Quanto à dinâmica da reunião dos grupos, que antecede à apresentação geral, as mesmas intempéries foram observadas: falta de engajamento do grupo 3, mesmo tendo como participantes os alunos AB4 e AB2, que demonstram

habilidades com atividades de leitura e não se mostraram interessados em auxiliar os demais colegas; alunos que faltaram no primeiro encontro, provavelmente por não terem lido a obra e faltaram novamente neste encontro; confusão, novamente, por parte do aluno AB1 do cartão pesquisador com o cartão dicionarista; a exploração muito rasa do cartão conector e a extrema dificuldade dos alunos XY7 e YZ7.

Todavia, o grupo 1 se manteve muito engajado durante a discussão em equipe e a participação de alguns estudantes precisa ser destacada. A aluna XY4, novamente conseguiu fazer a apresentação, sem ajuda dos colegas, e fez análise de personagem. Ressaltamos que ela sempre teve imensa dificuldade com o falar em público e nunca havia apresentado nenhuma atividade oralmente. O aluno XY2 destacou um trecho como iluminador de passagem que chamou a atenção pelo fato de escolher um trecho lírico da poesia de Castro Alves: *“Estamos em pleno mar...Doido no espaço branca o Luar dourada borboleta.”*Essa frase me chamou atenção porque parece que ele quis fazer uma homenagem de Castro Alves. pag 78 capítulo 4 (Aluno XY2).

Já a aluna XY7, conforme mencionado, apresentava diversas defasagens de aprendizagens e mesmo com muita orientação em sala não conseguiu realizar o preenchimento do cartão de dicionarista. Novamente, a dúvida pairava no ar: *lê a obra e não consegue compreender? Lê a obra, porém o problema seria o preenchimento do cartão de função?* Por fim, o que mais nos preocupou neste grupo foi a postura da aluna XY6, que com toda a certeza não realizava a leitura, atrapalhava o grupo, tentando enrolar o tempo todo e, nas duas vezes que apresentou, fez cópia de trechos dos boxes, com os cartões de pesquisador e dicionarista. Orientamos a aluna sobre a importância de realizar a leitura e a respeito das cópias que estava registrando em seu diário. No entanto, ela se apresentava irônica e alegava estar, sim, lendo os capítulos selecionados. Salientamos que ela estava apresentando bastante problemas no contexto escolar e familiar e quase não houve avanços relativos à apropriação de leitura. Participou, porém, do último encontro e da oficina de fotocronologia, demonstrando ter realizado as anotações relativas ao cartão de questionador em seu diário de leitura.

Figura 41 – Reunião de subgrupo: grupo

1



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Novamente, o grupo 2 se manteve muito engajado e com as alunas ZW3 e ZW5 liderando, no sentido de ajudar os colegas com mais dificuldades, tanto no preenchimento dos cartões quanto no entendimento da obra. Essas alunas se aproximavam do que Yunes (s/d) denomina leitor-guia, pois nesse processo de leitura compartilhada dão voz aos pensamentos e acabam por envolver os colegas. De acordo com a autora:

Alguém lê em voz alta, depois que todos leram uma vez silenciosamente, e começam as inflexões de voz e as pausas que vão devolvendo à letra morta seu sopro de vida. A palavra dança nos ouvidos, as memórias assomam, as entrelinhas crescem e o imaginário desperta. (Yunes, 2014, p. 9).

Nesse sentido, a aluna ZW3 e a aluna ZW5 conseguiam envolver os demais colegas de equipe, pois no compartilhamento de leitura elas davam vida às palavras mortas do romance, como uma fênix, que renasce do pó e encanta com seu esplendor.

A aluna ZW6 apresentava problemas parecidos com os da aluna XY4 na questão da socialização, no momento de compartilhar a leitura, porém as alunas que se destacaram na liderança contribuíram significativamente para que ela pudesse

superar a timidez e apresentar o cartão de questionador. Nesse sentido, considerando a competência leitora da turma no geral, compreendemos que as questões que ela apresentou estavam pertinentes, mesmo focando apenas em nomenclatura de personagens:

1- *Quem não tinha roupas adequadas?*

R: Hermenegildo.

2- *Machado trocou duas palavras com quem?*

R: José Veríssimo.

3- *Em quem Machado deu um abraço?*

R: José de Alencar.

4- *Quem era dono de uma padaria?*

R: Madame Gallot.

5- *Quem morreu de hemorragia?*

R: Dostoiévski.

Observando o disposto por Cosson (2021), de que as perguntas debatidas em um Círculo de Leitura devem fomentar as discussões a respeito da obra, para que realmente haja uma leitura profícua e um aprofundamento em torno da leitura literária que corrobore ao efetivo letramento literário, fizemos, ao final de todas as apresentações, algumas observações a respeito do cartão de questionador e da importância de se aprofundar o nível das questões elaborados por eles, a fim de suscitar ainda mais as discussões sobre o romance.

A função de dicionarista, que havia sido pouco explorada da primeira vez, após o *feedback* que fizemos com eles em sala, melhorou muito, e apenas o responsável por esse cartão, do grupo 3, não conseguiu apresentar adequadamente. Para fechar a observação deste grupo, retomamos a questão das faltas, que é o caso de uma participante, responsável pela função de conector, a aluna ZW1. No entanto, ela já era faltosa quando aplicava a prática avaliativa *Bate-Papo literário*. Dentre o período que estamos acompanhando a turma, desde 2022, essa mesma aluna não participou do *Bate-Papo literário* e faltou aos primeiros encontros do Círculo. No entanto, pela dinâmica do trabalho em grupo, pelo envolvimento dos colegas de classe, ela passou a participar dos últimos encontros. Importante salientar que ela também era uma aluna desafiadora para a escola, pois

apresentava inúmeros problemas indisciplinares e familiares, quase não ficava em sala de aula, passeando pelo pátio. Porém, ela respeitava todas as regras disciplinares nas aulas de língua portuguesa e participava das atividades em sala. O problema maior estava na apresentação do *Bate-Papo* e na leitura das obras literárias. Pensamos que, de certo modo, foi mais uma a avançar com a implementação do Círculo: tanto em socialização como nas habilidades de leitura.

O grupo 3 foi o único que não vimos engajamento, que não observamos os colegas ajudando-se e, na apresentação do segundo encontro, contou com dois membros a menos, pois um faltou novamente, assim como faltou no primeiro encontro, e o outro foi transferido. Com relação à habilidade e competência leitora dos estudantes da classe, esse grupo poderia ser destaque, poderia fomentar as discussões, pois dois de seus membros apresentam muita facilidade no quesito leitura literária. Poderiam ajudar os colegas que sinalizam defasagens e dificuldade com a leitura, no entanto, não apresentaram este comportamento com os demais, apenas com a individualidade. Sobre esse aspecto, retomamos Rouxel (2013), tendo em vista sua afirmação de que:

A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores; lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (Rouxel, 2013, p. 23).

Poderiam, portanto, ter compartilhado com os colegas que apresentavam mais dificuldade na compreensão da obra, ou mesmo no preenchimento dos cartões, suas impressões de leitura, discussões sobre o romance, no entanto, esse comportamento não ficou evidente no encontro. O que nos chamou a atenção neste grupo foi o cartão de conector, assim como por parte de todas as outras equipes, a apresentação era rasa, não havia uma conexão efetiva, mais profunda, havia apenas uma citação de nomes de filmes, às vezes de algum texto de Machado retirado do próprio romance. A exemplo:

“Parece que a Conceição é muito solitária, o marido não a ama e a trata com desrespeito”.

Eu entendi que a Conceição era uma santa, por suportar e perdoar o marido e a todos que a magoa-se (Aluno AB4).

Além da função de conector, um cartão que nos preocupava muito era o de iluminador de passagem, pois acreditávamos que eles não saberiam justificar o porquê da escolha do trecho; mas, fomos nos surpreendendo. O aluno AB6 fez o caminho oposto na apresentação deste encontro: ele trouxe o porquê da escolha do trecho e não trouxe a passagem escolhida, entretanto, aconteceu somente dessa vez.

Iluminador de passagem

Eu gostei muito do hermenegildo e também chamou a minha tensão porque mesmo quando seu pai o batia, Ele ainda tinha força para levar trouxas de roupas nas costas, E conseguia ajudar o machado de Assis na biblioteca limpando os livros (Aluno AB6).

Quanto ao engajamento da equipe 4 no segundo encontro foi menor do que o primeiro, destacando o fato de que aqui muitos alunos atrapalhavam com conversas paralelas, porém um dos que mais se destacavam na hora da discussão fazia parte dessa equipe. Houve apenas uma ausência na função de iluminador de passagem e novamente a função de sintetizador foi muito bem explorada neste grupo, por alunas diferentes, sendo que a aluna YZ2 fez uma análise separada por capítulos, não muito extensa, o que ajudou bastante na compreensão do restante da turma, abaixo transcrita:

No quarto capítulo: Machado estava com uma doença no olho e estava muito difícil de ler e escrever e de vez em quando Carolina passava tudo a limpo para ele só que envergonhado de pedir novamente a esposa e pedia a Hermenegildo para escrever um documento, Hermenegildo fez o que ele pediu, depois que ele entregou pediu envergonhado se podia pegar algum livro, quando Hermenegildo entregou os livros eles conversaram bastante sobre os livros e Machado viu que ele gostava bastante de literatura.

No quinto capítulo: Carolina tinha ido a igreja e o Padre Siqueira queria um autógrafo de Machado. O Padre queria conhecer o machado e foi até a casa dele, eles conversaram sobre literatura e jogando xadrez, o Padre começou a ir uma vez por semana a casa para jogarem xadrez e conversarem sobre literatura; O Padre perguntou porque machado tinha aquela visão do ser humano e citou um pedaço de quincas Borbas e depois o padre começou a tentar converter o Machado a acreditar em Deus.

No sexto capítulo: Machado e Carolina estavam indo em um novo lançamento de um livro e Machado resolveu chamar Hermenegildo, comprou sapatos e roupas para ele ir, chegando lá machado viu o quanto Hermenegildo estava empolgado vendo os livros e os escritores e acabou lembrando do seu passado qual ele ficava vendo os livros na vitrine sonhando em comprar um dia e como o dono da livraria deixava ele ler um dia o Francisco de Paula Brito, viu que ele gostava de ler e perguntou se ele não queria trabalhar na tipografia e lá ele escreveu seu primeiro poema, até que um dia pegaram ele lendo na livraria de trabalho e o chamaram para trabalhar como revisor e ele ficou muito feliz (Aluna YZ2).

Destacamos, ainda, a parte do conector, que, como mencionado, foi muito rasa, praticamente ineficiente, levando-nos a pensar se vale a pena continuar com esse cartão, haja vista a pouca contribuição acerca das discussões literárias. Mais uma vez, o aluno YZ6 fez uma análise muito boa, agora com a função de analista de personagem opção B:

Machado de Assis:

Não consegui distinguir muito bem as características de Machado, mas pelo o que eu vi ele é um homem bastante gentil e respeitado, porém percebi que ele é um pouco impaciente também, já que costumava cortar as pessoas que estava conversando. E também é muito irônico.

Carolina:

Tem as mesmas características de Machado, sendo educada e gentil, mas em alguns momentos percebi que ela é bastante temperamental, e não gosta de ser contrariada de jeito nenhum (Aluno YZ6).

Esse é um dos casos de aluno que se aproxima do leitor competente, que se mostra ativo no processo de leitura, fazendo inferências, percebendo trechos intertextuais, os espaços em branco deixados pelo autor, sendo que isso pode ser identificado na bagagem cultural que ele, como leitor, vai compondo (Yunes, 2014).

O terceiro encontro aconteceu no dia 23/10/2023 e, como de costume, os alunos reuniram-se com seus grupos para as discussões que antecederiam ao círculo geral e para os ajustes finais dos registros nos diários de leitura. Dentre os encontros anteriores, esta foi a primeira vez que dois alunos não apresentaram nada, nem mesmo tentaram ‘enrolar’ como dos encontros anteriores. Um deles é a aluna XY6, do grupo 1, que nos encontros anteriores ficara com os cartões de dicionarista e pesquisador, ancorando-se somente em informações dos boxes apresentados nas páginas do romance e neste, com a função de sintetizadora, afirmou que não conseguiu fazer.

emplasto: medicamento que, ao calor, amolecer e adere a pele
agregados: pessoas que vive com uma família sem ter grau de parentesco com ela.

arrufos: Zangar passageiro entre pessoas que se estimam.

afinal, conheci muito bem quando ele estava com arrufos
pesquisador Charles -----¹⁸, foi um naturalista, geólogo e biólogo
britânico famoso por ser avançado sobre educação nas ciências biológica

¹⁸ Os trechos identificados com traço sinalizam a escrita ilegível do aluno, bem como as palavras sublinhadas, resultando na impossibilidade de transcrição.

Essa transcrição ilustra o que já foi mencionado nesta análise, que é o fato de a aluna não ter realizado a leitura da obra, pois com o cartão de dicionarista e pesquisadora fez cópia de box. Como sintetizadora, não conseguiu fazer nenhuma anotação, algo que, segundo nossa experiência com leitura em sala de aula, não pode acontecer, caso o leitor realmente tenha lido a obra.

Já o aluno XY2, também do grupo 1, disse que não conseguiu fazer o preenchimento do cartão de analista A, ressaltando que no primeiro encontro o aluno ficara responsável pela função de pesquisador, colaborando com a pesquisa de uma palavra em inglês e no segundo encontro foi iluminador de passagem. O que chamou a atenção com a não participação desses alunos neste encontro é que, a partir do momento que alguns cartões exigem uma análise um pouco mais profunda, uma discussão um pouco mais detalhada acerca do enredo, acerca dos personagens, estes alunos não conseguiram realizar ou não estavam realizando a leitura extraclasse, pois toda aula que antecedia ao encontro é destinada à leitura, dúvidas, registro no diário. Mediante isto, o mais evidente, conhecendo o perfil leitor desses estudantes, era que eles realmente não estavam realizando a leitura do romance.

Além desses dois que não apresentaram, faltaram: ZW6 do grupo 2 e AB5 do grupo 3, que não participou de nenhum dos encontros anteriores. Com o mesmo propósito das reuniões dos subgrupos dos encontros anteriores, eles se reuniram, conversaram e alguns alunos até fizeram registros na hora. A dinâmica desta vez, a pedido da sala, foi inversa, iniciaram-se as apresentações pelo grupo 2, depois foi o grupo 1, grupo 3 e, por fim, o grupo 4.

Tal qual nos encontros anteriores, o grupo 2 mostrou-se muito entrosado, novamente com a alunas ZW3 e ZW5 destacando-se na função de liderança e ajudando sobremaneira os demais colegas. No entanto, as alunas que apresentaram dificuldades nos encontros anteriores pouco avançaram e uma aluna, que não apresentava grandes dificuldades, ZW8, e sempre foi muito participativa, desta vez não demonstrou estar a par dos capítulos selecionados. Além desses, o que mais chamou a atenção neste grupo foram as questões elaboradas pela aluna ZW2, que acabaram não sendo muito pertinentes e confundindo um pouco a classe na questão das obras de Machado escritor e Machado personagem, necessitando de nossa intervenção para esclarecimentos. Não uma intervenção no sentido de impor

posicionamentos e desconsiderar o que a aluna compreendeu, pois, como afirma Yunes:

Mediadores são os que estando entre, como pontes, não criam barreiras, nem impõem um compasso na travessia de mão dupla, mas se expõem em seu próprio fazer, deixando entrever o modo como opera sua construção de sentido na leitura. Percebe-se que a função de um mediador, um formador de leitores é a de dar passagem aos afetos e reflexões que a leitura promoveu nele mesmo, para que o outro reconheça que há espaço para sentir e pensar diante de algo novo (Yunes, 2014, p. 3, 4).

Assim sendo, procuramos sempre fazer as mediações de forma a não constranger ou assustar a aluna, não deixando, no entanto, de fazer observações objetivas e concretas, necessárias para a continuidade do trabalho com o Círculo. Algumas das questões elaboradas pela aluna ZW2:

*Qual o enredo principal do livro?
Quem é o protagonista da história? Como ele se relaciona com a morte?
Quem começou a bater palma quando Carolina falou da obra? (Aluna ZW2)*

A intervenção maior precisou ser realizada na segunda questão, haja vista que todos os outros alunos responderam que o protagonista da história seria Machado de Assis e a aluna fez a correção dizendo que não, que o protagonista seria Brás Cubas. Por fim, a aluna ZW1, que havia faltado nos encontros anteriores e jamais apresentava o *Bate-Papo literário*, compareceu e apresentou o cartão de dicionarista, porém, com extrema dificuldade, obtendo ajuda da colega ZW3. Sobre ela, convém destacar a sua contribuição no círculo com a função de pesquisadora:

1- Eu pesquisei sobre como eram as vestimentas na Época em que o livro foi Publicado. Na Época do livro os homens usavam Roupas mais elegantes como ternos pretos já Que eram as cores Que meio Que os homens da classe mais alta usavam, hoje em dia é Raro você ver um homem usando terno no dia a dia já que se usa mais em ocasiões especiais como casamento etc. (tem um exemplo na Página 225)
2- As mulheres usam mais vestidos "Boca de Sino" Que eram vestidos normalmente mais apertados nos seios até a cintura, daí para baixo era mais aberto quase até o pé e Rodado, atualmente vemos as mulheres usando shorts apertados e curtos, os vestidos são curtos e bem apertados normalmente com decotes mostrando um pouco dos seios e as vezes um pouco da coxa.
3- Eu pesquisei também sobre como era a linguagem no livro Que era muito mais formal. eles usavam palavras que dificilmente alguém de hoje em dia entenderia.
Exemplos: cunha ou sege Que significa carruagem um altomovel que hoje em dia não se usa. a linguagem hoje em dia é mais informal raramente usamos a linguagem mais correta (Aluna ZW3)

Observamos que a aluna apresentava interesse em pesquisar sobre a linguagem do livro, uma vez que, em sua percepção, se a leitura estava difícil, com palavras que desconhecia, logo, era linguagem formal. Reiteramos que fizemos várias discussões a respeito de norma-padrão, informalidade, traços de coloquialidade, no entanto, ela interpretava que hoje em dia o uso mais comum é de uma linguagem informal, justamente por causa de seu vocabulário, do seu círculo de amigos e familiares, que fazem uso de gírias, de uma linguagem mais informal.

Logo após a finalização, iniciou-se com o grupo 1, que mostrava um bom entrosamento, no entanto, neste encontro dois de seus membros resolveram não participar do Círculo, como já analisado acima. Foi primordial iniciar com o grupo 2, visto que a aluna responsável pelo cartão de sintetizador não realizou o registro no diário e não o sabia oralmente. Cabe, novamente ressaltar, que este grupo concentra a maioria de alunos com dificuldades, tanto de apresentação quanto de leitura, e alguns seguem superando, como o caso da aluna XY4, que neste terceiro encontro ficou com a função de dicionarista, e a aluna XY7, que ficou com iluminador de passagem. As dificuldades abarcam a maioria da turma e estão relacionadas à leitura, oralidade, interpretação e compreensão textual, uso da norma-padrão bem deficitário, além de um índice bem elevado de defasagens e dificuldades na área da matemática. É importante destacar que foi sugerido pelos professores e equipe pedagógica que alguns alunos fossem encaminhados ao neurologista para avaliação, pois apresentavam dificuldades extremas de acompanhamento em todos os componentes curriculares. Mesmo assim, com estas indicações desde o ano de 2022, somente uma mãe afirmou ter procurado ajuda médica, no entanto, não trouxe nenhum laudo para a escola.

As questões realizadas por este grupo foram mais pertinentes do que as do grupo 2; a aluna pesquisadora trouxe informações sobre o jornal impresso, portanto, fazendo uma análise geral do grupo, mesmo com dois membros não participando e mostrando claros sinais de não estarem realizando a leitura da obra, pudemos observar que os outros seguiam evoluindo, amadurecendo como leitores, fruindo e usufruindo do conhecimento proporcionado pela leitura do texto literário.

