

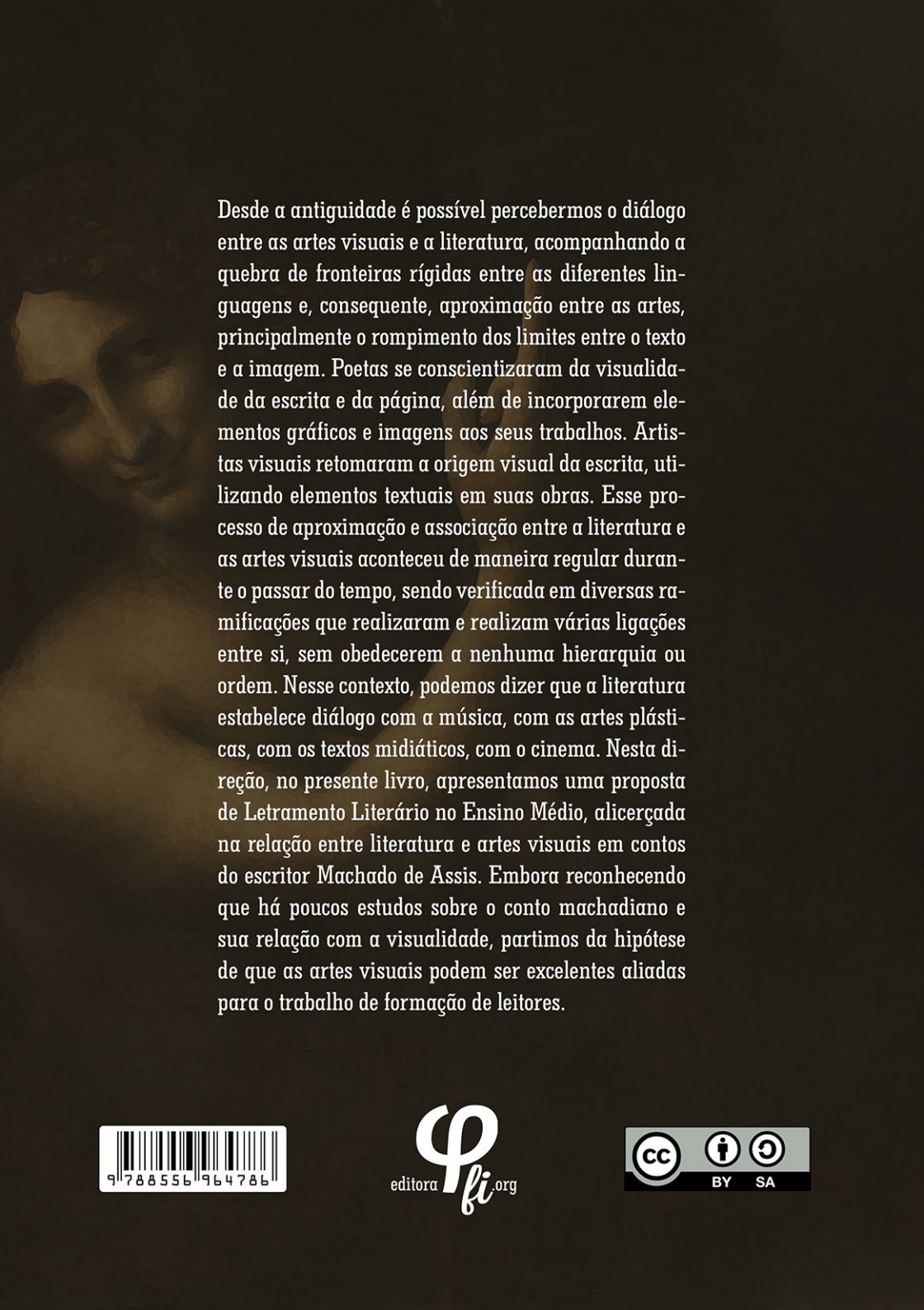


Isaquia Dos Santos Barros Franco

# Letramento Literário no Ensino Médio

Sobre a relação entre Literatura e Artes Visuais  
em Contos de Machado de Assis





Desde a antiguidade é possível percebermos o diálogo entre as artes visuais e a literatura, acompanhando a quebra de fronteiras rígidas entre as diferentes linguagens e, conseqüente, aproximação entre as artes, principalmente o rompimento dos limites entre o texto e a imagem. Poetas se conscientizaram da visualidade da escrita e da página, além de incorporarem elementos gráficos e imagens aos seus trabalhos. Artistas visuais retomaram a origem visual da escrita, utilizando elementos textuais em suas obras. Esse processo de aproximação e associação entre a literatura e as artes visuais aconteceu de maneira regular durante o passar do tempo, sendo verificada em diversas ramificações que realizaram e realizam várias ligações entre si, sem obedecerem a nenhuma hierarquia ou ordem. Nesse contexto, podemos dizer que a literatura estabelece diálogo com a música, com as artes plásticas, com os textos midiáticos, com o cinema. Nesta direção, no presente livro, apresentamos uma proposta de Letramento Literário no Ensino Médio, alicerçada na relação entre literatura e artes visuais em contos do escritor Machado de Assis. Embora reconhecendo que há poucos estudos sobre o conto machadiano e sua relação com a visualidade, partimos da hipótese de que as artes visuais podem ser excelentes aliadas para o trabalho de formação de leitores.



# **Letramento Literário no Ensino Médio**

## *Direção Editorial*

---

Lucas Fontella Margoni

## *Comitê Científico*

---

**Prof. Dr. André Teixeira Cordeiro**

Universidade Federal do Tocantins – UFT

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José de Pinho**

Universidade Federal do Tocantins – UFT

**Prof. Dr. Silvio Augusto de Oliveira Holanda**

Universidade Federal do Pará – UFPA

# Letramento Literário no Ensino Médio

Sobre a relação entre literatura  
e artes visuais em contos de Machado de Assis

Isaquia dos Santos Barros Franco



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

**Arte da capa:** A Dama do Livro (1882) - Roberto Fontana

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

FRANCO, Isaquia dos Santos Barros

Letramento literário no ensino médio: sobre a relação entre literatura e artes visuais em contos de Machado de Assis [recurso eletrônico] / Isaquia dos Santos Barros Franco -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

186 p.

ISBN - 978-85-5696-478-6

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Filosofia; 2. Literatura; 3. Machado de Assis; 4. Ensino Médio; 5. Artes Visuais; I. Título.

---

CDD: 801

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia e Teoria literária

801

**À minha mãe, Maria Dalva, meu começo...**





# Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>11</b>
Maria José de Pinho	
<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I .....</b>	<b>19</b>
<b>Considerações sobre letramento literário e visualidade</b>	
1.1 Do letramento ao letramento literário .....	19
1.1.1 Letramento .....	20
1.1.2 Letramento literário.....	26
1.2 Correspondências entre literatura e artes visuais .....	34
<b>Capítulo II .....</b>	<b>59</b>
<b>As artes plásticas na literatura de Machado de Assis</b>	
2.1 Alguns aspectos sobre o que já foi escrito a respeito do tema.....	59
2.2 A visualidade em três contos de Machado de Assis.....	79
2.2.1 As bodas de Luís Duarte.....	79
2.2.2 Uns braços .....	88
2.2.3 Missa do galo .....	99
<b>Capítulo III.....</b>	<b>111</b>
<b>Uma proposta de letramento literário para o ensino médio</b>	
3.1 A pesquisa-ação.....	111
3.1.1 O contexto de pesquisa .....	114
3.1.2 Os envolvidos na pesquisa .....	115
3.2 A pesquisa em ação .....	117
3.3 Oficinas de letramento literário: ações desenvolvidas, resultados e discussões .....	132
3.3.1 Primeira oficina: Casamento .....	135
3.3.2 Segunda oficina: Sedução.....	143
3.3.3 Terceira oficina: Adultério.....	150
<b>Conclusão.....</b>	<b>167</b>
<b>Referências .....</b>	<b>173</b>



# Apresentação

*Maria José de Pinho*<sup>1</sup>

Com muita satisfação recebi o convite para apresentar o livro *Letramento Literário no Ensino Médio: sobre a Relação entre Literatura e Arte visuais em Contos de Machado de Assis*, de Isaquia dos Santos Barros Franco, pesquisadora talentosa, criativa e preocupada com a prática pedagógica escolar.

O faço com imenso prazer, não só pela atualidade e relevância do tema, mas, também pela oportunidade e reflexão que este livro nos oferece sobre a prática pedagógica e a aprendizagem que são questões relevantes e enriquecedoras apresentadas no decorrer da obra. Ou seja, estamos tratando aqui dos desafios que se colocam “sobre a Relação entre Literatura e Arte visuais em Contos de Machado de Assis”.

A escrita de um livro é sempre antecedida de um conjunto de condições para que aconteça, mas, particularmente, por motivações que a desencadeiam e lhe dão sentido. Este, especialmente, vincula-se à necessidade de tornar público as análises de sua pesquisa de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins.

Ao aceitar esta máxima, começo a falar modestamente, do tema que Isaquia desenvolveu, com muita competência científica, política e pedagógica, nesta obra relevante para a área de

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós - Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal.

professores de português, e, particularmente, para os professores do Estado do Maranhão, para os quais as lentes da autora se direcionam. Onde estabelece como se dá a relação entre literatura e visualidade em três contos machadianos e como esta questão pode contribuir para o letramento literário.

Com prudência, a autora somente trilha esse caminho depois de definir letramento e letramento literário, bem como os três contos de Machado de Assis.

Na minha concepção, o fato de ser professora, na condição de ser portadora desse conjunto de domínio de saberes, que Isaquia busca analisar as ações do professor que trabalha Literatura e Artes Visuais nas turmas do Ensino Médio, como também desenvolver uma pesquisa ação, tomando como referência a visão do professor sobre o assunto, ao mesmo tempo, interferindo junto com o mesmo no processo de ensino/aprendizagem.

Em suas considerações, a autora configura um quadro propositivo, esperançoso quando afirma ser possível associarmos literatura às outras artes, como a música, o cinema, o teatro, as artes plásticas e outras. Com base nos estudos e no desenvolvimento das oficinas literárias, junto aos alunos do 2º ano do turno noturno, sustentam a ideia da importância da literatura na vida do ser humano.

Enfim, nesta apresentação, tentei revelar, baseando-me no livro da Isaquia alguns “porquês” da temática de um trabalho complexo de uma diversidade teórica. Assim, convida-se o leitor a vislumbrar a leitura enriquecedora que vai além da compreensão clara e precisa do que é abordado.

## Introdução

Desde a antiguidade é possível percebermos o diálogo entre as artes visuais e a literatura, acompanhando a quebra de fronteiras rígidas entre as diferentes linguagens e, conseqüente, aproximação entre as artes, principalmente o rompimento dos limites entre o texto e a imagem. Poetas se conscientizaram da visualidade da escrita e da página, além de incorporarem elementos gráficos e imagens aos seus trabalhos. Artistas visuais retomaram a origem visual da escrita, utilizando elementos textuais em suas obras.

Esse processo de aproximação e associação entre a literatura e as artes visuais aconteceu de maneira regular durante o passar do tempo, sendo verificada em diversas ramificações que realizaram e realizam várias ligações entre si, sem obedecerem a nenhuma hierarquia ou ordem. Nesse contexto, podemos dizer que a literatura estabelece diálogo com a música, com as artes plásticas, com os textos midiáticos, com o cinema.

Samoyault (2008) defende que os textos literários abrem sem cessar o diálogo que a literatura estabelece entre si e o outro, entre o gênio individual singular e o aporte intertextual. Precisamos entender, portanto, a literatura como um sistema que se constrói a partir de uma vasta rede de relações que se firmam com textos diversos, além de sistemas não-verbais.

Martins (2004), afirma que [...] a linguagem verbal e a visual travam diálogos intensos e imemoriais entre si e provocam outros tantos entre seus autores e leitores. Para a autora, isso acontece “pelas possibilidades cada vez maiores de diferentes linguagens iluminarem-se mutuamente, ampliando seus meios expressivos e suas leituras” (Martins, 2004, p. 95). Refletir sobre essas possíveis

relações é, a nosso ver, uma estratégia motivadora da leitura literária.

Temos, entretanto, consciência dos resquícios de um ensino tradicional, cujos conteúdos são apresentados sem nenhuma relação com as demais áreas do saber, distanciando o aluno de sua existência real. Acreditamos, no entanto, em um ensino que vá muito além, uma vez que sua missão “é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p.11).

Nesta direção, no presente livro, apresentamos uma proposta de Letramento Literário no Ensino Médio, alicerçada na relação entre literatura e artes visuais em contos do escritor Machado de Assis. Embora reconhecendo que há poucos estudos sobre o conto machadiano e sua relação com a visualidade, partimos da hipótese de que as artes visuais podem ser excelentes aliadas para o trabalho de formação de leitores.

Desse modo, a questão que suscitou o problema deste estudo foi: É possível promovermos práticas de letramento literário, através da relação existente entre literatura e artes visuais em contos de Machado de Assis? Para respondermos a essa pergunta, a pesquisa teve como objetivo principal *estabelecer como se dá a relação entre literatura e visualidade em três contos machadianos e como esta questão pode contribuir para o letramento literário* - aspectos estes largamente desenvolvidos ao longo de todo o nosso trabalho.

A partir desse objetivo temos como objetivos específicos: 1) *Oferecer um aporte teórico acerca dos termos letramento e letramento literário e das relações que podem ser estabelecidas entre literatura e artes visuais*; 2) *Evidenciar as relações entre palavra e imagem identificadas na obra de Machado de Assis, sobretudo em seus contos*; 3) *Mostrar que os contos de Machado de Assis podem ser trabalhados de forma a desenvolver o letramento literário em*

*turmas de ensino médio noturno através da relação estabelecida com as artes visuais.*

Para a realização deste estudo, dividimos o trabalho em duas partes. A primeira se constitui de uma revisão bibliográfica, através da qual buscamos destacar teoricamente o tema a que nos propomos, sob os enfoques letramento, letramento literário e visualidade. Sobretudo, a presença das artes plásticas na literatura de Machado de Assis. A segunda parte se desenvolve com base em uma pesquisa de campo, por meio da qual investigamos e diagnosticamos o perfil literário dos alunos. A partir disso, apresentamos o desenvolvimento de nossa proposta.

Ressaltamos que, embora dividido em duas partes, pesquisa teórica e pesquisa de campo, o presente trabalho é composto por três capítulos que mantêm uma estreita relação entre si. No primeiro capítulo - *Considerações sobre letramento literário e visualidade* - apresentamos duas seções. Na primeira seção, *Do Letramento ao letramento literário*, partimos do conceito de letramento para chegarmos ao letramento literário e ensino de literatura. Nesta parte, figuram nomes importantes como Street (1984), Kleiman (1995), Cosson (2001), Paulino (2009, Lerner (2002), no que diz respeito ao letramento, tema a que se vinculam os estudos de ensino-aprendizagem (Soares, 2011) e os documentos legais mencionados no corpo do texto (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Na segunda seção - *Correspondências entre literatura e artes visuais* - trataremos da forma como a correspondência entre a literatura e artes visuais, fora colocada em prática ao longo do tempo. Entendemos que ao analisarmos a linguagem literária relacionada às artes visuais poderemos compreender melhor as teorias empregadas neste trabalho e como elas podem ser aplicadas em uma situação prática, como é o caso de nossa proposta. Para tanto, reportamo-nos a Praz (1982), Horácio (2005), Gonçalves (1994 e 1997), Mello (2004), Lessing (1998), Pound (2006), Magalhães (1997), Remak (1994), dentre outros.

O segundo capítulo, *As artes plásticas na literatura de Machado de Assis*, aborda aspectos visuais na obra do escritor. Esse capítulo funciona como uma travessia entre o primeiro capítulo, marcadamente teórico, e o terceiro, em que será apresentada a pesquisa de campo. Inicialmente, colocamos no centro de nossa leitura a íntima relação da obra de Machado de Assis com as artes visuais. A importância desses contatos é importante para a construção do projeto estético de Machado. Veremos, ainda nas subdivisões desse capítulo, a afinidade entre os contos “As bodas de Luís Duarte”, “Missa do Galo” e “Uns braços” com as artes plásticas, pintura, escultura, fotografia. Nesse capítulo figuram nomes como Eulálio (2012), Bastide (2006), Oliveira (2001), Pereira (1973), Sträter (2009).

No terceiro capítulo, *Uma proposta de letramento literário para o ensino médio*, apresentamos os princípios metodológicos que nortearam a realização desta pesquisa, descrevendo os critérios de seleção da escola campo e dos participantes, bem como os instrumentos metodológicos que embasaram a coleta e a geração de dados. Em seguida, descrevemos e refletimos sobre os resultados obtidos a partir das oficinas literárias desenvolvidas junto aos alunos, tomando como base a teoria estudada. NorTEAMO-nos pelos princípios apresentados por Thiollent (2011), Barbier (2007), Ludke e André (1996).

Por fim, apresentamos nossas conclusões, procurando fazer emergir os pontos fundamentais da pesquisa realizada na escola-campo. Apresentamos, assim, reflexões e sugestões tendo em vista contribuir para a construção, no âmbito escolar, de um trabalho que promova de fato o letramento literário. Entendemos a relevância do presente trabalho no sentido de demonstrarmos que o letramento literário através da relação entre literatura e artes visuais, pode ser um “caminho para o desvendamento da arte, em suas doses de prazer e mistério, desafio e revelação” (Aguiar e Ceccantini, 2012, p. 8). Além disso, as atividades desenvolvidas em sala de aula contribuíram para a vivência literária na escola e,



consequentemente, para o desenvolvimento do gosto por esse tipo de leitura.

Ressaltamos que relacionar palavra e imagem na sala de aula, da forma como se propôs na pesquisa, é ainda uma prática recente. Defendemos essa possibilidade por reconhecermos que a literatura conduz a muitos caminhos, com aprendizagens significativas e experiências que nos envolvem e nos possibilitam entender o mundo que nos cerca através da fantasia e do imaginário. É a partir desse prenúncio que desenvolvemos nossa proposta, por acreditarmos na iniciação e principalmente nessa ampliação da educação por meio de textos literários e da relação que podemos estabelecer com as artes visuais.



# Capítulo I

## Considerações sobre letramento literário e visualidade

Neste capítulo, abordamos questões referentes ao letramento literário e visualidade. Partimos da significação dos conceitos de alfabetização e letramento, buscando traçar suas diferenças e aproximações. Em seguida, discutimos a literatura dentro do âmbito do letramento, o que se caracteriza como letramento literário. Na segunda seção apresentamos algumas das principais possibilidades existentes para se estabelecer aproximações entre texto literário e as artes visuais, mais especificamente pintura e fotografia. Serão apresentadas algumas considerações a respeito da descrição, e da ekphrasis, entendidas aqui como elementos de grande relevância na construção da visibilidade textual.

### 1.1 Do letramento ao letramento literário

Acreditamos que é de suma importância ler textos literários na escola - e fora dela - porque eles participam da teia social, juntamente com outros textos, ajudando a (re)significar a vida, a desvelar os problemas da sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda o homem a se entender e a resolver suas inquietações. Dessa forma, a leitura desses textos desenvolve o letramento literário. Mas o que vem a ser o *letramento literário*? Antes de respondermos a essa pergunta, julgamos pertinente deixar claro o que entendemos por *letramento*.

### 1.1.1 Letramento

A palavra *letramento* surgiu para nomear a busca de se registrar usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação. O termo difere-se de *alfabetização* uma vez que essa se refere ao processo de ensino e aprendizagem do código escrito. Os usos feitos da leitura e da escrita são socialmente determinados, e, portanto, têm valor e significado específicos para cada comunidade em específico (Street, 1984). Desse modo, o domínio do código escrito é algo esperado em todas as comunidades nas quais os indivíduos sejam reconhecidos como alfabetizados, enquanto as práticas de letramento podem mudar de uma comunidade para outra, e até mesmo de um grupo social a outro inserido em uma mesma comunidade.

De acordo com Soares (2012), a palavra letramento começou a ser utilizada em nosso país por especialistas das áreas de Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade da década de 80 do século XX. Nas palavras da autora, “uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986” (SOARES, 2012, p. 15). No referido livro, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Kato (1990, p. 7) apresenta o termo afirmando acreditar que a língua falada culta é “consequência do letramento”.

Dois anos depois, Tfouni publica o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), no qual aproxima alfabetização e letramento com a intenção de diferenciá-los. Essa mesma ideia a autora retoma em livro posterior, fazendo-o já desde o título: *Letramento e alfabetização*, de 1995. Em ambas, Kato (1990) destaca o caráter individual da alfabetização e o social do letramento, como evidenciamos no trecho a seguir:

A *alfabetização* refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O *letramento*, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9 e 2002, p. 9-10, grifos nossos).

De acordo com a autora, a alfabetização consiste em um processo de âmbito individual, no qual o sujeito desenvolve as habilidades de codificação e decodificação do código escrito. Enquanto que o *letramento* constitui-se como um processo que focaliza os aspectos sócio-históricos e é de âmbito social, pois o *letramento* é interação, seja somente do sujeito com a palavra escrita ou de um sujeito com outro por meio da oralidade (TFOUNI, 1995). Portanto, *letramento* é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Kleiman, em *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, de 1995, igualmente apresenta o termo *letramento* tomando como contraponto o conceito de alfabetização. Para ela, trata-se de “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (Kleiman, 2012, p. 18-19). Tal definição mostra a preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em diferentes práticas sociais.

Destacamos a obra de Soares, *Letramento: um tema em três gêneros*, na qual a autora declara tratar-se da “versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*” (SOARES, 2012, p. 17). Por esse viés, a palavra *letramento* tem como representação etimológica a condição ou qualidade de ser literato, ou como bem nos aponta a pesquisadora:

[...] *literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita a esse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja

introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2012, p. 17, grifo da autora).

Podemos, portanto, inferir que letramento é o estado ou condição próprio de quem se apropria da leitura e da escrita, sendo, por essa razão, fator de mudança social. Assim, da maneira como se apresenta e se utiliza hoje, entendemos o termo com o sentido de “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever [...]” (SOARES, 2012, p. 18). Desse modo, constatamos que, para ser considerado letrado, é necessário saber cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita e a leitura.

Segundo Soares (2004), é nos Estados Unidos onde o foco em problemas de literacy/illiteracy emerge, no início dos anos de 1980, como resultado da constatação de que jovens graduados na *High School* não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita. Subentende-se, portanto, que o problema não estava em não saber ler e escrever, mas na falta de domínio de competências de uso da leitura e da escrita.

Dessa maneira, a palavra letramento surgiu para nomear a busca de se registrar usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação, ou seja, as “[...] novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las” (SOARES, 2012, p. 21). Para atender a essa nova demanda social, era necessário tornar o indivíduo hábil nas práticas de leitura e escrita, capaz de utilizar-se delas de diversas maneiras.

No Brasil, os avanços nas pesquisas nessa área foram inspirados nos estudos de Paulo Freire (1989) que utilizou o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora. Percebemos que Freire já concebia o letramento como prática social e não apenas como alfabetização. Nesse sentido, nos reportamos à ideia cunhada por Soares (2012, p. 24,) de que “um indivíduo pode não saber ler e

escrever, isto é, ser *analfabeto*, mas ser, de certa forma *letrado* [...]” (grifos da autora), pois este pode viver em um contexto no qual a leitura e a escrita estejam constantemente presentes.

A exemplo disso, o texto de Kleiman, *Preciso ensinar letramentos?* Não basta ensinar a ler e escrever? (2005), cita o filme Central do Brasil<sup>2</sup> retratando uma mulher que trabalha na estação Central do Brasil escrevendo cartas para pessoas que não sabiam escrever. Embora não possuindo domínio sobre a escrita, estas pessoas conhecem muito bem a função do objeto cultural, que é a carta, por fazerem parte de uma sociedade letrada. Por outro lado, assim como o indivíduo pode ser letrado, embora não seja alfabetizado, sublinhamos que o contrário também acontece. É possível ser alfabetizado sem ser letrado, ou seja, a alfabetização não é garantia para o letramento, assim como bem nos indica Soares (2012, p. 39- 40):

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Reconhecemos ser possível ter certo *nível de letramento*<sup>3</sup> e não ser alfabetizado, ou seja, um indivíduo pode ser capaz de ler e escrever e, no entanto, não possuir habilidades para práticas que envolvam a

---

<sup>2</sup> Com Fernanda Montenegro, Vinícius de Oliveira, Marília Pêra, Othon Bastos, Matheus Nachtergaele, o filme retrata uma prática que consistia na elaboração coletiva de cartas por um escriba. Ganhou 55 prêmios internacionais.

<sup>3</sup> O estudo do letramento por meio de uma classificação de níveis demonstra que não há como existir grau zero, ou seja, considerando o conhecimento do alfabetizando (FERRARO, 2005). Os níveis de letramento são caracterizados como:

Nível 1 - é a pessoa que sai do analfabetismo, para uma pequena aquisição da alfabetização e do letramento.

Nível 2 - é atribuído aos sujeitos que tem de quatro a sete anos de escolaridade, onde tenha alcançado um domínio mínimo das práticas letradas e participação delas na sociedade.

Nível 3 - sujeitos com oito anos ou mais de escolaridade que tenham atingido competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para educação básica.

leitura e a escrita, como, por exemplo, ler revistas, jornais, receitas, bulas de remédio, etc. Além disso, pode demonstrar dificuldade para interpretar textos lidos, bem como pode não ser capaz de escrever um e-mail ou até mesmo um simples bilhete. De todo modo, acreditamos que dificilmente uma pessoa possua grau zero de letramento, tendo em vista vivermos em uma sociedade grafocêntrica.

Entendemos, então, o letramento como um processo sobreposto ao ato de alfabetização e concordamos ainda com Soares (2012, p. 44) quando assegura tratar-se do “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Nesses termos, temos os vocábulos *estado* ou *condição* sugerindo que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, ou a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferenciada, ou seja, assume outro estado, outra condição.

Depreendemos, portanto, que, a despeito das diferenças apresentadas, alfabetizar e letrar são ações complementares. Por isso, o correto seria alfabetizar letrando, ou seja, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*” (Soares, 2012, p. 47, grifos da autora). A escola precisa, portanto, trabalhar de forma a fomentar as práticas de letramento que já são vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano.