À medida que seguiam as apresentações, mais alguns problemas foram diagnosticados, como no caso do grupo 3, que melhorou o entrosamento, no entanto ficou devendo a parte de sintetizador, por exemplo, pois o aluno AB6 leu uma

sinopse que copiou do próprio livro e novamente foi necessário fazer a intervenção. Um integrante desta equipe sempre falta, o aluno AB5, fato este que não é relativo ao Círculo de Leitura, pois ele não comparece até mesmo em dia de outras avaliações, além de apresentar comportamento extremamente tímido e reservado. Quanto ao restante do grupo, convém salientar que é um pouco mais equilibrado que o grupo 1 e até mesmo que o grupo 2 com relação a alunos com mais facilidade de leitura. O aluno AB2 fez uma ótima análise do personagem Machado de Assis, conforme se vê na transcrição abaixo:

Analista B

Machado de Assis

Machado de Assis no começo da obra é apresentado como um homem culto, inteligente e amoroso com sua esposa Carolina, uma forma de demonstrar isso é pelo o apelido que carinhosamente à chamava (Carola). No desenvolvimento dos capítulos vimos que quando que de certa forma adota Hermenegildo passa a ser mais interativo e alegre (essa foi a impressão que me passou). Incaminhando ao final da obra onde infelizmente Carola vem a falecer, e Machado ficou meio depressivo e abatido, pois dizia "O que seria de mim sem Carolina", Em tudo deixava ela sua marca". E mais um fragmento dos sentimentos de Machado por Carola: "Foi-se a melhor parte da minha vida, e aqui estou só no mundo" (Aluno AB2).

Percebemos que, mesmo apresentando alguns problemas com relação à ortografia, pontuação (poucos, se comparado às defasagens de outros alunos), o estudante conseguia fazer uma análise do personagem segundo as suas ações, apresentava sua percepção de leitura, deixando bem explícita essa subjetividade, que não foge aos balizamentos expressos pela leitura subjetiva. Notamos, ainda, que o aluno apresentava bastante facilidade com atividades de leitura literária, assim como habilidades relacionadas em todos os outros componentes curriculares. Não podemos deixar de frisar que, sempre foi muito comprometido com o *Bate-Papo literário* e, com relação à estrutura familiar, a mãe era muito presente e comprometida com a vida escolar do filho. Portanto, o histórico escolar e familiar do aluno contribuíram significativamente para o seu engajamento com a leitura da obra e com as atividades do Círculo de Leitura. Verificamos que, tal qual o aluno YZ6, o aluno AB2 se aproximava de um leitor competente, capaz de identificar algumas das sutilezas da linguagem literária e os seus múltiplos sentidos. Tanto um como outro, sempre foram muito assíduos com as atividades de leitura literária.

Cabe um destaque quanto às questões elaboradas pelo aluno AB3, pois foram muito pertinentes e mobilizaram as demais equipes a participarem das

discussões. Frisamos, no entanto, que a equipe mais participativa para responder às questões em todos os encontros foi a 2. Transcrevemos duas das questões elaboradas pelo aluno AB3: *O que mais encantou Machado de Assis em Carolina? Como Machado de Assis conheceu Carolina?*

O aluno YZ6 também realizou uma síntese muito boa, elencando somente os pontos mais relevantes de cada capítulo, sem se ater a detalhes, ou seja, trazendo ao grande grupo o essencial como solicita o cartão de sintetizador. Como os demais grupos, o 4 não foi diferente, também apresentou dificuldades, no entanto foi o único que não teve falta de nenhum membro. Com relação ao engajamento, a equipe era bem entrosada, porém na hora da discussão em círculo alguns membros conversavam demais e atrapalhavam o rendimento como um todo. O grupo evoluiu como um todo e a aluna YZ1, que vinha se destacando nos encontros anteriores, fez uma boa análise da personagem Carolina, afirmando que a mesma é temperamental, todavia quando foi questionada do que seria temperamental ela não soube dizer, apresentando, portanto, uma fragilidade em sua análise.

Carolina é retratada como uma mulher bela e encantadora, que desperta o amor e a paixão de Machado. Sua presença na vida de Machado é vital para o desenvolvimento da história, pois é através dela que Machado experimenta o amor, a felicidade e a tristeza. Ela também temperamental, esperta e bastante ironica (Aluna YZ1).

A equipe seguiu com os alunos YZ7, YZ3 e YZ8 superando as dificuldades e avançando progressivamente como leitores, dadas às suas limitações.

Figura 42 – Grupo 4 em reunião de subgrupo do 3º encontro



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

A oficina relativa ao 3º encontro focou no material elaborado pela editora FTD, denominado Suplemento de Leitura. Os estudantes dividiram-se em duplas, procurando manter a ordem das equipes apresentadas até o momento e cada dupla recebeu um suplemento para realização das atividades propostas.

Figura 43 – Aluno AB2 realizando as atividades do Suplemento de leitura



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

A dinâmica se deu como de costume, na biblioteca e no salão de reuniões, com as duplas espalhadas pelas mesas. Percebemos que, no geral, as atividades foram tendo um avanço a cada oficina, no entanto, questões um pouco mais complexas, ou de uma interpretação um pouco mais profunda, somente alguns alunos conseguiam realizar. Outro fator bastante relevante com relação a esta oficina era quanto à abordagem das atividades no material, que causou muitas dificuldades por não apresentar as páginas, ao menos os capítulos em que os alunos poderiam reler para formular as possíveis respostas. Isso dificultou bastante, devido ao condicionamento da maior parte destes estudantes em encontrar as respostas “prontas” dentro do texto, devido à maneira em que o sistema educacional encontra-se estruturado atualmente, impondo aos alunos um ensino mecanizado, fragmentado. Precisamos fazer a mediação o tempo todo, bem como ajudá-los no manuseio do sumário, indagando, refletindo com eles de qual capítulo se tratava as atividades distribuídas ao longo do Material de Apoio.

Figura 44 – Suplemento de leitura, oficina pós terceiro encontro

SUPLEMENTO DE LEITURA

Memórias quase póstumas de Machado de Assis
Alvaro Carlos Gomes

Nome do aluno: [REDACTED] Ano: 2023
Nome da escola: Paulino Caspary Barros

1. Explique o título do livro.
É uma referência ao livro de Machado de Assis, memórias póstumas de Brás Cubas, onde Machado passa o tempo sua história

2. “[...] um dia, estando entretido com a releitura de Hamlet, ouvi tocarem a sineta da entrada. Uma vez, duas vezes. Por que o Raimundo ou a Joana não atendiam à porta?”

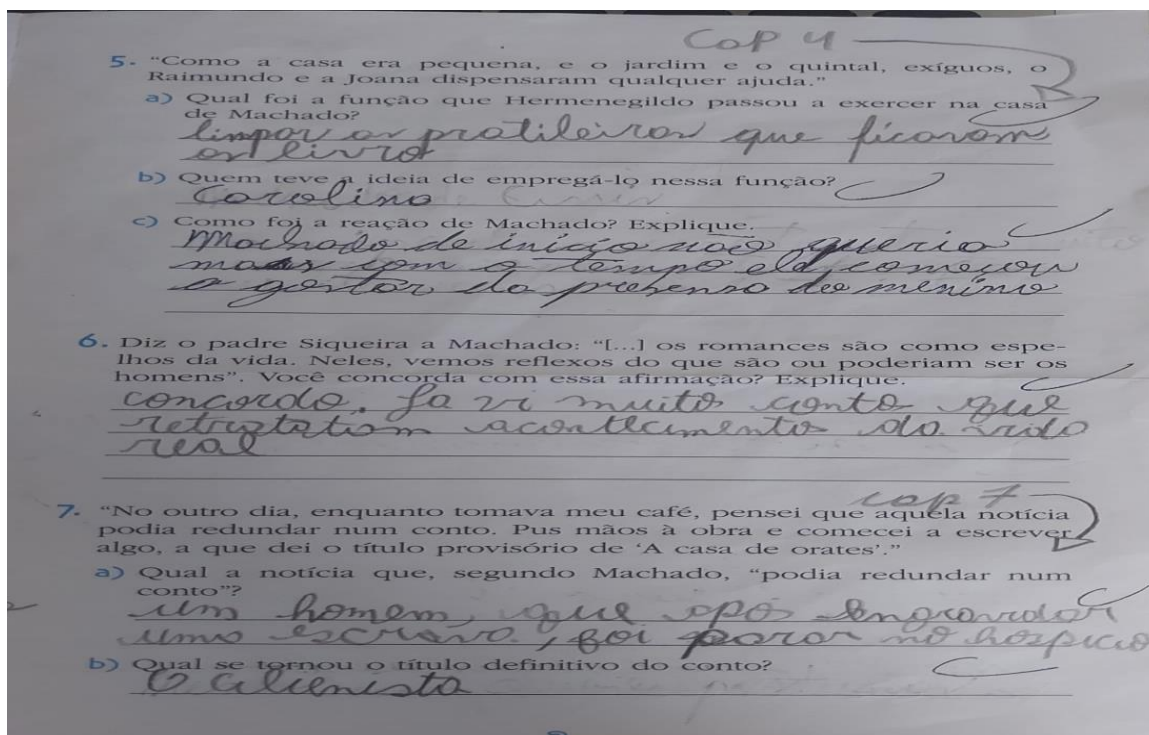
a) Quem estava à porta da casa de Machado?
Ele mesmo e o filho do lavaleiro

b) Como Machado o recebeu? Explique.
Recebeu com preocupação e se ofereceu comido um copo de leite e fuba e também pagou o que devia

FTD 1

Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 45 – Suplemento de leitura, oficina pós terceiro encontro (2)



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

No dia 06/11 aconteceu o 4º e último encontro, referente ao capítulo X e à seção Fotocronologia, sendo que, por inclusão desta, a divisão dos cartões de função precisou sofrer algumas alterações. Sobre isso, Cosson (2021) afirma que o Círculo de Leitura precisa respeitar o cumprimento de passos e de estratégias, mecanismos, adequados para a efetivação de um círculo, no entanto, isso não se constitui em uma prescrição, um engessamento.

O que um método faz é aprimorar, consolidar, fortalecer aquilo que pretendemos alcançar, tornando mais factível atingir nossos objetivos. Por isso, o uso de várias estratégias soltas funciona, mas se o professor tem um caminho seguro, se conhece o caminho, não perde tempo com atalhos duvidosos nem repetidas idas e vindas. O método enquanto caminho oferece justamente isso: a certeza de que seguindo-o temos altas probabilidades de atingir tal e qual objetivo ou resultado (Cosson, 2021, p. 178, 179).

Nesse sentido, a adequação da metodologia com relação à divisão dos cartões de função, corrobora aos objetivos propostos para a formação do leitor.

Com relação ao capítulo X, permaneceram todas as funções, no entanto, não contempladas em todos os grupos; por exemplo: no grupo 1 não houve sintetizador, analista B e pesquisador; no grupo 2 não houve analista A e

dicionarista; no grupo 3 não houve analista A, pesquisador e iluminador. Já a seção de Fotocronologia contemplou somente os cartões de sintetizador e questionador, por serem mais pertinentes a esta seção, pensando na perspectiva da abordagem biográfica de Machado e não mais referente ao romance, sendo assim, não faria sentido os cartões de analista A, B, iluminador de passagem, dicionarista e pesquisador, pois a própria Fotocronologia era focada em pesquisa sobre vida e obra do autor. Todos os grupos contemplaram pelo menos um membro com a função de sintetizador e um de questionador voltado a esta seção.

As apresentações iniciaram-se pelo grupo 3, que se manteve como nos encontros anteriores, novamente com os alunos AB2, na função de sintetizador da fotocronologia, AB4, na função de questionar da fotocronologia, e AB3 evoluindo muito e demonstrando domínio da leitura. O aluno AB5 apresentou pela primeira vez, ficando com a função de dicionarista, trouxe os trechos da obra, as palavras e os seus significados, porém, teve bastante dificuldade. Ficou evidente que, para ele, o avanço foi mais na questão de socialização do que em qualquer outro aspecto, o que não se caracteriza como um problema, pois, por intermédio da metodologia adotada esse estudante terá subsídios para se desenvolver como leitor e lapidar as competências relativas à leitura.

O aluno AB1, novamente, disse que não compreendeu muito bem a sua função e apresentou uma análise bem rasa do personagem Machado de Assis. Faltou apenas um membro do grupo, que havia ficado responsável pela parte de sintetizador da Fotocronologia, junto com o aluno AB2.

Em seguida, o grupo 4 iniciou as apresentações, com o aluno YZ3 fazendo a síntese do capítulo; porém, ainda na reunião do subgrupo, quando o mesmo me mostrou o seu diário e perguntou se suas anotações estavam corretas, não pudemos deixar de observar que a sua síntese tratava-se de uma mescla de cópia da contracapa do livro com trechos retirados da internet:

Sentindo que ia morrer logo, o escritor machado de assis decide registrar num caderno alguns fatos relevantes de sua vida: a infância pobre, a relação com a família, a lenta ascensão social, o amor por Carolina, além de sua trajetória de escritor. Este foi o mote para a criação desta obra, na qual, entremeando fatos reais e ficcionais, machado de assis é mostrado na intimidade do dia a dia. Conta também sobre sua amizade com os escritores do seu tempo. Como José de Alencar, Manuel Antonio de Almeida e Euclides da Cunha. Um dia, o escritor adota como secretário o filho da lavadeira da família. hermenegildo. O rapaz cuida da limpeza e organização do escritório nascendo daí uma bonita amizade. Inteligente e bom (Aluno YZ3).

É importante destacar que o aluno não demonstrou comprometimento nem com a leitura da obra e nem com as atividades do Círculo, porém, esse não comprometimento dele não se restringe ao componente curricular Língua Portuguesa, mas também em praticamente todos os outros. Ficou, dessa forma, retido na série 8º ano.

No geral, o rendimento do grupo caiu bastante, alunas que vinham se destacando, como YZ1 e YZ2 apresentaram análises e pesquisa bem superficiais e a aluna YZ8, como observado desde o início, não realizou a leitura, afirmou que confundiu as fichas, sendo que de analista B, trocou para dicionarista. Solicitamos, então, que falasse um pouco sobre um personagem que mais tenha lhe chamado a atenção ou que lesse um trechinho do capítulo que ela mais gostara sobre este personagem, pois não poderia trocar de cartão, não poderia abrir esta exceção. Foi então que ela afirmou o seguinte: “não tem como, professora, eu fiz dicionarista, porque era só pegar a palavra, eu não li para falar de personagem”. Esse é um outro caso, muito parecido com o do Aluno YZ3, pois ela também não demonstrou comprometimento com a leitura, com as atividades do Círculo, bem como não era compromissada com os outros componentes curriculares. Tal qual o Aluno YZ3, a aluna YZ8 também ficou retida na série 8º ano, por não apresentar, além da média e da frequência adequada, as habilidades necessárias para acompanhar a série subsequente.

Contudo, não houve somente as negativas por parte desta equipe: o aluno YZ7 fez boas perguntas a respeito da fotocronologia e se mostrou muito empolgado com esta seção, causando até um certo espanto nos colegas, pois participava com muito afinco quando os outros grupos faziam perguntas sobre a vida e obra de Machado. Este foi, com certeza, um caso de superação por meio do Círculo de Leitura.

Questionador

Em que ano a irmã de machado de assis morreu

R: 1841

Qual era o nome do pai de machado de assis

R: Franscisco José de assis

a mãe de machado de assis morreu de que

R: tuberculose

em que ano morre o pai de machao de assis

R: 1864

em qual ano machado de assis votou a escrever na revista brasileira

R: 1895 (Aluno YZ7).

Como se pode observar, o aluno apresentava sérios problemas com relação à escrita da norma-padrão da Língua Portuguesa e já foi solicitada avaliação médica aos familiares, pois não consegue acompanhar de maneira satisfatória os demais componentes curriculares. No entanto, observamos um grande avanço se comparado às suas apresentações do *Bate-Papo Literário*, que, quando não era superficial demais, era extremamente confusa, quase sem nexos com o enredo da obra que ele lia. Enfatizamos que, mesmo as questões por ele elaboradas serem voltadas mais a datas, não suscitando debates profícuos, no decorrer das discussões apresentou-se inteiramente a par da obra, indicando outros trechos, outras passagens, demonstrando um bom domínio e compreensão da leitura que realizou, além de envolver os colegas nas discussões.

Novamente, o aluno YZ6 fez ótimas anotações, ficou com a parte de sintetizador da fotocronologia e focou nos pontos mais marcantes da vida do autor. Finalizamos esta equipe destacando também que o aluno YZ4, embora atrapalhasse muito com conversas paralelas durante as apresentações, sempre apresentava ricas contribuições e era sempre muito participativo.

Seguindo as apresentações, a próxima equipe a se apresentar foi a 2, que, em questão de falta foi a mais prejudicada. Faltaram as alunas ZW8 e ZW7; além destas, a aluna ZW6 desta vez não quis se apresentar, mesmo tendo preenchido o diário, alegou que estava com muita vergonha. Como evolução para este último encontro, pode-se dizer que a aluna ZW1 teve um leve destaque no grupo, participando dos dois últimos e com influência e total apoio da colega ZW3, sobressaindo-se, desde o início, como uma líder exemplar. Logo, esta equipe mostrava-se balanceada: de um lado, membros muito comprometidos com a leitura, com os registros no diário, com as apresentações e, de outro, membros que não evoluíram muito, ficaram presos em anotações copiadas da internet, ou anotações muito superficiais e quase sempre não demonstraram muito interesse no desenrolar do romance. O que impulsionou estes membros, muitas vezes, foi a ajuda e a liderança das alunas: ZW3, ZW5 e ZW4.

Por fim, chegamos à última equipe, o grupo 1, que teve uma falta, a aluna XY1. Este grupo desde o início apresentou vários problemas por conta de alguns membros, que deixaram explícito o não comprometimento com a leitura da obra, bem como alunos com dificuldades, como o caso da aluna XY7. Neste último encontro, ela ficou novamente com o cartão de dicionarista e novamente apresentou

dificuldades extremas na apresentação e no preenchimento do diário de leitura, assim como a aluna XY5 que, para este último encontro, trouxe um trecho do conto “Missa do galo”, porém, com uma análise muito superficial. No entanto, os questionadores, tanto do capítulo X, quanto da fotocronologia, trouxeram perguntas pertinentes e que envolveram a classe no debate. Abaixo, a transcrição da análise superficial da aluna XY5 e, em seguida, a transcrição da Aluna XY7, com a função de dicionarista

Pag 89

Conceição entrou na sala arrastando as chinelinhas da alcova. Vestia um roupão branco, mal apanhado na cintura. Sendo magra tinha um ar de visão romântica não diversa do meu livro de aventuras.

Sr. Nogueira não acha ela bela diz que ela é apenas simpática e que não sabe odiar ninguém (Aluna XY5).

Pag 129

viúva do brigadeiro bento barroco pereira que tinha sido senador do império por duas vezes foi ministro da guerra e uma vez da marinha. danta Aligheieri (1265 1321 poeta italiano autor de a divinha fiodor Mikhailov em (1821 1881) romancista russo autor de entre outras obras hierony meus bosch e suas criaturas aquilo despertou em mim, pela primeira vez a vontade de desenhar as minhas próprias criaturas. desenhei tanto que me tornei eu mesmo. muito, meus trabalhos foram publicados em diversas [...]
(Aluna XY7)

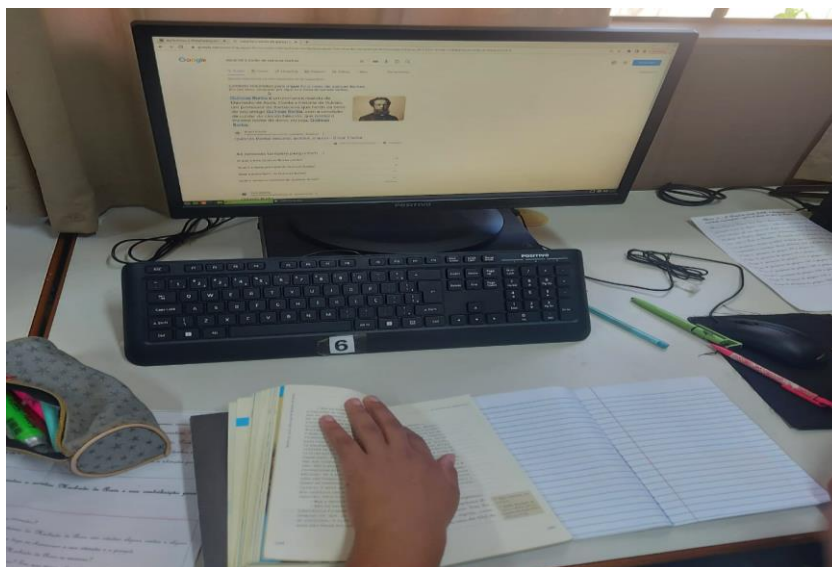
Como se pode observar pela transcrição, a escrita da aluna, mesmo em trechos que ela tentou retirar do romance, não há nexos, não há coerência, sem mencionar os problemas relativos à ortografia e pontuação. Contudo, é salutar indicar que a aluna já foi indicada para avaliação médica (neurologista) desde o ano passado, no entanto, a família era bem relapsa quanto ao acompanhamento escolar da estudante. Notamos que ela realmente realizava a leitura dos capítulos, chegava sempre com o cartão de função ora pré-preenchido, ora preenchido. Sempre pedia ajuda e nós sempre ajudávamos, retomávamos os cartões, alguns trechos da obra, no entanto, o número elevado de alunos nesta turma e as dificuldades que eles apresentavam em manter a disciplina, dificultavam muitas vezes essa mediação. Mas, sempre que necessário, investigávamos se ela estava entendendo, se estava acompanhando a leitura, se conseguia fazer os registros. Quanto à prática do *Bate-Papo literário*, na medida do possível participava, realizava as leituras. Pensamos que, analisando a assiduidade e o interesse da aluna, a metodologia tem muito a contribuir para desenvolver as habilidades de leitura, porém, provavelmente uma avaliação médica, psicológica, indicaria um acompanhamento especializado.

Com relação à fotocronologia, não pudemos deixar de notar que todos os estudantes, embora tenham elaborado questões quase sempre pertinentes, não abordaram várias temáticas, acontecimentos importantes da vida de Machado, tais quais:

- 1- A casa em que viveu com Carolina
- 2- Capa da Revista
- 3- Academia Brasileira de Letras
- 4- Proclamação da República
- 5- Abolição da escravatura
- 6- Lei Eusébio de Queirós
- 7- Lei do Ventre Livre

A última oficina aconteceu no dia 07/10/23, com foco no cartão de pesquisador, sendo que os estudantes debruçaram-se sobre essas informações relevantes da seção de Fotocronologia, que eles não abordaram durante o último círculo e que são de suma importância para o romance como um todo, além de explorar os boxes ao longo da obra, retomando alguns pontos que passaram superficialmente ou sequer foram discutidos ao longo dos encontros e das oficinas anteriores. Desta vez, foi necessário mudar o ambiente, haja vista a necessidade de acesso à *internet* para as pesquisas, portanto essas atividades foram realizadas no laboratório de informática e socializadas, posteriormente, em sala de aula. A dinâmica das equipes foi mantida e os grupos seguiram com as pesquisas, anotando as fontes das informações coletadas e muitos pediam auxílio, perguntando se tinha que copiar tudo, outros já conseguiam filtrar e resumir o material encontrado.

Figura 46 – Oficina Fotocronologia no laboratório de Informática (1)



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Figura 47 – Oficina Fotocronologia no laboratório de Informática (2)



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Por fim, destacamos alguns depoimentos dos participantes da pesquisa com relação ao Círculo de Leitura e à prática do *Bate-Papo literário* anteriormente realizada por eles nas aulas de Língua Portuguesa com a seguinte reflexão: “De qual prática você mais gostou: Círculo de Leitura ou Bate-Papo literário? Fale um pouco sobre essa experiência”.

Aqui, auxiliamos a comentar sobre as duas experiências não tendo necessariamente que excluir nenhuma delas, podendo apontar pontos positivos e negativos de ambas, trazer comentários, tecer críticas, dar sugestões, enfim, expressar realmente em que ponto tanto o *Bate-Papo* quanto o Círculo contribuíram para a sua formação como leitor. As respostas foram bem singelas, no entanto, conhecendo muito bem o perfil da sala, conseguimos entender bem a analogia que fizeram, mesmo de maneira bem simples, em poucas palavras, como ficou bem clara a preferência quase que unanime pelo Círculo de Leitura e o porquê dessa preferência.

Citamos, primeiramente, a reflexão de alguns alunos que sempre apresentaram bastante dificuldade nas duas práticas, tanto por conta da dificuldade de leitura do texto literário, quanto por conta da timidez e entrosamento:

eu gostei do circulo de leitura por que ele reune todo mundo faz uma roda para cada grupo ler e esprica oque entendeu no livro (Aluna XY7).

Eu gostei do Círculo de Leitura por conta de perder a vergonha de contar, não gostei muito do Bate papo por conta de sentir vergonha de fala enfrente de todos. (Aluna XY5).

*Círculo de Leitura, porque não precisamos só fazer resumo e sim variedades.
Bate Papo e não gostei pois só fazemos resumo. (Aluna XY4)*

Eu gostei do circulo de leitura mesmo tendo feito um, me arrependo de não ter feito os outros (Aluno AB5).

*gostei mais de Circulo de Leitura porque você tem grupos e com as pessoas do grupo que consegue te ajudar quando você tiver com duvida
Não gostei do Bate Papo porque não tem grupos (Aluno XY2).*

Esse aluno, por exemplo, nunca foi muito assíduo em apresentar o *Bate-Papo*, apresentava bastante dificuldade relacionada à leitura, interpretação e produção textual, mas não de socialização. Evidenciamos, claramente, que a questão do compartilhamento de leitura em grupo foi um dos pontos fortes para ele. Assim como ele, os depoimentos dos outros estudantes transcritos, reforçam a importância do trabalho em grupo, corroboram com as teorias sobre comunidade de leitura, de leitura compartilhada. Sobre essas teorias, Cosson afirma:

Nas escolas, os círculos de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências

linguísticas. Os alunos aprendem a dialogar, resolver problemas, liderar, argumentar, sintetizar, exemplificar, registrar, questionar, entre outras competências. Além disso, as discussões dos círculos de leitura ajudam a desenvolver o alto raciocínio, favorecem o domínio da escrita e promovem o letramento literário em um movimento que incorpora à formação do leitor o prazer de ler e a construção compartilhada da interpretação (Cosson, 2014, p. 177).

Destacamos que, mesmo aqueles alunos, como a XY7, o AB5 e o XY2 por exemplo, não obtiveram avanços significativos de competência literária e competência linguística, o Círculo contribuiu grandemente para o desenvolvimento de habilidades sociais e deu indícios de despertar o prazer de ler para participar dessa leitura compartilhada em grupos.

Na minha opinião o círculo de leitura é melhor já que fica mais fácil de você aprender outros tipos de maneiras de interpretar o livro. O bate papo pra mim é um pouco ruim porque ao invés de ser em capítulos é o livro todo (Aluna ZW3).

Sobre a Aluna ZW3 sempre foi um mistério: ela gostava de ler, estava sempre com livros nas mãos, no entanto, não se envolvia quase nunca com as atividades de leitura literária, sempre arredia. Com a metodologia Círculo de Leitura ela se encontrou como leitora, assumiu papel de liderança do início ao fim dos encontros, foi extremamente assídua, colaborativa com a equipe, participativa.

As reflexões abaixo são de alunos que afirmaram preferir o Círculo por conta do uso dos cartões de função e do compartilhamento da leitura em grupo:

Gostei mais do círculo de leitura por ter vários cartões de atividades e compartilhamento (Aluna ZW4).

O círculo de leitura eu achei legal por causa da interação com os alunos (Aluno AB8).

O Aluno AB8 veio transferido de outro município no início do ano e não chegou a participar de nenhum *Bate-Papo literário*, sendo que esta prática não se realizou no ano de 2023 com a turma. Portanto, não pôde fazer uma analogia ou tecer comentários sobre o *Bate-Papo*.

Essas duas últimas reflexões merecem uma atenção especial: tratam-se de dois estudantes que sempre se destacaram muito em Língua Portuguesa, principalmente na parte da literatura e não deixavam de participar das atividades relacionadas ao *Bate-Papo*, sempre realizavam as leituras propostas. Enfim, aquele

modelo de aluno que impõe menos desafios do que aquele que sempre se recusa a realizar as leituras e nunca participa de nada quando estamos falando de letramento literário. Foram os dois únicos da sala que não reclamaram do *Bate-Papo*, sendo que um afirma que o Círculo deve continuar e o outro ressalta a importância do trabalho em equipe, como se confirma abaixo:

Gostei bastante do círculo de leitura e acho que tem de continuar, porém o bate papo deixará saudade, já que estávamos tão acostumados com ele (Aluno YZ6).

Gostei das duas, por que ambas me trouxeram experiências boas; o Círculo de Leitura trabalha o trabalho em equipe, já o Círculo é individual (Aluno AB2).

Depreendemos que, onde ele diz “já o Círculo é individual” ele quis dizer que o *Bate-Papo* é individual.

Por fim, avaliamos que a intervenção com a metodologia Círculo de Leitura foi muito positiva, contudo, algumas estratégias, com determinados estudantes não alcançaram o efeito esperado. Porém, o índice de alunos que não se envolveu com a leitura ou com as atividades relativas aos cartões de função foi mínimo, se comparado aos índices do *Bate-Papo literário*, com relação à participação e envolvimento com as obras selecionadas por eles mesmos. Não deixamos de perceber que, no quesito interação social, no relacionamento entre eles e no relacionamento ‘professor x aluno’, houve um desenvolvimento muito maior do que o esperado, sendo que foi unânime a preferência pelo Círculo e muitos argumentaram, inclusive, a respeito das atividades compartilhadas em grupos. Decerto que não houve somente avanços com relação à socialização, houve também avanços no desenvolvimento de competência de leitura e envolvimento com a leitura da obra, visto que a leitura da mesma obra por toda a classe contribuiu para esse envolvimento e aprofundamento dos sentidos da mesma.

Mediante a análise que realizamos ao longo da intervenção, durante todo o processo, defendemos que o Círculo de Leitura estruturado é muito indicado para o espaço escolar e “ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão” (Cosson, 2021, p. 23). Quanto aos cartões de função, verificamos que, sendo uma turma sem experiência em Círculo de Leitura, com defasagens em todos os componentes curriculares e competência literária pouco desenvolvida, não

obteria sucesso sem o uso dos mesmos. Em alguns momentos, contudo, quando percebíamos que os cartões estavam servindo de “muleta” para registro apenas, fazíamos as devidas intervenções e apontamentos para que isso não se tornasse uma prescrição a ser seguida rigorosamente.

Com efeito, a utilização dos cartões de função foi muito bem aceita por eles, considerando-se que o *Bate-Papo literário* consistia em fazer uma síntese e relatar ao restante da sala. Igualmente, a formação dos grupos foi um fator muito positivo, pois eles assumiam o papel de protagonista nas discussões e os alunos com mais facilidade ajudavam aqueles com menos habilidades de leitura. Não somente a utilização dos cartões foi eficiente, mas também a sequência proposta pelo caderno pedagógico elaborado para esta pesquisa, sendo medular para o engajamento dos estudantes. No entanto, o que ficou muito evidente foi a questão da mediação constante durante as oficinas, pois sem ela não haveria avanços na formação desse leitor, que, figuradamente, poderia ser comparado a um diamante bruto, necessitando ser lapidado para se tornar uma joia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apoia-se na ideia de que a literatura é um direito comum a todos os homens e constitui-se como instrumento de emancipação e humanização da sociedade. Nesse sentido, a busca por qualificação profissional, especificamente na área da Literatura, culminou no desenvolvimento deste estudo, que pretendeu promover a escolarização da leitura literária de modo a contribuir para a formação de leitores.

Sendo assim, é importante repensar o papel do professor como um sujeito mediador, que incorpora o papel de formador e transformador no processo de ensino-aprendizagem, abandonando de vez a antiga tradição de detentor único de conhecimento e ditador de regras. Para a consolidação desse professor-mediador, a metodologia de ensino referenciada por Rildo Cosson, o *Círculo de Leitura* (2014, 2021) mostrou-se adequada, no sentido de sistematizar o trabalho com a literatura, de utilizar-se de estratégias que explorem o texto literário em suas especificidades e por valer-se da subjetividade do aluno.

A obra *corpus*, **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes, foi a escolhida por apresentar-se como uma leitura desafiadora, capaz de contribuir para o desenvolvimento da competência literária. O romance, denominado biografia romanceada, introduz o aluno do Ensino Fundamental, anos finais, no universo da literatura clássica e propicia um contato mais íntimo com a leitura de Machado, objetivando, dessa forma, humanizar esse autor canônico na aproximação com o jovem leitor. A composição da linguagem do romance, bem como as ilustrações, permite ao estudante, desenvolver as funções lúdica, cognitiva, crítica, subjetiva, fruitiva e formativa que contribuem para a humanização do sujeito. Ademais, permite a esse sujeito o diálogo com outras obras e com outros autores canônicos, por ser um romance que explora os recursos da intertextualidade explícita.

Apresentamos neste estudo alguns apontamentos sobre o apagamento da literatura na **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018) e sobre a fragilidade do trabalho com o texto literário no contexto escolar. Em relação ao documento norteador, evidenciamos que há muitas inconstâncias no que tange à literatura: é

considerada um gênero textual do componente curricular Língua Portuguesa, o que expressa um conceito muito generalista de literário, focando em um trabalho por temáticas, o que acaba reforçando seu papel com uma finalidade utilitária. À vista disso, o documento intensifica a ideia de literatura como pretexto, quando evidencia o trabalho do texto literário pelo valor ideológico e não pela linguagem, pela construção estética.

Paralelamente a esse contexto, direcionamos reflexões sobre a falta de abordagem sistematizada do texto literário em sala de aula, primordial para que o professor tenha conhecimento de metodologias de ensino que solidifiquem a educação e o letramento literário. Em virtude do desconhecimento de estratégias metodológicas que efetivassem o trabalho com o texto literário, além de observar que a prática utilizada por nós não estava sendo profícua, a implementação do Círculo de Leitura foi crucial. Essa prática refere-se ao *Bate-Papo literário*, desenvolvida há anos, idealizada em 2015 em um colégio público, que fomentava a leitura, no entanto, carente de sistematização.

Por fim, elaboramos uma sequência de atividades, denominada **Caderno Pedagógico**, que viabiliza um trabalho de leitura pautado nos pressupostos teóricos metodológicos de Cosson, especialmente a partir da obra **Como criar círculos de leitura na sala de aula** (2021), para a efetivação do letramento literário. Além dos pressupostos de Cosson, há uma breve menção ao modelo de círculo adotado por Yunes (1999), e às fichas do círculo de literatura, adotadas Harvey Daniels (Daniels, 2002 *apud* Cosson 2014). Objetivamos, desse modo, analisar a contribuição da metodologia, bem como os desafios de sua aplicação, ao passo que exige esforço do professor mediador e muito protagonismo do aluno.

Indispensável frisar que antes mesmo de iniciar a implementação, alguns percalços fizeram-se presentes, elenca-se:

- 1) a falta de exemplares que contemplassem a todos os alunos, reflexo de condições precárias de infraestrutura no contexto da escola pública brasileira. Acentuando tal problemática, a instituição não dispunha da quantia necessária para a compra do acervo requisitado para a realização da pesquisa. Assim, a estratégia utilizada foi de se valer de exemplares de uma outra instituição de ensino, que emprestou metade da quantidade, ficando a cargo da direção da escola, a compra da outra.

2) a falta de assiduidade por parte dos participantes da pesquisa, caracteriza-se como um outro percalço, tendo em vista a falta de comprometimento por parte de algumas famílias. Esse fator, no entanto, não foi, de maneira geral, um empecilho para a realização do trabalho, sendo que na maior parte dos dias marcados em cronograma, a adesão foi significativa. Esse problema de faltas estava muito ligado à cultura de “faltar na sexta-feira”, portanto, quando as atividades das oficinas não terminavam na terça-feira, conforme cronograma realizado com a sala no início da pesquisa, tornava-se fato negativo para esses estudantes.

Salutar reforçar que a turma selecionada para este estudo configurava-se, pelo corpo docente e pedagógico, como desafiadora, problemática, no sentido de indisciplinada, numerosa, com muita defasagem de aprendizagem em todos os componentes curriculares, descompromissada com os estudos, apática para a realização das atividades propostas pelos professores, além de apresentar um contexto familiar desestruturado (essa estrutura familiar não se refere a todos, claro). Todavia, tanto os alunos quanto os familiares mostraram-se bastante receptivos com a pesquisa, um número expressivo de pais/ responsáveis participaram da reunião que objetivava colher assinatura do termo de assentimento, explicar a metodologia Círculo de Leitura, assim como reforçar a importância da leitura literária e o acompanhamento da família nesse processo, apresentar a obra e o diário de leitura.

Após a formalização desses passos, os estudantes foram apresentados à metodologia propriamente dita e, em seguida, receberam a obra e o diário de leitura. Mostraram-se inicialmente eufóricos, tanto pelo recebimento do livro e do diário, como pela ideia de não mais realizar o *Bate-Papo literário*. Nos depoimentos escritos ao final da implementação, expressavam o descontentamento com essa prática, alegando ser chata, terem vergonha de apresentar e que só pedia resumo do livro.

Quanto às interferências que pudessem afetar o andamento das atividades, pode-se dizer que foi um ponto positivo, pois não houve nenhuma e o cronograma adotado no início da pesquisa se manteve inalterado. Ressaltamos que em alguns dias, na realização das oficinas do material didático, não houve tempo hábil para o término ou correção, compartilhamento das mesmas. O que não interferiu no cumprimento do cronograma e no avanço do Círculo.

Conforme explicitado, o Círculo de Leitura estruturado não foi de fácil aplicação, justamente por suas propriedades formativas, que situam o aluno no papel de protagonista e por exigir a mediação do professor. Observamos, em

diversos momentos, as lacunas trazidas pela falta de competência de leitura, o que dificultava o entendimento da obra, o reconhecimento da linguagem literária, a percepção do dialogismo expresso pela intertextualidade do romance. Foi, então, imprescindível, a modelagem e o retorno à modelagem durante todo o processo.

A obra de Gomes mesmo sendo indicada como leitura para 8º ano, devido à linguagem literária, dotada de plurissignificações, exigiu constante mediação, pois o desconhecimento dessa linguagem dificultava a apropriação dos sentidos do texto por parte desses leitores em formação. A mediação, nesse sentido, propicia a formação do leitor, justamente porque o texto não é fácil. A apresentação de um texto de alto teor digestivo não ampliaria esse horizonte e a literatura não teria efeito.

Concluimos, diante do exposto, que a metodologia proposta por Cosson foi mais eficiente do que a prática *Bate-Papo literário*, pois houve participação de quase todos da sala, houve um avanço no desenvolvimento da competência de leitura pela exigência de uma leitura profunda da obra, valorizando-se, ainda, a subjetividade do aluno. Outro ponto positivo é que foi escolha unânime pelos participantes, quando questionados sobre qual prática mais gostaram, por valer-se da leitura compartilhada. Esse processo de compartilhamento de leitura em grupo foi um fator muito positivo, que agradou bastante.

Convém destacar que nem todos os estudantes realizaram, de fato, a leitura da obra e alguns tiveram diversas dificuldades com os cartões de função, mesmo com a modelagem e a intervenção pedagógica. Ainda assim, compreendemos que o Círculo de Leitura estruturado apresenta diversos benefícios na formação do leitor literário e na efetivação da educação literária.

No que tange ao questionamento norteador desta pesquisa - *para a mediação da leitura literária no contexto escolar, a metodologia de ensino do Círculo de Leitura tem a potencialidade de promover a escolarização do texto literário?* – constatamos que a metodologia proposta por Cosson possui sim, estratégias eficazes para a escolarização do texto literário, uma vez que, a partir dela, pudemos desenvolver um trabalho mais profundo e profícuo com a Literatura no contexto escolar. Ademais, por meio da escolarização destes textos, houve avanço também no letramento literário, pois este leitor passou a reconhecer e fruir as especificidades e sutilezas presentes na linguagem de Machado, tão ricamente exploradas por Gomes.

Essa experiência transformou a nossa prática como docente, ampliou a concepção sobre o valor da literatura, além de nos fazer refletir sobre a importância, a indispensabilidade de adotar estratégias metodológicas para sistematizar o trabalho com o texto literário. Outrossim, o Profletras mostrou-nos que a humanização da literatura não reside na mágica de tornar o homem bom, mas sim no sentido de despertar nesse cidadão, por meio de textos de valor estético, a reflexão, o senso crítico, o ético, contribuindo à sua emancipação. E é justamente por esse motivo que a literatura tem sido a voz que clama por transformação, pois sem ela a sociedade está fadada à alienação.