Acreditamos, assim como Kleiman (2005, p. 24) que quanto mais à escola “se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece [...]”. Sublinhamos, por esse viés, que a escola é um veículo de fundamental importância para a propagação do letramento, tendo como um de seus principais objetivos possibilitar aos seus alunos a participação nas várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita.

Lerner (2002, p. 18) também menciona a necessidade de se preservar na escola o sentido da leitura e da escrita como práticas sociais, “para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e



escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita”. Ressaltamos que a família, incluída nesse processo, não poderá deixar de fazer a sua parte, tão relevante quanto à da escola. Ela pode atuar de forma conjunta, mediando à aprendizagem de seus filhos, de maneira a garantir que as crianças possam receber um suporte preventivo, em idade de aquisição da leitura e da escrita.

No entanto, sabemos que nem sempre isso acontece. Dessa forma, Signorini (2012, p. 162), em seu estudo sobre letramento, afirma ser “a escola o principal, senão único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática”. A autora destaca que a falta de acesso à escola causa discriminação ao sujeito, podendo este ser considerado uma pessoa ignorante, vulnerável diante da multiplicidade de situações e interlocutores do seu cotidiano, além disso, conformado com a sua condição de fracasso escolar.

Nesse sentido, Lerner (2002) disserta sobre o papel da escola em desenvolver o gosto pela leitura e escrita como forma de dialogar com o mundo:

[...] se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante (LERNER, 2002, p. 19-20).

Trata-se da necessidade de construir uma ponte capaz de ligar a função institucional de ensinar a ler e a escrever, de modo que os alunos aprendam a fazê-lo e utilizá-lo para as funções sociais cotidianas, sem abandonar seus propósitos didáticos. O letramento aponta, portanto, para a apropriação da escrita e de todas as práticas sociais a ela relacionadas, o que possibilita o estabelecimento de diferentes níveis e tipos de letramento.

Nosso olhar está, pois, focado em um desses tipos: o letramento literário. Inserido nesse âmbito, na medida em que “a literatura seria a prática social e os textos literários os objetos por

meio dos quais se efetiva o letramento” (COSSON, 2011b, p. 282). Colocamos, então, o letramento literário como parte da expansão do uso do termo letramento, sendo um dos usos sociais da escrita.

### **1.1.2 Letramento literário**

Definido como o “*processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*” (Paulino e Cosson, 2009, p. 67, grifos dos autores), o termo “*letramento literário*” foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino na sequência do trabalho de Magda Soares, num trabalho encomendado para Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, fundada em 1976 (MACHADO, 2008). No campo das produções teóricas brasileiras sobre o tema, destacam-se as contribuições do professor e pesquisador Cosson (2011a) que, além de aparato teórico, apresenta também estratégia metodológica a partir de práticas observadas em suas pesquisas.

Cosson (2011a) propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na sala de aula. O autor destaca a relevância da literatura e o caminho a ser percorrido para que se alcance o letramento literário. Segundo o autor, o letramento literário possui uma configuração especial, pois, como um processo de letramento que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância tanto na escola, como em qualquer outro processo de letramento.

Em outro momento, Cosson (2011b, p. 282-283) deixa claro que “o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o ‘ler literatura’, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida”. Essa posição o autor defende também em outro texto com a ajuda de Graça Paulino:

[...] deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67-68).

Os autores explicam que o sujeito está em constante formação leitora, e o contato com a leitura literária ao longo de sua vida faz dele participante contínuo desse processo de letramento. Explicam, ainda, que compreender o letramento literário enquanto apropriação significa conquistar no sentido de apoderar-se, objetivando, com isso, transformar o objeto do qual se apropria, ou seja, a literatura. Essa apropriação do texto literário contribui verdadeiramente para a formação do indivíduo e, portanto, da sociedade.

É possível observamos o letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas na escola. Paulino (2004) já havia indicado acerca da formação de leitores acontecer em vários lugares, uma vez relacionada à vida social:

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais, de cunho mítico, político, boêmio, misantrópico e outros. Assim, a formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras (PAULINO, 2004, p. 146).

A formação leitora, conforme se refere a autora, está basicamente relacionada com as experiências construídas com a leitura ao longo da vida, nos mais variados tempos e ambientes. Nesse sentido, Zappone (2008, p. 53) sinaliza como práticas de letramento literário “a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.” Por meio dessas diversas práticas podemos observar finalidades e contextos distintos do

letramento literário, bem diferentes do letramento escolar que envolve apenas as atividades que a comunidade escolar realiza.

Nesse contexto, Geraldi (2006) ressalta que o sucesso da leitura teria como primeiro passo trazer para a escola o prazer de ler e o respeito aos conhecimentos e leituras anteriores do aluno. O que significa dizer a escola deve instigar seus alunos a fazerem o maior número de leituras possíveis, mesmo que eles ainda não correspondam a todas as expectativas do professor. Trata-se, segundo Cosson (2012, p. 13), “da leitura que busca incluir as experiências de mundo de todos no processo, levando, assim, à superação das dificuldades que a leitura de clássicos costuma apresentar na sala de aula”. Para tanto, há a necessidade do desenvolvimento de estratégias interessantes para mobilizar os conhecimentos desses sujeitos.

Desse modo, “não adianta, então, apenas entregar um texto e mandar o aluno ler” (Cafiero e DIAS, 2012, p. 47). Contudo, é possível percebermos que as potencialidades do ensino de literatura, embora façam parte do plano das discussões acadêmicas, não alcançam satisfatoriamente a prática de sala de aula. O que deveria ser uma disciplina estimuladora da leitura voltada para a formação de leitores, torna-se responsável pelo distanciamento do aluno em relação ao texto literário. Não é sem razão que Todorov (2009) declara que a literatura está em perigo. O autor é categórico:

O perigo que hoje ronda a literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionalistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária (TODOROV, 2009. p. 10).

Observamos, nas palavras do autor, que o perigo maior que ronda o ensino da literatura não se encontra na falta de bons autores e textos, mas em como eles estão sendo trabalhados na escola.

Relacionamos essas afirmações às ideias postuladas por Cosson (2011b, p. 283) quando pondera que à medida que o aluno avança no processo de escolarização vai perdendo o gosto pela leitura, porque a cada nível de ensino “o texto literário vale menos pela sua capacidade de promover o exercício do imaginário e mais pela sua contribuição ao ensino de língua materna”. Na sala de aula, a literatura tem sido usada como pretexto para o ensino da gramática ou como interpretações prontas e acabadas, e até mesmo como mero passatempo. Como bem nos aponta Cosson:

[...] o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional. Os textos literários quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos antes (COSSON, 2011a, p. 21).

De modo geral, temos que a literatura no Ensino Médio não é explorada de modo ideal, uma vez que não prioriza o objeto principal que é o texto literário. A proposta do ensino de literatura deve, pois, estar pautada na garantia de uma efetiva experiência de leitura literária, além de fazer com que o aluno perceba a sua importância.

Lajolo (2002), embora aponte sobre a necessidade de se discutir a historiografia do texto e tratar das críticas feitas a uma determinada obra literária, ressalta que essas questões não devem substituir a leitura e a interpretação da mesma. Para ela, é fundamental “perceber os impasses individuais (leitor com ele mesmo) e sociais que a obra oferece” (Lajolo, 2002, p. 21). A autora lembra que o primeiro contato com o texto literário deve ser a partir da leitura dele, não de seus fragmentos. Nenhuma atividade deve substituir a leitura integral do mesmo.

Paralelamente a essa discussão, nos deparamos com o problema do cânone literário, ocasionando o que Paulino (2004, p. 54) chamou

de “relações polêmicas entre cânones literários e cânones escolares”. Essas relações polêmicas são geradas no momento de escolher as obras e autores a serem estudados, porque há uma preocupação que vai desde o cânone às obras contemporâneas, passando também pela defesa da pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros. Entendemos que o cânone é uma herança cultural que precisa ser trabalhada, porém não se deve excluir as obras que, por algum motivo, ficaram à margem desse cânone, e que também são significativas quanto seu valor literário.

Entretanto, evidenciamos cada vez mais uma escolarização deformadora dos clássicos no momento da escolha dos mesmos. Uma proposta de ruptura com esse problema está muito bem colocada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL/MEC, 2006), quando mencionam no volume Linguagens Códigos e suas Tecnologias que para a realização de um bom trabalho, é indispensável manter um equilíbrio, entre o “novo” e o “velho”, privilegiando sempre como base os conteúdos relacionados à literatura brasileira.

As OCNEM defendem a ideia de um ensino focado na leitura de obras que privilegiam “como conteúdo de base no ensino médio, a literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras contemporâneas significativas” (BRASIL, 2006, p. 73). Acreditamos que, assim, o aluno será capaz de ampliar seus horizontes e se transformar em um leitor letrado e capaz de escolher suas próprias leituras.

Nesse contexto, Cosson (2011a) caracteriza como obras contemporâneas aquelas escritas e publicadas em nosso tempo e como obras atuais as que têm significado para nós em nosso tempo, independentemente da época de produção ou publicação. Dessa forma, “muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para sua vida” (COSSON, 2011a, p. 34). E é exatamente essa atualidade das obras que facilita o interesse de leitura pelos alunos.

Souza, Corti e Mendonça (2012) citam um exemplo de um estudante que diz não gostar de ler, não fazer uso de leituras e escrita, mas que escreve letras de músicas e poesias, além de ficar grande parte de seu tempo no computador, exatamente lendo. Tal situação nos revela que esse aluno pratica a leitura e a escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadão.

Realçamos aqui, novamente, o papel relevante da família, uma vez que o despertar da leitura deveria acontecer em primeira instância no ambiente familiar, no qual o aluno pode ser estimulado de diversas formas a praticar o ato de ler. Nesse caso, o ideal é que os pais sejam os primeiros leitores e mediadores. Entendemos que o gosto e o hábito da leitura deveriam começar em casa e ao professor caberia o papel de aprimorar ou promover esse hábito na escola. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que família e escola trabalhem juntas.

Contudo, se esta realidade não for possível e o aluno não tenha incentivo em casa, restará ao professor criar mecanismos eficientes que possibilitem inserir o aluno no universo da leitura literária. Dessa forma, evidenciamos a necessidade de uma metodologia que desenvolva, assim como propõe Cosson (2012) um trabalho que proporcione ao aluno-leitor a compreensão da literatura como arte acessível, como parte de seu mundo, como fonte de cultura e de prazer estético. Nesse sentido, não podemos deixar de colocar aqui a reflexão de Silva e Magalhães (2011, p. 90) a respeito da didática de ensino com o letramento literário:

[...] o letramento literário exige uma didática da incerteza, da perseguição do indizível, do encontro das subjetividades. É uma didática que também seja prazerosa, que trabalhe a corporeidade dos alunos, que possibilite o desenvolvimento de suas relações sensíveis com o mundo, que desenvolva a emotividade e a imaginação, propiciando momentos plenos de respostas às esperas desses alunos,

vivências que se converterão em memórias prazerosas, também importantes no processo de formação do leitor.

Corroborando com as autoras, acreditamos que a literatura, como linguagem artística educacional não deve ser submetida às regras obrigatórias de estruturação para ser entendida. Ao contrário, deve transformar-se num meio de renovação das formas tradicionais de ensino. Somente assim os alunos terão gosto pela literatura e se tornarão leitores. Acreditamos ser por meio desse prazer obtido pela leitura que o processo do letramento literário ganha força e estabelece um vínculo praticamente indissolúvel com o aluno.

Alves (2001) destaca que o professor enquanto ler para seus alunos é o “seio bom”, capaz de ligar o aluno ao prazer do texto. O autor menciona o pouco prazer proporcionado pelas aulas de gramática ou de análise sintática e acrescenta que não foram nestas que aprendeu as delícias da literatura. Por fim, afirma lembrar-se com alegria das aulas de leitura, pois em sua concepção não eram aulas, eram concertos. As palavras do autor esclarecem muito bem o que os teóricos defendem acerca da importância de se incentivar a leitura literária. Defender a importância da literatura é defender o seu ensino, a sua prática social e o seu uso no letramento. Defesa essa praticada de forma veemente nas palavras de Todorov (2009, p. 76).

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário.



A indignação do autor e sua fascinação pela arte literária estão explícitas em suas palavras. É de suma importância que o professor tenha em mente colocações como estas para que o processo de letramento literário tenha sucesso. Como afirma Compagnon (2009), a literatura precisa ser lida porque pode ser o único meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida.

Assim, constatamos o poder da literatura. Nesse sentido, Cosson (2011a, p. 17) defende: “a literatura tem um papel humanizador, pois é mais que um conhecimento a ser reelaborado, a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade”. Nessa perspectiva, compreendemos que a natureza do ensino de literatura pode ter seu caráter humanizador potencializado em atividades de leitura expandidas na associação com a fruição das artes visuais. Essa oportunidade manifestada pela literatura traz ao sujeito uma face de si mesmo, em que se pode viver a compreensão acerca de si e do mundo, da própria realidade mediante a ficção contida nas palavras, rompendo limites e alargando pensamento.

Candido (2011), em texto que discorre sobre o tema “direitos humanos e literatura”, tratou do assunto como um elemento indispensável ao afirmar que a literatura corresponde a uma necessidade universal, e quando não satisfeita, mutila a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, exatamente, por isso, nos humaniza. O autor aborda o “direito” que todo o sujeito tem em relação à literatura. Para ele, na leitura literária, ocorre o mesmo que se passa na esfera social. A classe mais desfavorecida é, muitas vezes pela própria escola, privada da leitura dos clássicos da literatura, “bens incompressíveis, isto é, que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 2011, p. 173).

Em artigo que pondera sobre o papel humanizador da literatura, Natali (2006) considera o gesto de Candido “inclusivo e democratizante.” Para Natali (2006, p. 36), a definição de humanização

defendida por Candido “esclarece que se trata de um processo que inclui o ‘exercício da reflexão’, a ‘aquisição do saber’ e o desenvolvimento da ‘percepção da complexidade do mundo’”. De nossa parte, concordamos com Barbosa (2011) acerca da necessidade por parte daqueles que se dedicam à formação de leitores, reconhecerem que o direito à literatura implica, reconhecer antes, a sua importância.

Dessa forma, compreendemos que a fim de possibilitar que os jovens se apropriem efetivamente da condição de leitores, o objetivo do trabalho com a literatura na escola, sobretudo no Ensino Médio, deva ser a promoção do letramento literário. Nesse sentido, ressaltamos que uma proposta de letramento literário nessa etapa de escolaridade tem como objetivo maior a formação de uma comunidade de leitores. Estas se iniciam, segundo Nascimento e Saito (2011, p. 129), nas práticas de leitura na escola, mas que irão além dela, porque oportunizarão aos alunos uma maneira própria de ver e viver o mundo.

É a partir desse prenúncio que desenvolvemos nossa proposta, por acreditarmos na iniciação e principalmente nessa ampliação da educação por meio de textos literários e da relação que podemos estabelecer com as artes visuais. Defendemos essa possibilidade por reconhecermos que a literatura conduz a muitos caminhos, com aprendizagens significativas e experiências que nos envolvem e nos possibilitam entender o mundo que nos cerca através da fantasia e do imaginário.

## **1.2 Correspondências entre literatura e artes visuais**

O campo que aflora da relação entre literatura e artes visuais é bastante abrangente, visto que ao longo dos tempos esta possibilidade de comparação vem sendo colocada à prova por pensadores e poetas, dentre outros, que muito contribuíram para estreitar as relações e alargar os estudos sobre o texto e a imagem. Um livro importante para os estudos dessa relação é o de Praz, *Literatura e artes visuais*, de 1982. Nele, o autor aponta que “desde

os tempos remotos tem havido mútua compreensão e correspondência entre a pintura e a poesia” (PRAZ, 1982, p. 2). Desse modo, pintores irão buscar na literatura inspirações para suas composições e escritores irão colocar diante dos leitores textos que chamam atenção pelo seu caráter visual.

Gonçalves, em sua obra *Laokoon Revisitado* (1994), ponderou acerca da poesia não ser apenas texto e sobre a pintura não se reduzir à representação de imagens. Esta sabedoria tem uma longa história e traçar o seu roteiro é acompanhar a própria história da poesia e da pintura e das reflexões sobre as duas artes. Reconhecemos, à vista disso, que a busca da correspondência entre a linguagem literária e a pictórica tem uma larga tradição.

De acordo com Mello (2004, p. 9), “essas influências recíprocas da literatura e da pintura, em uma tradição humanista, inscrevem-se no recurso retórico clássico de *ekphrasis*.” A autora refere-se ao termo da retórica antiga reintroduzido no discurso literário, segundo Clüver (2008, p. 215-216), em 1955 por Leo Spitzer e a partir do qual “o estudo da representação verbal de representações visuais se tornou um dos maiores campos de estudos palavra-imagem”. Clüver (1997) usa o antigo conceito de *ekphrasis* introduzido no discurso crítico para estabelecer uma maneira mais clara e objetiva de examinar as relações intertextuais entre a literatura e as outras artes.

O termo, segundo a definição de Clüver (1997, p. 18), é “a verbalização de textos reais ou fictícios compostos em sistemas não verbais”. De acordo com esse conceito, temos que em determinados textos literários as palavras são responsáveis pela criação de imagens pictóricas, ou seja, o texto promove um diálogo entre as artes, remete a signos não verbais e usa procedimentos semelhantes aos pictóricos para construir o texto literário.

A ecfase (termo aportuguesado) designa, portanto, qualquer tipo de descrição que tem a capacidade de colocar o objeto descrito diante dos olhos do leitor. A concepção do que seria ecfase é constantemente esclarecida por aquele que é o mais famoso dos

exemplos encontrados na Antiguidade do uso de tal estratégia. Trata-se da passagem da *Ilíada* de Homero, na qual ocorre à descrição do escudo de Aquiles, uma ilustração clara do processo efrástico.

Fabricou primeiro um escudo grande e forte,/ lavrado por todos os lados. Põe-lhe uma forte cercadura lustrosa,/ tríplice e coruscante, com um talabarte de prata./ Cinco eram as camadas que dispôs, e em cada uma delas/ compõe labores numerosos, com seus sábios pensamentos./ Forjou lá a terra, o céu e o mar./ O Sol infatigável e a Lua na plenitude,/ e ainda quantos astros coroam o céu,/ as Pléiades e as Híades, e a força de Orion,/ e é a única a quem não coube tomar banho no Oceano./ Forjou também duas cidades de homens falantes,/ mui belas. Numa havia bodas e festins:/ ao luar dos archotes, levam pela cidade as noivas/ saídas do talamo; elevam-se no ar muitos cantos nupciais,/ Rodopiam os jovens na dança e, no meio deles,/ flautas e cítaras erguem a sua melodia (HOMERO, 2009, p. 351-353).

O poeta, ao usar a poesia ekphrástica com toda a expressividade que lhe é inerente, nos leva a perceber detalhes do objeto em concomitância com o desenvolvimento das ações a partir da combinação da poeticidade plástica com a linguagem poética, o que configura a continuidade da homologia estética entre o verbal e o visual.



Figura 1. *Escudo de Aquiles*. Interpretado por Angelo Monticelli, em 1820.

Essa minuciosa descrição representa este milenar diálogo entre as artes, assim como nos remete Praz (1982, p. 3) quando afirma que

basta olhar para a antiga tradição que remonta à descrição do escudo de Aquiles feita por Homero para nos convenceremos “facilmente de que poesia e pintura têm marchado constantemente de mãos dadas, numa emulação de metas e meios de expressão”. Essas afirmações nos mostram que não há como abandonar ou negligenciar o estudo da correspondência entre literatura e artes visuais, porque esse paralelo mostra o que as aproxima ou as distancia. Nesse contexto, situamos as considerações de Brandão (1999) quando menciona que não podemos negar a importância da técnica efrástica na poética de Luciano de Samósata.

Não nego ainda o interesse que existe em identificar os objetos que os textos descrevem, solucionar a delicada questão, que se levanta muitas vezes, sobre se o objeto descrito é real ou fictício, ou esclarecer a inspiração que Luciano busca na pintura, escultura e arquitetura (Brandão, 1999, p. 61).

Na verdade, de todos os escritores antigos, Luciano pode ser considerado quem mais demonstrou relações com as artes plásticas. Esse esclarecimento aparece no prudente redirecionamento de Bompaire (1958), quando destaca Luciano como “um dos mais conscientes do equilíbrio difícil e fecundo a ser buscado entre a arte e a literatura” (Bompaire, 1958, apud Brandão, 1999, p. 61). Outros grandes pensadores e poetas contribuíram para o estabelecimento das relações entre artes plásticas e literatura. Mello (2004), por exemplo, nos indica que os debates acerca da relação literatura e pintura, embora mostrem suas semelhanças, não escapam a apresentar suas diferenças. A esse respeito destacamos:

Os apaixonados debates estéticos sobre as relações da literatura e da pintura, a disputa para apreender a ‘essência’ da natureza e os modos mais perfeitos de a imitar, mantêm a tradição humanista do paralelo entre as artes, enfatizando o que ambas têm em comum, as diferenciam por seus modos de expressão e afastam a visão de atividades hierarquizadas (Mello, 2004, p. 14).

Cabe diante do posicionamento da autora nos questionarmos por que há essa proximidade e, muitas vezes, o distanciamento com profunda figurativização<sup>4</sup> e abstração, de tal modo que as duas artes, mesmo com objetos de trabalho diferenciados, são especificamente tão próximas ou irmãs na arte da expressão de imagem poética. Nesse contexto, Praz (1982, p. 3) nos mostra que dois lugares comuns “vêm desfrutando indiscutível autoridade há séculos” quando tentamos relacionar literatura e pintura: “um de Horácio, o outro de Simónides de Cós.”

A Simónides de Cós, poeta que viveu entre os séculos VI e V a. C., Plutarco atribuiu o dito aforismático “no sentido de ser a pintura poesia muda e a poesia é uma pintura falante” (PRAZ, 1982, p. 3). Os versos de Simónides rompem com quaisquer limites antes estabelecidos entre texto e imagem, uma vez que coaduna com outra expressão que lhe é própria: “a palavra é a imagem das ações” (SIMÓNIDES apud VERNANT, 2010, p. 64). É possível percebermos, na ênfase dada por Vernant aos versos de Simónides, o poder das palavras em formar uma imagem.

Assim podemos dizer que o poeta tem condições de construir uma imagem das ações por meio das palavras. Afirmção esta confirmada nos versos de Horácio em sua obra *Arte poética: Ut pictura poesis*, que se traduz em “como a pintura é a poesia” (HORÁCIO, 2005, p. 65). Com Horácio, estabeleceu-se, de forma mais sistemática, a prática de comparação entre as diferentes artes, pois os críticos apoiando-se em suas palavras começaram a discutir a relação entre as artes irmãs, quer seja no sentido de aproximá-las quer seja para distanciá-las.

Dessa forma, esse paralelo originou ao longo dos séculos uma longa história de justaposições, debates e comparações entre a literatura e as artes visuais. Oliveira (2010), no intuito de comprovar a continuidade e a força das máximas de Simónides e de Horácio, ao

---

<sup>4</sup> A figurativização de textos nada mais é do que a manifestação da visão de mundo dos sujeitos, funcionando, dessa maneira, como um espelho que reflete os desejos, anseios e posturas dos seres sociais. É um dos níveis por onde o sentido se concretiza.

longo dos tempos, explana o fato de podermos encontrá-los juntos nos versos iniciais do *De Arte Graphica*, um popular tratado poético de 1668 da autoria do pintor francês Charles Alphonse Du Fresnoy.

Ut pictura poesis erit; similisque Poesi  
Sit Pictura;...  
... muta Poesis  
Dictur haec, Pictura loquens solet illa vocari.

[Um poema assemelha-se a um quadro; deste modo um quadro deveria também assemelhar-se a um poema... Um quadro é muitas vezes considerado como poesia muda; e a poesia um quadro falante.]

(Winsatt Jr. e Brooks, 1971, apud Oliveira 2010, p. 163).

Dessa maneira, mesmo que tais afirmações não tivessem o intuito de serem verdades sobre as duas artes, os versos de Simónides e de Horácio influenciaram a prática de pintores e poetas pelos séculos adiante. Lichtenstein (2005, p. 13) escreveu acerca dessa influência, de acordo com suas palavras “a pintura e a poesia são efetivamente irmãs, unidas por múltiplas relações”. São essas múltiplas relações que permitem aos pintores buscar inspiração para suas composições nos temas literários e aos poetas tentar colocar diante dos olhos dos leitores imagens que somente as artes visuais poderiam adequadamente oferecer.

A partir daí estaria estabelecido o caminho por onde, durante vários séculos, se encaminhariam as reflexões sobre as correspondências entre literatura e pintura, no sentido de vê-las como artes irmãs (Gonçalves, 1994). Ao longo da Idade Média, a analogia entre poesia e pintura foi explorada nas iluminuras, ilustrações que sublinhavam a mensagem do texto. A palavra vem do uso do verbo latino *iluminare*, em conexão com o estilo oratório ou narrativo, significando “adornar”, ou seja, “enfeitar”.



Figura 2. Iluminuras de Natal.

Gombrich (1999) informa sobre as iluminuras possuírem, além de valor artístico, relevância didática, levando-se em consideração o índice elevado de analfabetismo na época. Com isso, a função da imagem inserida no texto escrito era a de *promover o letramento*. Isso se tornava possível uma vez que as iluminuras ao fundir texto e imagem, colaboravam um para o melhor entendimento do outro. Além disso, para que a leitura se mostrasse ainda mais atraente, a letra inicial do texto deveria estar completamente adornada e colorida. Como na época havia uma preferência por cores fortes, o texto se transformava em um espetáculo de letras, cores e formas, chamando a atenção até mesmo dos que não sabiam ler e escrever.

No Renascimento a relação entre visualidade e literatura ganha ímpeto, uma vez que os textos eram voltados para a imagem. É nesse momento que a maioria das pessoas que escrevem sobre pintura irá se dedicar à comparação entre as artes (Lichtenstein, 2005). No campo das artes visuais, essa relação é lucrativa sob o ponto de vista que a literatura contribui para facilitar a leitura da imagem, como também a imagem colabora com a produção da escrita. Os estudos sobre o vínculo entre a poesia e a pintura adquiriram importância de primeiro plano nesse período, sendo destacados por Da Vinci e Camões.