Esperamos que o estudo, com temática voltada à intervenção para a formação de leitores literários, mediada pelos pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura, contribua para o desenvolvimento da competência literária dos estudantes e promova, de fato, o letramento literário, além de ampliar o campo de investigação sobre o tema, servindo como apoio aos docentes interessados na educação literária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia da Silva. **Práticas de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental**: a formação de leitores através do gênero conto. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.
- ASSIS, Machado de. **A cartomante e outros contos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ASSIS, Machado de. Esaú e Jacó. *In*: ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1985.
- ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Moderna, 1999.
- AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.
- AVERBUCH, Lygia (Org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984.
- BALÇA, Ângela.; AZEVEDO, Fernando. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017131>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. Novos desafios para a educação & A relação professor/aluno na fase líquido-moderna. *In*: BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 set. 2022.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONNICI, Thomas.; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São

Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile *et al.* A formação de mediadores e de leitores literários em contextos diversos – Entrevista com Álvaro Cardoso Gomes. **Revista Claraboia**, Jacarezinho, n. 20, p. 371-388, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/issue/view/82/10>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. **Guia PNLD Literário 2021**. Disponível em:

https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_literario_ensino_medio/inicio. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**.

Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRITO, Bruna Perrella. **Manual do professor**. Material de apoio ao professor. Memórias quase póstumas de Machado de Assis. Curitiba: Champagnat Editora, 2014. Disponível em:

https://s3.amazonaws.com/mkt.ftd.com.br/download/2019/pnld2020/manual_memorias.pdf?utm_source=PNLDLIT2020_Manual_Memorias&utm_medium=PNLDLIT2020_Manual_Memorias&utm_campaign=PNLDLIT2020_Manual_Memorias. Acesso em: 20 jul. 2023.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 2004.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARVALHAL, Tania Franco. **O próprio e o alheio**: ensaios de literatura comparada. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: Ufsc; Criciúma: Ediunesc, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. Cânone e mercado: os limites escolares. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC. 8. 2002, Belo Horizonte. **Anais...** 2002. Disponível em: <https://www.abralic.org.br/eventos/>. Acesso em: 12 set. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. São Paulo:

Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (Orgs). **Uma leitura crítica da base nacional comum curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2019.

COSTA, Juliane Alves Araújo. **A leitura literária na base nacional comum curricular**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

DA SILVA, Marcela Verônica; ARAÚJO, Rita de Cassia Lamino de. Itinerário machadiano: uma proposta de aplicação do letramento literário visando formação do leitor. **Cadernos de Letras da UFF**, [S.l.], v. 26, n. 52, 9 jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n52a163>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43526>. Acesso em: 12 out. 2022.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. A leitura da literatura na educação e formação de jovens e adultos: entre o direito e o dever. **Revista Textura**, Porto Alegre, v. 21 n. 45 p. 51-66, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59056/1/A%20leitura%20da%20literatura%20na%20EFJA.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERNANDES, Simone de Almeida. **O clássico em sala de aula: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles**. 2021. 348 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

FRANCO JUNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

FRITZEN, Celdon. O lugar do cânone no letramento literário. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., GT 10, 2007, Caxambu. **Anais...** 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3679--Int.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. **Revista Fórum Identidades**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 21-36, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1807>. Acesso em: 24 set.

2022.

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

GOMES, Álvaro Cardoso. **Memórias quase póstumas de Machado de Assis**. São Paulo: FTD S.A., 2014.

GRANDE, Camila Árcade. Memórias quase póstumas de Machado de Assis (2014), de Álvaro Cardoso Gomes: uma biografia romaneada de Machado de Assis como ferramenta de formação de leitores literários no ensino básico. *In*: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. 6. 2016. Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2016.

Disponível em:

<http://pdf.blucher.com.br.s3saeast1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/012.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

KERSBAUM, Karen Milena de Medeiros. **Memórias de leitura: uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

KOTHE, Flávio. **A narrativa trivial**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: Unesp, 2008.

LIMA, Aline Giseli da Silva. **Uma proposta de círculo de leitura no ensino fundamental**. 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016.

MATEUS, Rui Afonso. A literatura nos manuais. *In*: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vandérleia da Silva (Orgs.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MENDES, Teresa de Lurdes Frutuoso. Educação literária no contexto pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: das teorias às práticas. **Revista Textura**, Porto Alegre, v. 21, n. 45, p. 30-35, jan./mar. 2019. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-45-4827.

MONTEIRO, Ofélia Paiva. **A Literatura é um elemento perturbador**. (Entrevista cedida a Tânia Pinto Ribeiro). Imprensa Nacional, 2016. Disponível em: <https://impresnacional.pt/ofelia-paiva-monteiro-em-entrevista-a-literatura-e-um-elemento-perturbador/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Eliane de Freitas. **Uma proposta de círculo de leitura a partir das obras A marca de uma lágrima e Mariana de Pedro Bandeira**. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. Formação inicial do profissional em letras e a educação literária: anotações sobre os contextos brasileiro e português. **Revista Interfaces**, v. 9., n. 1, p.128-147, mar. 2018. DOI: 10.5935/2179-0027.20180012.

PAES, Jose Paulo. **A aventura literária**: ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Resolução n.º 4.527/2011-GS/SEED, de 25 de outubro de 2011. Dispõe sobre o número de estudantes por turmas. **Diário Oficial do Estado do Paraná n.º 8580**, de 31 de outubro de 2011. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69392>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Instrução Normativa n.º 05/2017-SEED/SUED**, de 27 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a autorização de Sala de Apoio à Aprendizagem. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao052017sued_seed.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) - Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagamado.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino- Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, 2021a.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Resolução n.º 2.857/2021-SEED, de 2 de julho de 2021. Dispõe sobre as atribuições e procedimentos dos diretores. **Diário Oficial do Estado do Paraná n.º 10970**, de 6 de julho de 2021. 2021b. Disponível

em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=250199&indice=1&totalRegistros=2&dt=21.0.2024.9.43.26.283>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PARANÁ. Secretária do Estado do Paraná. Resolução n.º 8.235/2022-GS/SEED, de 21 de dezembro de 2022. Dispõe sobre a alteração das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional das instituições de ensino da rede pública estadual de educação. **Diário Oficial do Estado do Paraná n.º 11325**, de 22 de dezembro de 2022. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=281561&indice=1&totalRegistros=1&dt=21.0.2024.9.55.50.523>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio. Rancho Alegre, 2023a.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Diretoria de Educação. **Ofício Circular n.º 006/2023-DEDUC/SEED**, de 3 de fevereiro de 2023. Dispõe sobre o uso das plataformas digitais de aprendizagem. 2023b. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiw/eb/exibirDocumento.do?action=exibirArquivoDetalhamentoPDF&idArquivo=f0bafeb39f0cc67f6757961d3479218e>. Acesso 15 jan. 2024.

PARANÁ. Agência Estadual de Notícias. **Plataforma da Educação, Leia Paraná teve 252 mil livros emprestados na primeira semana**. 2023c. Publicado em: 7 mar. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Plataforma-da-Educacao-Leia-Parana-teve-252-mil-livros-emprestados-na-primeira-semana>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PARENTE, Shirlene Lima; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. A intertextualidade e o dialogismo em Memorial do fim: a morte de Machado de Assis (1991), de Haroldo Maranhão. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 2, n. 1, 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.35572/rlr.v2i1.118>.

PEREIRA, Volmir Cardoso. Obras clássicas e contemporâneas na escola: como acessá-las, por que lê-las? **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [S. l.], v. 31, p. 31–43, 2016. DOI: 10.5433/1678-2054.2016v31p31. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27158>. Acesso em: 30 jul. 2022.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set/dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180>.

RICHTER, Valéria do Amaral Ferreira. **Mediação de leitura de Iluminuras - uma incrível viagem ao passado (2015), de Rosana Rios**: experiência com círculo de leitura em turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. 2023. 52 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

RODRIGUES, Paula Helena Goulart. **O letramento literário nos anos finais do ensino fundamental com foco na ascensão da escola pública como mediadora da cultura letrada**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SILVA, Lizabeth Rogate da. **Educação literária: o gênero dramático e as relações étnico-raciais em *O leão e a joia*, de Wole Soyinka**. 2021. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. Rio de Janeiro: Ática, 1988.

SOUTO, Helena de Oliveira. **Leitura dos clássicos na escola: entre o dever e o prazer**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 25, p. 181-209, 2016.

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

TIRAPANI, Cássia Ferreira de Freitas. **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**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 13. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021.

VALCANOVER, Camila Augusta. **Joaquim Maria, personagem**. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura? *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (Orgs.) **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009, p. 19-30.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** **Revista Desenredo**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>. Acesso em: 2 jul. 2022.

YUNES, Eliana. Círculos de leitura: teorizando a prática. **Leitura: Teoria & Prática**, Porto Alegre, n. 33, p. 17-21, 1999.

YUNES, Eliana. Leituras com partilhadas, leitores multiplicados. **Percursos linguísticos**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 130–141, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/6239>. Acesso em: 10 dez. 2023.

APÊNDICE A – PROPOSTA DIDÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA
LITERÁRIA



Caderno pedagógico

Círculo de Leitura

**Memórias quase
póstumas de
Machado de Assis**



SUMÁRIO

CONVERSA COM O PROFESSOR	200
SOBRE O AUTOR.....	201
OBRA LITERÁRIA INDICADA PARA A PRÁTICA.....	204
CADERNO PEDAGÓGICO.....	209
REFERÊNCIAS.....	242
ANEXOS.....	244

Conversa com o (a) professor (a)

Esta proposta didática é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional, PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), disponível em www.uenp.edu.br/profletras, sob o título “O Círculo de Leitura no ensino fundamental, séries finais: prática com **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), de Álvaro Cardoso Gomes”.

A proposta apresenta aos docentes da Educação Básica de ensino uma sequência de atividades de leitura literária da obra **Memórias quase póstumas de Machado de Assis**, de Álvaro Cardoso Gomes, destinada aos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais. Objetiva a mediação de leitura literária e o desenvolvimento da competência literária desse estudante por meio da estratégia metodológica do Círculo de Leitura, sugerida por Rildo Cosson em **Círculos de leitura e letramento literário** (2014) e em **Como criar círculos de leitura na sala de aula** (2021). O propósito é o de analisar se essa metodologia, implantada na sala de aula e em determinado contexto escolar, pode contribuir para a promoção do letramento literário.

O caderno pedagógico está pautado nos pressupostos teóricos metodológicos que embasam as pesquisas de Rildo Cosson, cujas publicações têm contribuições significativas para a área da Educação, especialmente na proposição da sistematização da leitura literária relacionando práticas de leitura que contribuem para o letramento literário.

A escolha do Círculo de Leitura estruturado se deu justamente por conta de seu caráter formativo, por contribuir para o desenvolvimento das competências literárias, linguísticas e das habilidades sociais dos estudantes. As atividades aqui desenvolvidas, abarcam, além dos benefícios elencados, a subjetividade do aluno, que é tão necessária e enriquecedora em atividades de compartilhamento de leitura e “a capacidade de extrair significados não só da superfície textual e imagética, mas também das estruturas profundas da língua e da imagem que dão sustento à obra estética e literária” (Mendes, 2019, p. 34). Sendo assim, o material foi elaborado

observando-se as especificidades do texto literário, ou seja, a polissemia, os múltiplos sentidos, os vazios propositais deixados pelo autor.

As atividades são voltadas à obra **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** e sobre alguns contos de Machado, fundamentais no período da realização da modelagem para que o aluno possa entender a essência dessa biografia romanceada e mergulhar nas páginas intertextuais do romance de Gomes (2014).

SOBRE O AUTOR

Álvaro Cardoso Gomes, é escritor, romancista, crítico literário e poeta brasileiro, nascido em 28/03/1944, em Batatais, município localizado no interior do estado de São Paulo. É um dos nomes de destaque tanto na literatura brasileira infantil, quanto na juvenil contemporânea. Possui graduação em Letras Vernáculas (1968), pela Universidade de São Paulo (USP), onde se tornou professor titular de Literatura Portuguesa. Especializou-se na literatura do final do século XIX e em poesia e romance contemporâneo. Estudou doutorado em Letras (Literatura Portuguesa), e pós-doutorado em Portugal e nos Estados Unidos. Ministrou aulas na Universidade da Califórnia e no Middlebury College, ensinando Literatura Brasileira e Lecionou no programa de pós-graduação interdisciplinar "Educação, Comunicação, Administração" da Universidade São Marcos.

Possui experiência como docente, na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, em Literatura Juvenil e também em Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa, Literatura Juvenil. Tem atuação simbólica em poesia simbolista e contemporânea, romance contemporâneo e literatura voltada ao público juvenil. Ganhou destaque, ultimamente, com pesquisas na área inter/multidisciplinar, sobretudo nas relações entre Literatura Juvenil e a formação do jovem leitor.

O autor é dono de uma vasta e rica produção literária infantil e juvenil desde a década de 1980 e, como editor, foi responsável pela criação da série paradidática intitulada de *Meu Amigo Escritor*, publicada pela Editora FTD. De acordo com o autor, em entrevista à revista Claraboia “o objetivo central do projeto é aproximar os jovens leitores dos grandes clássicos das literaturas canônicas, brasileira e

portuguesa. A coleção já publicou, até o momento, sete romances que ficcionalizam a biografia de autores clássicos consolidados no Brasil e em Portugal. De autoria de Álvaro Cardoso Gomes, elencam-se os seguintes títulos: **O poeta que fingia** (2010), **Liberdade ainda que tardia** (2012), **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), **A menina que conheceu Mário de Andrade** (2018) e **Entre a pena e a espada** (2020). A coleção engloba, ainda, os títulos: **O poeta do exílio** (2011), escrito por Marisa Lajolo e **Morrer amanhã** (2014), escrito por Márcia Abreu.

O eixo organizador dos romances que compõem a coleção é a intertextualidade e nomes como Fernando Pessoa, Machado de Assis, Álvares de Azevedo, entre outros, já foram ficcionalizados por meio da biografia romanceada, pelos autores.

Sobre a criação da obra *corpus* desta pesquisa, Gomes cita em entrevista realizada em novembro de 2021 e publicada na revista **Claraboia**:

O que procuro fazer nessa coleção é, realmente, mostrar que o escritor é um ser humano comum, que se distingue dos outros apenas pela imaginação que o faz escrever. Era uma velha ideia que eu tinha e fazia tempo que queria escrever sobre o Machado de Assis, eu só não sabia como. Afinal, escreveria a respeito do quê? Trataria dele como? E foi daí que nasceu a ideia de fazer esse paralelo entre o Machado de Assis e o personagem dele chamado Brás Cubas, que faz parte do seu romance mais importante. Partindo disso, pensei: “puxa vida, eu poderia escrever umas memórias de Machado de Assis, mas não póstumas, e sim quase póstumas. Tinha, portanto, essa ideia, um título e comecei a escrever (Brandileone *et al*, 2023, p. 374).

Esse romance do autor obteve uma importante premiação, ficando com o terceiro lugar no Prêmio Jabuti, em 2015, na categoria romance juvenil. Um outro romance seu, intitulado **O sonho da Terra** (1982) também recebeu o Prêmio Bial Nestlé.

Algumas de suas obras têm como cenário a cidade de Americana (USA), onde passou a sua adolescência; dentre elas, destacam-se **A hora do amor** (1986), que o escritor considera como ‘o seu *best-seller*’, **Para tão longo amor** (1994), **O diário de Lúcia Helena** (1992). Tem uma extensa lista de obras escritas, e na área da literatura esses são alguns destaques: o conto **A teia de aranha** (1978), os romances **O sonho da Terra** (1982), **Quadros de paixão** (1984), **Os rios inumeráveis** (1997), **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014) e os romances que se destacaram com o cenário americano. Publicou alguns livros de

literatura infantil, **O menino invisível** (1988), **O gato de papelão** (1989), **A varinha mágica** (1999), **O dia em que o sol sumiu** (2000) e **O elefante xadrez** (2003).

Gomes afirma que escolheu ser professor e escritor por vocação, sendo que a escolha se deu quando ingressou, aos 19 anos de idade na Universidade de São Paulo para fazer o curso de Letras. No entanto, a vocação, segundo ele, pode ter começado precocemente, aos 13 ou 14 anos, quando enfiou na cabeça que queria ser escritor, devido ao seu amor pela leitura e pela escrita. Publicou o seu primeiro livro quando tinha 30 anos, e de lá para cá, vem proporcionando ao público infantil e juvenil, momentos mágicos de imersão nesse universo fantástico, nessa viagem que a literatura propicia.