Segundo Lichtenstein (2005, p. 19), nas palavras de Leonardo da Vinci, “a pintura é uma poesia muda e a poesia uma pintura cega e tanto uma quanto a outra tentam imitar a natureza segundo seus limites [...]”. Estas palavras apontaram, ao longo dos séculos, para as diversas imbricações e influências que poderiam ser notadas entre os mais distintos sistemas semióticos. Em termos semelhantes Camões (1980) anunciou, “a poesia é a pintura que fala” (cf. Os Lusíadas, canto VIII, est. 41) e “a pintura é a muda poesia” (cf. Os Lusíadas, canto VII, est. 76). Camões expressa por meio das palavras as impressões e os sentimentos, produzindo imagens visuais distintas.

Ainda no Renascimento, estendendo-se para o Barroco, temos outra manifestação relevante da relação da poesia e da pintura composta pelo emblema (Figura 3). Tal e qual as iluminuras, os emblemas apresentavam um pequeno texto explicativo que comentava a imagem, realçando, dessa forma, uma lição moral e didática. Assim, segundo Praz (1982, p. 4), eles possuíam a capacidade de “ensinar de forma intuitiva uma verdade moral.” Andréa Alciato foi o grande nome deste estilo no século XVI, publicando o primeiro livro de emblemas – *Emblematum libellus* – em 1531.

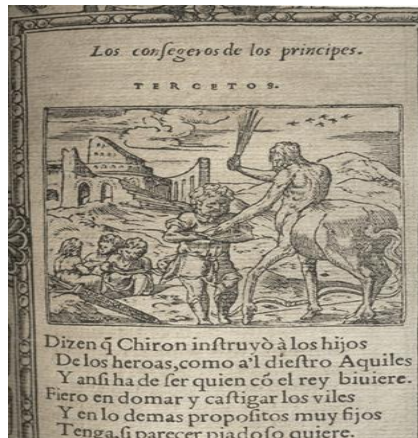


Figura 3. *Emblemas*, de Alciato.

Ao longo da segunda metade do século XVIII, e, apesar da aparente continuidade, as relações entre literatura e artes visuais não foram vistas com bons olhos. Houve momentos em que elas foram postas em causa e contestadas por escritores, pintores e teóricos. Dentre eles, destacamos Lessing com sua publicação em 1766 de *Laocoonte: ou sobre os limites da pintura e da poesia*, na qual ele defende a existência de profundas diferenças entre as duas artes.

Para Lessing (1998, p. 96) “a pintura é uma arte da imagem, isto é, do espaço, enquanto a poesia é uma arte da linguagem, isto é do tempo.” Desse modo, o autor esclarece que os símbolos usados pela pintura são as figuras e as cores existentes no espaço, já na poesia são os sons articulados no tempo; além disso, os símbolos daquela arte são naturais, na poesia são arbitrários. A pintura pode representar objetos que existem simultaneamente no espaço; enquanto a poesia representa os objetos que se sucedem no tempo; em contraste com a poesia, ela é incapaz de contar histórias e de articular e exprimir ideias universais.

As diferenças relatadas por Lessing (1998) apresentam uma hierarquia das artes, evidenciando a superioridade da poesia sobre a pintura. Já no seu subtítulo, “Sobre as fronteiras da pintura e da poesia”, o autor propõe claramente a existência de limites entre as duas artes. Mais do que em qualquer outra parte desse ensaio, a tese principal de *O Laocoonte* pode ser lida no capítulo XVI. Vejamos na seguinte passagem:

Se é verdade que a pintura utiliza nas suas imitações um meio ou signos totalmente diferentes dos da poesia; aquela, a saber, figuras e cores no espaço, já esta sons articulados no tempo; se indubitavelmente os signos devem ter uma relação conveniente com o significado: então signos ordenados um ao lado do outro também só podem expressar objetos que existam um ao lado do outro, ou cujas partes existam uma ao lado da outra, mas signos que se seguem um ao outro só podem expressar objetos que se seguem um ao outro ou cujas partes se seguem uma à outra (LESSING, 1998, p. 193).

Fica claro nas palavras do autor que a poesia só é capaz de expressar ações e a pintura só consegue expressar corpos. Nesse sentido, ele afirma nitidamente as fronteiras das artes, fronteiras estas impostas pelas próprias limitações dos seus meios materiais. Uma observação relevante a fazer é sobre as suas ideias terem marcado presença constante nos estudos das artes comparadas. Sinônimo de reflexão sobre as relações entre artes verbais e artes visuais, seu texto tem motivado o título de numerosos outros estudos sobre o tema, a exemplo do já citado *Laokoon revisitado: relações homológicas entre texto e imagem*, do brasileiro Aguinaldo José Gonçalves (1994).

Ao mesmo tempo em que Lessing aponta as fronteiras entre poesia e pintura, é possível aprender muito sobre o tema no *Laokoon* de Gonçalves. Dessa maneira, podemos afirmar que a teoria do *Laocoonte*, de Lessing “tocou todos os pontos vulneráveis da literatura e das artes plásticas e, neste sentido estabeleceu paradigma<sup>5</sup>” (Gonçalves, 1989, p. 182). As considerações do autor, por sinal uma das mais notáveis reflexões acerca das semelhanças e diferenças entre a poesia e a pintura, todavia, não significam que as relações entre as duas artes não tenham continuado a ter importância.

No Romantismo, temos alusão à capacidade de inter-relacionamento da poesia com as demais artes, através da assertiva sobre a poesia conseguir pintar e esculpir através das palavras (Silva, 1990). Entendemos, desse modo, a poesia como arte primeira que perpassa as outras artes. É assim que no Realismo e no Parnasianismo percebemos uma riqueza de detalhes da poética proporcionando uma viva plasticidade na poesia. É dessa época a valorização da representação do mundo exterior buscando continuamente os recursos que lhes permitiriam *pintar imagens* com precisão, fazendo uso de descrições exatas e coloridas.

---

<sup>5</sup> No sentido lato corresponde a algo que vai servir de modelo ou exemplo a ser seguido em determinada situação.

Trata-se de uma descrição feita com base em sensações, sobretudo, as visuais. Nesse sentido, a poesia aproximava-se da linguagem visual, criando um texto realmente capaz de pintar imagens na mente do leitor. Entendemos, dessa forma, que desde as suas manifestações mais remotas a escrita humana sempre conjecturou a imagem. Por isso, além de ser utilizada como forma de comunicação, ela tornou-se objeto artístico. Fica evidente, portanto, que no percurso das relações entre literatura e as artes visuais o ponto de convergência centra-se na imagem.

E aí pode estar a explicação do *ut pictura poesis* e da relação ‘pintura poesia muda’ e ‘poesia pintura falante’, porque tanto em uma, quanto na outra, o ponto de ligação centra-se “na imagem, na visão construída com tinta ou com palavra, e sempre com artes do ver” (Oliveira, 1999, p. 33). Podemos considerar, então, que o texto literário é, inevitavelmente, mediado por uma natureza imagética.

Esse poder das palavras em evocar imagens nos remete a Pound (2006), outro expoente relevante na defesa das aproximações entre literatura e imagem. Ele é responsável pelo conceito de fanopeia, termo diretamente ligado ao uso de “uma palavra para lançar uma imagem visual na imaginação do leitor” (POUND, 2006, p. 53). A fanopeia refere-se ao refinamento na escolha das palavras e no encadeamento lógico das ideias entre elas, tornando-as capazes de projetar visualmente uma imagem pretendida pelo escritor, em cuidadoso processo descritivo, caracterizando a tradução do poder visual da imagem.

As imagens narradas são articuladas através das exigências da imaginação criativa, ou seja, os versos levam-nos às imagens que são propostas pelas palavras. Dessa forma, podemos inferir que as imagens criam tipos diferentes de ligações entre as artes, como nos mostra Schøllhamme (2007), quando pondera sobre o poder da palavra em ser identificada com o despertar da imagem mental durante a leitura.

De acordo com Cluver (2006a), se encontrarmos correspondências evidentes podemos ler o poema como uma tradução

do texto visual. O autor acrescenta que esse tipo de tradução foi contemplada por Jakobson (1971) como ‘tradução intersemiótica ou *transmutação*’, que é, aquele tipo de tradução que consiste em “interpretação de signos verbais por meio de signos de sistemas de signos não-verbais” (CLUVER, 2006a, p. 112). Em outras palavras, esse tipo de tradução engloba códigos diferentes, circulando, por exemplo, entre a literatura e outros sistemas, das artes visuais à música, ao cinema e até a arte sequencial das histórias em quadrinhos.

Inspirado, entre outras coisas, na “transposição criativa” de Jakobson (1971), o poeta Haroldo de Campos chamou a tradução de *transcrição*. Para Campos (1967) não basta traduzir o sentido as palavras: é preciso recriar o texto, restituir sua estrutura original em outro idioma. No primeiro ensaio em que busca sistematizar a prática e a teoria tradutórias, *Da tradução como criação e como crítica*, de 1962, republicado posteriormente em *Metalinguagem & outras metas*, Haroldo entendia a linguagem literária como impossível de ser traduzida.

*A tarefa do tradutor* de Benjamin (1994) marcou a reflexão sobre o ato e a significação do traduzir de forma indelével e determinante, provocando uma virada radical nos Estudos de Tradução. Inúmeros são os estudos e análises críticas sobre “A tarefa do tradutor”, texto que, em si mesmo, encerra as questões centrais de toda a teoria da tradução: fidelidade, equivalência, originalidade e reprodução, sob a perspectiva formal e metafísica.

Ainda sobre a tradução, Cluver (2006a) declara que as representações verbais de esculturas, pinturas, tapeçarias, trabalhos gráficos e fotografias, reais e imaginárias, são encontradas em muitas narrativas em prosa, e a imagem narrada de uma obra de arte existente pode muito bem ser considerada uma transposição. Desse modo ele nos diz que uma função análoga à tradução literal em prosa de um poema pode ser desempenhada por uma explanação iconográfica de uma pintura.

Burke (2004), citando Panofsky (2004), afirma que a arte iconográfica envolve a transferência de símbolos e de histórias de

uma arte para outra. Segundo o autor, na pintura iconográfica o significado da imagem depende do nosso conhecimento, isto porque as “imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura. Para interpretar a mensagem, é necessário familiarizar – se com os códigos culturais” (BURKE, 2004, p. 46). É, portanto, a combinação dos detalhes visuais e dos conceitos abstratos que facilitam a interação entre as artes.

Essa interação interartes foi se estabelecendo e tornou-se, segundo nos coloca Silva (1990), ainda mais íntima e relevante com o Modernismo e, sobretudo, com as chamadas vanguardas históricas (Futurismo, Cubismo, Surrealismo, Expressionismo). Foi a partir daí a tentativa de representação da realidade. Nesse contexto situamos a arte fotográfica, apresentada por Sontag (2004), como mais próxima da poesia, pois as duas oferecem uma visão renovada sobre a realidade. Essa relação encontra-se também na etimologia da palavra fotografia, que significa escrever com a luz.

É devido à imagem fotográfica que o século XX vislumbrou uma revolução no campo das artes visuais, traduzidas pelos movimentos de vanguarda. Isso porque, apesar de o modernismo ter sido o momento em que ficou mais clara a relação da fotografia com a literatura, na verdade, esse entrosamento havia começado bem antes (Sontag, 2004). Ou seja, a fotografia começou a sua influência sobre a literatura antes da explosão dos movimentos de vanguarda.

Um dos pioneiros na escrita literária com características fotográficas é Honoré de Balzac (Sontag, 2004). A técnica balzaquiana residia em ampliar pequenos detalhes, assim como numa ampliação fotográfica, sobrepor traços ou elementos contraditórios, tal e qual numa exposição fotográfica. “Dessa maneira, qualquer coisa se torna expressiva e pode ser associada a qualquer coisa” (SONTAG, 2004, p. 176). Descrevendo a realidade, Balzac antecipa a forma característica da percepção estimulada pelas

imagens fotográficas, como é possível observar no trecho de *Os camponeses*, publicado em 1855.

Pela sua situação no ângulo da praça e do caminho, o rés-do-chão dessa casa, no estilo da de Rigou, tem três janelas sobre o caminho e duas sobre a praça, ficando entre essas duas últimas a porta de vidro, de entrada. O Café da Paz dispõe ainda de uma porta travessa abrindo sobre a aléia que o separa da casa vizinha, do vendedor de quinquilharias de Soulanges, e pela qual se entra num pátio interior.

A casa, com sua pintura toda em amarelo dourado, salvo os postigos, que são verdes, é na cidadezinha uma das raras que têm dois andares e água-furtada (BALZAC, 1992, p. 234-235).

O realismo fotográfico da descrição balzaquiana sustenta-se nos detalhes que remetem às imagens fotográficas. Podemos perceber no trecho transcrito a sobreposição da descrição sobre a própria narração. É como se o escritor quisesse que o leitor realmente visse a cena. Observamos, entretanto, que em uma cena descrita, cada leitor prestará mais atenção no detalhe que consegue mexer com suas emoções, realizando o que Barthes chama, em a *Câmara clara* (1984), de *punctum*. Termo utilizado por ele para nomear um "detalhe" na foto que chama a atenção daquele que olha.

Essa característica do estilo fotográfico se torna bem evidente nos romances de Marcel Proust. Ao longo de sua obra, podemos perceber, em muitas passagens, o quanto o elemento fotográfico influenciou o autor. Constantemente ele faz referência a uma foto através de metáforas, descrições e narrativas de experiências. Uma das mais importantes passagens, na qual a fotografia ocupa lugar de destaque no desenrolar das aventuras do herói de Proust, encontra-se no livro *Sodoma e Gomorra*, do qual transcrevemos um trecho:

Mas em face da ideia que eu fazia do seu estado tão grave, tão doloroso naquele dia, a *fotografia*, aproveitando ainda as manhas que tivera *minha avó* e que conseguiam enganar-me mesmo depois de me haverem sido reveladas, ma mostrava tão elegante, tão descuidada sob o chapéu que lhe ocultava um pouco o rosto,

que eu a via menos infeliz e com mais saúde do que tinha imaginado (PROUST, 2008, p. 218, grifos nossos).

Nessa passagem, evidenciamos o termo de Barthes, o elemento *punctum* presente na fotografia através das revelações das faces de avó, até, então, desconhecidas para o herói. É exatamente esse elemento que encerra em si a capacidade de emocionar e provocar sensações no personagem, que guarda uma relação de memória para com o retrato, mas que não teria o mesmo sentido para qualquer outra pessoa ao observá-lo.

Além do elemento fotográfico, percebemos os exemplos “do rico e múltiplo emprego que Proust faz da pintura na narrativa” (Magalhães, 1997, p. 85-86). Na verdade, a cada página lida, temos a sensação de caminhar por uma maravilhosa Galeria de Arte. Citamos uma passagem do romance *No caminho de Swann* em que ele menciona uma das figuras simbólicas de Giotto:

No ano em que comemos aspargos a criada de cozinha, em geral encarregada de os ralar, era uma pobre criatura doentia, num estado de gravidez muito adiantado quando chegamos para a Páscoa, e as pessoas até se espantavam que Françoise a deixasse andar e trabalhar tanto, pois ela principiava a carregar com dificuldade à sua frente a corbelha misteriosa, cada vez mais cheia, cujas belas formas se divinhavam sob as amplas blusas. Estas lembravam os casacões que revestem algumas das figuras simbólicas de Giotto, das quais o Sr. Swann me dera algumas fotografias. Foi ele mesmo quem nos fizera notar a semelhança e quando nos pedia notícias da criada de cozinha, perguntava: Como vai a Caridade de Giotto? (PROUST, 2003, p. 82).

A rede de homologias visuais presente em todo o texto apresenta-se, nessa passagem, em torno da analogia entre o filho que a criada grávida carrega na barriga e o cesto que a Caritas de Giotto porta nas mãos.



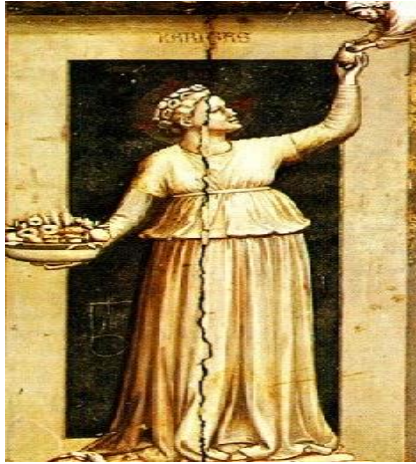


Figura 4. *A Caridade*, de Giotto.

Além de Proust, Magalhães (1997) cita outros expoentes dessa transposição das artes visuais na literatura nos textos narrativos. Ele faz referência, por exemplo, ao conto “O retrato oval” de Edgar Allan Poe, dizendo que a descrição que o poeta faz do pintor no ato de retratar a própria mulher é um verdadeiro exemplo de técnica pictórica transposta para a linguagem verbal (MAGALHÃES, 1997). Essa característica configura-se em uma passagem do autor:

O que agora via, certamente não podia e não queria duvidar, pois o primeiro clarão das velas sobre a tela dissipara o estupor de sonho que me roubava os sentidos, despertando-me imediatamente à realidade. O retrato, já o disse, era o de uma jovem. Uma mera cabeça e ombros, feitos à maneira denominada tecnicamente de vinheta, muito ao estilo das cabeças favoritas de Sully. Os braços, o busto e as pontas dos radiantes cabelos dissolviam-se imperceptivelmente na vaga mas profunda sombra que formava o fundo do conjunto. A moldura era oval, ricamente dourada e filigranada à mourisca. Como objeto artístico, nada poderia ser mais admirável do que aquela pintura em si. Mas não seria a elaboração da obra nem a beleza imortal daquela face o que tão repentinamente e com veemência comovera-me (O retrato oval de Edgar Alan Poe).

Percebemos que, além da minuciosa descrição do retrato encontrado, Poe faz referência a um artista real, o pintor inglês Thomas Sully (1783 -1873), tal comparação permite ao leitor associar o retrato oval à obra desse pintor.



Figura 5. Retrato de Rebecca Gratz, Thomas Sully

Poderíamos, além desses, citar inúmeros outros exemplos do diálogo entre a literatura e as artes visuais. Por ora, associaremos esses exemplos à passagem de Barthes (2004) sobre a não-hierarquia entre a literatura e a pintura:

Se a literatura e a pintura já não são mais consideradas numa relação hierárquica, uma sendo *espelho* de fundo para a outra? Para quê mantê-las como objetos ao mesmo tempo unidos e separados; em resumo, *classificados*? Por que não eliminar a diferença (puramente de meio material)? Por que não renunciar à pluralidade das ‘artes’, para afirmar tão mais fortemente a pluralidade dos ‘textos’? (BARTHES 2004, p.46, traduções nossas, grifos do autor).

Para o teórico francês, se não existem abismos intransponíveis entre as artes, torna-se viável procurar relações claras entre elas. A máxima de Souriau (1983, p. 3), “a arte são todas

as artes”, considerada em sua obra *A correspondência das artes: elementos de estética comparada*, coaduna com as palavras de Barthes, na medida em que trata dessa relação a ser estabelecida entre as “diferentes atividades criadoras”. Para Souriau (1983, p.14), “nada mais evidente que a existência de um tipo de parentesco entre as artes. Pintores, escultores, músicos, poetas, estão levitando no mesmo templo.” Corroboramos com o autor quando reconhecemos que a arte abarca em seu significado todas as formas de manifestação humana.

Entretanto, temos de considerar que embora as formas artísticas possuam um ponto de correspondência, em razão de estarem interligadas por um só termo, pode existir entre elas uma diversidade de relações. Cada forma de arte tem sua linguagem própria, sua individualidade, ou como afirma Souriau (1983, p. 16), “poesia, arquitetura, dança, música, escultura, pintura são todas atividades que, sem dúvida, profunda, misteriosamente, se comunicam ou comungam. Contudo, quantas diferenças”. Em virtude dessas análises, o autor determina o seu campo de estudo, instituindo os princípios da Estética Comparada, uma disciplina que objetiva pôr em evidência e anotar corretamente as similitudes e as oposições que podem ser relacionadas entre as artes.

Ao expandirmos esse pensamento, compreendemos que o estudo sobre o diálogo entre as artes pode ser bastante enriquecedor. Esse estudo oportuniza a compreensão do conhecimento das mesmas, uma vez que esse diálogo exige clareza sobre a expressão estética, favorecendo, assim, crescimento no aprendizado. A busca por equivalências homológicas entre sistemas distintos permite, de acordo com Gonçalves (1997) verificar possíveis correspondências entre tais procedimentos e também analisar as diferenças de operacionalização de recursos oferecidos por cada um dos meios expressivos.

Além disso, Souriau (1983) já advertia que o conhecimento da correspondência entre as artes é uma forma de compreendermos o ser humano, pois é um conhecimento que nos transforma em

espectadores de várias manifestações culturais com somente uma leitura de um texto que contempla várias artes e suas diferentes criações. Exatamente por isso, existe há muito tempo, um discurso preocupado com os contatos e as relações entre as artes.

Na atualidade, o estudo das relações entre a literatura e as artes visuais se disseminou significativamente, revelando como as interações transcodificadoras se dão no campo das artes e comunicações contemporâneas e, sobretudo, como as linguagens analógicas se reproduzem nos mais diferentes meios. Praz (1982, p. 1) declara que a irmandade entre as artes já criou raízes em nosso intelecto:

[...] a ideia de artes irmãs está tão enraizada na mente humana desde a Antiguidade remota que deve nela haver algo mais profundo que a mera especulação, algo que apaixona e que se recusa a ser levianamente negligenciado. Poder-se-ia mesmo dizer que, com sondar essa misteriosa relação, os homens julgam poder chegar mais perto de todo fenômeno da inspiração artística.

Dessa forma, ressaltamos que o interesse crescente de pesquisadores em torno dos contatos e das relações entre as artes favoreceu o estabelecimento do conceito “Estudos Interartes”. Tal fato se deu “no congresso internacional ‘Interart Studies: New Perspectives’ [Estudos Interartes: novas perspectivas], realizado em maio de 1995 na cidade sueca de Lund [...]” (CLÜVER, 2006b, p. 12, traduções do autor). Esse evento tinha como objetivo discutir sobre as relações interartísticas e, segundo Clüver (2006b), seus resultados foram publicados na Poética interartes: ensaios sobre as interrelações entre as artes e as mídias.

Essa discussão teve sua origem ligada à reforma do sistema universitário quando inseriu as artes no curriculum. Inicialmente, esse estudo era realizado de forma isolada, só depois, com o surgimento dos termos *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*<sup>6</sup> é que

---

<sup>6</sup> *Interdisciplinaridade* - Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas, e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior. *Transdisciplinaridade* - Coordenação

ocorreram mudanças na sua aplicação. Assim como nos remete Clüver (2001, p. 336):

A formação de novos discursos disciplinares envolvendo a antropologia, a linguística, a psicologia, as ciências cognitivas, a semiótica, a informática, os estudos textuais, os estudos de comunicação, a crítica ideológica (especialmente nas variantes marxistas e feministas), e os novos estudos culturais (*cultural studies*) que inspiraram e forneceram modelos para a transformação do tradicional estudo comparatístico das artes, ainda *interdisciplinar*, nos ‘estudos interartes’ do nosso tempo, cujos interesses se interligam freqüentemente com os de outros discursos *transdisciplinares*.

Com o avanço das pesquisas nesse âmbito, o rótulo “Estudos Interartes” tornou-se cada vez mais impreciso e, assim, insatisfatório, tanto em relação aos textos tratados quanto às formas e gêneros textuais. Por isso, nas palavras de Clüver (2006b, p. 18), estudiosos desenvolveram os conceitos: *Estudos Intermidiáticos ou Estudos Intermídias*

Segundo Clüver (2008, p. 224) devemos entender a intermedialidade como “fenômeno abrangente que inclui todas as relações e todos os tópicos e assuntos tradicionalmente investigados pelos Estudos Interartes.” Subentendemos, portanto, que a substituição dos termos liga-se a uma prática que já havia sendo realizada no interior dos estudos interartes, como bem nos coloca o autor:

O leque dos *Estudos Interartes* parte dos estudos de fontes, passa por questões de periodicidade, problemas de gênero e transformações temáticas, até alcançar todas as formas possíveis de imitação que ocorrem através de fronteiras entre mídias (em formas e técnicas estruturais, tendências estilísticas, e outras mais) (CLÜVER, 2006b, p.16).

---

de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas (JAPIASSU, 1976).

Desta forma, manifestou-se o processo denominado de "iluminação mútua das artes" (CLÜVER, 2006b, p. 12), entendido como perspectiva de afinidade de conceitos e métodos utilizados no estudo artístico. Assim, sendo a correspondência entre as artes colocada em prática, houve, por parte dos interessados, a necessidade de se refletir, mais pontualmente, sobre a comparação entre elas.

Por esse viés, evidenciamos uma estreita relação dos estudos interartes com a Literatura Comparada. Prática tomada inicialmente como disciplina que se destinava exclusivamente a aproximar obras e autores de literaturas diferentes, verificando como se dava a troca entre essas, mas que ao longo de sua evolução, ampliou o alcance de suas práticas de pesquisa, permitindo à literatura transitar entre várias áreas, apossando-se de métodos próprios dos objetos que relaciona.

Remak (1994, p. 175) sintetizou essa ampliação ao definir a Literatura Comparada como o estudo da literatura além das fronteiras de um país em particular, e o estudo das relações entre literatura de um lado e outras áreas do conhecimento de outro. Esse professor de Literatura Comparada acrescenta ainda que, embora existam muitas discordâncias acerca dos aspectos teóricos da Literatura Comparada, existe um consenso sobre a sua tarefa:

[...] dar aos estudiosos, aos professores e estudantes, e, *last but not least*, aos leitores, uma compreensão melhor e mais completa da literatura como um todo, em vez de um segmento departamental ou vários fragmentos departamentais de literatura isolados. E isso ela pode fazer melhor não apenas ao relacionar várias literaturas umas às outras, mas ao relacionar a literatura a outros campos do conhecimento e da atividade humana, especialmente os campos artísticos [...] (REMAK, 1994, p. 180-181).

Tal possibilidade de atuar entre campos diversos colocando-os em relação corresponde, de acordo com Carvalhal (1991), a mudança de paradigmas. A autora enfatiza que, se antes a particularidade da Literatura Comparada era confirmada por uma limitação de campos e modos de atuação, na atualidade, essa mesma

especificidade é alcançada pela atribuição à disciplina da possibilidade de atuar entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, próprios aos objetos que ela coloca em relação.

O pensamento da autora converge com o que acentua Cosson (2002) sobre as práticas comparatistas da atualidade que, segundo o pesquisador, quebram o par literatura/literatura em favor dos pares literatura/artes. O que significa dizer que a literatura não deve ser vista como um sistema fechado, mas na sua ligação com outros códigos, sejam eles picturais, musicais, cinematográficos, etc. Trata-se de uma ampliação de campo que parte das relações interliterárias, passa pelas relações interartísticas e chega às relações interdisciplinares.

Podemos afirmar, então, que a prática comparatista tem como característica principal atuar entre elementos diversos para então explorá-los, como “uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística” (CARVALHAL, 2001, p. 74). A Literatura Comparada entendida dessa maneira nos leva à busca pelas semelhanças e diferenças, à percepção do dialogismo presente entre os textos, mesmo sendo produzidos em épocas diferentes e lugares distantes. Nesse âmbito, citamos o texto de Coutinho, *Literatura comparada e interdisciplinaridade* (2011, p. 21), no qual ele coloca que essa associação interdisciplinar sempre existiu:

[...] a Literatura Comparada porta, desde sua fase inicial de configuração como disciplina acadêmica, uma transversalidade que a conduz não só além das fronteiras nacionais e idiomáticas, mas também interdisciplinares, rompendo frequentemente com as barreiras entre as disciplinas e pondo em xeque a compartimentação do saber, que dominou as instituições de ensino no Ocidente, sobretudo a partir do Iluminismo.

Não podemos negar, então, que a Literatura Comprada abriu um leque de inúmeras possibilidades entre os estudos interartes, que tomaram uma enorme dimensão na atualidade. E assim, “passou a existir uma espécie de ‘febre’ cada vez mais alta em se

estabelecer algum tipo de relação comparada” (GONÇALVES, 1997, p. 58). No Brasil, o maior incentivo dado à área foi o da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Com esse reforço teórico a esfera de atuação dos estudos comparados se ampliou consideravelmente em nosso país.

Além disso, com o avanço dos estudos nessa área evidenciamos que à prática comparatista permitiu à literatura expandir-se para outras formas de experiência humana acima das fronteiras disciplinares, comprovando que a rígida separação de disciplinas por especializações pode levar a um estagnante isolamento. Com isso, evidenciamos a coexistência cada vez maior de elementos pictóricos, cinematográficos, musicais, etc. numa mesma obra literária. Basta uma leitura mais atenta da obra machadiana para que o leitor perceba as constantes relações estabelecidas entre a literatura do escritor carioca e as demais artes.

Desse modo, consideramos pertinente elucidar a reflexão de Carvalho sobre alguns aspectos do projeto estético de Machado de Assis. A autora procura atestar que as obras machadianas são exemplos significativos de relações interartísticas, ela diz que há no autor “uma correspondência estreita entre projeto musical e projeto literário” (CARVALHAL, 1991, p. 16). Partimos desse posicionamento adotado por ela no que se refere ao contato entre literatura e outras artes.

Entendemos que, se ao relacionar duas ou mais literaturas o investigador quer melhor compreender a literatura em si mesma, de outro, relacionar duas ou mais formas de expressão artísticas nos diria muito mais sobre os fenômenos estéticos em si (CARVALHAL, 1991). Esse relacionamento interartes nos oferece possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho que abranja questões intertextuais, uma vez que a intertextualidade coopera para o rompimento dos limites entre linguagens diferentes dentro de uma arte. Como nas artes plásticas, em que há uma estreita ligação entre pintura desenho, gravura, fotografia, etc.

Clüver (1997, p. 40) já dizia que “questões de intertextualidade podem fazer de textos literários objetos propícios



a estudos interartes [...]”. De onde concluímos que a intertextualidade - assim como a estética comparada - é um dos campos que promovem o diálogo entre literatura e artes visuais. Diante desses postulados, emerge a possibilidade de estabelecermos analogias que possam nos levar aos estudos das artes comparadas, elegendo dois objetos específicos: a literatura e a imagem.

Como nos aponta Schøllhammer (2007, p. 11) “foi na perspectiva da *Literatura Comparada* que a relação entre imagem e texto emergiu como foco de análise num movimento de expansão dos estudos comparativos *stricto sensu*” (grifos da autora). Desse modo, seus desdobramentos descortinaram um novo e expandido campo comparativo da literatura. Reiteramos que esse novo e expandido campo de estudo deriva não só das semelhanças, mas também das diferenças percebidas entre elas.

Essa identificação só será possível através do nosso repertório de leitura, já que para a arte ser assimilada depende muito de quem a recebe, isso porque “as abordagens comparativas entre a literatura e as artes plásticas são inúmeras e podem ser extremamente complexas” (GONÇALVES, 1994, p. 17). Contudo, o autor acrescenta não haver necessidade de se consultar nenhum tratado de estética comparada, para que possamos perceber as relações mais imediatas entre as artes, em geral, e entre literatura e pintura, em particular.

Entendemos que, mesmo diante da aparente percepção existente entre literatura e artes visuais, há a necessidade de levarmos o aluno de Ensino Médio a perceber essa associação. No capítulo que segue, portanto, tratamos das possíveis relações existentes entre as artes visuais e a obra de Machado de Assis, citamos um soneto e alguns de seus romances como forma de exemplificarmos a presença das artes plásticas em sua literatura, mas, sobretudo, no centramos em três de seus contos. A partir daí traçamos um caminho que leve o aluno a concluir que esse diálogo interartes é perfeitamente praticável.



## Capítulo II

### As artes plásticas na literatura de Machado de Assis

Nesse capítulo, apresentamos a possibilidade de se inferir algo acerca da influência de pintores e de técnicas pictóricas na obra de Machado de Assis. A ênfase recairá sobre a relação e o interesse que esse autor demonstra ter para com as artes visuais. Na segunda seção deste capítulo veremos que os contos machadianos abrem-se para produtivos diálogos com os textos não-verbais. Neste sentido, podemos dizer que as imagens em análise servem para atrair o leitor para despertar as “lembranças-telas”, termo proposto por Jouve (2000, p.118) para se referir ao processo em que ocorre a identificação entre o leitor e os aspectos do texto.

#### **2.1 Alguns aspectos sobre o que já foi escrito a respeito do tema**

No livro *Histórias de quadros e leitores*, organizado por Lajolo (2006), temos uma composição de nove contos de escritores brasileiros, como Ferreira Gullar, Moacyr Scliar, Ana Maria Machado, Luiz Ruffato. Eles criaram suas narrativas através de imagens, seja ela pintura, fotografia ou cartum. Foram diversos artistas visuais, como Benedito Calixto, Jean-Baptiste Debret, Odete Maria Ribeiro e Lasar Segall. Acreditamos que as possibilidades interpretativas, provenientes a partir desse diálogo entre imagem e texto, permitem estimular o público à leitura, pois oferece inúmeras

possibilidades de compreensão dos signos linguísticos, abrindo espaço para o imaginário.

Contudo, é na apresentação do livro, realizada pela própria Lajolo, que concentramos nossa atenção. Intitulando de “A pintura é poesia muda e poesia é pintura que fala”, ela faz referência ao pensamento do grego Simonides de Cós. Nesse texto, Marisa seleciona o "Soneto circular" de Machado de Assis, no qual o autor faz referência ao quadro *A dama do livro*, do pintor italiano Roberto Fontana. Machado retrata uma bela mulher ruiva com um livro pousado no colo:



Figura 6. *A dama do livro*, de Roberto Fontana, Óleo sobre tela, 1882.

#### Soneto circular

A bela dama ruiva e descansada,  
De olhos longos, macios e perdidos,  
Co'um dos dedos calçados e compridos  
Marca a recente página fechada.

Cuidei que, assim pensando, assim colada  
Da fina tela aos flóridos tecidos,  
Totalmente calados os sentidos,  
Nada diria, totalmente nada.

Mas, eis da tela se despega e anda,  
E diz-me: - "Horácio, Heitor, Cibrão, Miranda,  
C. Pinto, X. Silveira, F. Araújo,

Mandam-me aqui para viver contigo."  
Ó bela dama, a ordens tais não fujo.  
Que bons amigos são! Fica comigo.  
(Assis, in Lajolo 2006, p. 8)

Embora o soneto nos remeta a uma obra visual, determinante para a sua composição, não podemos dizer que se trata de um texto ecfástico, porque apenas tomou o texto não-verbal como ponto de partida ou referência para sua composição. Nesse caso, entendemos tratar-se de *bildgedicht*, porque o autor apenas partiu do quadro para escrever o poema. Na primeira estrofe, através de uma descrição pré-iconográfica, Machado identifica “a bela dama ruiva e descansada”. Dessa forma, ele nos apresenta o quadro mencionado com uma mulher de “olhos longos, macios e perdidos”. Assim, o autor nos leva a entender que ela encontra-se em postura de provável reflexão, devido também a sua atitude quando “marca a recente página fechada”.

Segundo Lajolo (2006), e a história não a desmente, amigos de Machado de Assis deram-lhe a tela de presente e ele, em agradecimento, lhes dedicou o soneto enviando uma cópia a cada um dos mencionados nos versos 10 e 11. Um deles encarregou-se de publicá-lo no dia 18 de abril de 1895, em *A Gazeta de Notícias*, jornal carioca de grande prestígio, tornando público o agradecimento do escritor.

A autora justifica que o interesse despertado pela tela se deu quando Machado de Assis, passeando pela Rua do Ouvidor, se depara com o bonito quadro na vitrine de uma loja e “talvez naquele dia Machado estivesse acompanhado por um amigo, que testemunhou seu encanto pela pintura. Ou talvez tivesse comentado com outro seu fascínio pela tela” (LAJOLO, 2006, p. 9). Hoje o

quadro faz parte do acervo machadiano, na Academia Brasileira de Letras, no Rio de Janeiro.

Destacamos que o soneto não se limita a descrever a dama, mas inventa uma história para o quadro e também para o gesto dos amigos. Como que para sublinhar a delicadeza do presente, o narrador dá voz à imagem representada na tela. Em sua imaginação, a dama desprega-se do quadro, caminha até ele e transmite o recado dos amigos, pois foi por eles enviada para fazer companhia ao escritor.

Nesse soneto de Machado de Assis explana bem o parentesco entre a arte da palavra e a arte da imagem e conduz a proposta deste trabalho em sinalizar para a presença deste campo de referência dentro da obra do escritor e, em parte, diminuir a distância entre literatura e artes visuais no universo machadiano. Em seu primeiro romance, *Ressurreição*, publicado originalmente em 1872, temos alusão à presença de imagens quando o personagem Luis Batista descreve um capricho de sua amante e a semelhança desta com uma gravura:

[...] Estamos nesse caso. Ela é extremamente caprichosa, e mais ainda que caprichosa, é amante de coisas d'arte. Há dias fui achá-la aborrecida. Interroguei-a; nada me quis dizer. Pela conversa adiante falou-me duas ou três vezes numa gravura que vira na Rua do Ouvidor, e que o dono vendera quando ela lá voltou, disposta a comprá-la. O assunto era o mais ortodoxo possível: *a Israelita Betsabé no banho e o rei Davi a espreitá-la do seu eirado*. [...] A gravura creio que era finíssima; mas tinha, além disso, um merecimento para a pessoa de quem lhe falo: é que a *figura de Betsabé* era a cópia exata das suas feições (ASSIS, 1994, p. 66-67, grifos nossos).

Destacamos a princípio nessa passagem, a referência a Rua do Ouvidor, local no qual a gravura fora vista e, a partir daí, desejada. Relacionando esse fato à história do Soneto Circular, percebemos que a história pessoal do próprio Machado se confunde com a da rua. Assim, apaixonado pela pintura de uma dama, ele apresenta a

rua como um lugar comum a compra de cópias de quadros de pintores famosos.

A via era o grande cenário do final do século XIX. Toda a agitação se concentrava nela: as lojas mais chiques, as livrarias, as discussões intelectuais nas confeitarias. Além disso, a Rua do Ouvidor era também a rua dos jornais e a lista de folhas que tiveram suas redações naquele endereço era extensa. O local se tornou um ponto de honra para um Jornal que almejasse bom conceito e respeito de seus leitores. Nessa rua foi fundada a Academia Brasileira de Letras, em 1896.

Além da alusão à rua, temos no trecho transcrito a referência a uma gravura. Esta capaz de produzir no leitor um conjunto de significações e de relações com a história sugerida por Luís Batista através do quadro ambicionado, assim como a personagem Lívia também era o objeto de sua atenção. Nesse caso, a viúva é a própria Betsabé, tão desejada e pretendida pelo rei Davi, nesse contexto ligado à figura de Luís Batista. Embora não saibamos ao certo qual é a pintura citada, selecionamos, como forma de ilustrar essa passagem, a tela *Betsabé no banho*, de Rembrandt, 1654.

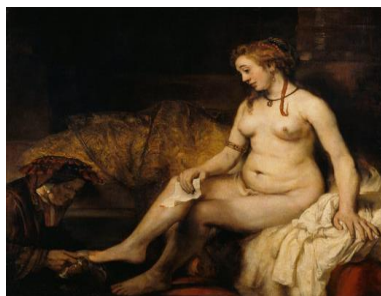


Figura 7. *O Banho de Betsabé*, Rembrandt van Rijn. Óleo sobre tela, 142cm x 142cm, 1654.

Nesse romance, Machado utiliza a pintura para não ficar descrevendo. Assim, ele busca trilhar um caminho diferente daquele seguido pelos escritores da época. Podemos inferir, portanto, que esse romance inaugural de Machado rompe com o nacionalismo

literário, com a ênfase na descrição da natureza e dos costumes, como bem nos indica o próprio autor já no prefácio ilustrativo de sua busca por um novo caminho: “Não quis fazer romance de costumes” (ASSIS, 1994, p. 2). Essa declaração na advertência de *Ressurreição*, não se restringe a esse romance de estreia. Verificamos o mesmo projeto em muitas outras obras do autor. Nestes, a natureza esquemática da caracterização se faz presente devido ao envolvimento íntimo da arte literária com a arte visual.

Em alguns de seus textos essa relação é muito evidente, em outros essa inter-relação não fica explícita, mas se faz sem ser mencionada diretamente. Essa característica de Machado de Assis fora abordada por Alexandre Eulálio em “De um capítulo de Esaú e Jacó ao painel do Último baile”, ensaio que faz parte de seu livro, *Tempo reencontrado: ensaios sobre arte e literatura* (2012). Nesse texto, Eulálio sublinha a pouca atenção dada ao “levantamento analítico dos contatos que, através do tempo, têm estabelecido entre si pintura e literatura em nosso meio”. (EULÁLIO, 2012, p. 139). Como forma de comprovar essa possibilidade de interação, Eulálio apresenta uma análise paralela da tela de Aurélio de Figueiredo conhecida com *O último baile da Monarquia* e o seu provável modelo operativo, o capítulo XLVIII do romance de Machado de Assis, *Esaú e Jacó* (1904), intitulado Terpsícore.



Figura 8. *O Último Baile da Monarquia*, tela de Aurélio de Figueiredo, 1905.

A tela pintada por Figueiredo mostra o Baile da Ilha Fiscal. Esse, o último Baile do Império, ocorreu em 09 de novembro de



1889, 6 dias antes da Proclamação da República. O capítulo supracitado do romance machadiano trata da presença de Flora e demais personagens no referido baile.

[...] foi ao baile da ilha Fiscal com a mãe e o pai. Assim também Natividade, o marido e Pedro, assim Aires, assim a demais gente convidada para a grande festa. Foi uma bela idéia do governo, leitor. Dentro e fora, do mar e de terra, era como um sonho veneziano; toda aquela sociedade viveu algumas horas suntuosas, novas para uns, saudosas para outros, e de futuro para todos – ou, quando menos, para a nossa amiga Natividade – e para o conservador Batista [...] (ASSIS, 1994, p. 57).

Relacionando o quadro à cena da festa, Eulálio destaca que o leitor poderá identificar nele parte dos personagens do romance, assim ele escreve:

[...] no centro, um pouco à esquerda, não é difícil identificar Flora, com o leque meio aberto, seu fino perfil que quase cobre o de Pedro; Aires conversa com ambos, irônico e deferente. Bem ao lado, Santos e Natividade na companhia de um conhecido não identificado, e mais além, a robusta silhueta de Dona Cláudia, junto a Baptista, seu marido (EULÁLIO, 2012, p. 130).

A associação que Eulálio estabelece com o quadro possibilita ao leitor construir, em sua mente, uma perfeita visualização do mesmo, aqui, podemos, inclusive, dizer que se trata de uma ecfrase, porque o autor descreve detalhadamente o quadro. É como uma tradução da pintura, pois a interpretação permite relacionar imediatamente texto e imagem. Podemos mesmo dizer que se trata de uma explanação iconográfica da tela, visto ser esta uma forma de linguagem visual que utiliza imagens para representar determinado tema.

Dessa maneira, “o curioso relacionamento do texto machadiano com a tela de Figueiredo” configura-se “uma glosa indireta, livremente reconstruída pelo pintor a partir da sugestão daquele texto literário” (EULÁLIO, 2012, p. 141). Essa

correspondência estabelecida entre texto e imagem comprova a riqueza plástica do vocabulário de Machado e é um exemplo da forte expressividade imagética desenhada pelo autor através de palavras.

Contudo, as críticas ao escritor, disseminaram-se sobre a sua falta descritiva e a pouca retratação da paisagem brasileira. Romero (1992 p. 69) indica que no escritor faltava “a imaginação vivace, alada, rápida, apreensora, capaz de reproduzir as cenas da natureza ou da sociedade, e daí a sua incapacidade descritiva e seu desprazer pela paisagem”. Outros autores “criticaram em Machado a falta da intenção e do colorido nacional [...]” (Schwarz, 2002, p. 165). Contudo, podemos afirmar que Machado de Assis sentia sim o seu país, ainda que não o demonstrasse de maneira tão explícita.

Nossa afirmação parte das colocações de Bastide, no ensaio *Machado de Assis, paisagista* (2006), no qual declara que a ausência de longas cenas descritivas não deve ser apontada como falta de visualidade em Machado de Assis, podendo este ser considerado até mais descritivo que qualquer escritor de seu tempo. O autor contrariando a posição da crítica e demonstrando interesse por nossa arte e a nossa literatura, acentua:

[...] reputo Machado de Assis um dos maiores paisagistas brasileiros, um dos que deram à arte da paisagem na literatura um impulso semelhante ao que se efetuou paralelamente na pintura, e que qualificarei, se me for permitido usar uma expressão ‘mallarmiana’, de presença, mas presença quase alucinante, de uma ausência. (BASTIDE, 2006, p. 418)

O que Bastide esclarece em seu artigo e que a crítica não conseguia perceber é que a descrição machadiana era diferente, atendia outra técnica, oposta à forma da narrativa romântica. Candido defende essa posição em seu “Esquema de Machado de Assis”:

[...] Roger Bastide, que, contrariando uma velha afirmação, segundo a qual Machado não sentiu a natureza do seu país, mostrou que, ao contrário, ele a percebe com penetração e

constância; mas em lugar de representá-la pelos métodos do descritivismo romântico, incorpora-a à filigrana da narrativa, como elemento funcional da composição literária. (CÂNDIDO, 1995, p. 21-22)

Dessa forma, para Machado de Assis a natureza exterior funcionava mais como matéria prima para a construção literária do que como simplesmente alvo de descrições explícitas, assim “em lugar de se fazer presente em textos descritivos, ‘quadros’ estanques, simples molduras para trechos narrativos” (Oliveira, 2011, p. 25), a descrição machadiana faz parte da cena, está na caracterização de seus personagens e em suas ações. Dessa forma, mesmo não descrita diretamente, a pintura afirma uma presença virtual subjacente ao discurso.

A técnica de Machado consiste em evitar descrições prolongadas, encontrando sempre uma forma de inserir o ambiente na trama e nas personagens, de modo que sua presença física se reduzisse ao mínimo necessário para o efeito literário desejado. Nesse sentido, “as descrições podem, naturalmente, existir, mas desde que se reduzam a uma extensão da narrativa em que se enquadram [...]” (BASTIDE, 2006, p. 418). Um exemplo que nos indica um pouco da alusão ao ambiente dentro da narrativa é a metáfora utilizada pelo autor para retratar os olhos de Capitu em Dom Casmurro.

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 idéia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros; mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me (ASSIS, 1994, p. 32).

O leitor atento perceberá características ambientais nos olhos da personagem e entenderá que as imagens evocadas pelos “olhos de ressaca” remetem à paisagem marinha brasileira. Nesse sentido, Bastide (2006) reflete a respeito da natureza ser uma personagem e representar o seu papel. Para o autor é necessário que a paisagem tenha significação e finalidade próprias, servindo para facilitar a compreensão dos homens ou auxiliar o desenrolar da ação, e não se constitua em mero quadro rígido. Machado é capaz de fazer combinar o mar e a vegetação de forma a integrá-los nos elementos da composição. Lago, citando Bastide, argumenta sobre essa característica machadiana ainda em *Dom Casmurro*:

[...] o mar banha *Dom Casmurro* em suas águas salgadas verdes e turvas. [...] Não está somente nos olhos de Capitu [...] mas liga ainda, com a sua branca orla [...] o pedaço de praia entre a Glória e o Flamengo une, com sua areia úmida, sua geografia oceânica e sentimental, a casa de Casmurro e a de Escobar; todos os acontecimentos do drama se situam em dois planos estreitamente misturados, doçura da luz na água e nos espíritos, tempestades nos corações e nas águas; constantemente o olhar do leitor é dirigido para as ondas furiosas ou acariciantes. A ligação é tão completa que o ciúme do herói só se precisa pouco a pouco, depois de desviar, de hesitar entre o mar e o amigo; é o mar que se encarregará da vingança [...] (LAGO, 2011, p. 101, grifos do autor).

Concordamos que não é apenas através de descrições rigorosas que se mostra um ambiente ao leitor. Na verdade, “[...] sem a menor descrição, sem molduras, sem fundos de quadro, abolidas todas as distâncias, Machado de Assis realiza o milagre de tornar a natureza mais presente do que se a pintasse em longas páginas” (BASTIDE, 2006, p. 425). Dessa forma, podemos inferir que ele descreve sem descrever e o faz muito bem, como podemos evidenciar nesta passagem do conto “O Enfermeiro”:

Como o silêncio acabava por aterrar-me, abri uma das janelas, para escutar o som do vento, se ventasse. Não ventava. A noite ia

tranquila, as estrelas fulguravam, com a indiferença de pessoas que tiram o chapéu a um enterro que passa, e continuam a falar de outra cousa. Encostei-me ali por algum tempo, fitando a noite, deixando-me ir a uma recapitulação da vida, a ver se descansava da dor presente (ASSIS, 2008, p. 69-70).

Observamos no trecho que, incorporada à estrutura narrativa, a paisagem interioriza-se, ou seja, ele descreve sem fazer paradas na narrativa. Nesse sentido, percebemos uma das pinceladas machadianas indicadas por Bastide (2006, p. 425) através da união da paisagem com a caracterização de estado de ânimo do personagem, pois aqui “a natureza se confunde com o herói”. Nesse aspecto, lembramos ainda uma passagem em que Bastide, compara os retratos pintados por Cézanne - para os quais o pintor transpôs as cores da natureza - com a maturidade artística de Machado, momento em que analogamente o autor faz a transposição da paisagem para a psicologia dos personagens.

Pereira (1973, p. 62-63) ofereceu uma explicação sucinta para o método machadiano, quando coloca que a distância que vai “entre fazer ver as pessoas através do ambiente, e deixar perceber o ambiente através das pessoas, Machado de Assis a transpôs serenamente, sem auxílios nem hesitações”. A autora, na verdade, explica a capacidade de Machado em apresentar o ambiente por meio dos personagens, sem a necessidade de descrições minuciosas.

Destacamos, nesse sentido, que Machado de Assis, embora perfeitamente capaz de descrições convencionais, prefere dar à paisagem significação e finalidades próprias para desse modo permitir uma maior compreensão dos homens e até mesmo sustentar o desenrolar da ação, e não funcione apenas como um simples quadro rígido. A esse respeito o próprio Machado de Assis esclarece em seu ensaio “Instituto de Nacionalidade”:

Não há dúvida que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região, mas não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobreçam. O que se deve exigir do escritor antes

de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço (ASSIS, 1999, p. 17-18).

Isto posto, fica claro que deve haver sentimento de nacionalidade por parte do escritor, mas ele não pode empobrecer seu texto dedicando páginas e páginas à descrição. Para o autor, não há necessidade de exageros para exaltar a natureza brasileira, uma vez que “[...] a oportunidade e a simplicidade são cabais para reproduzir uma grande imagem ou exprimir uma grande idéia.” (assis, 1999, p. 29). Através da descrição integrada ao discurso Machado impregna a caracterização das personagens e suas ações.

No conto “D. Benedita” evidenciamos essa possibilidade quando a personagem é caracterizada de forma a ser confrontada com figuras mitológicas: “vê que não lhe dou Vênus; também não lhe dou Medusa. Ao contrário de Medusa, nota-se-lhe o alisado simples do cabelo, preso sobre a nuca.” (ASSIS, 2006, p. 87). Percebemos que Machado não se detém a descrevê-la, em vez disso, o autor faz uma descrição do que na verdade não lhe representa, através das figuras citadas.

Ao reportar-se a essas personagens tão conhecidas do leitor, é como se Machado citasse um quadro. Artifício esse utilizado para não se estender em descrições. É como uma ecfraze abreviada, pois através da relação de dona Benedita com as figuras mitológicas o autor diz que embora ela não possa ser considerada a deusa do erotismo, da beleza e do amor, na figura de Vênus, também não pode ser comparada a um monstro, na figura de Medusa.



Figura 9. *O Nascimento de Vênus*, de Botticelli, Têmpera sobre tela, 172,5cm x 278,5cm, 1485.



Figura 10. *A cabeça de Medusa*, de Caravaggio. Óleo sobre tela colado sobre escudo, 60 x 55 cm, 1958.

Já no conto “Uma excursão milagrosa”, a descrição do personagem Tito é associada à figura de Alcibiades, rapaz extremamente rico e criado perto de pessoas poderosas, além de muitíssimo belo e inteligente. Machado de Assis explora este repertório visual na descrição de seu personagem.

Possuindo um semblante angélico, uns olhos meigos e profundos, o nariz descendente legítimo e direto do de *Alcibiades*, a boca graciosa, a fronte larga como o verdadeiro trono do pensamento, Tito pode servir de *modelo a pintura* e de objeto amado aos corações de quinze e mesmo de vinte anos (ASSIS, 1994, p. 2, grifos nossos).