Álvaro Cardoso Gomes

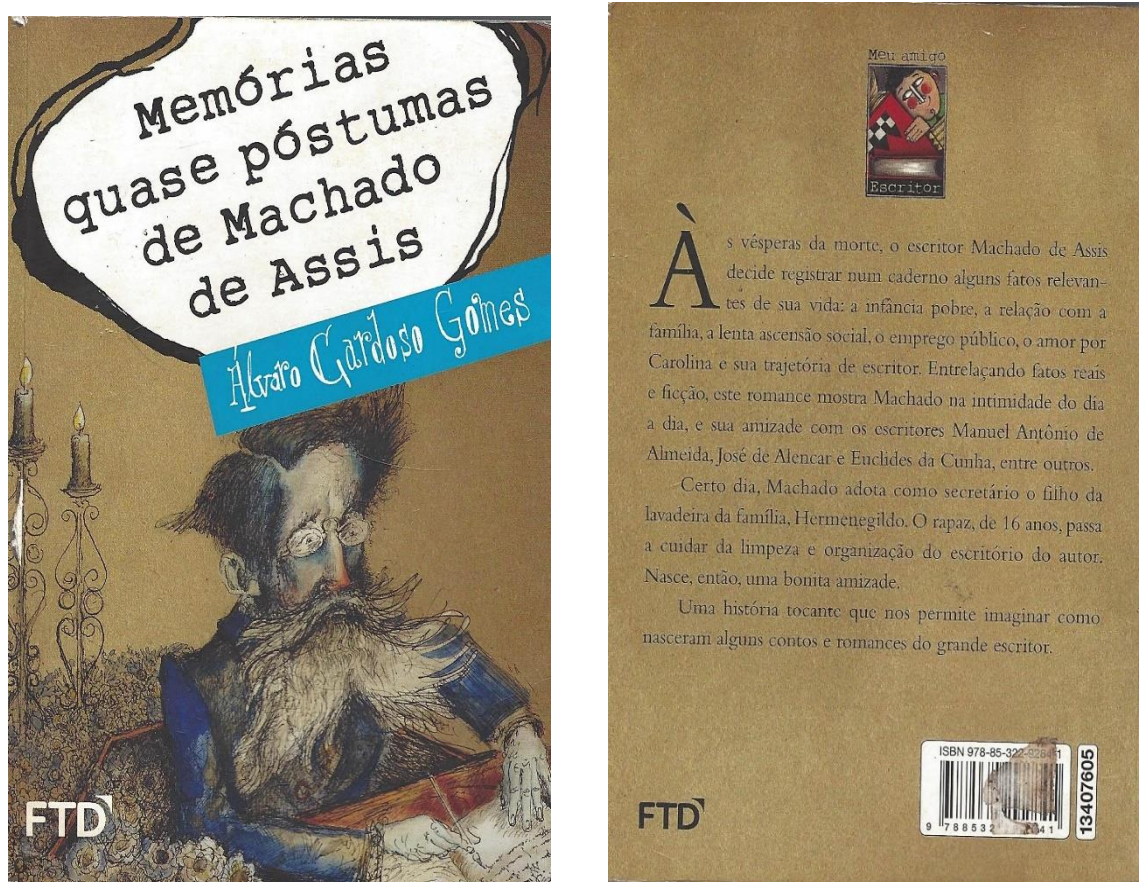


Fonte: https://www.editorial25.com.br/aut_acgomes.php

OBRA LITERÁRIA INDICADA PARA A PRÁTICA

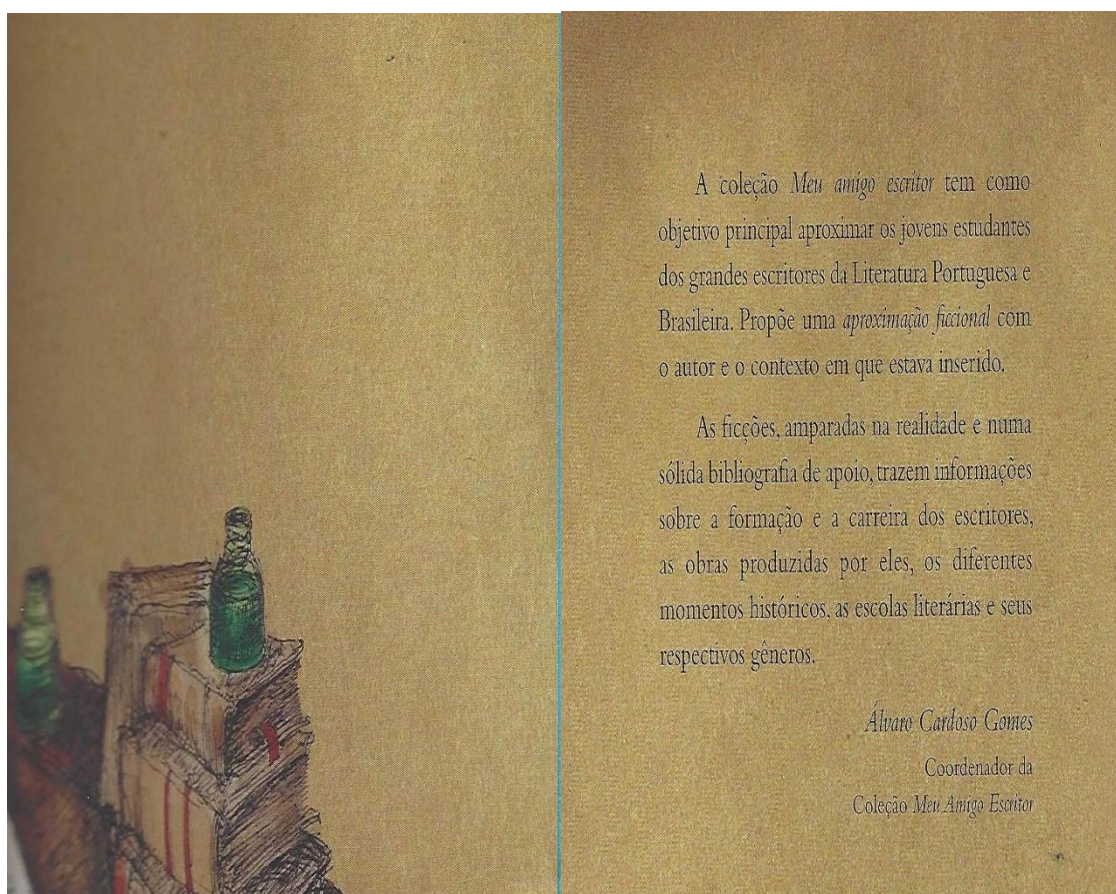
A fábula de **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014) gira em torno do personagem Machado de Assis, que se vê às voltas com a morte e decide registrar as suas memórias em um caderno; pede, pois, a Hermenegildo, um garoto órfão, uma espécie de protegido dele, que as passe a limpo em outro caderno, que deixara sobre a escrivaninha. O desenrolar da narrativa vai desbravando a vida de Machado, seu casamento com Carolina e encantando o leitor com o desabrochar de muitos de seus contos e romances. A trama, por sua vez, gira em torno da humanização do escritor Machado, o escritor real, por muitas vezes tido como inacessível ao jovem leitor, em um ser mais próximo da realidade desse leitor, introduzindo-o no universo de criação de suas obras, por meio da polifonia, da intertextualidade, fazendo com que ele se sinta íntimo de seus escritos e de sua vida pessoal.

Figura 1 – Capa e contracapa da biografia romanceada



Fonte: **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014)

Figura 2 – Orelha da obra 1 e orelha 2



Fonte: **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014)

Essa proposição de aproximação do jovem leitor ao universo machadiano é construída de maneira singular por Álvaro Cardoso Gomes, que vai tecendo elementos da vida real do escritor carioca à elementos fictícios, sendo que a forma singular com que ele molda essa narrativa, recheada de polifonia e intertextualidade, resultam em uma trama mágica, capaz de fundir no leitor um misto de encantamento e curiosidade sobre esse célebre escritor. Em síntese, essa construção linguística compõe a trama narrativa, que “revela, ao ser identificada, o trabalho de criação do escritor, as escolhas que ele fez para contar a história desta ou daquela maneira, criando este ou aquele efeito” (*Apud* Franco Jr., 2009, p. 36).

Nesse contexto de ficção e realidade presente na narrativa, o foco narrativo recai sobre um narrador personagem, Machado de Assis, que vai relatando suas memórias e registrando em um caderno de anotações; no entanto, a personagem de

Hermenegildo é quem escreve o prefácio e o epílogo, comunicando ao leitor que ele ficara responsável por passar a limpo os escritos do grande amigo, a pedido dele próprio.

Logo no início do primeiro capítulo, denominado “Ao leitor”, verifica-se a presença de um narrador, que resolve compartilhar com esse mesmo leitor, partes significantes de sua vida, como uma grande perda e a presença da morte, como se vê abaixo:

Dou início a estas minhas memórias dizendo que resolvi escrevê-las não só para tornar suportável a minha solidão, acentuada desde a morte de Carolina, mas também porque sinto que, dentro em breve, irei morrer. [...] Depois que tomei essa decisão, vim a descobrir que, ao me propor a contar esta história, quando já contava com 69 anos, chegava, em parte, a imitar o personagem do meu romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Digo em parte, porque ambos contamos nossa história começando pelo fim, mas Brás Cubas, ao fazer isso, estava morto, e eu, ainda que muito combalido, estou vivo (Gomes, 2014, p. 18).

Desse modo, o leitor é convidado a participar de uma narrativa intertextual, percebendo, inclusive, o porquê do título **Memórias quase póstumas de Machado de Assis**, já que o narrador deixa claro que se compara a um de seus personagens, o clássico *defunto-autor* de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, além de demonstrar uma proximidade com a biografia do escritor, por fazer referência ao nome de sua esposa, Carolina. O que une, na realidade, o narrador de sua criação, Brás Cubas, é o fato de os dois escreverem sobre suas memórias e já terem tomado ciência de que vossas mortes se aproximam, enquanto um é *defunto-autor*, o outro é um *autor quase defunto*.

O romance tem como pano de fundo a sociedade ambientada no século XIX e aborda várias temáticas, como a vida conjugal, dificuldades financeiras, preconceito racial, ascensão social, o saudosismo e a essência do ser humano, entre as que mais se destacam. Gomes, por meio da ficcionalização da vida de Machado de Assis, situa o leitor no contexto do referido século, oportunizando a ele o conhecimento sobre fatos históricos do Brasil, como o trabalho de tipógrafo, a fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL), a sociedade escravocrata, o trabalho e a violência infanto-juvenil, entre outros.

Por meio da intertextualidade e do dialogismo, Gomes recria a história na ficção, trazendo nomes de grandes escritores daquela época, além de algumas pessoas que fizeram parte da vida do escritor Machado de Assis e tiveram destaque

em sua formação literária, como Francisco de Paula Brito, editor de uma revista na qual Machado publicou vários poemas, além de Manuel Antônio de Almeida, administrador da Tipografia Nacional e que acaba se tornando amigo e protetor de do romancista, que trabalhava na tipografia na mesma época.

A análise da biografia romanceada de Gomes¹ não se pauta, unicamente, nos operadores de leitura da narrativa, no dialogismo, polifonia e intertextualidade, tão esteticamente intrínsecos a esta obra; ela permite um passeio histórico, social, literário, conduzido pelos paratextos riquíssimos que a obra disponibiliza, como a introdução, apresentação, notas marginais, indicação de sites como referência e consulta e a fotocronologia ao final do romance. Esse conjunto paratextual, não esquecendo de referenciar a parte lúdica, distribuída dentre os capítulos, que aguça a curiosidade e imaginação do jovem leitor, corroboram ao entendimento e apropriação intelectual da hermenêutica da escrita machadiana.

Figura 3 – Ilustração da biografia romanceada



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>

¹ A análise do romance, constante da dissertação (GARCIA, 2024), está disponível ao leitor em: www.uenp.edu.br/profletras.

Figura 4 - Ilustração da biografia romanceada 2



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin>

CADERNO PEDAGÓGICO

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental anos finais

Duração: 38 aulas

Obra: *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* (2014)

Autor: Álvaro Cardoso Gomes

Gênero: Biografia romanceada

Cosson salienta, em *Como criar Círculo de Leitura na sala de aula* (2021), que um Círculo de Leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática. Ocupa uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quando ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão.



Professor (a),

Aqui, há uma síntese das etapas do Círculo de Leitura estruturado (Cosson, 2021), para melhor apresentar as atividades deste Caderno.

1- MODELAGEM (etapa anterior ao círculo).

a- Demonstração (1º passo) – essa etapa é centrada no professor, que demonstra ao aluno como a leitura deve ser realizada em casa, como deve fazer anotações no diário, preencher o cartão de função.

b- Treinamento (2º passo) - essa etapa é centrada no aluno, que coloca em prática o que aprendeu na etapa anterior.

2- A PRÁTICA – dividida em seis etapas.

a- Seleção das obras.

b- Formação dos grupos.

c- Cronograma.

d- Encontro inicial – momento de explorar a materialidade do texto, os elementos paratextuais, como capa, folha de rosto, ilustrações.

e- Encontros mediais – cinco momentos: orientação, discussão, registro, organização e comentário.

f- Encontro final – encerramento da leitura da obra, discussão sobre algum detalhe, registros finais.

3- AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

Essa etapa aparece como a última, no entanto, Cosson enfatiza que se trata de um procedimento contínuo, que ocorre durante todo o tempo e não de forma estanque, isolada.

Obs.: A apresentação da metodologia do Círculo de Leitura pode ser conferida na dissertação completa, disponível em www.uenp.edu.br/profletras

SÍNTESE DA PROPOSTA DIDÁTICA:

ETAPA	NATUREZA	ATIVIDADE	AULAS	OBSERVAÇÃO
1ª. ETAPA MODELAGEM	Etapa anterior ao círculo	Oficina 1 - Conhecendo a escrita de Machado de Assis	5	Preparar o estudante de 8º ano para a leitura e entendimento da escrita machadiana: a ironia, o vocabulário arcaico e algumas questões sociais imprescindíveis para o entendimento da obra <i>corpus</i> e do próprio estilo machadiano.
		Miniaula – A demonstração dos cartões de função (Anexo I)	1	Encenar o preenchimento das fichas de função
		Oficina 2 - O treinamento dos cartões de função	2	Ensaiai e treinar as diversas etapas e fases do círculo de leitura, repetindo um ou outro procedimento quantas vezes forem necessárias.
		Oficina 3 – Conhecendo diário de leitura	1	Conhecer a estrutura e a forma de preencher um diário de leitura.
2ª. ETAPA PRÁTICA	Seleção da obra, Formação dos grupos e Cronograma	Orientação do docente	1	Anunciar qual a obra selecionada, estabelecer o cronograma, orientar para a leitura.
	Encontro inicial	Oficina 4 - O título “Memórias quase póstumas de Machado de Assis”, explorando os elementos paratextuais	2	Explorar os elementos paratextuais e realizar a pré-leitura
		Oficina 5 – Biografia: vida e obra de Álvaro Cardoso Gomes e a Coleção Meu Amigo Escritor	1	Conhecer a biografia do escritor do romance, sua contribuição para a literatura infanto-juvenil e o que é o Prêmio Jabuti da literatura. Nesta oficina, também pode ser apresentada aos alunos a <i>Coleção Meu amigo escritor</i> , idealizada pelo próprio autor.
	Encontros mediais 1º. Encontro – Círculo 1	Círculo 1	2	Apresentar os cartões de acordo com os grupos previamente estabelecidos para discussão.
		Oficina 6 – Memórias póstumas de Brás Cubas: o dialogismo entre Machado e Brás Cubas	2	Explorar o dialogismo e a intertextualidade que permeiam a obra de Gomes, ou seja, como o autor proporciona esse encontro do jovem leitor com a linguagem machadiana e como se dá essa mescla de Machado biográfico e Machado ficcional.
		Oficina 7 – O mestre da ironia: explorando a ironia machadiana utilizada por Gomes	2	Explorar o tom filosófico, humor pautado na ironia e as marcas emblemáticas de um dos escritores canônicos mais prestigiado da Literatura Brasileira. A finalidade desta oficina é fazer justamente com que seja desmistificada a dificuldade de ler sua obra, apresentando a esse jovem leitor em crescimento, a linguagem elaborada, de caráter atemporal e que abarca toda uma tradição literária
	2º. Encontro – Círculo 2	Círculo 2	2	Apresentar os cartões de acordo com os grupos previamente estabelecidos para discussão.
		Oficina 8 - Uma ambientação religiosa e erudita paira no ar	3	Trabalhar com os estudantes o elemento da narrativa – espaço – a diferença entre este e – ambiente – e de que maneira contribuem para um sentido maior na composição do romance
		Oficina 9 - Quem foi Hermenegildo? Quem foi Machado? Conhecendo as personagens desse romance	2	Fazer com que o aluno compreenda a presença de dois narradores (prefácio e os capítulos lidos) e que se familiarize com as personagens do romance, além de entender a presença de um Machado de Assis ficcional mesclado a dados biográficos do escritor real.
	3º. Encontro - Círculo 3	Círculo 3	2	Apresentar os cartões de acordo com os grupos previamente estabelecidos para discussão.
Oficina 10 – Suplemento de leitura ‘Memórias quase póstumas de Machado de Assis’		3	Retomar alguns elementos estruturais da narrativa, como os personagens e as características que os definem, assim como o enredo, para voltar à leitura da obra e aprofundar os sentidos por ela	

				expressos.
	4º. Encontro – Círculo 4	Círculo 4	2	Apresentar os cartões de acordo com os grupos previamente estabelecidos para discussão.
		Oficina 11 – Apresentar o escritor Machado de Assis e sua contribuição para a literatura brasileira	2	Conhecer biografia e obra de Machado de Assis por meio desta biografia romanceada, que retrata fatos reais e ficcionais da vida desse autor, em uma mistura de ficção amparada na realidade e uma sólida bibliografia de apoio na sessão fotocronologia.
	Encontro final – encerramento da obra, discutir algum detalhe, registros finais	Oficina 12 – O Brasil do século XIX, a burguesia carioca, o trabalho infantil, a sociedade escravagista: o pano de fundo da obra de Gomes	2	Possibilitar ao aluno condições para que compreenda as relações sociais presentes na segunda metade do século XIX, bem como a burguesia retratada na obra de Gomes, o trabalho infantil e a sociedade escravagista também representados nesta obra.
3ª. ETAPA - AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO	Processo contínuo	Fichas, conforme Anexo V	--	Acompanhamento pela docente sobre o envolvimento do aluno e Acompanhamento do próprio aluno sobre sua participação.
		Elaboração de uma produção textual	1	Elaborar texto, tendo em conta a necessidade de produção textual, mensal, para o componente curricular Redação e leitura (exigida pela Plataforma Redação Paraná), conforme estrutura apresentada no sistema (RCO – REGISTRO DE CLASSE ONLINE).
Total de aulas	-	-	38 aulas	

Primeira etapa: A modelagem

Oficina 1 – Conhecendo a escrita de Machado de Assis

Aulas – 05

Conto: “A carteira” e “A cartomante”

Autor: Machado de Assis

Objetivos: preparar o estudante de 8º ano para a leitura e entendimento da escrita machadiana: a ironia, o vocabulário arcaico e algumas questões sociais imprescindíveis para o entendimento da obra *corpus* e do próprio estilo machadiano.

Vídeo 1 – sobre o conto “A cartomante”:

<https://youtu.be/0bhr5dkXTw0?si=1m2oyGlllen0APi>

(Sugere-se a apresentação desse vídeo ao final de todas as atividades).



Professor (a),

Essa primeira oficina faz com que o aluno tenha, talvez, o primeiro contato efetivo com a materialidade do texto de Machado, realize aquela leitura profunda, faça reflexões, explore os recursos inerentes à linguagem literária e às especificidades do estilo machadiano; portanto, é fundamental realizar várias atividades para preparar esse aluno para a leitura de uma obra que faz intertextualidade com **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Nesta etapa da modelagem, portanto, sugere-se a realização da leitura do conto “A carteira”, bem como o uso de algumas atividades extraídas de um caderno pedagógico desenvolvido por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional, da Secretaria de Estado da Educação SEED/PR (Anexo II), para aprofundamento e entendimento do texto literário. Após explorar o referido conto, realizar a leitura de outro, “A cartomante”, bem como algumas atividades (Anexo III). As atividades devem ser registradas em um caderno à parte, também como introdução e preparação ao uso do diário de leitura, a ser implementado na etapa da leitura do romance *corpus*. A correção deve ser coletiva ao término das atividades e recolhidas ao final destas 5 aulas.

Professor: as atividades sugeridas referentes ao conto “A carteira” foram extraídas do material elaborado por CHERON (2013), no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE²), de 2013, disponível no link http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_pdp_marcia_myszynski_cheron.pdf. Já as atividades referentes ao conto “A cartomante” foram extraídas e adaptadas do *blog Armazém de texto (2013)*, disponível no link <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/04/conto-cartomante-machado-de-assis-com.html>

Optou-se pelos referidos materiais e suas atividades, tendo em vista a viabilidade de integrar diferentes materiais produzidos por outros pesquisadores, bem como valorizar o programa de formação continuada PDE, o qual disponibiliza diversas atividades pedagógicas que podem auxiliar o trabalho e a pesquisa do professor.

2 O PDE é um programa que tem como objetivo a formação continuada dos Professores do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública Estadual. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, que resultem em redimensionamento de sua prática (<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/pde>).

Antes de iniciar as atividades, recomenda-se apresentar aos alunos a breve biografia do escritor, levando-se em consideração que eles não estão familiarizados com textos de Machado.

Machado de Assis (1839-1908) nasceu numa família desprovida de recursos financeiros, sua mãe era mestiça e isso o coloca em desprestígio social, pois a escravidão ainda acontecia oficialmente no Brasil. Na infância perdeu sua mãe e foi criado por sua madrasta, dividiu seu tempo de estudos com o trabalho de vender doces. Esses fatos são indicadores de que Machado de Assis passou por muitas dificuldades e não teve um direcionamento para o mundo das letras. Sua astúcia com as palavras se desenvolveu por seu interesse próprio. Tornou-se leitor assíduo de grandes nomes da literatura universal, aprendeu francês com a dona de uma padaria da região em que morava e se transformou nesse grande nome da literatura brasileira. (Souza, 2008 apud Cheron, 2013, p.17).

O material foi dividido pela autora em 10 partes, de acordo com trechos do conto. As atividades constam do Anexo II, conforme proposto por Cheron (2013, p. 21-32), com o objetivo de explorar os recursos da linguagem machadiana para posterior leitura do romance de Gomes. Para abordagem do conto “A cartomante” optamos pelas atividades transcritas do *Blog Armazém de texto* (2013), conforme Anexo III.

Após a realização das atividades acima sugeridas, o(a) docente pode conduzir uma miniaula, com objetivo de encenar o preenchimento das fichas de função.

Mini aula – A demonstração dos cartões de função

Aulas: 01 aula

Conto: “A cartomante”

Objetivo: encenar o preenchimento das fichas de função.

De acordo com Cosson (2021, p.65), “a modelagem é a base para o sucesso de um círculo de leitura. Consiste em encenar para os alunos e ensaiar com eles as etapas de funcionamento de um círculo”. Afirma, ainda, que ela tem início com a explicação detalhada de como funciona um círculo de leitura e que abrange dois procedimentos. Este primeiro consiste na demonstração, que é quando o professor encena, ou seja, mostra como faz cada procedimento a ser realizado no círculo.

Professor (a)

Essa etapa da modelagem é focada no professor, trata-se do momento em que ele encena para os seus alunos, mostra como se faz cada procedimento relativo ao círculo. Consiste em mostrar como deve ser feita a leitura em casa e, para essa demonstração, fazer uso do conto já trabalhado, “A cartomante”. Realizar novamente a leitura, fazer as anotações necessárias, bem como o preenchimento de alguns cartões de função que serão usados mais adiante.

OS CARTÕES DE FUNÇÃO SÃO OS SEGUINTE (ANEXO I, Cosson, 2021, p.89-99):

SINTETIZADOR

Faz-se uma síntese dos capítulos selecionados, extraindo a ideia central.

QUESTIONADOR

Questões elaboradas a partir da leitura dos capítulos lidos e que fomentem o debate em torno da obra.

ILUMINADOR DE PASSAGEM

Escolha de uma passagem interessante, complexa, importante, para ser lida para o grupo.

ANALISTA DE PERSONAGEM

Análise das características físicas, psicológicas e das ações das personagens.

PESQUISADOR

Função de pesquisar os elementos extratextuais que enriquecem a compreensão do texto.

DICIONARISTA

Catalogar palavras que não reconheça o significado e explicar dentro do contexto da obra.

Adaptação: Autora, 2024.

Oficina 2 - O treinamento dos cartões de função

Aulas: 02

Conto: **A cartomante**

Objetivo: ensaiar e treinar as diversas etapas e fases do círculo de leitura, repetindo um ou outro procedimento quantas vezes forem necessárias.

Segundo Cosson (2021, p. 67), “[...] agora serão os alunos que farão as observações e o preenchimento do cartão de função ou a criação de perguntas. O professor pode verificar esse preenchimento solicitando que alguns alunos verifiquem aos pares se a atividade foi realizada adequadamente. Se perceber que o preenchimento está distante do desejado, deve repetir a atividade em uma próxima aula, sempre lembrando aos alunos que estão se preparando para a prática do círculo de leitura”.

Professor (a)

Nesta oficina os alunos realizam anotações nos cartões de função, após a encenação realizada pela professora na etapa da demonstração. Esse é o momento de praticar as diversas etapas e fases do círculo, entender o funcionamento dos cartões, tirar as dúvidas. Segundo Cosson, esta etapa é imprescindível para o sucesso e efetividade do círculo de leitura.

Oficina 3 – Conhecendo diário de leitura



Aulas: 01 aula

Objetivo: conhecer a estrutura e a forma de preencher um diário de leitura.



Professor (a)

Nesta oficina os estudantes conhecem o gênero textual diário de leitura, suas especificidades e são instruídos às anotações, que acontecem tanto em classe como extraclasse. Cada estudante já deve estar com o seu diário no dia desta oficina para fazer a abertura e a sua autobiografia. O desenho de abertura é entregue pela professora, consistindo em imagens relacionadas à segunda metade do século XIX, que remetem ao contexto histórico da narrativa a ser lida.

Segundo Cosson, “Na sua versão escolar, o círculo de leitura estruturado começa com um registro escrito das impressões sobre o texto em um diário de leitura as quais depois são organizadas conforme o papel ou função assumida pelo leitor” (2021, p. 158, 159). Nesse sentido, registramos como fundamental a inserção desse recurso didático.

Ainda nesta oficina, sugere-se o uso de uma atividade adaptada do **Material de Apoio ao Professor** (Brito, 2014), sendo que estes cartões com anotações são os de função, e sempre orientando os alunos que façam todas as anotações no diário de leitura, inclusive resumo dos capítulos lidos em casa, destaque de alguma passagem que queiram discutir em sala, entre outras possibilidades, caso sintam necessidade.

O romance **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** faz parte da coleção de livros literários intitulada *Coleção Meu Amigo Escritor*, idealizada por Álvaro Cardoso Gomes, que tem por intuito aproximar os jovens estudantes dos grandes nomes da Literatura Portuguesa e Brasileira. Propõe, ainda, uma aproximação ficcional com esse autor, conhecido e apreciado no meio literário, e o contexto em que estava inserido. Compõe o acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (**PNLD**), que compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas e literárias, entre outros materiais que são destinados à professores e alunos da rede pública do país, ofertando apoio à prática educativa. Ressalta-se que as obras desta coleção literária são contempladas com um **Material de Apoio ao Professor** (Brito, 2014), que objetiva, segundo a Editora Champagnat, Editora Universitária da PUCPR, colaborar com educadores empenhados em fazer da leitura uma ferramenta para o autoconhecimento e para o mundo, como também,

o ato de tornar a leitura um hábito na vida dos jovens é um dos pontos de responsabilidade e prazer que consolidam este material.

O material compreende sugestões de trabalho com a obra explorando as competências e habilidades de leitura, escrita, oralidade que integram o componente curricular Língua Portuguesa de acordo com a **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018), contextualizando, explorando e orientando o trabalho com o gênero pertencente ao campo artístico-literário. De acordo com o material, o professor pode encontrar neste acervo:

[...] contextualização do autor e da obra, motivação do estudante para a leitura/escuta, informações que relacionam a obra aos seus respectivos temas, categoria e gênero literário, subsídios, orientações e propostas de atividades, orientações para as aulas de Língua Portuguesa que preparem os estudantes para a leitura da obra (material de apoio pré-leitura), assim como para sua retomada e problematização (material de apoio pós-leitura), orientações gerais para as aulas de outros componentes ou áreas para a utilização de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem interdisciplinar (Brito, 2014, p. 2).

Algumas atividades que compõem este Caderno Pedagógico, sempre em destaque vermelho na transcrição, portanto, foram retiradas deste material de apoio, que está organizado em três partes: Parte I – obra, autores, temas, categoria e gênero divididos em quatro itens (cada qual é decomposto em seus respectivos subitens), sendo eles a contextualização do autor e da obra, motivação do estudante para a leitura / escuta, informações que relacionam a obra a seus respectivos temas, categoria e gênero literário e subsídios e orientações. Quanto à Parte II – Língua Portuguesa, o material subdivide-se em dois subitens, sendo eles material de apoio pré-leitura e material de apoio pós-leitura. Por fim, a Parte III diz respeito à interdisciplinaridade, com as sessões sobre a fotografia, atividades e projeto interdisciplinar.

➤ **Atividade adaptada de Brito (2014), em destaque vermelho:**

Orientar os alunos a fazerem cartões com anotações dos trechos do livro que acharem mais importantes, para depois elaborarem um resumo ou resenha (com ou sem comentário/ análise) como forma de possibilitar maior compreensão do texto e um posicionamento sobre ele. (Brito, 2014, p. 13) - disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/pnld-literario/8o-e-9o-anos/memorias-quase-postumas-de-machado-de-assis/>



- Modelo de capa para diário de leitura dessa obra.

Segunda Etapa – a prática

Seleção da Obra, Formação dos grupos e Cronograma de leitura

Esse é o momento de apresentar-lhes a obra selecionada, falar-lhes sobre a relevância do estudo de obras clássicas e que ela é uma releitura da obra de um dos maiores autores da Literatura Brasileira.

Para a formação dos grupos, sugere-se a divisão dos alunos conforme o uso dos cartões definidos, ressaltando que a opinião do aluno deve ser respeitada; no

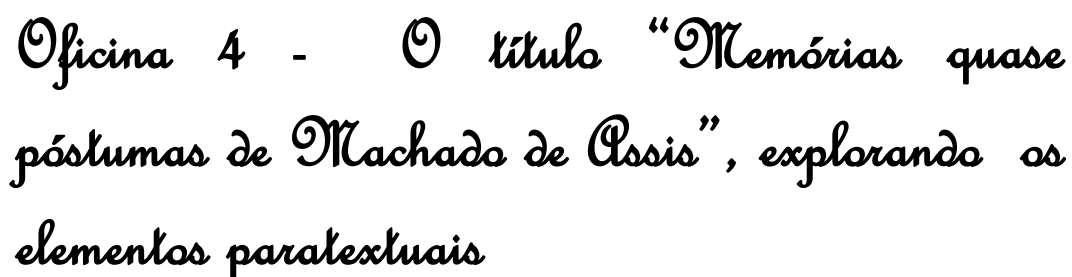
entanto, o professor deve fazer a mediação para que não fiquem sempre com o mesmo grupo e não repitam o mesmo cartão de função.

A professora forma os primeiros grupos e os demais serão formados no decorrer dos círculos; haverá a mediação conforme a necessidade de distribuição dos estudantes, observando, o professor, se é necessário intervir tanto na formação dos grupos como na escolha dos cartões a depender da realidade da turma, pois, como bem salienta Cosson (2021), o Círculo de Leitura não é uma metodologia engessada. Além da formação dos grupos, também é o momento de enfatizar a importância de se estabelecer e cumprir um cronograma da leitura realizada extraclasse, das regras de boa convivência, de saber o momento de falar e ouvir o colega.

Para a prática nos encontros mediais, pode ser acordada a realização de 04 encontros com a finalidade de apresentação dos cartões pelos alunos, para subsidiarem a realização das oficinas. A divisão sugerida é: 1º. Encontro – Capítulos 1 ao 3; 2º. Encontro – Capítulos 4 ao 6; 3º. Encontro – Capítulos 7º. ao 9º. e o 4º. Encontro – Capítulo 10 e Fotocronologia.

Também sugere-se a confecção de cartazes com as regras e dicas para o bom funcionamento dos encontros, sugestões de cordialidade, bem como enfatizar que não haverá tolerância para falta de respeito e palavras de baixo calão ou ofensa entre todos os participantes.

Encontro Inicial



Oficina 4 - O título “Memórias quase póstumas de Machado de Assis”, explorando os elementos paratextuais

Aulas: 02

Romance: Memórias quase póstumas de Machado de Assis

Objetivo: explorar os elementos paratextuais e realizar a pré-leitura.

Professor (a)

Este é o primeiro contato do aluno com a obra efetivamente: consiste na pré-leitura, exploração dos elementos paratextuais, as imagens da capa, contracapa e a fotocronologia que há no final do romance. Sugere-se, também, fazer inferências sobre o título da obra, levantando hipóteses do que seria um livro com 'memórias' e a presença do advérbio 'quase'. Fica como sugestão, além das questões norteadoras elaboradoras para esta oficina, uma atividade retirada do **Material de Apoio ao Professor** (Brito, 2014), que aborda todos estes elementos paratextuais indicados. No material os elementos paratextuais são abordados na Parte II Língua Portuguesa, 1. Material de apoio pré-leitura, no subitem atividades. Esta sessão, traz um retrospecto das origens do romance até a sua definição e constituição na atualidade. Contextualiza este gênero desde os autores greco-latinos, com a morte da epopeia e o surgimento do romance, nascido na transformação de outras formas literárias e com isso a popularização da leitura e da literatura, até chegar ao que se denomina hoje, romance infantil e juvenil.

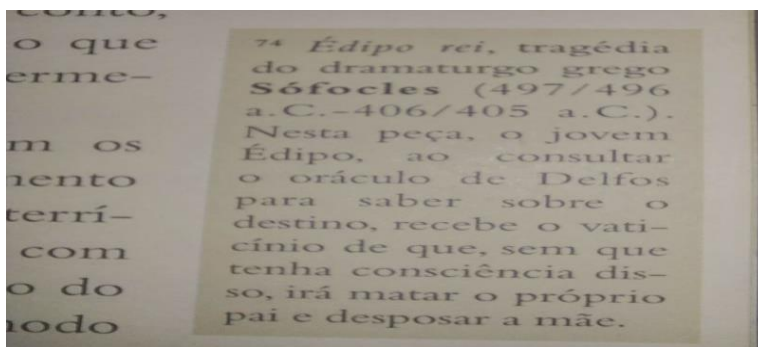
Apresentar o livro aos alunos, a capa, os elementos de capa (autor, título, ilustração e logotipo) e de quarta capa (texto de quarta capa, logotipo). Falar que esses elementos compõem a materialidade do livro, assim como o miolo e seus componentes, com texto, ilustrações e notas de rodapé. Verificar o que eles acham desses elementos, do formato do livro e, principalmente, das ilustrações. Conversar com os alunos sobre o projeto gráfico, responsável pelo aspecto visual do livro, como a escolha da fonte, do formato do livro, das ilustrações, das cores utilizadas, da abertura dos capítulos etc. Perguntar se eles acham importante um livro ser agradável de ler ou se a única coisa que importa é o conteúdo, independentemente da forma. (Brito, 2014, p.13).

- 1- Qual o significado da palavra póstumas?
- 2- Na sua opinião, do que trata uma biografia romanceada?
- 3- Observe os elementos que compõem a figura da capa. Descreva o que você observa e diga se elas representam um cenário mais arcaico, mais moderno. Ilustração que compõe a capa do romance:



- 4- Você sabe o que é uma fotocronologia?
- 5- Reparou nos quadrinhos com textos pequenos que tem nos cantos inferiores das páginas? Isso se chama “Nota de rodapé”! Vamos entender o porquê esse recurso foi utilizado na obra de Gomes?

Nota de rodapé do romance



Oficina 5 – Biografia: vida e obra de Álvaro Cardoso Gomes e a Coleção Meu Amigo Escritor

Aulas: 01

Objetivo: conhecer a biografia do escritor do romance, sua contribuição para a literatura infanto-juvenil e o que é o Prêmio Jabuti da literatura. Nesta oficina, também pode ser apresentada aos alunos a *Coleção Meu amigo escritor*, idealizada pelo próprio autor. O professor pode fazer uso, para auxiliar os alunos nas questões norteadoras abaixo, de trechos contendo a biografia de Álvaro Cardoso Gomes e informações sobre a *Coleção Meu amigo escritor*, que estão disponíveis no final do romance, na contracapa deste, tal qual no **Material de Apoio ao Professor** (Brito, 2014).

Além do referido material, está disponível um vídeo que apresenta o autor. Sugere-se, ainda, a apresentação do vídeo que explicita o que é o Prêmio Jabuti.

Excerto retirado da sessão Parte I, do subitem “Sobre o autor”:

Sobre o autor Álvaro Cardoso Gomes é crítico literário, ensaísta, romancista, poeta e professor de Literatura. Lecionou Literatura Portuguesa na Universidade de São Paulo (USP) e Literatura Brasileira na Universidade da Califórnia, em Berkeley, e no Middlebury College, em Middlebury, nos Estados Unidos. É coordenador da coleção ‘Meu amigo escritor’. Recebeu o Prêmio Jabuti, na categoria Juvenil, em 2011, pelo romance O poeta que fingia, que narra a relação entre o poeta Fernando Pessoa e o jovem João Fernando, e, em 2015, pelo romance Memórias quase póstumas de Machado de Assis, uma espécie de diário ficcional do escritor carioca.

O fragmento, que retrata a *Coleção Meu amigo escritor*, está disponível em algumas versões do livro:

A coleção *Meu amigo escritor* tem como objetivo principal aproximar os jovens estudantes dos grandes escritores da Literatura Portuguesa e Brasileira. Propõe uma aproximação ficcional com o autor e o contexto em que estava inserido. As ficções, amparadas na realidade e numa sólida bibliografia de apoio, trazem informações sobre a formação e a carreira dos escritores, as obras produzidas por eles, os diferentes momentos históricos, as escolas literárias e seus respectivos gêneros.

Vídeo 2 – Sobre o autor e obra

<https://youtu.be/VYLnkp4TLE?si=JNDJN8IL77M-UG28>



Vídeo 3 - Sobre o prêmio Jabuti

<http://www.youtube.com/watch?v=4AnumDIdlug>



- 1- Você já conhecia o escritor Álvaro Cardoso Gomes? Já havia lido alguma obra dele?
- 2- Na sua opinião, qual a importância do Prêmio Jabuti na literatura e na vida de um escritor?
- 3- Por que o texto destaca que "Memórias Quase Póstumas de Machado de Assis" é um título especial na coleção "Meu Amigo Escritor"?

Encontros Mediais

Para este momento, retomar o cronograma estabelecido com os alunos de 4 encontros, que são subsídios para realização das oficinas.

1º. Encontro – Capítulos 1 ao 3 – Círculo 1
--

Aulas: 2

Objetivo: apresentar os cartões de acordo com os grupos previamente estabelecidos.

Oficina 6 – Memórias póstumas de Brás Cubas: o dialogismo entre Machado e Brás Cubas

Aulas: 02

Objetivo: esta oficina oportuniza atividades que exploram o dialogismo e a intertextualidade que permeiam a obra de Gomes, ou seja, como o autor proporciona esse encontro do jovem leitor com a linguagem machadiana e como se dá essa mescla de Machado biográfico e Machado ficcional. Pretende, portanto, proporcionar ao estudante do Ensino Fundamental, anos finais, a descoberta e o diálogo entre os personagens de papel e os personagens biográficos, envolvidos no contexto histórico que tem como pano de fundo o Brasil da segunda metade do século XIX e suas especificidades.

O título do livro de Álvaro Cardoso Gomes, *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, é dialógico e intertextual: dialógico porque faz uma conexão com o texto de Machado de Assis, estabelecendo uma ponte entre eles; intertextual porque podemos reconhecer nele o título de uma obra de Machado de Assis, *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Machado de Assis, autor, torna-se personagem dessa biografia ficcionalizada, na qual dados reais de sua biografia foram utilizados nessa história de amizade e despedida (Brito, 2014, p. 13-4).

Professor (a)

Nesta oficina, em especial, sugere-se a análise de alguns trechos parodiados de Machado, por representarem a intertextualidade com a obra em questão. Além das questões norteadoras sobre o romance de Gomes, também serão abordadas algumas atividades relativas ao romance **Memórias póstumas de Brás Cubas**, que possam, claro, ser entendidas com a leitura do trecho disponibilizado no capítulo intitulado “Saldo de duas vidas”. Portanto, para a realização desta oficina, o estudante precisa ter lido o capítulo 1 para a realização das atividades e compreensão profícua deste início de leitura do romance.

Atividade

No capítulo I “Saldo de duas vidas” o narrador protagonista compara-se com uma de suas criações, estabelecendo relações entre a sua morte e a morte de seu personagem ‘Brás Cubas’. Assinale V ou F nos trechos abaixo que expressam tais analogias:

() Morrerei remediado, sem fortuna. Ao contrário de meu personagem, se não deixarei dinheiro aos herdeiros, deixarei, porém, o legado de meus escritos, o que não é coisa de pouco monta.

() Ando bem doente, e o médico, ao me desenganar, deu-me um prazo de cinco ou seis meses de vida, para que vá desta para melhor ou para a pior, dependendo do ponto de vista.

() Como estou sozinho, no fim da vida e sofrendo muito, vejo a morte agora, e creio também que a verei mais tarde, como um balsamo. Afinal, aos mortos, só cabe o descanso.

() A minha morte, pelo contrário, não se deverá a emplasto algum. Morrerei, como se sabe, em consequência das feridas na boca e de infecção intestinal, que vinha me afetando já há um longo tempo.

() E, quando morrer, quase com certeza, serei acompanhado até o cemitério por apenas onze pessoas, como ele, mas por um grande número de amigos, alguns parentes e admiradores.

Para auxiliar com as questões norteadoras abaixo, sobre a intertextualidade com a obra **Memórias póstumas de Brás Cubas**, sugere-se uma consulta às páginas 21 a 24 do romance **Memórias Quase Póstumas**, que retratam o primeiro capítulo da obra parodiada de Machado de Assis.

Questões norteadoras para entender a intertextualidade com **Memórias póstumas de Brás Cubas**.

1- Descreva o contexto da morte do narrador, incluindo detalhes como o local, o horário e as circunstâncias.

2- Qual é a razão pela qual o narrador hesitou em escolher entre começar as memórias pelo princípio (nascimento) ou pelo fim (morte)?

3- Qual é a causa oficial da morte do narrador? Como o narrador insinua que uma "ideia grandiosa e útil" também teve um papel?

4- Como o narrador caracteriza sua própria morte e o processo de deixar este mundo?

5- Como o narrador compara seu método narrativo com o Pentateuco de Moisés? Qual é a diferença significativa mencionada pelo narrador?

6 -Você acha que o narrador Machado de Assis é parecido com o personagem Brás Cubas? Explique.

Além dessas questões norteadoras, indica-se a prática de algumas atividades retiradas do **Material de apoio ao Professor** (Brito, 2014), que abordam o dialogismo de acordo com Bakhtin e apresenta alguns apontamentos sobre os elementos da narrativa como o espaço, o tempo, tipo de narrador.

Em Memórias quase póstumas de Machado de Assis, há a presença de dois narradores, portanto, de dois pontos de vista. Perguntar aos alunos quais são os narradores e qual é o narrador que narra a maior parte da história (os alunos irão perceber que os narradores são Hermenegildo e Machado de Assis; Machado narra mais, porque são suas memórias). Depois, questioná-los por que Machado é o narrador que narra mais e verificar se percebem que isso acontece porque são as memórias dele. Questioná-los: Por que Hermenegildo precisou terminar as memórias de Machado? Ler, com os alunos, os capítulos “Um caderno de memórias” e “Ao leitor”, em que os dois pontos narrativos se sucedem. Qual é a diferença entre os trechos? Que efeito de sentido gera esse recurso? (Brito, 2014, p.17-18)

Oficina 7 – O mestre da ironia: explorando a ironia machadiana utilizada por Gomes

Aulas: 02

Objetivos: explorar o tom filosófico, humor pautado na ironia e as marcas emblemáticas de um dos escritores canônicos mais prestigiado da Literatura Brasileira. A finalidade desta oficina é fazer justamente com que seja desmistificada a dificuldade de ler sua obra, apresentando a esse jovem leitor em crescimento, a linguagem elaborada, de caráter atemporal e que abarca toda uma tradição literária.