Tito é como Alcibiades, possuidor de brilhantes qualidades, mas com fraquezas de caráter, que diminuem as virtudes que o enobrecem. Mais uma vez comprovamos a capacidade machadiana em descrever seus personagens a partir da alusão a um personagem histórico. Para ilustrar essa passagem escolhemos a pintura de Pedro Américo, *Sócrates Afastando Alcibiades do Vício*, 1865.



Figura 11. *Sócrates afastando Alcebiades do vício*, de Pedro Américo. Óleo sobre tela, 130,5 x 97, 1865.

Evidenciamos também a relação interartes no romance *Quincas Borba*, no qual temos alusão à presença de artes visuais na residência de Rubião. Nele, a referência a personalidades importantes da história admiradas por seus grandes feitos tem significação.

O barbeiro relanceou os olhos pelo gabinete, onde fazia a principal figura à secretária, e sobre ela os dous bustos de Napoleão e Luís Napoleão. Relativamente a este último, havia ainda, pendentes da parede, uma gravura ou litografia representando a *Batalha de Solferino*, e um retrato da imperatriz Eugênia (ASSIS, 1994, p. 118, grifos do autor).

O par presença/ausência sugerido por Bastide na descrição machadiana ressoa por toda a estrutura do romance e pode ser percebido no trecho acima a partir da aproximação da imagem do busto de Napoleão III à imagem de Rubião. O personagem acredita ser o imperador francês e passa a viver conforme a necessidade das aparências, como forma de fugir da realidade e evitar as dores, tal qual a ideia de um mundo sem dor defendida pelo criador do Humanitismo.





Figura 12. *Busto do Imperador Napoleão*, Antonio Canova. Escultura em mármore, 1803.

Rubião, enlouquecido, acredita ser um vencedor, assim como Napoleão III no combate representado pelo quadro a *Batalha de Solferino*, um dos maiores combates da segunda guerra de independência da Itália, travado em 24 de junho de 1859. Sua amada Sofia, a esposa do amigo Cristiano Palha, é ninguém menos que *A imperatriz Eugênia*, mulher possuidora de uma beleza extraordinária, representada para fins desta pesquisa pela tela de Franz Xaver, 1853.



Figura 13. *Bataille de Solféрино*, de Adolphe Yvon. Óleo sobre tela, 2,361 x 1,541, 1860.



Figura 14. *A imperatriz Eugênia*, de Franz Xaver Winterhalter. Óleo sobre tela, 92 x 73 cm, 1853.

Gledson (2003) defende que Rubião representa o povo brasileiro, mostrando através da vida desse personagem uma alegoria do próprio Império, aos conflitos e dilemas que a sociedade brasileira desse período estava vivenciando e dos quais não tinha plena consciência. Assim, a loucura de Rubião corresponderia a perda de identidade brasileira e a sua atitude em relação ao progresso.

Em *Esaú e Jacó*, Machado faz referência a retratos de dois inimigos na história da França para retratar o constante embate entre os irmãos Pedro e Paulo:

Tanto cresceram as opiniões de Pedro e Paulo que, um dia, chegaram a incorporar-se em alguma coisa. Iam descendo pela Rua da Carioca. Havia ali uma loja de vidraceiro, com espelhos de vários tamanhos, e, mais que espelhos, também tinha retratos velhos e gravuras baratas, com e sem caixilho. Pararam alguns instantes, olhando à toa. Logo depois, Pedro viu pendurado *um retrato de Luís XVI*, entrou e comprou-o por oitocentos réis; era uma simples gravura atada ao mostrador por um barbante. Paulo quis ter igual fortuna, adequada às suas opiniões, e descobriu um *Robespierre* (ASSIS, 1994, p. 29, grifos nossos).

Através das imagens de Luís XVI e Robespierre, referentes a Pedro e Paulo respectivamente, Machado insinua o perfil de personalidade de seus personagens.



Figura 15. *Luís XVI*, por Jean Duplessis, o pintor da corte, 1780.



Figura 16. *Retrato anônimo de Maximilien Robespierre*, 1793.

Há certa relação de espelhamento entre a representação dos personagens com as imagens apresentadas, ou pelo menos os personagens buscam identificação com as figuras retratadas. Robespierre (1758-1794) foi um dos mais conhecidos líderes da Revolução Francesa, e Luís XVI (1754-1793) foi deposto e decapitado por essa revolução. Essa evidência acentua a relação entre os irmãos que brigavam ainda no ventre, depois, pelo amor de Flora, assim como pelos retratos, pela política, por tudo.

As obras artísticas frequentemente mencionadas por Machado concebem um espaço das artes visuais em sua literatura. Além disso, elas servem também para descrever a sua relação com a revolucionária técnica, sua contemporânea, de captar a realidade: a fotografia (STRÄTER, 2009). Em *Dom Casmurro*, a fotografia “vai ter a função crucial de ser para Bentinho a última e decisiva prova da (suposta) traição da esposa, Capitu, com o amigo Escobar” (STRÄTER, 2009, p. 116). Encontramos nesse romance algumas alusões a retratos fotográficos, contudo, nos ateremos ao retrato de Escobar, descrito da seguinte forma:

Uma só vez olhei para o retrato de Escobar. Era uma bela fotografia tirada um ano antes. Estava de pé, sobrecasaca abotoada, a mão esquerda no dorso de uma cadeira, a direita metida ao peito, o olhar ao longe para a esquerda do espectador. Tinha garbo e naturalidade. A moldura que lhe mandei pôr não encobria a dedicatória, escrita embaixo, não nas costas do cartão: ‘Ao meu querido Bentinho o seu querido Escobar 20-4-70’ (ASSIS, 1994, p. 110).

Essa descrição da fotografia de Escobar revela “uma tentativa de ler, nas imagens, o seu significado”. Atitude essa praticável no capítulo intitulado *Fotografia*, no qual esse objeto se torna “determinante na narrativa” (CARVALHO, 2011, p. 61). Entendamos o porquê no pequeno capítulo transcrito a seguir:

Palavra que estive a pique de crer que era vítima de uma grande ilusão, uma fantasmagoria de alucinado; mas a entrada repentina de Ezequiel, gritando: — “Mamãe! Mamãe! É hora da missa!”

Restituiu-me à consciência da realidade. Capitu e eu, involuntariamente, olhamos para a fotografia de Escobar, e depois um para o outro. Desta vez a confusão dela fez-se confissão pura. Este era aquele; havia por força alguma fotografia de Escobar pequeno que seria o nosso pequeno Ezequiel. De boca, porém, não confessou nada; repetiu as últimas palavras, puxou do filho e saíram para a missa (ASSIS, 1994, p. 122).

Temos nessa passagem a evidência de uma identidade na conclusão de que certamente haveria fotos dos dois quando pequenos que seriam idênticas. Nesse sentido, lembramos Barthes (1984, p. 153) quando menciona que “a fotografia, às vezes, faz parecer o que jamais percebemos de um rosto real: um traço genético, o pedaço de si mesmo ou de um parente que vem de um ascendente”. Assim Ezequiel passa a ser visto como a fotografia de Escobar, dessa forma, a reprodução da imagem e a reprodução genética se justapõem.

A fotografia também aparece como uma metáfora em textos de Machado de Assis como forma de “retratar a alma das pessoas” (STRÄTER, 2009, p. 113). No conto “Espelho”, esse fato se dá quando o protagonista Jacobina procura expressar uma teoria sobre a existência de duas almas interligadas, a interior e a exterior. A primeira pode ser entendida como a verdadeira maneira como nos enxergamos e a segunda como os outros nos enxergam. Nas palavras de Machado (2006, p. 136), “cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro...”

Para comprovar essa teoria, o narrador protagonista conta uma história passada em sua juventude, quando havia recebido o título de alferes. Convidado a passar uns dias no sítio da tia Marcolina, só para ela ter a honra de receber em suas terras um alferes. Ele ganha dela um espelho, “um grande espelho, obra rica e magnífica [...]” (ASSIS, 2006, p. 138), que, em dado momento de solidão sem ninguém para elogiar seu cargo e principalmente sua farda, servirá como uma fotografia devolvendo-lhe a imagem perdida.

O espelho funciona aqui como uma fotografia, na qualidade de retratar o status social num certo momento da vida como um documento, como evidência, atestado de uma preexistência da coisa fotografada, afirmação da posição atingida na sociedade, pela qual o homem moderno se define (STRÄTER, 2009, p. 121).

Como uma fotografia da alma humana o espelho passa a ser um documento capaz de retratar o status social do personagem. Na verdade, Machado queria nos dizer que, em nosso meio, a alma externa, ligada ao status, ao prestígio social, representa mais que a alma interna, a nossa real personalidade. Candido (1995, p. 24) menciona que nesse conto “a integridade pessoal estava, sobretudo, na opinião e manifestações dos outros”. E acrescenta que Machado objetiva mostrar que sem essa máscara “nada somos”.

Em “Cantiga de sponsais”, além de evocar sua outra irmã, a música, a literatura machadiana “convida o leitor com sua técnica de espectador a presenciar na imaginação uma cena ambientada na época em que o Brasil era colônia” (STRÄTER, 2009, p. 122). Para tanto, o narrador conduz a cena num sentido fotográfico em que a câmara segue os passos de Romão Pires.

[...] Não lhe chamo a atenção para os padres e os sacristães, nem para o sermão, nem para os olhos das moças cariocas, que já eram bonitos nesse tempo, nem para as mantilhas das senhoras graves, os calções, as cabeleiras, as sanefas, as luzes, os incensos, nada. Não falo sequer da orquestra, que é excelente; *limito-me a mostrar-lhes uma cabeça branca, a cabeça desse velho que rege a orquestra com alma e devoção.* [...] Chama-se Romão Pires; terá sessenta anos, não menos, [...] Quem não conhecia mestre Romão, com o seu ar circunspecto, olhos no chão, riso triste, e passo demorado? Tudo isso desaparecia à frente da orquestra; então a vida derramava-se por todo o corpo e todos os gestos do mestre; o olhar acendia-se, o riso iluminava-se: era outro (ASSIS, 205, p. 47-48, grifos nossos).

A cena descrita inicialmente nos leva a recorrer ao “punctum” de Barthes (1984), quando o narrador menciona limitar-se a mostrar o detalhe da cabeça do velho. Além disso, a partir da descrição fotográfica da cena o leitor consegue visualizar o Romão Pires à frente de sua orquestra bem diferente de quando não está aí, pois agora o olhar discreto dá lugar a um olhar aceso e o riso triste ilumina-se.

A relação entre a arte literária e a fotografia configura-se em *Memorial de Aires*, moldada através das anotações íntimas recolhidas do diário do Conselheiro Aires. Entendemos que o diário congela a realidade, tanto quanto a fotografia é capaz de fazê-lo. Dessa forma, nesse romance, Machado torna visível o que é do âmbito do invisível. Como exemplo, citamos uma passagem registrada no dia 30 de julho de 1888.

[...] e das saudades que ela foi achar lá, das lembranças que lhe acordaram as paredes dos quartos e das salas, as colunas da varanda, as pedras da cisterna, as janelas antigas, a capela rústica. Mucamas e moleques deixados pequenos e encontrados crescidos, livres com a mesma afeição de escravos, têm algumas linhas naquelas memórias de passagem. Entre os fantasmas do passado, o perfil da mãe, ao pé o do pai, e ao longe como ao perto, nas salas como no fundo do coração, o perfil do marido, tão fixo que cheguei a vê-lo [...] (ASSIS, 1994, p. 38).

Trata-se da referência a uma carta escrita pela viúva Noronha, endereçada ao um casal de amigos na Corte, na qual ela compartilha o reencontro com o pai enfermo, de quem um dia se afastou por contrariá-lo na escolha do marido. Em outra passagem temos alusão à fotografia quando o narrador personagem anota em seu diário que “Fidélia mandou encaixilhar juntas as fotografias do pai e do marido, e pô-las na sala”. (ASSIS, 1994, p. 49). Naquelas simples fotos estão impressas uma realidade capturada com a câmara fotográfica, o que no dizer de Walter Benjamin “ver uma beleza nova naquilo que está desaparecendo” (Sontag, 1981, p. 75). A fotografia, nesse sentido, reproduz um instante do presente que já se tornou passado.

De todo o exposto, não nos resta dúvidas da capacidade machadiana em descrever mesmo evitando descrições desnecessárias, restringindo-as aos momentos em que tem mais efeito sobre o enredo e sobre a compreensão das personagens. Como declara SCHWARZ (2002, p. 166), “em vez de elementos de identificação, Machado buscava relações e formas. A feição nacional destas é profunda, sem ser óbvia”. Desse modo, entendemos que uma leitura atenta da obra machadiana nos permite perceber que as artes visuais fazem parte da cena e propiciam um campo melhor de interpretação para o leitor.

Reconhecemos certa dificuldade quanto ao estabelecimento dessas relações, principalmente porque o leitor, muito provavelmente, desconhece exatamente algumas telas referidas em sua obra. Neste sentido, além de considerarmos que as artes visuais podem contribuir para investigações pelo fato de serem “testemunhos visuais” (BURKE, 2004), também compreendemos que essas “mensagens visuais” devem ser utilizadas subsidiadas por meio do estudo da alfabetização visual. Esta permitirá aos alunos ter um melhor conhecimento dos componentes presentes na linguagem visual analisada ou observada e tentar entender melhor o significado da obra lida. Foi esse o trabalho que objetivamos realizar com a realização das oficinas em sala de aula.

## **2.2 A visualidade em três contos de Machado de Assis**

### **2.2.1 As bodas de Luís Duarte**

O conto “As Bodas de Luís Duarte” é o segundo do livro *Histórias da Meia-Noite*, segunda coletânea do gênero organizada em vida por Machado de Assis e publicada em 1873. Essa coletânea foi editada no mesmo ano da publicação de um ensaio do autor, “Instinto da nacionalidade”. Lembramos que, neste ensaio, Machado defende a ideia de que a literatura nacional não deveria se

concentrar na descrição excessiva da paisagem, em exotismo, mas, deveria privilegiar as análises das paixões.

Uma consideração relevante a fazer em relação a esses contos é que eles foram publicados originalmente no *Jornal das Famílias*. Esta era uma publicação familiar, feita quase que exclusivamente para atender ao gosto do público feminino (Silveira, 2008). Desse modo, suas edições deveriam trazer sempre receitas de culinárias, páginas de moda, poemas sentimentais ou religiosos e um ou dois contos. Além disso, nessa época, o pagamento de um escritor de periódicos era feito por linhas escritas, o que de certa forma explica a quantidade de parágrafos e diálogos.

O conto em estudo, “As bodas de Luís Duarte” foi publicado em duas partes, nos meses de junho e julho de 1873, no referido jornal. “Apareceu na seção ‘Romances e novelas’, assinado por ‘Lara’, um dos pseudônimos utilizados por Machado de Assis” (Silveira, 2008, p. 156). Toda a narrativa desenvolve-se em um mesmo dia, certo “sábado de 25 de abril”, dia do casamento de Luís Duarte com Carlota Lemos. O enredo desenvolve-se na casa da noiva, na qual é mostrada, desde a arrumação do ambiente da festa, no período da manhã, até o último brinde, levantado por um dos convidados.

Embora a história gire em torno de um casamento, o que está em evidência no conto não são os noivos e sim a interação entre as pessoas que desfilam pelo evento e os discursos que fazem no jantar de casamento. Tudo isso, relacionada às imagens citadas no momento em que o pai da noiva tomou conta do “arranjo da sala”, logo no início do conto:

O arranjo da sala ficou a cargo de José Lemos. O respeitável dono da casa, trepado num banco, tratava de pregar à parede duas gravuras compradas na véspera, em casa do Bernasconi; uma representava a *Morte de Sardanapalo*; outra, a *Execução de Maria Stuart* (ASSIS, 2005, p. 47, grifos do autor).

As gravuras escolhidas para enfeitar a sala causaram uma circunstância de desacordo entre os pais da noiva. A respeito da



primeira, “D. Beatriz achou que era indecente um grupo de homens abraçado com tantas mulheres. Além disso, não lhe pareciam próprios dois quadros fúnebres em dia de festa”. Por outro lado, o senhor José Lemos, que de acordo com a narração tinha sido membro de uma sociedade literária, quando era rapaz, defendeu “triunfantemente que os dois quadros eram históricos. E que a história está bem em todas as famílias” (ASSIS, 2005, p. 47). E assim os quadros permaneceram ali.

Trata-se de duas pinturas históricas: a *Morte de Sardanapalo* e a *Execução de Maria Stuart*. A primeira representa a história de Sardanapalo, rei assírio que prefere suicidar-se a render-se aos inimigos. Embora não tenhamos indicação do nome do artista, achamos prudente relacionar *A Morte de Sardanapalo* a Eugène Delacroix. Tal escolha se justifica por sabermos que Delacroix pintou, em 1827, essa tela inspirando-se em um poema do poeta romântico inglês Lord Byron.



Figura 17. *A Morte de Sardanapalo*, de Delacroix. Óleo sobre tela, 60 cm X 47 cm, 1827.

Dessa forma, exemplificamos o que Praz coloca (1982) acerca de que os pintores aceitavam de fato as sugestões dos escritores e obedeciam a esquemas inventados por eles na escolha de assuntos para pinturas. O texto de Byron que inspirou o pintor era um drama baseado na história de Sardanapalo, rei da segunda dinastia assíria, habitante de um suntuoso palácio, no final do século IX.

Na versão do escritor inglês, a concubina que o rei mais amava decide morrer com ele. De acordo com Cavalcanti (2012), no entanto, o pintor mostra uma conclusão mais violenta. Na tela, o rei reclinado sobre uma cama, ordena que os oficiais do palácio cortem a garganta de suas mulheres, pajens e mesmo de seus cavalos e cães favoritos. Nada que lhe dava prazer, poderia resistir a sua morte.

Ressaltamos ainda, que Delacroix é considerado um dos mais importantes representantes do romantismo francês. O pintor soube ressaltar os sentimentos por meio da cor, assim, seu romantismo “encarna perfeitamente a idéia de como o temperamento individual pode manifestar-se com toda a sua força, numa expressão coerente e original” (Magalhães, 1997, p. 73-74). Desse modo, no quadro *A morte de Sardanapalo* a estética romântica capta o poder da morte através da imagem do rei contemplando com prazer os corpos e as coisas que está dominando.

Consideramos pertinente, portanto, ressaltar que o presente conto fora escrito na primeira fase de Machado de Assis e, segundo destaca Pereira (1988, p. 133), nos primeiros livros de Machado observamos apenas “um autor romântico”. Entretanto, embora classificando esses textos como românticos, a autora considera haver neles alguns traços psicológicos até então inexistentes em nossa literatura:

Mesmo em seus primeiros livros, quando ainda o cerceavam os cânones românticos e possivelmente o inibia a timidez, o receio de ser diferente dos outros, de enveredar por caminhos até então indevassáveis, já as suas figuras se distinguem pela independência em relação ao meio físico e ao moralismo convencional. Não obedeceu nem ao preconceito, então de rigor, de filiar à natureza tropical o feitio das criaturas, nem ao de fazer personagens exclusivamente boas ou más, tão caro ao romantismo. Os temas não continham nenhuma novidade, eram em sua maioria as cediças variações sobre o amor, mas os tipos já demonstravam uma diferenciação psicológica a bem dizer inexistente em nossa ficção (PEREIRA, 1973, p. 63).

Nesse sentido, entendemos ser a profundidade psicológica e a qualidade dos diálogos a causa do pouco espaço para as descrições de hábitos e enredos mirabolantes, tão característicos do romantismo. Como já mencionamos antes, no lugar de descrições e narrativas esclarecedoras, Machado prefere retratar seus personagens através da ação. Esta, de alguma forma, ligada aos quadros em “As bodas de Luis Duarte”.

Os ritmos diagonais, o brilho das cores e a sua profunda sensualidade fazem de *A Morte de Sardanapalo* uma das maiores obras-primas do século XIX. Nessa composição gigantesca e tumultuosa, o predomínio, quase que completo, de linhas sinuosas nos impõe uma percepção de que tudo está em constante movimento e agitação, assim como estava a casa no dia do casamento:

[...] andava tudo em alvoroço em casa de José Lemos. Preparava-se o aparelho de jantar dos dias de festa. Lavavam-se as escadas e os corredores, enchiam-se os leitões e os perus para serem assados no forno da padaria defronte; tudo era movimento; alguma coisa grande ia acontecer nesse dia (ASSIS, 2005, p. 47).

Toda essa movimentação descrita por Machado relaciona-se ao quadro de Delacroix, pois é como se já estivéssemos em seus domínios, ou seja, na suntuosidade das dependências em que vive Sardanapalo. O mesmo esplendor que observamos nos preparativos que exigiam um casamento da elite carioca do século XIX, tal como apresentada no conto.

A temática sobre casamento relaciona-se à segunda pintura, *A execução de Maria Stuart*, pois retrata uma mulher que se casou varias vezes. Trata-se de uma mulher coroada rainha da Escócia aos seis dias de vida, mas que, perseguida pela nobreza, é presa e condenada à morte na fase adulta. A tela escolhida para retratá-la é a de um autor desconhecido, por ser esta que representa o momento em que a rainha foi decapitada.



Figura 18. *Execução de Mary Stuart*, autor desconhecido, 1587.

Segundo Ocar (2013), aos 16 anos, Maria casou-se com Francisco II e reinou na França ao seu lado. Quando ele morreu, ela levou a culpa e voltou para a Escócia. Assumiu o país e passou a lutar contra a prima, Elizabeth I, rainha da Inglaterra. Casou-se mais duas vezes. Primeiro com seu primo Henrique Stuart, o Lorde Darnley, com quem não era feliz. Depois com o Conde de Bothwell, tido como assassino de seu último marido e com quem se uniu apenas dois meses depois de ficar viúva.

Percebemos, dessa maneira, que embora não descreva diretamente os quadros através da efrase, o autor os aciona a partir das ações, das relações que estabelece entre eles e os personagens. Cada ação está ligada a essas imagens, até mesmo quando a mãe prepara a filha para as núpcias. Absorta completamente em seu papel de mãe, D. Beatriz se comporta como a função exige, atentando a filha Carlota para as “responsabilidades gravíssimas” do casamento e do papel de esposa:

– Minha filha, hoje termina a tua vida de solteira, e amanhã começa a tua vida de casada. Eu, que já passei pela mesma transformação, sei praticamente que o caráter de uma senhora casada traz consigo responsabilidades gravíssimas. Bom é que cada qual aprenda à sua custa; mas eu sigo nisto o exemplo de tua avó, que na véspera da minha união com teu pai, expôs em linguagem clara e simples a significação do casamento e a alta responsabilidade dessa nova posição...(ASSIS, 2005, p. 51).

Observamos que a mãe da noiva inicia um diálogo com a filha, mas não é capaz de desempenhá-lo integralmente, primeiro porque não sabe como fazer isso, depois, porque essa não era uma prática comum no século XIX. Por essa razão, em vez de uma conversa sobre as orientações sexuais, bem mais úteis à filha nesse momento, a mãe oferece apenas alguns detalhes sobre os deveres e responsabilidades da mulher dentro do casamento.

A dificuldade da mãe em proferir seu discurso, refere-se à noite de núpcias. Ela não sabia como explicar à filha sobre o ato quase animalesco a que ela estaria sujeita nesta primeira noite de casada. Ato este também sugerido na tela de Dalacroix, na qual há prazer, contudo há também sofrimento. Nesse caso, foi mais fácil proferir um discurso ensaiado, “D. Beatriz recitava um discurso composto por José Lemos” (ASSIS, 2005, p. 51). A mãe apenas tentava repetir o que o marido lhe ordenara.

Com essa atitude, ela apresenta-se como uma espécie de paradigma na condição de esposa, cumprindo disciplinadamente o papel que lhe cabe no casamento. Associamos o comportamento de D. Beatriz, e da própria filha, à imagem de Maria Stuart sendo decapitada. Elas representam bem a posição subalterna ocupada pelas mulheres na sociedade brasileira oitocentista, totalmente submissas a modelos sociais, até mesmo pelo fato de não terem expectativas melhores. Estavam condicionadas ao casamento e a se portarem sempre de forma obediente ao marido.

A posição do marido, por outro lado, liga-se à imagem de Sardanapalo retratado no centro da tela. Estupendo, porque controla, e tem o poder sobre a vida e a morte. Assim como acontecia dentro do casamento, em que o esposo detinha o poder sobre a mulher. Assim, ela depositava toda sua perspectiva nesse homem que passava a ser o seu senhor, o seu rei.

Essa condição social inferior que a mulher desempenhava na sociedade foi explorada também no momento em que Machado mostra a falta de afinidade das personagens femininas com as artes. D. Beatriz preocupa-se apenas com o aspecto descritivo das mesmas,

sem nada entender do contexto em que elas surgiram, não concordando, por isso, que sejam expostas justamente naquele dia festivo. Essa mesma situação Machado nos apresenta no conto “Habilidoso”, quando a personagem D. Inácia dos Anjos demonstra pouco conhecimento sobre a arte:

E seja dito isto em honra dos seus sentimentos filiais, porque a mãe, D. Inácia dos Anjos, tinha tão pouca lição de arte, que não lhe consentiu nunca pôr na sala uma gravura, cópia de Hamon, que ele comprara na Rua da Carioca, por pouco mais de três mil-réis. Por ter poucas lições de arte, D. Inácia não aprovava a exposição do quadro em sua casa (ASSIS, 1994, p. 3).

Evidenciamos, mais uma vez, uma situação conflituosa em relação aos diferentes modos de aceitação gerados pelas obras de artes. Enquanto a mãe não aceitava as gravuras, porque simplesmente não era capaz de compreendê-las, o filho via na arte uma expectativa de fama e conseqüentemente de melhorar de vida. De certa forma, o pai de Carlota, o senhor Lemos, também via na arte uma forma de ascensão. Percebemos que, embora ele demonstre maior conhecimento das obras colocadas à sala, a exposição dos quadros indica apenas uma tentativa de afirmar uma condição social almejada, onde a apreciação artística é algo valorizado.

Algumas pessoas, inclusive, demonstram interesse fingido pela arte, apenas para apresentarem-se como finas e de bom gosto, e com isso aparentarem um certo status social. Podemos facilmente evidenciar essa característica no trecho no qual Calisto Valadares apresenta uma falsa opinião sobre o quadro *A morte de Sardanapalo*:

Soltou um grande suspiro e começou a contemplar as gravuras compradas na véspera.