Professor (a),

Para a realização desta atividade o aluno necessita ter lido os capítulos de 1 a 3 do romance. No entanto, levando-se em consideração que houve a fase da preparação, da modelagem, acredita-se que os estudantes não terão grandes dificuldades para realização desta atividade, haja vista que já possuem algum aporte para entendimento do recurso da ironia machadiana.

Atividade:

Questões norteadoras

Machado de Assis escritor é conhecido como o “grande mestre da ironia”; Gomes, portanto, traz alguns trechos das obras de Machado que evidenciam esse humor irônico. Identifique e explique a ironia machadiana nos trechos abaixo:

a- [...] Fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos!

b- [...] “Aquelas nuvens escuras que cobrem o azul como um crepe funéreo, tudo isso é a dor crua e má que lhe rói à natureza as mais íntimas entranhas; tudo isso é um sublime louvor ao nosso ilustre finado” – Bom e fiel amigo! Não, não me arrependo das vinte apólices que lhe deixei.

c- Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto.

2º. Encontro – Capítulos 4 ao 6 – Círculo 2

Aulas: 2

Objetivo: apresentar os cartões de acordo com os grupos previamente estabelecidos.

Oficina 8 - Uma ambientação religiosa e erudita paira no ar

Segundo Franco Junior, “o espaço compreende o conjunto de referências de caráter geográfico e ou arquitetônico que identificam o lugar onde se desenvolve a história, se caracteriza, portanto como uma referência material que situa o lugar onde personagens e ações são realizadas” (Franco Junior, 2009, p.45). Já o ambiente é o que caracteriza determinada situação dramática em determinado espaço, é, portanto, o clima, a atmosfera que se estabelece entre as personagens em determinada situação dramática.

Aulas: 3

Objetivo: trabalhar com os estudantes o elemento da narrativa – espaço – a diferença entre este e – ambiente – e de que maneira contribuem para um sentido maior na composição do romance.

Atividade

Professor (a)

Essa oficina deve fornecer subsídios aos estudantes, para que possam reconhecer a os elementos do espaço físico e os elementos que ambientam a narrativa e de que maneira ambos impactam no desenrolar dos acontecimentos. Pode ser realizada após leitura dos capítulos 1 ao 6.

Quanto ao ambiente em que o narrador – protagonista viveu quando criança, representa, em várias passagens, a religiosidade, a erudição. A casa que Machado viveu na infância e a casa que Hermenegildo viveu quando morava com a mãe são ambientadas por um clima de religiosidade, pobreza e erudição. Identifique, nos trechos retirados do romance, qual o clima que prevalece:

(1) erudição (2) pobreza / miséria (3) religiosidade

() Além dessas duas entradas, havia, do lado oposto, onde ficava a capela, um caminho que dava acesso às pessoas da vizinhança, que ali iam, ouvir missa aos domingos ou rezar a ladainha aos sábados.

() Quanto ao espaço que mais amava, a biblioteca, era uma vasta sala, dando para a chácara, por meio de seis janelas de grade de ferro, abertas de um só lado. Todo o lado oposto estava forrado de estantes, carregada de livros.

() Mas me lembra de que, acima de tudo, o que mais me agradava mesmo era enfiar-me entre os livros e ver, com curiosidade, o que continham. Ainda hoje, sinto no ar aquele cheiro de pó e velharia da biblioteca da casa em que passei a infância.

() Entramos numa saleta de chão de terra batida, onde havia uma mesa de pinho com três cadeiras. Nas paredes de barro, estavam dependuradas estampas de santos.

() Arnica contou, então, que o Fortunato não só batia no Hermenegildo, como também não o deixava mais ir à capela de São José, onde costumava ajudar o padre Sarmiento com a missa.

() Chegamos, afinal, onde vivia o Hermenegildo, sob os reclamos do condutor do carro, porque era difícil subir por aquela senda tão esburacada. Era um casebre de taipa, com uma janela à frente, ocupando um pequeno terreno, onde se viam algumas flores e pés de couve, alface e tomate. Pareciam malcuidados, como se não conhecessem mãos que tomassem conta deles.

*Oficina 9 - Quem foi Hermenegildo?
Quem foi Machado? Conhecendo as
personagens desse romance*

Aulas: 02

Objetivo: fazer com que o aluno compreenda a presença de dois narradores (prefácio e os capítulos lidos) e que se familiarize com as personagens do romance, além de entender a presença de um Machado de Assis ficcional mesclado a dados biográficos do escritor real.

Conforme Franco Junior (2009, p. 42), “A focalização corresponde, como o próprio nome sugere, à posição adotado pelo narrador para narrar a história, ao seu ponto de vista. O foco narrativo é um recurso utilizado pelo narrador para enquadrar a história de um determinado ângulo ou ponto de vista. A referência à visão, aqui, não é casual. O foco narrativo evidencia o propósito do narrador (e, por extensão, do autor) de mobilizar intelectual e emocionalmente o leitor, manipulando-o para aderir às ideias e valores que veicula ao contar a história”.

Questões norteadoras e atividades

- 1- Como o autor, Álvaro Cardoso Gomes, combina fragmentos da vida de Machado de Assis com a recriação de episódios na história?
- 2- Quem é Hermenegildo na história e qual é o seu papel em relação a Machado de Assis?
- 3- Como o romance retrata a humanização do escritor Machado de Assis ao longo da narrativa? Que aspectos da vida cotidiana e das interações sociais são destacados?
- 4- De que forma Hermenegildo contribui para a estrutura narrativa e a abordagem dos temas presentes nas memórias?
- 5- Quais são alguns dos temas centrais abordados na obra "Memórias Quase Póstumas de Machado de Assis"?
- 6- A obra de Gomes é literária, no entanto, mescla ficção com a biografia de Machado, recriando alguns personagens que realmente fizeram parte da história de


Professor (a)

Esta atividade da oficina 9 deve acontecer nos intervalos de leitura, podendo ser realizada após a leitura do capítulo VI, pois, até leitura destes capítulos (I ao VI), os alunos terão embasamento para dialogar com as questões norteadoras, bem como entenderem algumas temáticas que estão subtendidas no romance.

vida do escritor. Relacione nas colunas abaixo, quais personagens são baseados na biografia de Machado e quais são personagens de papel, ou seja, fictícios, criados por Gomes. Complete usando os números abaixo:

- | | |
|---------------------------|----------------------|
| (1) Personagem de papel | () Padre Siqueira |
| (2) Personagem biográfico | () Machado de Assis |
| | () Hermenegildo |
| | () Joana |
| | () Carolina |
| | () José de Alencar |

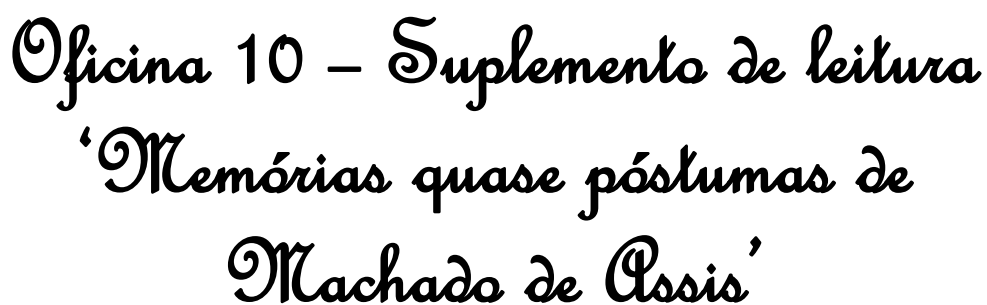
7 – Analista de personagem (Opção A)

- Escolha um personagem da atividade acima e destaque algumas características suas que possam ajudar a compreender melhor as suas ações dentro da narrativa. Por exemplo: Hermenegildo era um menino estudioso, trabalhador, leal, introvertido. Portanto, estas e outras muitas características é que definem as ações de Hermenegildo dentro do enredo. Você pode falar de um ou dois personagens que mais lhe chamaram a atenção por algum motivo.

3º. Encontro – Capítulos 7 ao 9 – Círculo 3
--

Aulas: 2

Objetivo: apresentar os cartões de acordo com os grupos previamente estabelecidos.



*Oficina 10 – Suplemento de leitura
'Memórias quase póstumas de
Machado de Assis'*

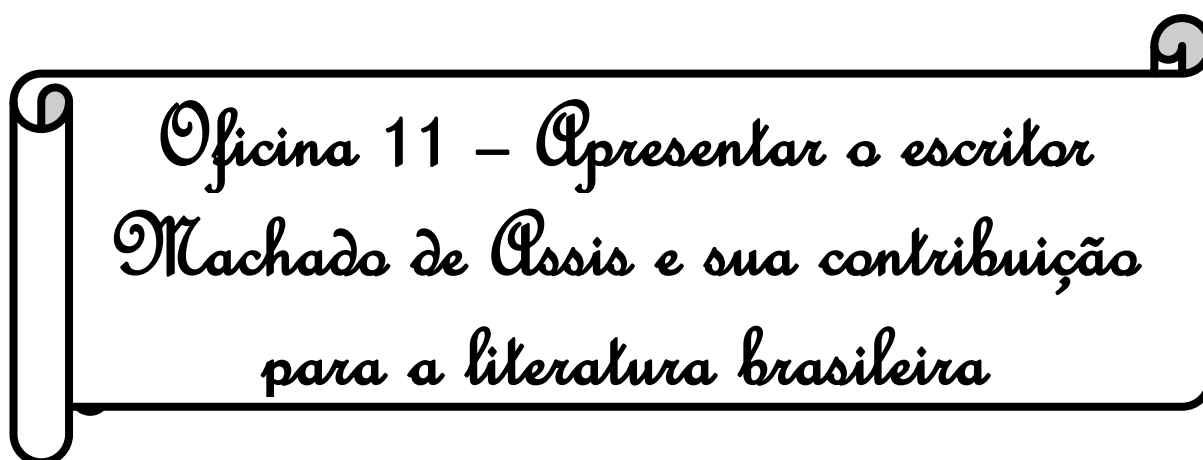
Aulas: 3

Objetivo: Retomar alguns elementos estruturais da narrativa, como os personagens e as características que os definem, assim como o enredo, para voltar à leitura da obra e aprofundar os sentidos por ela expressos.

Sugere-se utilizar o suplemento de leitura (Anexo IV) constante da edição da obra **Memórias quase póstumas de Machado de Assis** (2014), porque ele oferece, por meio de atividades diversas, esse retorno à leitura da obra.

4º. Encontro – Capítulo 10 e fotocronologia – Círculo 4
Aulas: 2

Objetivo: apresentar os cartões de acordo com os grupos previamente estabelecidos.

**Aulas: 02**

Objetivo: conhecer biografia e obra de Machado de Assis por meio desta biografia romaneada, que retrata fatos reais e ficcionais da vida desse autor, em uma mistura de ficção amparada na realidade e uma sólida bibliografia de apoio na sessão fotocronologia. Os aspectos relevantes a respeito da carreira do escritor, as obras produzidas por ele e contexto histórico da época serão explorados mais profundamente nesta oficina. Espera-se, portanto que haja a compreensão “[...] dos diversos processos de construção dialógica presentes em uma biografia

romanceada de um autor consagrado da literatura brasileira -, construindo pontes que aproximem o leitor adolescente em formação com a obra canônica de Machado de Assis” (Grande, p. 149).

Nesta oficina, considera-se que os alunos tenham encerrado a leitura do romance e possam estabelecer uma síntese integradora sobre o romancista Machado de Assis e a obra lida.



Professor (a)

Qual a importância de trabalhar Machado de Assis com alunos de 8º ano e como ele está representado na obra de Gomes?

“Machado de Assis é, sem dúvida, um dos maiores autores brasileiros de todos os tempos. Suas obras são conhecidas, e reconhecidas não só no Brasil, mas internacionalmente, tendo sido traduzidas para diversos idiomas, como alemão, francês e inglês. E sua vida pessoal é tão interessante quanto as histórias de seus livros. Álvaro Cardoso Gomes parte dessa premissa para nos entregar uma biografia fictícia da vida de Machado de Assis. Dizemos “fictícia” porque os diálogos e as situações são inventados, poderiam ter acontecido do jeito que é retratado, e talvez alguns até tenham ocorrido de forma parecida, mas não podemos ter certeza. Mas, se é fictícia por um lado, por outro, parte de pesquisa histórica da bibliografia existente sobre a vida de Machado”.

(Brito, 2014, p. 4).

Para tanto, pode ser apresentado um *feedback* dos contos de Machado trabalhados na etapa da modelagem, enfatizando a escrita machadiana. Além disso, um dos focos desta oficina recai nos elementos paratextuais da **seção fotocronologia**, pois aborda de maneira elucidativa os principais acontecimentos da vida do escritor, focando naqueles que são salientados na narrativa de Álvaro Cardoso Gomes. Para melhor entendimento de alguns fatos acontecidos na vida do escritor, pode se fazer uso de um vídeo, que vai enriquecer a aula e despertar o interesse dos educandos.

Vídeo 4: Biografia de Machado de Assis

<https://youtu.be/ycGtRZrs3Y0?si=bAqvaXsQBuHYiD6b>



Questões norteadoras

- 1- Quem foi Machado de Assis?
- 2- Você sabe a diferença entre autor e narrador?
- 3- No romance Memórias quase póstumas de Machado de Assis são citados alguns contos e alguns romances de Machado. Cite alguns deles e diga se chamaram a sua atenção e o porquê.
- 4- Em qual tipo de narrador o personagem Machado de Assis se encaixa?
- 5- Com quem se parece a figura pintada na capa? Em que época ele parece viver?
- 6- Machado era mulato e viveu numa sociedade escravocrata. De acordo com as informações da fotocronologia, entre as páginas 218 a 232, como era a situação financeira dele e de sua família?
- 7- Observe os trajes de Carolina, esposa de Machado, na página 223. Essa vestimenta era típica do público feminino da sociedade pertencente ao século XXI. Por que você acha que as mulheres cobriam todo o corpo naquela época? Por que se sentiam bem ou por imposição masculina? Dê sua opinião.

Encontro Final

Oficina 12– O Brasil do século XIX, a burguesia carioca, o trabalho infantil, a sociedade escravagista: o pano de fundo da obra de Gomes

O Brasil em que Machado de Assis nasceu ainda era um país escravocrata, prestes a passar por mudanças que o levariam, gradativamente, a erradicar essa prática terrível do solo brasileiro. O autor chegou a sofrer preconceito por ser mulato. Em Memórias quase póstumas de Machado de Assis, esse fato fica mais claro no capítulo VIII, quando se sabe que os irmãos de Carolina, futura esposa de Machado, não queriam que ela se casasse com o escritor por ele ser mulato (Brito, 2014, p. 22, 23).

Aulas: 2

Objetivo: possibilitar ao aluno condições para que compreenda as relações sociais presentes na segunda metade do século XIX, bem como a burguesia retratada na obra de Gomes, o trabalho infantil e a sociedade escravagista também representados nesta obra. Por meio das pesquisas com as informações dos textos

Professor (a)

Esta oficina trabalha com o cartão de função de pesquisador, auxiliando os estudantes no entendimento e preenchimento do mesmo, como também explora os paratextos do romance em formato de *box*, com informações adicionais. Essa oficina pode ser realizada após o último círculo, pois é necessário que o estudante tenha a bagagem de todos os dez capítulos, inclusive da sessão fotocronologia, para uma melhor compreensão das atividades. É essencial que haja o entendimento de algumas temáticas que estão subtendidas e diluídas ao longo do romance e que serão exploradas durante os encontros anteriores, por meio das discussões com os cartões de função. Caso o professor queira trabalhar essa oficina no início dos encontros, pode adequar o número de páginas indicadas para os grupos, aos capítulos já trabalhados nos encontros anteriores.

de rodapé e da retomada do capítulo VIII, que retrata bem explicitamente a questão escravagista, o objetivo desta oficina é abordar estas temáticas sociais presentes no contexto histórico em que viveu Machado de Assis e que permeiam a obra de Gomes. Brito (2014), orienta:

Ler com os alunos o subitem desse capítulo, “A difícil corte”, no qual é possível saber das dificuldades que Machado enfrentou para se casar com Carolina. Depois, pedir a eles que se reúnam em grupos para pesquisar a situação dos negros no Brasil durante o período da vida de Machado de Assis (1839-1908), em fontes diversas. Dividir a turma em quatro grupos: o primeiro, pesquisa em livros de histórias; o segundo, em quadros da época; o terceiro, em jornais da época (que foram digitalizados e podem ser encontrados na Hemeroteca Digital <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>); e o quarto, em livros de literatura publicados na época. O primeiro grupo deve fazer um resumo dos pontos principais que pesquisou; o segundo, um levantamento das características principais dos negros retratados em quadros da época; o terceiro deve fazer um resumo do que encontrou sobre os negros nos jornais; e o quarto, um resumo do enredo dos livros que retratavam a situação do negro na época. Em dia combinado, os grupos devem se apresentar e comparar o que cada um descobriu em diferentes fontes consultadas. O que eles encontraram de comum? E de diferente? Na opinião deles, é importante diversificar as fontes de pesquisa? Por quê? ” (Brito, 2014, p. 23).

Fica como sugestão ao professor (a), uma atividade que explore este contexto Brasil escravagista, ressaltando que pode ser adaptada conforme a necessidade da sala, pode ser alterado o número de grupos, pode ser realizada em laboratório de informática e apresentada no mesmo dia da oficina acima, como também pode ser ofertada como pesquisa para apresentação posterior.

Atividade cartão de pesquisador

Álvaro Cardoso Gomes traz alguns elementos verídicos do século XIX como também apresenta nomes de alguns amigos e conhecidos do próprio Machado de Assis. Dentre estas citações, ele nos apresenta alguns escritores como José de Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, alguns nomes de livreria, como, Livreria

B. L. Garnier, nome de rua, como a Rua do Ouvidor. De acordo com as páginas 78 a 200, você deve realizar uma pesquisa e anotar os dados verídicos que o escritor traz e que nos ajudam a melhor compreender a narrativa. Essa atividade será realizada em grupos.

Grupo 1: pesquisa da página 78 à página 95

Grupo 2: pesquisa da página 96 à página 110

Grupo 3: pesquisa da página 111 à página 125

Grupo 4: pesquisa da página 126 à página 139

Grupo 5: pesquisa da página 140 à página 154

Grupo 6: pesquisa da página 155 à página 169

Grupo 7: pesquisa da página 170 à página 184

Grupo 8: pesquisa da página 185 à página 200

3^a. Etapa – Avaliação e autoavaliação

Aulas: processo contínuo + 1 aula.

Objetivo: Durante a implementação do Círculo o docente pode fazer uso das fichas de avaliação e autoavaliação, conforme Anexo V, para acompanhar o desenvolvimento da leitura, num processo contínuo.

Todavia, tendo em vista exigência da Plataforma Redação Paraná, que é a de postar uma produção textual, mensalmente, vinculada ao componente curricular Redação e leitura, orienta-se para a elaboração de um texto que contenha: título, referência da obra, alguns dados do autor da obra resenhada, resumo, ou síntese do conteúdo, avaliação crítica.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Carlos. **Machado de Assis – Biografia**. 2009. 1 vídeo (2min53s). Disponível em: <https://youtu.be/ycGtRZrs3Y0?si=bbAqvaXsQBuHYiD6b>. Acesso em 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRITO, Bruna Perrella. **Manual do professor**. Material de apoio ao professor. Memórias quase póstumas de Machado de Assis. Curitiba: Champagnat Editora, 2014. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/mkt.ftd.com.br/download/2019/pnld2020/manual_memorias.pdf?utm_source=PNLDLIT2020_Manual_Memorias&utm_medium=PNLDLIT2020_Manual_Memorias&utm_campaign=PNLDLIT2020_Manual_Memorias. Acesso em: 20 jul. 2023.