- *Que magnífico e isso!* Exclamou ele diante do ‘Sardanapalo’, quadro que achava detestável.
- Foi papai quem escolheu, disse Rodrigo, e foi essa a primeira palavra que pronunciou desde que entrou na sala.
- *Pois, senhor, tem bom gosto*, continuou Calisto; não sei se conhecem o assunto do quadro...

- O assunto é ‘Sardanapalo’, disse afoitamente Rodrigo.
  - Bem sei, retrucou Calisto, estimando que a conversa pegasse; mas pergunto se...
- (ASSIS, 2005, p. 55, destaques nosso)

A partir dessa atitude do personagem em querer mostrar-se agradável, aparentemente, mas, na verdade, não sendo, podemos considerar que os quadros citados representam muito do que ele é internamente. Essa também é uma forma do autor satirizar os gostos e costumes da própria sociedade em que seus leitores estavam inseridos.

Na verdade, nesse conto, a sátira aos costumes é bastante evidente. Nele são apontados vários tipos sociais da época, entre os quais destacamos “o orador de sobremesas”, na pessoa do tenente Porfírio. Essa figura vem representada, em palavras reveladoras por parte do narrador:

O tenente Porfírio era o tipo de orador de sobremesa; possuía o entono, a facilidade, a graça, todas as condições necessárias a esse mister. A posse de tão belos talentos proporcionava ao tenente Porfírio alguns lucros de valor; raro domingo ou dia de festa jantava em casa. Convidava-se o tenente Porfírio com a condição tácita de fazer um discurso, como se convidava um músico para tocar alguma coisa. O tenente Porfírio estava entre o creme e o café; e não se cuida que era acepipe gratuito; o bom homem, se bem falava, melhor comia. De maneira que, bem pesadas as coisas, o discurso valia o jantar (ASSIS, 2005, p. 51-52).

Sendo um dos personagens mais relevantes do conto, o Tenente Porfírio, com suas acusações e detalhes bem colocados, é considerado um homem substancial para qualquer cerimônia da região, “sem o Porfírio não há festa completa” (ASSIS, 2005, p. 57). Esse personagem, tentando ser grave, assemelha-se ao quadro de Sardanapalo, que embora suntuoso, com sua avalanche de cores, retrata uma festa sangrenta, tal e qual as palavras do tenente, capazes de agradar aos convivas, com a sua linguagem cheia de floreios, mas vazia de significado.

Através desses personagens, Machado também evidencia uma ressalva irônica, típica do livro no qual o conto se encontra, *Histórias da Meia-Noite*, além do humor característico do autor, como se vê no seguinte exemplo, ao descrever a cabeça do personagem Justiniano Vilela:

A cabeça de Justiniano Vilela, — se se pode chamar cabeça a uma jaca metida numa gravata de cinco voltas, — era um exemplo da prodigalidade da natureza quando quer fazer cabeças grandes. Afirmavam, porém, algumas pessoas que o talento não correspondia ao tamanho; posto que tivesse corrido algum tempo o boato contrário (ASSIS, 2005, p. 52).

Através de uma boa dose de humor, Machado apresenta o ridículo diário, caracterizando os acontecimentos aceitos pela sociedade no cotidiano, fato que no conto vai desde o casamento ao piano. Em relação a esse instrumento, podemos criar um paralelo aparentemente absurdo: o quadro de Sardanapalo, considerado um ícone masoquista. O que também se representaria no conto com a audição das peças musicais executadas pelas moças que são péssimas pianistas, segundo os rapazes da sala.

Ao relacionarmos a temática do conto com as telas citadas, entendemos que elas não foram colocadas na parede da sala daquela festa por acaso, elas fazem todo sentido se relacionadas ao comportamento dos personagens citados. Cabe ao professor levar o aluno a perceber essa associação.

### 2.2.2 Uns braços

O conto “Uns braços” de Machado de Assis foi publicado originalmente no periódico *Gazeta de Notícias*, em 1885, já na maturidade do escritor, e, posteriormente em 1896, no volume de contos intitulado *Várias Histórias*. Os contos destas várias histórias têm a marca inconfundível do escritor que acabara de revolucionar a prosa de ficção, com a publicação do *Brás Cubas* (1881), e que já se



dedicava à escrita de outros dois grandes romances, *Quincas Borba* (1891) e *Dom Casmurro* (1899).

Muitas questões centrais da obra de Machado de Assis sobressaem nesse livro. As formulações precisas, as combinações surpreendentes de palavras, a frustração amorosa, o adultério, o ciúme e a indecisão são os temas recorrentes do escritor presentes nestes contos. Exatamente, por isso, essa coletânea é considerada uma das suas melhores obras no gênero.

O conto em estudo é narrado em 3º pessoa. O narrador é onisciente, isto é, domina o que se passa no pensamento das personagens, inclusive sabendo a respeito delas mais do que elas mesmas. No enredo, temos Inácio, rapaz de “cabeça inculta, mas bela, olhos de rapaz que sonha, que adivinha, que indaga, que quer saber e não acaba de saber nada. Tudo isso posto sobre um corpo não destituído de graça, ainda que mal vestido” (ASSIS, 2008, p. 29). Tal descrição condiz com a personalidade de um jovem sonhador e imaturo.

Seu pai, barbeiro na cidade Nova, com seu espírito de grandeza ao vislumbrar o futuro do filho, fizera com ele fosse morar na Corte para trabalhar como ajudante do solicitador Borges. Na casa do patrão, onde ficara hospedado, morava também D. Severina, “senhora que vivia maritalmente com ele, há anos” (ASSIS, 2008, p. 29). Dessa forma, Inácio acaba apaixonando-se sorratamente por sua anfitriã, através da visão de seus braços nus.

Logo no início, o narrador nos apresenta os primeiros sinais dessa paixão quando o jovem é repreendido por Borges por andar tão distraído, confundindo documentos e errando casas. Inácio, por sua vez, estremeceia “ouvindo os gritos do solicitador, [...], debaixo de uma trovoada de nomes, malandro, cabeça de vento, estúpido, maluco”. D. Severina repreende o companheiro “tocando-lhe o pé, como pedindo para acabar com aquilo” (ASSIS, 2008, p. 29). E esse gesto cessa por um momento com aquelas palavras.

Pela narração, depreendemos que o conto privilegia o cenário doméstico da família burguesa, na segunda metade do século XIX:

“Passava- se isto na Rua da Lapa, em 1870” (ASSIS, 2008, p. 29). Além disso, já nessa primeira cena percebemos a relação da linguagem verbal - através da fala de Borges com seu discurso agressivo contra Inácio - com a linguagem não verbal - através dos corpos em seus gestos e movimentos.

Na verdade, nesse conto o escritor produz “uma fotografia da carne fascinante de uns braços femininos como objetos nada obscuros de desejo”. (STRATER, 2009, p.121). Nele, temos bem retratas as características da descrição machadiana através da fotografia literária dos braços de D. Severina. A descrição desses braços remete-nos à construção de uma imagem fotográfica que leva Inácio ao êxtase, pois jamais “ele pôs os olhos nos braços de D. Severina que não se esquecesse de si e de tudo” (ASSIS, 2008, p. 29). Exatamente por essa razão era tão repreendido pelo patrão.

Contudo, o narrador procura justificar essa atitude e transfere parte da responsabilidade à própria D. Severina, por trazê-los nus constantemente: “Usava mangas curtas em todos os vestidos de casa, meio palmo abaixo do ombro; dali em diante ficavam-lhe os braços à mostra” (ASSIS, 2008, p. 29). Entretanto, mais adiante, esse mesmo narrador nos adverte em tom irônico e ambíguo, “é justo explicar que ela não os trazia assim por faceira, senão porque já gastara todos os vestidos de mangas compridas” (ASSIS, 2008, p. 29). Diante de tal posicionamento, ora de acusação, ora de defesa, instaura-se a dúvida sobre ela exibir propositalmente os braços, deixando-os assim descobertos para serem admirados.

A ideia típica do autor é exatamente esta, mostrar uma postura essencialmente ambígua, contraditória e misteriosa de D. Severina, como muitas personagens femininas criadas por ele. Essa característica é particularmente visível na maneira como ele a descreve a partir de seus braços: “Na verdade, eram belos e cheios, em harmonia com a dona, que era antes grossa que fina” (ASSIS, 2008, p. 29). Notamos um dualismo na descrição física da personagem:

De pé, era muito vistosa; andando, tinha meneios engraçados; ele, entretanto, quase que só a via à mesa, onde, além dos braços, mal poderia mirar-lhe o busto. Não se pode dizer que era bonita; mas também não era feia. Nenhum adorno; o próprio penteado consta de mui pouco; alisou os cabelos, apanhou-os, atou-os e fixou-os no alto da cabeça com o pente de tartaruga que a mãe lhe deixou. Ao pescoço, um lenço escuro, nas orelhas, nada. Tudo isso com vinte e sete anos floridos e sólidos (ASSIS, 2008, p. 29).

O fato de não ser caracterizada como sendo bonita ou feia, a ausência de adornos, os cabelos presos e o lenço escuro apontam para a sexualidade reprimida da mulher casada. Fato comprovado pela aparente contradição diante de seus “vinte e sete anos floridos e sólidos”. Machado nos apresenta, portanto, a sensualidade e a feminilidade mascaradas pela segurança do papel social atribuído à mulher daquela época.

É conveniente considerarmos que não só nesse conto Machado faz alusão os braços de suas personagens femininas, sendo possível encontrarmos essa ação em outros de seus textos. Em *Missa do Galo* temos os braços nus de Conceição. No romance *Quincas Borba*, podemos ler a propósito de Sofia, que seus “braços nus, cheios, com uns tons de ouro claro, ajustavam-se às espáduas e aos seios [...]” (ASSIS, 1994, 59). Em *Dom Casmurro* eles merecem um capítulo inteiro: *Os braços*. Vejamos como Bentinho os descreve:

Eram belos e, na primeira noite em que os levou nus a um baile, não creio que os houvesse iguais na cidade, nem os seus, leitora, que eram então de menina, se eram nascidos, mas, provavelmente, estariam ainda no mármore de onde vieram ou nas mãos do divino escultor. Eram os mais belos da noite, a ponto de me encherem de desvanecimento. Conversava mal com as outras pessoas, só para vê-los, por mais que eles se entrelaçassem aos das casacas alheias. Já não foi assim no segundo baile. Nesse, quando vi que os homens não se furtavam de olhar para eles, de os buscar, quase de os pedir, e que roçavam por ele as mangas pretas, fiquei vexado e aborrecido (ASSIS, 1994, p. 96).

Pelas citações, podemos concordar com Texeira (2008), quando menciona que os braços nus são um fetiche de Machado. A esse respeito Junqueira (2009, p. 117) destaca que há mesmo certa “obsessão tátil e visual matizada de inequívoco fetichismo” na alusão aos braços. E o autor acrescenta: “sempre que os braços sobem à cena na ficção machadiana, não são apenas eles que estão nus, mas sim todo o corpo de suas personagens femininas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 118). Nesse sentido, Inácio desnuda Severina, embora o faça sutilmente através de seus braços.

Dessa forma, para ler, não este em especial, mas, os contos machadianos, o leitor deve atentar-se aos detalhes, indispensáveis para que sejam abertas as portas para o mundo do não-dito, onde se ocultam as maiores riquezas de sua literatura. Como afirma Dixon (2006, p. 206), é preciso reconhecer que Machado de Assis é o mestre do ‘não dito’, capaz de criar uma arte em que o leitor é constantemente convidado para funcionar como co-produtor dos significados, ou seja, o autor dá ao leitor a oportunidade de completar os esquemas pela imaginação.

Caberá ao leitor buscar os significados nas entrelinhas, pois um pequeno detalhe pode ser decisivo para mudar todo o contexto de uma frase. Fica, nesse sentido, a cargo do leitor completar o sentido do texto, através da imaginação. A forma como o contista Machado representa a realidade traz consigo a sutileza em relação ao não-dito, abrindo para as ambiguidades, nas quais os vários sentidos dialogam entre si.

Em “seus contos, paralelamente ao que *acontece*, há sempre o que *parece estar acontecendo*. E disto nunca chegamos a ter certeza” (Gotlib, 2006, p. 78, grifos da autora). Depreendemos, portanto, a relevância de, nos contos machadianos, estarmos atento às entrelinhas, ao que não foi dito, mas de algum modo foi sugerido. Quem não atenta, por exemplo, para o momento em que Inácio “passava os olhos pelos quadros da sala de jantar” vê apenas o que ele via, “só os braços de D. Severina”, porém o leitor mais atento

depreende a relação estabelecida entre as ações dos personagens e os quadros citados: *um S. Pedro e um S. João*.

Enquanto São Pedro é considerado um santo sério, de modo a ser descrito no conto como "austero", São João é o responsável pelo título de santo festeiro, "cuja cabeça moça alegra as imaginações católicas" (ASSIS, 2008, p. 31). É certo compararmos o comportamento do ríspido solicitador Borges ao primeiro santo, pois assim como aquele, este "era antes grosseiro que mau" (ASSIS, 2008, 30). Dessa forma, reiteramos a forma encontrada por Machado para descrever seus personagens, através da alusão aos quadros citados.



Figura 19. *São Pedro*, de Rubens.



Figura 20. *São João Batista que alimenta o cordeiro*, de Caravaggio.

Os quadros indicam, ainda, a presença do fogo no conto. Metaforicamente, o autor usa quadros de santos que têm como um de seus símbolos a fogueira dedicada a eles nas comemorações em sua homenagem. Dessa forma, o fogo representa a libido, ou seja, o fogo da paixão acendendo no jovem Inácio. Essa é a maneira encontrada pelo autor para descrever os sentimentos do jovem sem precisar fazer paradas na narração.

Dentro desse raciocínio, consideramos pertinente elucidar a associação da descrição fotográfica dos braços com os quadros moldurados na parede. Da mesma maneira, eles estavam na memória do jovem, encaixilhados de tal modo a ele não ver mais nada, "ou porque sorrateiramente olhasse para eles, ou porque

andasse com eles impressos na memória” (ASSIS, 2008, p. 30). Os braços impressos na memória de Inácio remetem as ponderações de Strater (2009, p. 123) quando destaca: “essa fotografia literária vai muito além da descrição da superfície, da forma e da cor, para revelar a invisibilidade da sua textura, sua maciez”. Relação esta bastante prudente quando se trata de descrição machadiana.

Como já afirmamos, para ele a natureza exterior funcionava mais como matéria prima para a construção literária do que como simplesmente alvo de descrições explícitas. Não é sem razão, a presença da noite e do mar adentrando as salas, os quartos, as personagens que não se livram mais desse sortilégio (Bastide (2006). No trecho a seguir, por exemplo, a paisagem não se configura como algo alheio à caracterização das personagens, mas sim, algo íntimo, presente à fala, postura e origem das mesmas.

[...] fez um gesto de zanga e desespero e foi depois encostar-se a uma das duas janelas que davam para o mar. Cinco minutos depois, a vista das águas próximas e das montanhas ao longe restituía-lhe o sentimento confuso, vago, inquieto, que lhe doía e fazia bem, alguma coisa que deve sentir a planta, quando abotoa a primeira flor (ASSIS, 2008, 30).

Temos nesse trecho a descrição exata do sentimento de Inácio através da alusão à natureza. As águas do mar, avistadas pela janela, referem-se aos sentimentos também inquietos do rapaz. As montanhas ao longe reportam às suas incertezas. Já a imagem da planta abotoando a primeira flor representa o despertar da sexualidade de um jovem de apenas 15 anos de idade.

E vai assim o jovem Inácio aos poucos desesperando, sobretudo quando percebe que a única solução para aquele impasse era fugir daquela casa. Sua rotina era pesada e solitária, mantinha-se recolhido em seu quarto dos fundos, só saindo para as refeições. “Cinco semanas de solidão, de trabalho sem gosto, longe da mãe e das irmãs; cinco semanas de silêncio, porque ele só falava uma vez ou outra na rua; em casa, nada” (ASSIS, 2008, p. 30). Entretanto,

mesmo com o pesar da realidade vivenciada, o menino se sentia preso à casa de Borges, pelo forte e único desejo de ver o famoso par de braços de D. Severina. Era como se ele estivesse acorrentado por eles, mas sem ao menos ter sido tocado:

Sentiu-se agarrado e acorrentado pelos braços de D. Severina. Nunca vira outros tão bonitos e tão frescos. A educação que tivera não lhe permitia encará-los logo abertamente, parece até que a princípio afastava os olhos, vexado. Encarou-os pouco a pouco, ao ver que eles não tinham outras mangas, e assim os foi descobrindo, mirando e amando. No fim de três semanas eram eles, moralmente falando, as suas tendas de repouso. Aguentava toda a trabalhadeira de fora toda a melancolia da solidão e do silêncio, toda a grosseria do patrão, pela única paga de ver, três vezes por dia, o famoso par de braços [...] (ASSIS, 2008, 30, grifos nossos).

Naturalmente, Inácio não se sentia à vontade em admirar os braços daquela senhora casada com seu patrão. Contudo, com o tempo, à medida que os descobria sem mangas ia mirando e amando mais. Estes representam para ele, proteção, acolhimento, abrigo, pois lhe permitiam esquecer completamente de todos os problemas pelos quais passava. E o jovem tanto os mirou e amou, que D. Severina começou a desconfiar.

À primeira suspeita de estar sendo cobiçada pelos olhos de Inácio, ela “rejeitou a ideia logo, uma criança!”. Mas a ideia não a abandonou, ao contrário, foi-se tornando de mansinho uma ideia fixa, como coloca o autor, “há ideias que são da família das moscas teimosas: por mais que a gente as sacuda, elas tornam e pousam” (ASSIS, 2008, p. 30). Com a ideia se configurando, Inácio passou a fazer parte da imaginação daquela senhora. D. Severina começou a pensar em seus traços físicos da puberdade e observou que “entre o nariz e a boca do rapaz havia um princípio de rascunho de buço. Que admira que começasse a amar?”

Além disso, ela começou a pensar em si mesmo como objeto de desejo, pois “não era ela bonita? Esta outra ideia não foi rejeitada, antes afagada e beijada” (ASSIS, 2008, p. 30-31). De tanto se

perguntar, D. Severina acabou achando as respostas nos sinais da paixão de Inácio. A comprovação lhe veio quando “recordou então os modos dele, os esquecimentos, as distrações, e mais um incidente, e mais outro, tudo eram sintomas, e concluiu que sim” (ASSIS, 2008, p. 31). Estando convencida, então, da descoberta de uma verdade moralmente reprovável, a senhora chegou a pensar em dizer tudo ao marido. Não disse, e encontrou desculpas para se convencer, justificando não haver nada além de “suposição, coincidência e possivelmente ilusão” (ASSIS, 2008, p. 31). Na verdade, ela encontrou uma forma de levar aquela situação adiante.

O modo como D. Severina refere-se a Inácio demonstra a sua divisão perante o desejo. Primeiro ela o chama de “fedelho” e, depois, “mocinho”. Esses adjetivos mostram mais uma vez a dualidade no conto, manifestada igualmente nas atitudes da senhora em relação ao jovem, uma hora ela “falava áspero”, na outra “o tom da voz saía brando e até meigo, muito meigo” (ASSIS, 2008, p. 31-32). Com o tempo, ela passa a dedicar todos os seus cuidados a Inácio, atitude capaz de transtornar ainda mais o moço e causar nele reações adversas. “Acordava de noite, pensando em D. Severina. Na rua, trocava de esquinas, errava as portas, muito mais que dantes, e não via mulher, ao longe ou ao perto, que lha não trouxesse à memória” (ASSIS, 2008, p. 32). Em casa, passou a ficar cada vez mais agitado, sem entender nada.

Essa agitação se configura novamente através da alusão à paisagem “Estava só no quarto, à janela, virado para o mar, que lhe falava a mesma linguagem obscura e nova de D. Severina” (ASSIS, 2008, p. 32). O mar, avistado, através da janela do quarto, com o vai e vem das ondas, são como signos a serem interpretados, assim como deviam ser interpretadas as atitudes da senhora. Reiteramos, nesse caso, que a natureza em Machado, “não é ausente, mas ele soube suprimir o intervalo que a separava das personagens, misturando-a com estas” (BASTIDE, 2006, p. 423). Em outras palavras, a descrição da natureza, na obra machadiana, é parte funcional da composição literária.



Já cansado, pois “dormira mal à noite, depois de haver andado muito na véspera; estirou-se na rede, pegou em um dos folhetos, a *Princesa Magalona*, e começou a ler” (ASSIS, 2008, p. 32, grifos do autor). Logo comparou a heroína desse livro de origem medieval e de todas as outras histórias antigas à imagem de D. Severina. E assim, ele adormece e ver sua amada, “era ela mesma, eram os seus mesmos braços” (ASSIS, 2008, p. 32). A encantadora imagem que passa a fazer parte da imaginação de Inácio “encontra seu prolongamento nos sonhos das noites brancas” (STRATER, 2009, p.124), como bem se evidencia no trecho:

Que não possamos ver os sonhos uns dos outros! D. Severina ter-se-ia visto a si mesma na imaginação do rapaz; ter-se-ia visto diante da rede, risonha e parada; depois inclinar-se, pegar-lhe nas mãos, levá-las ao peito, cruzando ali os braços, os famosos braços. Inácio, namorado deles, ainda assim ouvia as palavras dela, que eram lindas cálidas, principalmente novas, - ou, pelo menos, pertenciam a algum idioma que ele não conhecia, posto que o entendesse (ASSIS, 2008, 33).

Dormir no dia mais importante para o jovem tem significado e relaciona-se diretamente ao quadro de São João na parede. A tradição esclarece que esse santo adormece no seu dia, pois, se ficasse acordado vendo as fogueiras que são acesas em sua homenagem, não resistiria e desceria à terra. Algo semelhante aconteceria a Inácio se acordasse naquele momento. E assim nos descreve Machado a pulsação sensual que toma conta de uma personagem:

Duas três e quatro vezes a figura esvaía-se, para tornar logo, vindo do mar ou de outra parte, entre gaivotas, ou atravessando o corredor com toda a graça robusta de que era capaz. E tornando, inclinava-se, pegava-lhe outra vez das mãos e cruzava ao peito os braços, até que inclinando-se, ainda mais, muito mais, abrochou os lábios e deixou-lhe um beijo na boca (ASSIS, 2008, 33).

Além da perceptível oposição entre a imaginação e a realidade, onde os sonhos de Inácio se confundem com as ações reais de Dona Severina, podemos comparar a descrição dessa cena com a máquina fotográfica, possuindo, ambos, a capacidade de congelar um momento de forma a provocar no leitor o êxtase em um breve instante. Nesse sentido, lembramos Cortázar citado por Silva em sua analogia estabelecida entre o conto e a fotografia:

[...] o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (Cortázar, 1974, p. 151-152, apud SILVA, 2008, p. 93, grifos do autor).

Além da fotografia dos braços, ao final do conto podemos, assim como Oliveira (2006), construir um retrato de Inácio já indicado em sua descrição inicial, ele “sonha” com Severina, “adivinha” a presença dela, “indaga-se”, e termina mesmo não sabendo de nada, nem do interesse correspondido, nem da fusão do sonho com a realidade.

De todo modo, temos no conto, um quadro de adultério, pintado, segundo Oliveira (2010, p. 3), “com suaves tintas por Machado de Assis”. Entretanto, como é próprio do autor, o que vale é a insinuação. A mesma insinuação proposta quando não explica ao leitor os motivos que levaram a senhora a tornar-se “calada e severa”, talvez porque, como afirma Candido (1995, p. 23), “sua técnica consiste essencialmente em sugerir as coisas mais tremendas da maneira mais cândida”. Observamos essa sugestão no presente conto, através da associação enriquecedora entre literatura e artes visuais, visto a leitura das palavras propiciarem a leitura da imagem. A nosso ver, essa união contribui sobremaneira para o processo de criação.

### 2.2.3 Missa do galo

O conto “Missa do galo”, de Machado de Assis, foi publicado pela primeira vez em 1892, a partir de uma colaboração casual que o autor fazia à revista *Semana*. Com o fim dessa publicação surgiu a *Revista Brasileira*, dirigida pelo crítico José Veríssimo, que o republicou em 1895. Mais tarde, em 1899, Machado de Assis insere o conto em seu livro, *Páginas Recolhidas*.

Segundo o próprio autor, estas páginas são "escolhidas dentro muitas, por achar que ainda agora possam interessar" (ASSIS, 2009, p. 9). Nessa época, o Brasil já era uma república, a escravidão já havia sido abolida e Machado de Assis já havia fundado a Academia Brasileira de Letras. No fim desse mesmo ano, 1899, é publicado seu romance de maior sucesso, *Dom Casmurro*.

Trata-se de um conto de caráter memorialístico, no qual o narrador personagem lembra-se uma conversação que teve com uma senhora em sua juventude: "Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta" (ASSIS, 2009, p. 50). Essa frase inicial sinaliza para a atmosfera ambígua do conto, além de despertar interesse no leitor, pois sugere certo conflito entre passado e presente.

Um dos mais famosos de nossa literatura, “Missa do Galo” encerra em si muitos elementos que fizeram de Machado de Assis um grande escritor. Elementos como a presença de uma mulher misteriosa e sedutora e o enredo simples. Tal enredo se desenvolve quando Nogueira resolve prolongar sua estada no Rio de Janeiro para assistir à Missa do Galo, embora suas férias já tenham iniciado. No segundo parágrafo temos indicações a seu respeito e demais personagens:

A casa em que eu estava hospedado era a do escrivão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a

estudar preparatórios. Vivia tranquilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios (ASSIS, 2009, p. 50).

No parágrafo transcrito, notamos o deslocamento espacial realizado pelo narrador personagem. Ele saiu de Mangaratiba e foi para o Rio de Janeiro. Além disso, podemos dizer que ele transita por vários espaços, fato perceptível quando menciona os “passeios” no final da citação. A ida à missa também comprova essa ideia em relação ao espaço.

Notamos, ainda no trecho, a localização da casa à Rua do Senado. Tal dado coloca “a casa em um dado referencial do mundo externo já que essa rua realmente existiu na época em que se passa o conto” (Borges Filho e Barbosa, 2008, p. 66). Assim, entendemos que a indicação de lugares existentes provoca um efeito de sentido de realidade. Esta é uma característica presente na ficção machadiana, apresentar um simples retrato da realidade, como se a arte imitasse a vida, onde não há espaço para as exageradas idealizações e muito menos à fidelidade e aos heróis que todos sabem não existirem.

O fato de Nogueira deslocar-se do interior dá indícios de sua personalidade ingênua, pois se supõe que ele não conhece os hábitos e costumes da Corte daquela época. Comprovamos essa ideia na passagem em que Machado apresenta um eufemismo para encobrir o caso extraconjugal de Menezes através da ida "ao teatro", como podemos evidenciar na passagem a seguir:

Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Menezes que ia ao teatro, pedi-lhe que me levasse consigo. Nessas ocasiões, a sogra fazia uma careta, e as escravas riam à socapa; ele não respondia, vestia-se, saía e só tornava na manhã seguinte. Mais tarde é que eu soube que o teatro era um eufemismo em ação. Menezes trazia amores com uma senhora, separada do marido, e dormia fora de casa uma vez por semana. Conceição padecera, a princípio, com a existência da comborça; mas, afinal, resignara-se,

acostumara-se, e acabou achando que era muito direito (ASSIS, 2009, p. 50).

O narrador nos informa sobre o adultério do marido e dos encontros deste com a amante uma vez por semana. É possível depreender também nessa passagem, a anulação de Conceição, uma vez que ela aceita o fato de ser traída, comportando-se da forma como exigiam os padrões comportamentais femininos da época. Por esse seu comportamento, era vista por todos como a representação de uma santa: “Boa Conceição! Chamavam-lhe ‘a santa’, e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido” (ASSIS, 2009, p. 50). Além disso, ela apresentava “um temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos” (ASSIS, 2009, p. 50). Ao descrevê-la, o narrador personagem vai revelando-a aos poucos, apresentando tanto as características físicas quanto as psicológicas na medida em que elas fazem sentido para narrativa.

“Tudo em Conceição era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar; pode ser até que não soubesse amar”. (Assis, 2009, p. 50-51). Temos inicialmente a imagem de uma senhora com atitudes moderadas e personalidade passiva, que vai sendo desnudada no decorrer da narrativa e tornando-se envolvente e sensual. É a partir desse momento, que o relato apresentará gestos, palavras e deslocamentos espaciais capazes de comprovar a ambiguidade proposta na frase inicial do conto.

As possíveis ambiguidades presentes no conto se devem ao contínuo jogo de insinuações, descritas por Nogueira, ao longo do diálogo que descreve a mudança comportamental de Conceição, ocasionada pela provocação mútua entre ela e o inexperiente estudante, que viera estudar no Rio de Janeiro (Machado, 2010, p. 36).

Essa ambiguidade é causada pelas atitudes dos personagens, que vão desde as sutilezas dos diálogos aos momentos em que parece que algo vai acontecer, mas eles ficam quietos. É possível que tenha havido um envolvimento ou uma atração amorosa entre os dois, mas nada fica comprovado. Tudo pode não ter passado de fantasias de um adolescente. Todo o relato acontece dentro da casa, fato que por si só já evidencia tratar-se de ações íntimas. No trecho a seguir, temos a preparação para o acontecimento dramático narrador por Nogueira.

Naquela noite de Natal foi o escrivão ao teatro. Era pelos anos de 1861 ou 1862. Eu já devia estar em Mangaratiba, em férias; mas fiquei até o Natal para ver “a missa do galo na corte”. A família recolheu-se à hora do costume; eu meti-me na sala da frente, vestido e pronto. Dali passaria ao corredor da entrada e sairia sem acordar ninguém (Assis, 2009, p. 50-51).

De acordo com a narração, observamos que naquela semana, o encontro entre o marido de Conceição e a amante, ocorreu exatamente na véspera de Natal em que Nogueira esperava a hora de ir à missa do galo. Notamos aqui a relação com o espaço externo, “a rua”, no momento em que o escrivão sai para ir ao teatro, e o espaço interno, “a casa”, na qual Nogueira ficaria aguardando pela hora da missa. Outra relação espacial relevante sinalizada no trecho é que a conversação a que o narrador se refere no início do conto se passa na sala, lugar intermediário entre a casa e a rua.

Para Borges Filho e Barbosa (2008, p. 68) “essa relação reforça um dos principais pressupostos da estrutura do conto no século XIX, a unidade de espaço”. A partir da colocação dos personagens naquela sala o narrador vai apresentando outros detalhes daquele ambiente, como a mesa, o canapé, os quadros. Dessa forma, reiteramos o que diz Bastide (2006) sobre Machado de Assis não fazer descrições ocasionalmente, mas de forma significativa, através do ambiente na trama e das personagens.

Assim, o espaço e seus objetos vão aparecendo conforme as ações dos personagens são apresentadas. Essa estratégia é empregada pelo autor para evitar paradas dentro da narrativa, assim, ele descreve o espaço e as personagens através de suas ações. Temos novamente alusão à sala em que se encontram os personagens quando o narrador-personagem indica como ficará esperando a hora da missa: “Sentei-me à mesa que havia no centro da sala, e à luz de um candeeiro de querosene, enquanto a casa dormia [...]” (Assis, 2009, p. 50-51). A pouca luz sugerida pela figura do candeeiro remete a uma percepção limitada do que ocorre em volta.

Além da pouca luz, o espaço encontra-se também silencioso. Dado relevante, pois possibilitará as ações de Conceição, algo evidente no trecho que segue: “um pequeno rumor que ouvi dentro veio acordar-me da leitura. Eram uns passos no corredor que ia da sala de visitas à de jantar; levantei a cabeça; logo depois vi assomar à porta da sala o vulto de Conceição” (ASSIS, 2009, p. 51). O corredor funciona como um espaço de ligação entre a sala de visitas e a de jantar.

A sala é o espaço destinado àqueles que vêm “de fora”, mas Machado o transformou em espaço íntimo da sedução. É dentro desse espaço, a partir de “avanços e recuos”, que o enfoque na imagem de Conceição cria um jogo de sedução, muito bem colocado na descrição feita pelo narrador no momento da entrada dela naquela sala: “Vestia um roupão branco, mal apanhado na cintura, arrastando as chinelinhas de alcova. Sendo magra, tinha um ar de visão romântica [...]” (ASSIS, 2009, p. 51). Percebemos nessa descrição, a arte do retrato, no qual são destacadas não só as características exteriores da personagem, mas também as interiores. Estas representadas pelo branco do roupão, que por si só já evidencia marcação do corpo. Evidenciamos também essa construção do retrato da personagem em outro trecho:

Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada no espaldar, enfiando os olhos por entre as pálpebras meio cerradas, sem os tirar de mim. De vez em quando passava a língua pelos beiços, para umedecê-los. Quando acabei de falar, não me disse nada; ficamos assim alguns segundos. Em seguida vi-a endireitar a cabeça, cruzar os dedos sobre eles pousar o queixo, tendo os cotovelos nos braços da cadeira, tudo sem desviar de mim os grandes olhos espertos (Assis, 2009, p. 52).

Essa passagem contribui igualmente para mostrar a sensualidade da cena descrita. Entendemos que os gestos de cerrar as pálpebras e passar a língua para umedecer os beiços mostram que Conceição assume outra postura, não mais inocente, mas sim de alguém que possui desejos libidinosos. Dessa forma, podemos colocá-la como uma representante do caráter dissimulado da mulher machadiana, que mantém perante a sociedade um comportamento exemplar, mas que cultivam, em seu íntimo, desejos nunca totalmente revelados.

Contudo, as ações mostram sua real personalidade a partir da enorme quantidade de detalhes, levando à melhor caracterização do ambiente pelo leitor, fazendo mesmo com que ele sintasse em cena, como se tivesse presenciando os acontecimentos descritos.

De costume tinha os gestos demorados e as atitudes tranqüilas; agora, porém, ergueu-se rapidamente, passou para o outro lado da sala e deu alguns passos, entre a janela da rua e a porta do gabinete do marido. Assim, com o desalinho honesto que trazia, dava-me uma impressão singular. Magra embora, tinha não sei que balanço no andar, como quem lhe custa levar o corpo; essa feição nunca me pareceu tão distinta como naquela noite. Parava algumas vezes, examinando um trecho de cortina ou concertando a posição de algum objeto no aparador; afinal deteve-se, ante mim, com a mesa de permeio (Assis, 2009, p. 53).

Ressaltamos que a quantidade de detalhes permite relacionar a cena descrita à fanopeia de Pound (2006), porque o refinamento na escolha das palavras e o encadeamento lógico das ideias



possibilitam ao leitor criar visualmente uma imagem sugerida pelo escritor. Fato que caracteriza a tradução do poder visual da imagem. Os deslocamentos de Conceição dentro do ambiente da sala suscitam impressões novas em Nogueira, pois a cada mudança, ele a percebe diferente, do que normalmente se apresenta. Além disso, esse movimento de ir e vir permite a proximidade entre eles, “afinal deteve-se, ante mim, com a mesa de permeio” (ASSIS, 2009, p. 53). Essa proximidade permite a ela ser percebida e reconhecida por Nogueira e revela a imagem de mulher capaz de seduzir.

Em certo momento, inclusive, Conceição deixa à mostra metade dos braços, “não estando abotoadas as mangas, caíram naturalmente, e eu vi-lhe metade dos braços, muito claros, e menos magros do que se poderia supor” (ASSIS, 2009, p. 53). Embora desvele apenas um tímido trecho de seus braços, Conceição nos dá uma amostra suficiente para que pareçam “mais nus do que a inteira nudez” (JUNQUEIRA, 2009, p. 117). E foi assim que Nogueira os viu enquanto esperava pela Missa do Galo.

Na verdade, quando descreve as veias azuis de Conceição de forma precisa e objetiva, apesar da pouca clareza, o autor nos indica que o corpo todo se oferece ao sentido da sedução: “As veias eram tão azuis, que apesar da pouca clareza, podia contá-las do meu lugar” (ASSIS, 2009, p. 53). E nesse oferecer-se Conceição “cansou, trocou de atitudes e de lugar” (ASSIS, 2009, p. 54). Metaforicamente temos uma mudança de comportamento que serve para destacar o papel da mulher na ficção machadiana. Vale aqui ressaltar a análise de Meyer:

Em quase todos os seus tipos femininos, o momento culminante em que a personalidade se revela é o da transformação da mulher em fêmea, quando vem à tona o animal astuto e lascivo, em plena posse da técnica de seduzir. A dissimulação em todas elas é um encanto a mais (MEYER, 1947, p. 45, apud Perkoski, 2008, p. 52).

A dissimulação apontada por Meyer está ligada ao olhar que em Machado deixa de ser especialmente descrito para se

transformar no indicador da personalidade. São os olhos que permitem Nogueira ver a imagem de Conceição se transformar fisicamente, pois “ela que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima” (ASSIS, 2009, p. 55). Contudo, é o espelho o objeto revelador do íntimo daquela senhora, tal objeto mostra aquilo que ela realmente quer ser.

Quando ela “relanceou a vista pelo espelho” começou a falar das gravuras penduradas a parede. Aquelas imagens representam o seu retrato interior. Todavia, a despeito da ousadia da transformação, ela repreende os quadros do marido porque exibem mulheres vulgares, como afirma o narrador, “um representava ‘Cleópatra’; não me recordo o assunto do outro, mas eram mulheres. Vulgares ambos” (ASSIS, 2009, p. 55). Vulgaridade esta, presente no comportamento do marido ao trair a esposa até mesmo na noite de Natal, presente também nos desejos secretos de D. Conceição.

O quadro de Cleópatra<sup>7</sup> na sala envolve completamente o contexto da sedução. Relacionamos as atitudes de Conceição à característica sedutora e extremamente inteligente dessa personagem histórica, capaz de utilizar sua beleza e erotismo para atingir os seus objetivos. Na verdade, a presença desse quadro pode ser interpretada como um motivo narrativo associativo relevante ao comportamento daquela senhora.

Ao chamar a atenção para os quadros falando da necessidade de trocá-los por serem apenas “próprios para sala de rapaz ou de barbeiro” (ASSIS, 2009, p. 55), Conceição acentua ainda mais o seu jogo de sedução. Através do mistério de qual seria o seu real objetivo. Assim, comporta-se como Cleópatra, pois como a própria afirma: “é

---

<sup>7</sup> Cleópatra foi a última Rainha da Dinastia ptolomaica que dominou o Egito após a Grécia ter invadido aquele país. Tinha uma grande preocupação com o luxo da corte e com a vaidade. Costumava enfeitar-se com jóias de ouro e pedras preciosas (diamantes, esmeraldas, safiras e rubis), que encomendava de artesãos ou ganhava de pessoas próximas e familiares. Durante seu reinado, ela não poupou esforços para seduzir homens poderosos com finalidades políticas. Descendente de uma linhagem de gregos macedônios, Cleópatra conquistou com 17 anos de idade o adúltero Júlio César, brilhante general que se tornaria o mais conhecido governante do Império Romano, e aliou-se a ele para manter-se no poder no Egito. Com o assassinato de César, a rainha-amante caiu de amores por outro chefe militar romano, Marco Antônio, com quem viveu até sua precoce morte.

que eu penso; mas eu penso muita coisa assim esquisita” (ASSIS, 2009, p. 55). Escolhemos o quadro de Cleópatra, de Cesare Gennari, 1663, para ilustrar a alusão a essa personagem.



Figura 21. *Cleópatra*, de Cesare Gennari.

A atitude da personagem diante dos quadros evidencia, ainda, ironia com o contexto do sagrado. O que também é perceptível quando ela menciona ter “uma Nossa Senhora da Conceição”, mas, por ser de escultura, não se pode pôr na parede, nem ela deseja, está guardada em seu oratório. (ASSIS, 2009, p. 55). O oratório tem relação com o íntimo de Conceição guardando desejos não-santificados, ocultos em seu dia a dia de senhora respeitosa.

Roncari (2006, p. 82) em análise sobre o conto, acredita que a mulher machadiana parece buscar um lugar impossível, “entre a puta cultuada no espaço mais visível da casa, na sala, e a santa parideira [...], escondida no recôndito do oratório [...]”. Evidenciamos mais uma vez a característica machadiana quanto a aliar descrição à ação, demonstrando que sua leitura exige uma percepção não só no visível, mas, sobretudo, no invisível.

Nunes, citando Merleau-Ponty, aponta que o visível “está na imagem do corpo, nos gestos, no corpo-palavra a representar a linguagem nos movimentos da protagonista” (Merleau-PONTY, p. 107, apud NUNES, 2008, p. 15). Por outro lado, o invisível desvelado

lentamente nos atos de Conceição, está também na traição do marido delatada pelos quadros. A esse respeito Machado ironiza: “os quadros falavam do principal negócio desse homem”. (ASSIS, 2009, p. 55). Percebemos, desse modo, mais uma vez a alusão aos quadros como uma forma de caracterizar um personagem.

Outro detalhe importante quanto a presença das imagens no conto, são as manchas no quadro, “bonitos são; mas estão manchados” (ASSIS, 2009, p. 55). Elas representam a imagem de uma mulher manchada “pela aparência enganadora em querer mostrar o que, de fato, não condizia com a realidade” (NUNES, 2008, p. 17). Tal característica fora apresentada pelo narrador ainda no início do conto quando declara que ela “aceitaria um harém, com as aparências salvas” (ASSIS, 2009, p. 50). Exatamente para manter as aparências ela aceitava as traições do marido.

O desejo de “mudar o papel da sala” (ASSIS, 2009, p. 56), sugere mudança de lugar por parte dela e de Nogueira. Trata-se, mais uma vez, de uma ambiguidade. Significa trocar o papel de esposa resignada e não mais representar. Seria deixar o papel de rapaz ingênuo e perceber as insinuações daquela mulher de 30 anos. Contudo, um camundongo a roer no gabinete, interrompeu a conversa e as possibilidades de algo acontecer. Na verdade, o que o animal estava a roer era a instituição familiar, a estrutura social escondida na modernidade sob o poder patriarcal.

Chegada à hora da, não mais esperada, Missa do Galo, “a imagem de Conceição interpôs-se, mais de uma vez”, entre o rapaz e o padre. Dessa forma, em vista do comportamento inesperado de Conceição, face à imagem “natural e benigna” que a caracterizava no dia a dia, “sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera” (ASSIS, 2009, p. 57), deduzimos que a noite encobre o que ao amanhecer volta ao seu lugar. O caráter dissimulado de Conceição se confirma no final do conto quando o narrador menciona sugestivamente o possível caso vivido por ela, pois com a morte de seu cônjuge, ela se casou alguns meses depois com o escrevente juramentado de seu marido.

Quando tornei ao Rio de Janeiro, em março, o escrivão tinha morrido de apoplexia. Conceição morava no Engenho Novo, mas nem a visitei nem a encontrei. Ouvi mais tarde que casara com o escrevente juramentado do marido (ASSIS, 2009, p. 57).

O desfecho inconcluso, outra característica machadiana, se faz presente nesse conto e faz o leitor ficar intrigado ao terminar a leitura se perguntando se Conceição traiu ou não o marido Menezes. No entanto, ele indica a resposta exatamente mencionando os quadros de mulheres vulgares. Mais uma vez caberá ao leitor estabelecer essa relação.

Acreditamos que essa tarefa pode se tornar bem mais fácil para o aluno de Ensino Médio se ela partir de uma adequada metodologia de ensino adotada pelo professor. No capítulo seguinte apresentamos uma proposta de trabalho com os três contos analisados de modo a levar esse aluno ao letramento literário através da relação estabelecida destes com as artes visuais.



## **Capítulo III**

### **Uma proposta de letramento literário para o ensino médio**

O presente capítulo é dedicado ao esclarecimento de questões teóricas relacionadas às metodologias de geração e de análise dos dados. Apresentando a sala de aula de do 2º ano do ensino médio como um espaço complexo, construímos as oficinas, implementados na turma aqui focalizada, como objetos de pesquisa. Nessa parte do trabalho, além de conceber a investigação apresentada como uma pesquisa-ação, também caracterizamos a escola, a professora participante e os alunos envolvidos na realização deste trabalho. Na sequência serão realizadas descrições e reflexões sobre os resultados obtidos a partir das oficinas literárias desenvolvidas junto aos alunos, tomando como base a teoria estudada.

#### **3.1 A pesquisa-ação**

Buscando atingir os objetivos desse trabalho apresentados na introdução, optamos pela metodologia da pesquisa-ação. Para este tipo de pesquisa, o problema a ser solucionado torna-se objeto de estudo. Dessa forma, tentou-se garantir um de seus principais objetivos, qual seja, oportunizar aos pesquisadores e participantes “os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que estão inseridos, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2011,

p. 14). Assim, a pesquisa-ação é orientada em função de objetivos de transformação.

De acordo com Engel (2000, p. 182), “a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática”. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. Segundo Thiollent (2011, p. 20), uma das possíveis definições para esse tipo de pesquisa é a seguinte:

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

Por esse viés, não pesquisamos sobre o ensino de literatura, mas para que esse ensino conduzisse de fato ao letramento literário. Portanto, não investigamos sobre o professor, mas com o professor, assim como propõe a Teoria da Complexidade de Morin (1998). Optamos também pela metodologia da pesquisa-ação em virtude de nossa fundamentação teórica, ou seja, a noção de letramento literário pelo viés da relação entre literatura e artes visuais. Entendemos que seria contraditório abordarmos a relação entre duas áreas do conhecimento através de uma pesquisa nos moldes tradicionais.

Preocupados com o fato de sermos compreendidos, e querendo agir de forma eficaz com os participantes, inicialmente nos propusemos a conhecer as possibilidades do campo investigado em função de propor métodos investigativos adequados. Para tanto, adotamos duas técnicas próprias da pesquisa-ação: a observação participante e o diário. A primeira técnica, observação participante, é comentada desde a década de 1960, principalmente no âmbito de pesquisa-ação e de método qualitativo (Barbier, 2007). Esse modelo



de observação exige a presença do pesquisador no campo investigado para compreender na prática o objeto de estudo. Nesse sentido, Ludke e André (1996, p. 26) afirmam que:

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Essa presença do pesquisador pode ocorrer através da observação participante periférica, na qual o pesquisador pertence ao grupo, mas não se coloca frente a ele. Pode ocorrer também através da observação participante ativa, na qual o pesquisador simultaneamente está dentro e fora do grupo. E ainda por meio da observação participante completa, na qual o pesquisador é totalmente envolvido com o grupo.

Na presente pesquisa, fizemos uso da observação participante completa, tendo em vista que a pesquisadora é moradora da mesma cidade dos participantes. Além disso, como professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado em Literatura na Universidade Anhanguera Uniderp, acompanha, há algum tempo, o trabalho de professores de Língua Portuguesa e de Literatura na escola campo. Fato este que contribui para uma maior familiarização com os envolvidos na pesquisa.

A segunda técnica adotada, o diário, é “um instrumento necessário para consignar os dados recolhidos durante todo processo de pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 499). Esses registros de dados incluem:

- referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento de grupo;
- dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica;
- descrição de atividades e práticas do grupo;
- sínteses das reflexões e decisões grupais;

- caracterização das mudanças institucionais e administrativas que estão ocorrendo;
- descrição da participação dos elementos do grupo (FRANCO, 2005, p. 499).

Posteriormente, esses dados são “discutidos, refletidos, apropriados, ressignificados” para então transformarem-se em conhecimentos do processo de pesquisa. A fim de obter sucesso na coleta de dados, foram realizadas entrevistas com a professora participante e aplicados questionários aos alunos envolvidos.

Escolhemos realizar entrevistas semi-estruturadas por elas serem menos rígidas e, assim, permitirem ao pesquisador fazer uso de uma lista de perguntas apenas como roteiro, podendo fazer alterações no decorrer da entrevista. Já os questionários possibilitam ao pesquisador levantar informações sobre os participantes, tais como ensino e motivações sobre a leitura literária.

Os questionários semi-abertos, como os que foram utilizados nesta pesquisa junto aos alunos, permitem aos respondentes expressarem seus pensamentos e ideias de um modo bastante pessoal. Para Brown (2001, p. 63), as perguntas em forma de questionário representam um dos métodos mais comuns de coleta de dados acerca de atitudes e opiniões dentre um grande número de participantes.

Após ter caracterizado a pesquisa, as próximas seções têm por objetivo descrever aspectos relevantes em relação ao contexto em que a pesquisa foi realizada e aos participantes.

### **3.1.1 O contexto de pesquisa**

Este estudo foi realizado em uma escola pública estadual de ensino médio da cidade de Grajaú-Ma, nomeada para fins dessa pesquisa de Centro de Ensino Machado de Assis – CEMA. A referida escola é composta por 06 salas de aula, 01 sala de professores, 01

laboratório de informática, 01 cantina, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 depósito e 02 banheiros para alunos. A mesma não possui biblioteca.

A escola-campo foi fundada em 23/05/1988. Inicialmente funcionava como Unidade Integrada de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, nos turnos matutinos e vespertinos. Logo depois, foi adicionado o Ensino Fundamental maior de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Somente a partir de 2000, foi implantado o Ensino Médio regular para atender a demanda da comunidade, funcionando, hoje, nos três períodos, manhã, tarde e noite. No início dessa pesquisa, a escola possuía um total de 1.020 alunos matriculados.

### **3.1.2 Os envolvidos na pesquisa**

Participaram diretamente dessa pesquisa a professora de Língua Portuguesa e os alunos da turma na qual se desenvolveu a proposta. A professora com quem contamos para o desenvolvimento do trabalho foi denominada, para fins dessa pesquisa, de Carolina. Esta, formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. A mesma atua como professora na rede estadual de ensino em dois turnos, manhã e noite. Além disso, é também concursada como professora pela rede municipal, mas no momento pediu afastamento em virtude da sobrecarga de trabalho.

No que diz respeito à escolha da professora participante, esta ocorreu no início de 2013 quando acompanhávamos alunos estagiários na turma da professora Carolina, ela nos convidou para juntas pensarmos e desenvolvermos ações no sentido de resolvermos o problema da falta de estímulo à leitura de textos literários dos alunos do turno noturno. Esse convite nos agradou, pois mostrou que, ao contrário do que apontam a maioria das pesquisas realizadas sobre leitura em nosso país, na escola pública existem sim professores sérios, comprometidos em cumprir de forma digna o seu papel, o que acontece às vezes é que a falta de sustentação teórica inviabiliza o bom resultado de seu trabalho.

Dessa forma, mesmo com o termino do estágio, continuamos mantendo contato para que pudéssemos pensar em uma estratégia que nos permitisse fazer algo para conseguirmos amenizar a situação problema relatada por ela. De imediato, a professora Carolina destacou o desejo de trabalhar com textos do escritor Machado de Assis, por ser esse o autor que os alunos mais rejeitavam devido à linguagem considerada difícil. De nossa parte sabíamos que nossa base teórica abarcaria a relação ente literatura e artes visuais, estudo que já vinha sendo desenvolvido por nós quando procurávamos apontar que caminhos existem para que o signo verbal literário seja convertido em signo visual ou plástico, ou vice-versa.

Assim começamos um trabalhado de parceria, no qual houve troca de informações frutíferas para ambas. Franco (2005), citando Elliot (1998), faz alusão acerca dos papéis desenvolvidos pelos participantes da pesquisa ação, quando destaca que “a colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação” (ELLIOT, 1998 apud FRANCO, 2005, p. 493). Portanto, a pesquisa-ação é eminentemente interativa, necessita da participação do pesquisador na situação pesquisada e também da busca por negociações conjuntas entre pesquisador e demais participantes do estudo.

Destacamos que embora tenha partido da professora o desejo em participar da pesquisa, foi necessário que ela assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A), em conformidade com a resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (MOLINA *et al*, 2003). No que se refere ao procedimento de identificação da professora participante a partir de pseudônimo, adotamos essa postura porque, assim como indica Garcez (2002), a utilização de pseudônimos constitui uma prática bastante comum de categorização e a mais indicada, uma vez que permite que a identidade dos participantes seja preservada.

Embora não participando diretamente, tivemos a colaboração da professora da disciplina Arte. A mesma nos concedeu um de seus horários para trabalharmos com a etapa de pintura das telas. Vale ressaltar que, mesmo sendo professora de Arte e tratando-se de um trabalho com artes visuais, ela apenas cedeu o horário não demonstrando nenhum interesse em participar da atividade.