CHERON, Márcia Myszynski. Material didático-pedagógico para um trabalho com dois contos de Machado de Assis: “A carteira” e “Um apólogo”. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_pdp_marcia_myszynski_cheron.pdf.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

EMERSON, Tin. Título Suplemento. In: GOMES, Álvaro Cardoso. **Memórias quase póstumas de Machado de Assis**. São Paulo: FTD S.A., 2014

FRANCO JUNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

FTD EDUCAÇÃO. **PNLD Literário/Memórias quase póstumas de Machado de Assis**. 2020. 1 vídeo (8min45s) Disponível em: <https://youtu.be/VYLYnkp4TLE?si=JNDJN8IL77M-UG28>. Acesso em 10 ago. 2023.

GOMES, Álvaro Cardoso. **Memórias quase póstumas de Machado de Assis**. São Paulo: FTD S.A., 2014.

GRANDE, Camila Árcade. Memórias quase póstumas de Machado de Assis (2014), de Álvaro Cardoso Gomes: uma biografia romaneada de Machado de Assis como ferramenta de formação de leitores literários no ensino básico. *In*: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. 6. 2016. Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2016. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3saeast1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/012.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

MENDES, Teresa de Lurdes Frutuoso. Educação literária no contexto pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: das teorias às práticas. **Revista Textura**, Porto Alegre, v. 21, n. 45, p. 30-35, jan./mar. 2019. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-45-4827.

MIRANDA, Bruna. **O que é Prêmio Jabuti?** 2016. 1 vídeo (2min33s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4AnumDldlug>. Acesso em: 10 ago. 2023.

STARLLAR Br. **A Cartomante – Machado de Assis – animação**. 2020. 1 vídeo (8min38s). Disponível em: <https://youtu.be/0bhr5dkXTw0?si=1m2oyGlllen0APi>. Acesso em 10 ago. 2023.

ANEXOS

Anexo 1

QUESTIONADOR

Sua função é fazer perguntas sobre o texto para seus colegas. Você precisa de um mínimo de cinco questões e elas devem ser capazes de iniciar e manter a discussão. Por isso não faça perguntas cuja resposta seja sim ou não. Por meio das questões, você deve fazer com que todos os membros do grupo participem. Não se incomode se sobrar alguma pergunta, pois o que importa é que seu grupo discuta o texto. Mesmo que você tenha resposta, deixe o colega falar primeiro. As respostas para suas perguntas podem ser surpreendentes. E não se esqueça que suas perguntas são sobre o texto que já foi lido por todos!

ILUMINADOR DE PASSAGEM

Identifique uma ou duas passagens que você acha interessante por alguma razão. Por exemplo, ter sido bem escrita, ser importante para a história, precisar de uma explicação para ser entendida, ser emocionante, engraçada ou alguma outra coisa que só quem ler com atenção essa passagem consegue perceber. No momento da discussão leia a passagem em voz alta. Depois, diga por que escolheu e pergunte aos colegas o que eles pensam sobre isso. **ESCREVA AQUI SUAS PASSAGENS.**



DICIONARISTA

Há no texto palavras que são pouco usadas ou mesmo desconhecidas e cujo sentido depende do que está sendo lido. Selecione duas ou três palavras que tenham essas características, procure seu significado no dicionário e faça relação com o sentido com que foi empregada no texto, explicando a passagem de um sentido para o outro. No momento da discussão do grupo apresente as palavras a seus colegas lendo o trecho onde elas aparecem e peça que digam qual é o sentido delas. Ouça as definições de todos os colegas e depois apresente a sua para discussão. Atenção! Se a palavra não for realmente difícil, não haverá discussão e seu trabalho será perdido.

Escreva aqui as frases com as palavras e suas definições.

SINTETIZADOR

Para começar a discussão, é preciso que se tenha uma visão comum do texto, que todos estejam mais ou menos de acordo sobre o que o texto diz. Para chegar nesse acordo, escreva um pequeno texto, de umas cinco frases, sintetizando o texto (ou a parte do texto) que você leu. Não precisa entrar em detalhes. Fique apenas com os acontecimentos mais marcantes. Sua síntese deve ter o começo, meio e fim da história. No momento da discussão, leia para os colegas a sua síntese e pergunte se alguém gostaria de complementar algo que você esqueceu ou excluir alguma coisa que colocou a mais. **ESCREVA AQUI SUA SÍNTESE.**



PESQUISADOR

Alguns textos precisam de informações extras para serem plenamente compreendidos. Elas podem vir da história, da geografia, da cultura, da tecnologia e outros lugares. O seu papel é trazer para seis colegas esses dados, mostrando como são importantes para compreender mais o texto, por exemplo, justificando por que uma personagem fez uma coisa que hoje não se faz. Aproveite para perguntar a seus colegas se eles já tinham essas informações, se poderiam acrescentar mais detalhes ou perguntar para você alguma coisa mais. **ESCREVA AQUI AS INFORMAÇÕES COLETADAS.**

ANALISTA DE PERSONAGEM **OPÇÃO A**

Destaque várias ações de uma personagem do texto que acabou de ler. Explique como pode ser caracterizado seu comportamento em relação ao lugar. Às outras personagens à forma de viver da comunidade em que ela vive (você pode escolher mais de uma característica). Não se esqueça de dar exemplos.

Para ajudar, veja uma lista de característica de comportamento:

Persistente / Inteligente / Exigente / Ousado / Honesto / Responsável / Bondoso / Malvado / Injusto / Otimista / Traidor / Leal / Invejoso / Sonhador / Amigo / Generoso / Antissocial / Detalhista / Introverso / Extroverso / Desligado / Impulsivo / Fiel / Solidário / Agressivo / Curioso / Humilde / Engraçado / Triste / Solidário / Teimoso / Ingênuo / Bonito / Egoísta / Feio / Criativo / Estudioso / Trabalhador / Ousado / Preguiçoso / Feliz / Orgulhoso / Selvagem / Ambicioso / Calmo / Enérgico

Escreva aqui as características da personagem



ANALISTA DE PERSONAGEM OPÇÃO B

Nem sempre a personagem tem suas características clamarem-te expostas. Assim um modo de conhecer melhor a personagem é analisar as suas ações, escolha uma ação de uma personagem em um determinado momento da narrativa e explique como essa ação define essa personagem e seu comportamento.

Escreva aqui as características da personagem escolhida. _____



As fichas de funções são as sugeridas por Cosson em Como círculo de leitura em sala de aula (2021).

ANEXO II – ATIVIDADES DO CONTO A CARTEIRA (Cheron, 2013, p. 21-32)

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_pdp_marcia_myszynski_cheron.pdf.

PARTE 1

Leia o trecho a seguir e depois faça o que se pede:

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo: – Olhe, se não dá por ela: perdia-a de uma vez. – Verdade, concordou Honório envergonhado.

Agora, responda de acordo com o trecho acima:

- 1) Quem “viu uma carteira” e onde?
- 2) O que foi “obra de alguns instantes”?
- 3) O que significa o termo “o” no trecho “sem o conhecer”? Ou seja, quem não conhecia quem?
- 4) O que o “homem que estava à porta de uma loja” quis dizer quando falou “— Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.”?
- 5) Por que Honório se sentiu envergonhado? Sabemos o motivo pelo trecho acima?

PARTE 2

Leia o trecho a seguir e depois faça o que se pede.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser picres. Gastos de família excessivos, a principio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta cousa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

- 1) Este parágrafo contém informações sobre Honório. Qual é a profissão dele?
- 2) Como está a situação financeira dele? Por quê?
- 3) O que Honório precisa fazer “amanhã”?
- 4) O que significa “a carteira trazia o bojo recheado”?
- 5) Neste parágrafo, foi utilizada a palavra “cousa”. O que significa isso?
- 6) Quem “endividou-se”?
- 7) De acordo com os dicionários, “voragem” significa: redemoinho no mar; abismo na terra; aquilo que é suscetível de consumir; aquilo que pode ser tragado com violência; turbilhão; etc. A última palavra do primeiro parágrafo desta parte é “voragem”. O que foi denominado de “voragem” e por quê?

PARTE 3

Leia o trecho abaixo e depois faça o que se pede:

– Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa. – Agora vou, mentiu o Honório. A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma cousa à reputação jurídica; em todo caso, andavam moftinas nos jornais.

Agora responda, de acordo com o trecho acima:

- 1) Para quem Honório mentiu? Qual terá sido o motivo da mentira?
- 2) O último parágrafo desta parte revela a atuação profissional de Honório. Como está seu desempenho? Por quê?
- 3) No final do último parágrafo desta parte aparece o trecho “andavam mofinas nos jornais”. De acordo com os dicionários, “mofinas” pode significar “difamando”. Quem estava sendo difamado nos jornais e por que motivo?
- 4 Observe o trecho: “mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica”.
Assinale a alternativa correta: o termo destacado (“ele”) refere-se a:
a) () Honório b) () à causa que Honório perdeu c) () Gustavo C...

PARTE 4

Leia o trecho abaixo e depois faça o que se pede:

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Agora responda, de acordo com o trecho acima:

- 1) Quem é D. Amélia?
- 2) Que habilidade tinha D. Amélia? E quem tinha admiração por essa habilidade dela? Justifique sua resposta.
- 3) De acordo com dicionários, “pilhéria” pode significar: algo que se diz com a intenção de causar humor, graça, ou, até mesmo, bobagem. Sabendo disso, quem dizia mais pilhérias e a quem? Justifique sua resposta.
- 4) Como era a relação dos dois homens retratados até aqui? Justifique.
- 5) Quem “fingia-se tão alegre”?

PARTE 5

Leia o trecho abaixo e depois faça o que se pede:

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era. – Nada, nada. Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A ideia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

Agora responda, de acordo com o trecho acima:

- 1) No trecho acima, descobrimos que o casal tinha uma filha de quatro anos. Quem estava “dando muitos beijos à filha”? E por que estavam “os olhos molhados”?
- 2) No trecho acima descobrimos a idade de quem?
- 3) Por que as “esperanças voltavam com facilidade”? E essas esperanças alimentavam quais atitudes?

PARTE 6

Leia o trecho abaixo e depois faça o que se pede:

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua da Assemblêa é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Agora, responda de acordo com o trecho acima:

- 1) Quem estava devendo “uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis”? E qual é o motivo da dívida?
- 2) Por que ele tem pressa em pagar a dívida?
- 3) Observe o trecho: “Tinha-se lembrado de ir a um agiota”. Você sabe o que significa a palavra destacada? Se não souber, pesquise. Qual terá sido o motivo de ele ter pensado em “ir a um agiota”? O que ele teria pensado em pedir? E por que “voltou sem ousar pedir nada”?
- 4) A última frase desta parte nos revela mais alguns dados. Quem vinha de onde? Ele achou outra carteira no chão? Explique.

PARTE 7

Leia o trecho abaixo e depois faça o que se pede:

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada: foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, – enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma coisa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira: podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse.

Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que lhe deu ânimo.

- 1) A inquietude de Honório ao apanhar a carteira fica bastante evidente. O que ele fez que demonstra isso?
- 2) Qual foi o maior motivo de sua inquietude?
- 3) Quem “Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha”?
- 4) Observe o trecho: “e convidavam-no a ir pagar a cocheira”. O que é “cocheira”?

Assinale a alternativa que contém a resposta correta:

- a) Cocheira é um local cheio de vasilhas nas quais se colocam água para o gado.
- b) Cocheira é um local onde se alojam cavalos e, neste caso, é sinônimo de estrebaria.
- c) Cocheira é uma mulher que fabrica cochos (vasilhas nas quais se colocam água para o gado).

PARTE 8

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinquenta e vinte; calculou uns setecentos mil réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de pagar a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la. Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? Era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio.

Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvia o contrário, não usar do achado, restituí-lo. Restituí-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal. "Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro," pensou ele. Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que

Agora, responda de acordo com o trecho acima:

- 1) Honório abriu a carteira?
- 2) O que havia na carteira além do dinheiro?
- 3) Por que, efetivamente, Honório acreditou que a carteira era do Gustavo? Não é possível que tenhamos o cartão de visita de alguém em nossa carteira? Explique.
- 4) Como Honório ficou ao descobrir o montante de dinheiro que havia na carteira?
- 5) Há algo mencionado que nos revela um aspecto religioso de Honório. O que é? Comente.
- 6) De quem era a carteira?

PARTE 9

Leia o trecho abaixo e depois faça o que se pede:

A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esborcou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dois empurrões, mas ele resistiu. "Paciência, disse ele consigo: verei amanhã o que posso fazer."

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma coisa. – Nada. – Nada? – Por quê? – Mete a mão no bolso; não te falta nada? – Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou? – Achei-a eu, disse Honório entregando-lha.

Agora, responda de acordo com o trecho acima:

- 1) Qual foi a descoberta que deixou Honório triste?
- 2) Observe o trecho: “Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas.”. O castelo levantado representa o quê? E as cartas esboroadas representam o quê?
- 3) Podemos dizer que ele foi depressa para casa? Justifique sua resposta.
- 4) Observe: “Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dous empurrões, mas ele resistiu.” Qual é a necessidade de Honório? E a que ele resistiu?
- 5) Quando Honório pensou: "Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer.", ele estava se referindo a ver o que pode fazer com o quê?
- 6) Quando Honório chegou em casa, quem estava lá?
- 7) Qual será o motivo da preocupação de Gustavo e qual será o motivo da preocupação de D. Amélia?
- 8) Por que Gustavo respondeu que não faltava nada quando foi perguntado sobre isso por Honório? Ele ainda não sabia que faltava a carteira? Explique.
- 9) Qual é o efeito de sentido do uso de travessões?

PARTE 10

Leia o trecho abaixo e depois faça o que se pede:

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas. – Mas conhecestes-a? – Não; achei os teus bilhetes de visita. Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

Agora, responda de acordo com o trecho acima:

- 1) Por que Gustavo olhou para Honório desconfiado?
- 2) Por que Honório sentiu aquele olhar desconfiado como se fosse “um golpe de estilete”?
- 3) Quem perguntou “- Mas conhecesse-a?”? E ao perguntar isso, o que ele queria saber se o outro conhecia? Explique.
- 4) O que descobrimos no final do conto?

Anexo III – Atividades do conto A Cartomante
(*Blog Armazém de texto (2013)*),

Link: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/04/conto-cartomante-machado-de-assis-com.html>

01) Todo conto é uma narrativa e, como tal, apresenta personagens e enredo. Esses fatos acontecem num determinado lugar (espaço) e num determinado tempo.

a) Quais são as personagens que aparecem nessa história? Qual é a relação entre eles?

b) Resuma em poucas linhas o enredo do conto.

c) Onde se passa a história?

d) Em que época?

02) Quando uma pessoa não acredita em nada, diz-se que ela é cética. O ceticismo está bastante presente nos textos machadianos. Nesse conto, de que maneira aparece esse ceticismo?

03) Descreva física e psicologicamente o triângulo amoroso do conto.

04) Que fato desencadeia a mudança de comportamento de Camilo?

05) Ao receber o bilhete de Vilela, pedindo para ir à cada dele com urgência, Camilo ficou muito nervoso e anteviu todo o drama. A essa altura da história você achava que o final seria tão trágico? Justifique sua resposta.

Anexo IV - Suplemento de leitura 'Memórias quase póstumas de Machado de Assis'



Nome do aluno: _____

Ano: _____

Nome da escola: _____

1. Explique o título do livro.

2. “[...] um dia, estando entretido com a releitura de *Hamlet*, ouvi tocarem a sineta da entrada. Uma vez, duas vezes. Por que o Raimundo ou a Joana não atendiam à porta?”

a) Quem estava à porta da casa de Machado?

b) Como Machado o recebeu? Explique.

3. Associe cada um dos personagens a sua fala.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 Machado de Assis | <input type="checkbox"/> “– Será que o senhor podia emprestar-me uns livros? [...] O senhor fique tranquilo, que terei o maior cuidado com eles.” |
| <input type="checkbox"/> 2 Carolina | <input type="checkbox"/> “– É repetir três vezes a reza, com muita fé, fazendo o sinal da cruz e segurando um raminho de alecrim.” |
| <input type="checkbox"/> 3 Hermenegildo | <input type="checkbox"/> “– Caso eu o vença nesta partida que jogaremos agora, o senhor me dará a sua alma.” |
| <input type="checkbox"/> 4 Padre Siqueira | <input type="checkbox"/> “– Senhor diretor, tenha a bondade de lavrar o parecer.” |
| <input type="checkbox"/> 5 Joana | <input type="checkbox"/> “– Não o sabia um pândego, meu caro.” |

4. “Consultava uma tabela, na qual os números pareciam não bater, quando Carolina entrou no escritório de uma maneira intempestiva.”

a) Por que Carolina estava tão indignada?

b) O que Machado e Carolina fizeram?

5. “Como a casa era pequena, e o jardim e o quintal, exíguos, o Raimundo e a Joana dispensaram qualquer ajuda.”

a) Qual foi a função que Hermenegildo passou a exercer na casa de Machado?

b) Quem teve a ideia de empregá-lo nessa função?

c) Como foi a reação de Machado? Explique.

6. Diz o padre Siqueira a Machado: “[...] os romances são como espelhos da vida. Neles, vemos reflexos do que são ou poderiam ser os homens”. Você concorda com essa afirmação? Explique.

7. “No outro dia, enquanto tomava meu café, pensei que aquela notícia podia redundar num conto. Pus mãos à obra e comecei a escrever algo, a que dei o título provisório de ‘A casa de orates’.”

a) Qual a notícia que, segundo Machado, “podia redundar num conto”?

b) Qual se tornou o título definitivo do conto?

8. “Tudo correria no melhor dos mundos, se um obstáculo não viesse perturbar a tão sonhada felicidade de tê-la junto a mim.” Que obstáculo era esse?

9. “O fato: no meio da tarde, apareceu-me em casa o padre Siqueira para a nossa partida de xadrez. Estranhei porque fazia tempo que não comparecia, alegando compromissos. Vinha ele com um ar matreiro, e logo suspeitei que deveria estar tramando algo.”

a) O que tramava o padre Siqueira?

b) O objetivo do padre se concretizou? Explique.

10. “Morreu sem se queixar, os olhos postos em mim, em despedida.” Qual foi a reação de Machado à morte de Carolina?

ANEXO V

Planilha de acompanhamento do processo de leitura (Professor(a))

Cosson não apresenta um modelo de planilha de acompanhamento do Circulo para o docente, apenas uma ficha de avaliação do momento inicial, no entanto é possível que a professora observe o processo por meio de uma planilha adaptada, como a exposta abaixo.

O(A) PROFESSOR(A)	SIM NÃO	
FEZ ANOTAÇÕES ANTES DO ENCONTRO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FEZ ANOTAÇÕES APÓS DO ENCONTRO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PREENCHEU A FICHA DE FUNÇÕES ANTES DO ENCONTRO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRESENTOU A FICHA DE FUNÇÃO COM SUCESSO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OUVIU COM ATENÇÃO AS PERGUNTAS DOS COLEGAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FEZ PERGUNTAS PARA ENTENDER MELHOR O COLEGA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESPEROU A VEZ DE FALAR?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AJUDOU A FAZER COMENTÁRIOS DO GRUPO NO FINAL DO ENCONTRO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONSEGUIU INTERAGIR SEM ESTAR NA DEPENDÊNCIA DA FICHA DE FUNÇÃO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ÓTIMO	BOM	RUIM
COMO FOI O ENCONTRO DE HOJE?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentários: _____

Ficha adaptada da sugestão de Cosson em *Como criar círculos de leitura em sala de aula*. Fonte, COSSON (2021 p.126)



Planilha de acompanhamento do processo de leitura (alunos)

O ALUNO	SIM NÃO	
FIZ ANOTAÇÕES ANTES DO ENCONTRO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FIZ ANOTAÇÕES APÓS DO ENCONTRO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PREENCHI A FICHA DE FUNÇÕES ANTES DO ENCONTRO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRESENTEI A FICHA DE FUNÇÃO COM SUCESSO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OUVI COM ATENÇÃO AS PERGUNTAS DOS COLEGAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FIZ PERGUNTAS PARA ENTENDER MELHOR O COLEGA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESPEREI A VEZ DE FALAR?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AJUDEI A FAZER COMENTÁRIOS DO GRUPO NO FINAL DO ENCONTRO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONSEGUI INTERAGIR SEM ESTAR NA DEPENDÊNCIA DA FICHA DE FUNÇÃO?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ÓTIMO	BOM	RUIM
COMO FOI O ENCONTRO DE HOJE?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentários: _____

Ficha adaptada da sugestão de Cosson em Como criar círculos de leitura em sala de aula. Fonte, COSSON (2021 p.126)



As fichas de funções são as sugeridas por Cosson em Como círculo de leitura em sala de aula (2021).