Em relação à turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, trata-se de uma turma de segundo ano do turno noturno com um total de 41 alunos matriculados, 37 frequentes. Essa escolha se deu porque segundo a professora, que trabalha nesse horário com mais três turmas, tratava-se de grupo no qual uma boa parte não demonstrava nenhum interesse pelas suas aulas de Literatura, especialmente quando o assunto era leitura. A professora caracterizou-os como *alunos-trabalhadores*, *mães-estudantes*, *jovens sonhadores*.

### **3.2 A pesquisa em ação**

A pesquisa começou a tomar figura no segundo semestre do ano de 2013, quando procuramos identificar a área de foco e entender o tópico a ser pesquisado. Nesse sentido, empreendemos uma busca por revisão bibliográfica da literatura relacionada à situação problemática a fim de, assim como sugere Engel (2000, p. 187), “verificar o que pode ser aprendido de pesquisas semelhantes realizadas anteriormente, por exemplo, de seus objetivos, procedimentos ou problemas encontrados”.

Com o intuito de entendermos efetivamente os problemas apresentados pela professora, solicitamos que ela respondesse a uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A), situação aceita imediatamente pela mesma. A entrevista foi realizada no mês de outubro de 2013. Nosso objetivo era evidenciarmos a concepção da professora Carolina sobre o papel da leitura literária no Ensino Médio; sobre sua prática enquanto professora de literatura; sobre os maiores obstáculos encontrados na hora de trabalhar com leitura

literária nessa etapa de escolaridade; bem como obter sugestões para desenvolver o prazer pela leitura literária nesses alunos.

Essa entrevista aconteceu face-a-face, na escola campo, sendo a professora informada previamente pela pesquisadora para escolherem a melhor data da realização. Das respostas de Conceição, transcrevemos, inicialmente, a fala em que ela descreve a situação problema de seus alunos em relação à leitura literária.

*Muitos não concordam que a leitura literária passa por uma crise. Mas trabalhar leitura no turno noturno torna-se um grande desafio. A maioria trabalha o dia inteiro em trabalhos “pesados”, chegam às salas de aula exaustos. Além disso, ainda não dispomos de uma biblioteca para momentos de leitura, mesmo quando estes se encontram nas dependências da escola. Há alguns livros na escola, porém poucos exemplares dos clássicos da literatura, quando se pede xerox, a minoria se dispõe. Estes são alguns de nossos problemas (Entrevista realizada com professora Carolina).*

Da fala de Carolina, destacamos três situações problemáticas:

- 1 – O desafio de trabalhar leitura no turno noturno, porque os alunos trabalham o dia todo e chegam exaustos à sala de aula;
- 2 - A escola não dispõe de uma biblioteca;
- 3 – Os poucos clássicos da literatura disponíveis na escola.

Estávamos diante de um conjunto de fatores que contribuíam para a falta de gosto pela leitura de textos literários apontado pela professora. Além de chegarem cansados no ambiente escolar, devido à rotina pesada do dia de trabalho, os alunos não encontravam um ambiente favorável de estímulo à leitura. Como destacou a professora, a escola não dispõe de uma biblioteca, na verdade, verificamos que nem mesmo há uma sala de leitura organizada para esse fim. Os livros disponíveis na escola ficam na sala dos professores.

Nesse contexto, nos reportamos à Lei 12.244, sancionada em 2010. A mesma afirma que todas as instituições de ensino, públicas e privadas, devem contar com bibliotecas em suas estruturas no prazo máximo de dez anos, ou seja, até 2020. O texto considera como biblioteca escolar “coleção de livros, materiais em vídeo e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010). O documento afirma, ainda, que a profissão de bibliotecário deve ser respeitada. Além disso, exige, em cada acervo, o mínimo de um título para cada aluno matriculado na unidade de ensino.

Depois de descrever a situação problema dos alunos em relação à leitura de textos literários, consideramos oportuno transcrevermos a fala da professora Carolina a respeito dos motivos dos alunos do ensino médio não gostarem de textos literários, sobretudo, os alunos do turno noturno:

*... talvez pela falta de tempo que os mesmos não têm e o necessário espaço físico da escola (Entrevista realizada com professora Carolina).*

A resposta a essa pergunta juntou-se ao que ela já havia relatado anteriormente. Assim, estávamos diante de um problema e de uma hipótese para sua ocorrência. Adiante transcrevemos a fala da professora sobre o que poderia ser feito para reverter essa situação. Carolina foi simples e objetiva:

*Trabalhar em sala de aula textos literários curtos como contos, crônicas e poemas, despertando nos alunos o interesse por outras leituras fora da sala de aula (Entrevista realizada com professora Carolina).*

Diante dessa resposta, decidimos trabalhar com contos do escritor escolhido pela professora – Machado de Assis. A escolha do gênero textual se justifica por apresentar uma facilidade técnica para o seu entendimento, possibilitando aos alunos que não possuem maiores informações literárias adentrarem de forma

prazerosa no mundo da literatura. Nesse sentido, Silva (2005, p. 93) explica:

A leitura de contos pode estimular o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao ler narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto.

Por outro lado, os contos de Machado de Assis apresentam uma riqueza de significados que podem prender a atenção do leitor uma vez que podem ser estabelecidas relações com o contexto dos leitores da atualidade. Três contos do escritor foram selecionados para serem trabalhados: As bodas de Luis Duarte, Missa do galo e Uns braços. Diante dessa tríade, tínhamos a possibilidade de desenvolvermos nossa proposta, uma vez que os contos selecionados dialogam com as artes visuais. Com isso, aplicamos também na sala de aula os pressupostos da Literatura Comparada, cujo cerne é, justamente, o ato de tecer relações e de expandir os objetos de estudo. Nesse sentido, a intertextualidade foi outra tendência construída naturalmente por meio das leituras propostas.

A partir destas escolhas, passamos para o próximo passo, tal seja, realizar a coleta dos dados preliminares junto à turma. Assim, no dia três de março de 2014, entramos, pela primeira vez, na turma do 2º ano A do turno noturno, do Centro de Ensino Machado de Assis. A professora Carolina nos apresentou enquanto pesquisadora e informamos à turma que estávamos ali para desenvolvermos uma pesquisa com eles e que realizaríamos um trabalho com contos de Machado de Assis. Comunicamos ainda que o projeto, provavelmente, se estenderia por todo o semestre letivo.

Nenhum aluno recusou-se a participar das atividades, mesmo quando informamos que estas não seriam avaliadas para nota. Embora todos tenham concordado em participar, sublinhamos a necessidade de que os alunos maiores de idade assinassem um Termo de Compromisso - TCLE (Anexo B). Informamos, ainda, que



este termo também seria enviado aos pais dos menores de 18 anos para ser assinado. Encerramos esse encontro entregando os termos e marcando uma data para recebê-los.

Dois dias depois recolhemos os termos assinados, dos 37 alunos apenas 19 entregaram. Foi solicitada à professora que recebesse o restante durante a semana e assim ela o fez. Através dos termos assinados e entregues por 32 alunos verificamos uma considerável diversidade etária nessa sala, algo não raro em relação às turmas do turno noturno. A idade média oscilava entre 14 e 20 anos, estando à maioria entre 15 e 16 anos, como mostramos no quadro a seguir:

**Quadro 1.** Idade dos alunos participantes.

Faixa etária	%
14	3%
15	22%
16	25%
17	15%
18	19%
19	13%
20	3%

Através deste quadro percebemos a representação das faixas etárias consideradas adequadas para esta série, qual seja, 15 a 17 anos. No entanto, verificamos que 35% desses alunos já deveriam estar em uma turma mais avançada, pois já passaram dos 18 anos. Cumpre ainda ressaltarmos que há na turma alunos com apenas 14 anos de idade, faixa etária considerada inadequada para o aluno frequentar o ensino noturno.

O fato dos adolescentes menores de 18 anos estarem estudando a noite se deve à necessidade que os mesmos têm de trabalhar durante o dia. Nesse sentido, nos reportamos ao art. 208, inciso VI, da Constituição da República, quando prevê a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988). Esta regulamentação encontra-se prevista no art.

54, inciso VI do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando expressa ao adolescente, o dever de oferta, pelo Estado, do ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador.

De posse dessas informações sobre a idade dos alunos, no dia 1º do mesmo mês e ano, aplicamos um questionário individual a cada um deles (Apêndice B). Intencionávamos obter informações a respeito da experiência de leitura literária por parte do aluno desse nível de ensino. Separamos as perguntas do questionário em três blocos. No primeiro bloco eles deveriam responder com sim ou não. No segundo eles precisariam responder e justificar. Já no terceiro bloco de perguntas os alunos apenas necessitariam responder.

A partir das respostas do primeiro bloco de perguntas detectamos que uma parte significativa da turma não possui livros literários, pois somente 40% afirmou possuí-los. Diferentemente da internet, pois 60% dos alunos manifestaram ter acesso em casa. Embora 65% tenham assegurado que a professora indica textos literários com frequência, eles foram quase unânimes em declarar não gostar de lê-los, 75% deu essa resposta. Em pergunta posterior, 69% dos alunos responderam que, na verdade, não entendem textos literários. Em seguida, a maioria de 87% defendeu que a forma como a leitura literária é trabalhada pela professora pode incentivar o aluno a gostar de ler.

Essas respostas convergem com os resultados apontados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, doravante RLB, feita pela Fundação Pró-Livro e pelo instituto Ibope Inteligência a cada quatro anos. Dados da edição de 2012 mostram que os brasileiros estão cada vez mais trocando o hábito de ler jornais, revistas, livros e textos na internet por atividades como ver televisão, assistir a filmes em DVD, reunir-se com amigos e família e navegar na rede de computadores por diversão.

A última resposta desse primeiro bloco mostra que a situação detectada pela RLB pode ser modificada. Rezende (2000, p. 21) diz que “o professor deve ser o impulsionador da leitura, criando em sala de aula condições para os alunos lerem e serem valorizados pelo

que leem”. Os alunos indicam essa possibilidade por meio da forma como o professor pode conduzir o trabalho com a leitura literária.

Iniciamos o segundo bloco perguntando que livros literários eles já tinham lido, bem como por que tinham lido. De todas as respostas, destacamos a de um aluno que diz já ter ouvido falar de *uns Lusíadas*, mas nunca leu. Dos demais, 18% expressaram já ter lido, mas não conseguiam lembrar o nome do livro. E confirmando as queixas de falta de hábito de leitura apresenta pela professora, 50% dos alunos afirmaram nunca ter lido um livro na vida.

Verificamos pelas respostas, um número significativamente reduzido de leitura realizada por esses alunos. Nesse contexto, os resultados do último estudo da pesquisa RLB, acentuam uma queda no número de leitores no país: de 95,6 milhões, registrada em 2007, para 88,2 milhões, com dados de 2011. O índice representa uma queda de 9,1% no universo de leitores ao mesmo tempo em que a população cresceu 2,9% neste período. Os entrevistadores classificam como leitores quem leu pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa.

Em se tratando da leitura literária na sala de aula na qual aplicamos o questionário, a situação não é diferente, pois somente 19% dos alunos responderam já ter lido um livro desse tipo. Apresentamos, no quadro a seguir, as respostas com os livros lidos por eles e o porquê deles terem realizado a leitura do mesmo.

**Quadro 2.** Livros lidos pelos alunos e motivos da leitura.

<b>Alunos</b>	<b>Livros lidos</b>	<b>Porque leram</b>
Aluno A L	O auto da barca do inferno (Gil Vicente); Verso e reverso (José de Alencar).	Porque a professora simplesmente colocou a gente pra ler.
Aluno A K	Você é insubstituível (Augusto Cury); O código da inteligência (Augusto Cury); Código da Vince (Dan Brown); A cabana (William P. Young).	Porque tive curiosidade e porque eram muito propagados.

Aluno N B	O auto da barca do inferno (Gil Vicente); Silencio (Becca Fitzpatrick); Fallen (Lauren Kate); Amanhecer (Stephenie Meyer).	Porque a professora mandou e porque se apaixonou pela história.
Aluno E M	Carta de pero Vaz de Caminha (Pero Vaz de Caminha).	Porque a professora passou um trabalho relacionado.
Aluno M D	Cachinhos de ouro (Ana Maria Machado).	Porque foi o único que teve oportunidade por causa da escola.
Aluno S I	O melhor de mim (Nicholas Sparks); A cabana (William P. Young).	Porque conta história bem complexa, com várias emoções e descobertas.

Essas respostas apontam, mais uma vez, os professores como os principais incentivadores da leitura. Nesse sentido, a terceira edição da pesquisa RLB revela que a média de livros lidos por habitantes no Brasil é de apenas duas obras completas por ano, além de outras duas lidas parcialmente, número que inclui os livros obrigatórios requisitados em sala de aula. Dessa forma, os professores passaram do segundo para o primeiro lugar, ultrapassando a indicação da mãe como a responsável por despertar o interesse pelos livros. Esse dado é um indicador relevante acerca das ações desse profissional no sentido de incentivar seus alunos rumo à leitura.

A próxima pergunta pedia para os alunos escreverem o nome do livro de que mais gostaram de ter lido e explicassem o motivo de terem realizado essa leitura. Essa pergunta só pôde ser respondida pelos 19% listados no quadro anterior. Lembramos que nas respostas apenas houve referência aos títulos das obras, nenhum aluno indicou o nome do autor dos livros. Listamos as respostas no quadro a seguir e acrescentamos o possível nome do autor entre parênteses:

**Quadro 3.** Livro que o aluno mais gostou de ler e justificativa.

Alunos	Livro de que mais gostou	Justificativa
Aluno A L	Verso e reverso (José de Alencar).	É bastante interessante.
Aluno A K	A cabana (William P. Young).	Por ser muito interessante.
Aluno N B	Amanhecer (Stephenie Meyer).	Porque a história é belíssima e conta belas ficções que no sobrenatural trazem lições de vida.
Aluno E M	Carta de Pero Vaz de Caminha (Pero Vaz de Caminha).	Só leu esse mesmo.
Aluno M D	Cachinhos de ouro (Ana Maria Machado).	Foi muito legal de ler.
Aluno S I	O melhor de mim (Nicholas Sparks).	Porque conta uma história de amor, aventura, etc.

É possível percebermos que as leituras realizadas foram feitas sem nenhum direcionamento e, de acordo com as conversas realizadas durante as observações, foi possível concluirmos que essas leituras não foram realizadas integralmente, mas apenas de partes do livro.

Para continuarmos com o questionário, perguntamos o que os alunos procuravam em um livro de literatura e pedimos para também justificarem suas escolhas. As respostas entre meninos e meninas foram bem divergentes e foram relatadas da maneira como apresentamos no quadro abaixo:

**Quadro 4.** O que os alunos procuram em um texto literário.

%	Escolhas	Sexo do aluno	Justificativa
3%	Romance, amor, paixão.	Feminino	Não justificou.
33%	Aventura.	Masculino	Porque gosta, acha interessante, romance é besta, fácil de entender.
3%	Opinião dos filósofos.	Masculino	Eles falam o que acontece na vida.
36%	Romance	Feminino	A pessoa sabe até onde pode ir, fala sobre amor.

6%	Nenhuma	Masculino	Não justificou.
3%	Não sabem	Feminino	Não justificou.
16%	Não responderam	Masculino e Feminino	Não justificou.

A constatação da falta de interesse pela leitura junto a essa turma corresponde aos dados apresentados pela pesquisa RLB, quando se refere à motivação para leitura. Os resultados do estudo mostram que 55% dos entrevistados afirmaram que leem para a atualização cultural e aquisição de conhecimentos gerais. Entretanto, 78% daqueles que afirmam estar lendo menos do que já leram apontam o desinteresse como motivo. Dessa forma reafirmamos a necessidade de motivar os alunos para esse hábito.

Questionamos ainda se ao começarem ler um texto literário eles vão até o fim, 37% dos alunos responderam afirmativamente e 63% negativamente. As justificativas foram diversas:

**Quadro 5.** Justificativas apresentadas pelos alunos para ler ou não um texto literário até o fim.

<b>Por que lêem até o fim?</b>	<b>Por que não lêem até o fim?</b>
Porque sem o fim perde o sentido; Por curiosidade; Porque vai ficando interessante; Para poder entender; Para saber o final; Porque quando ler se apaixona; Porque é sempre bom concluir um trabalho.	Porque não entendem; Porque têm pouca paciência; Porque vai ficando chato; Porque não gosta de ler mesmo.

Percebemos a falta de direcionamento desses alunos no momento da leitura. Tal fato revela uma urgência de mudanças nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em sala. Lerner (2002) discute que, apesar de importantes, as inovações que costumam aparecer na prática da sala de aula, são, geralmente, insuficientes e se prestam muitas vezes a modismos instantâneos.

Procuramos saber se para eles era difícil ler um texto literário e, se sim, por quê. Dos 32 alunos, 34% responderam que não acham

difícil ler textos literários, no entanto, 66% declararam que sim. As justificativas foram sintetizadas a seguir:

**Quadro 6.** Se é difícil ler um texto literário e por quê.

<b>Justificativa para o não</b>	
<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>
São claros; São interessantes.	Vou até o fim; Conta sobre pessoas, personagens; Faz imaginar além do que estamos lendo; Quando começa aumenta a vontade; Só é difícil se a pessoa não procura entender.
<b>Justificativa para o sim</b>	
<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>
Tempo curto; Complicados; Falta de paciência; Porque são ruins de ler.	Não tem livro em casa; Difícil compreender; Linguagem diferente da nossa; O título não ajuda; Muito melancólico; Confusos.

Entre as razões por considerar a leitura do texto literário difícil, estão a falta de tempo, a falta do próprio livro e porque, por terem linguagem rebuscada, eles são de difícil compreensão, entre outros. Compreendemos pelas respostas anteriores que todos esses fatores podem ser amenizados na sala de aula através de estratégias utilizadas pelo professor.

Quando perguntamos se seria importante ter uma biblioteca na escola, os alunos foram unânimes em responder afirmativamente. Listamos os motivos apresentados por eles para essa importância da biblioteca no ambiente escolar:

*Motivo 1 - Daria mais opção aos alunos*

*Motivo 2 - Permitiria mais acesso a leitura;*

*Motivo 3 - Incentivaria os alunos a gostarem de ler;*

*Motivo 4 - Facilitaria o acesso à literatura;*

*Motivo 5 - Ajudaria nas pesquisas;*

*Motivo 6 - Às vezes querem ler e não têm livros;*

*Motivo 7 - Os alunos passariam a gostar de ler;*

*Motivo 8 - Facilitaria mais para quem não tem tempo;*

*Motivo 9 - Despertaria a curiosidade e o interesse dos alunos;*

*Motivo 10 - Não seriam obrigados a procurar em outro lugar.*

Julgamos pertinente fazermos essa pergunta por acreditarmos ser esse espaço uma oportunidade de fortalecimento do ensino, dando-lhe um sentido, onde o professor oportunize aos seus alunos a busca por novas informações. Conforme Silva (1986), ensino e biblioteca não se excluem, completam-se, uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito.

Nesse contexto, mencionamos uma pesquisa do Ecofuturo<sup>8</sup> publicada pela Revista Veja, na qual revela a influência das bibliotecas sobre os potenciais leitores. Pelo levantamento, estudantes de escolas próximas a bibliotecas comunitárias obtêm desempenho superior ao de alunos que frequentam regiões sem biblioteca. Nesses casos, o índice de aprovação chega a ser 156% superior, e a taxa de abandono cai até 46%.

Para finalizarmos esse bloco de perguntas, indagamos se no cotidiano deles era fácil encontrar livros literários para leitura. 15% encontram esses livros na internet, por isso consideram fácil, já os 85% restantes não considera essa uma tarefa muito fácil, porque só há uma biblioteca pública na cidade e é muito distante. Percebemos com essa resposta que a ausência da biblioteca para os alunos não é um problema exclusivo da escola na qual estudam, eles também não conseguem ter acesso à única biblioteca pública da cidade, por esta ser muito distante.

---

<sup>8</sup> O Instituto Ecofuturo é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que tem a Suzano Papel e Celulose como sua principal mantenedora. Fundado em 1999, vem incentivando ações transformadoras, atuando com projetos que contribuem para o fortalecimento das práticas de leitura e escrita como atividade individual e social.



No que diz respeito à construção de um espaço como a biblioteca escolar nessa escola, o tempo não nos oportunizou condições para desenvolvermos ações nesse sentido. Além disso, em conversa informal com os professores de Língua Portuguesa e Literatura, fomos informados que a mesma não dispõe de um espaço nem mesmo para uma sala de leitura. Isso se deve, sobretudo, ao grande fluxo de alunos nesta escola, por ser esta a única do bairro.

No início do terceiro bloco, indagamos se eles já tinham lido algum texto do escritor Machado de Assis, qual tinha sido, se tinham gostado da leitura e por quê. Embora 7% tenham dito que sim, não eram capazes de lembrar qual o nome. Os outros 93% dos alunos simplesmente manifestaram nunca terem lido nada do escritor. Essa resposta nos inquietou, porque se esses alunos encontram-se no 2º ano de ensino médio, o esperado era eles já terem estudado sobre o autor e, sobretudo, lido, pelo menos, um de seus textos.

Para finalizarmos as perguntas do questionário, perguntamos que sugestões eles dariam para melhorar as aulas de literatura e incentivá-los a ler livros literários. Elencamos as 10 respostas citadas pela turma:

- 1 - Que a professora traga livros de aventura;*
- 2 - Ter uma biblioteca na escola;*
- 3 - Que os professores de Literatura tragam livros para sala de aula;*
- 4 - Que os professores expliquem melhor os conteúdos;*
- 5 - Que as aulas sejam mais dinâmicas;*
- 6 - Que o professor mostre filmes sobre o livro estudado;*
- 7 - Ao invés de ler levar o aluno a criar;*
- 8 - Aulas mais criativas;*
- 9 - Mais diálogo sobre os livros literários;*
- 10 - Não trabalhar os clássicos porque são os piores de ler.*

Pelas respostas desse questionamento, fica evidente a necessidade dos alunos em encontrarem na escola um ambiente favorável ao desenvolvimento de suas habilidades enquanto leitor. O professor precisa estimular essas habilidades e não permitir que o aluno perca o interesse. Compreendemos que, as dificuldades no entendimento e na compreensão leitora e o desinteresse pelo texto literário sinalizam a ausência de um contato e de um trabalho mais efetivo com determinadas práticas de letramento na sala de aula.

No geral, as respostas do questionário indicaram um grau de dificuldade no que tange à situação de letramento literário da turma. A partir desse prenúncio, passamos a fase de observação para, assim “entender o que realmente está ocorrendo em sala de aula com relação à situação problemática” (ENGEL, 2000, p. 187). Várias informações valiosas foram colhidas durante essas observações<sup>9</sup>. E não foram descartadas. Ao contrário, toda a interação com a professora e com os alunos serviu de subsídio no decorrer da pesquisa.

Essas observações foram realizadas entre os dias 11 e 20 de março de 2014, correspondendo a um total de seis aulas. Esse foi um tempo suficiente para traçarmos o perfil desses alunos e fazermos o levantamento da experiência literária existente entre eles. Através delas, foi possível detectarmos que a maioria desses jovens trabalha integralmente durante o dia todo, em fábricas de gesso, na agricultura, juntamente com os pais, em empresas da cidade e em outros serviços. As meninas, muitas mães adolescentes, às vezes, trazem os filhos para a sala de aula para poderem continuar estudando.

De segunda a sexta-feira a rotina desses estudantes trabalhadores inicia entre seis e seis e trinta da manhã, nesse horário eles deslocam-se para o trabalho estendendo-se até por volta das dezoito horas e trinta minutos, quando retornam para suas casas. Há um período curto de tempo para tomarem banho, arrumarem-se e irem em direção à escola.

---

<sup>9</sup> Todas essas informações colhidas durante as observações foram anotadas em Diário de Campo.

Constatamos também, durante as observações, que raramente esses alunos conseguem fazer alguma refeição no intervalo entre o trabalho e a ida à escola. Quando podem, eles compram e consomem um lanche entre o horário de espera e o início da aula. Assim, a rotina do grupo se estende até as vinte e duas horas e trinta minutos, quando retornam às suas casas. Verificamos ainda entre os estudantes participantes desta pesquisa, ser o domingo o único dia folga que possuem. Nesse dia eles aproveitam para dormir (fala em coro dos alunos quando questionados a esse respeito).

Consideramos que a realidade desses alunos justifica, em parte, o distanciamento inicial deles em relação à leitura, em especial, a do texto literário. Além disso, ficou também implícito desde o início o motivo pelo qual os alunos em geral consideram o texto literário de difícil compreensão e justificam-se alegando pouco tempo para leitura.

Terminada essa fase de observação, o contato com a professora Carolina continuou e a meta inicial era encontrarmos um caminho em que pudéssemos inserir o trabalho de pesquisa. Isso porque tínhamos confirmado a hipótese apresentada inicialmente por ela: *a questão do tempo*. Concluímos, portanto, que os alunos não tinham condições de participar de nenhuma atividade extraclasse.

A solução adotada foi de trabalharmos com aquilo que Giroto e Souza (2010) chamam de oficina de leitura – momentos específicos em sala de aula em que o docente planeja o ensino das estratégias de leitura. Escolhemos trabalhar com oficina porque segundo nos sugere Cosson (2011a, p. 121) é necessário “ênfatisar o caráter de atividade prática, de algo que requer a ação dos alunos e não a simples exposição do professor”. Assim, as atividades seriam conduzidas de tal modo que os alunos participassem como produtores de sentidos do texto.

Tomada essa decisão, o passo seguinte foi, a partir da metodologia da pesquisa-ação, elaborar um “plano de ação”

envolvendo leituras literárias balizadas pelo gênero escolhido e alicerçadas na relação entre eles e as artes visuais. Entendemos que esse diálogo nos oportunizaria propor um trabalho para promoção do letramento literário nessa turma, considerando a alegação de alguns alunos sobre as aulas precisarem ser *mais dinâmica, mais criativa*.

A realização das oficinas literárias ocorreu no período compreendido entre *o final do mês de março e o início do mês de junho de 2014*, durante as aulas de Literatura e Arte, no turno noturno, no horário regular de estudo dos alunos, exatamente para facilitar a participação deles nessas oficinas. A proposta englobou um total de 18 encontros, estes realizados duas vezes por semana: quartas e quintas-feiras, conforme horários previamente combinados com a professora participante que tinham aula nos períodos das oficinas literárias.

Assim, depois de concluídas às atividades preparatórias para as oficinas com os alunos, desenvolvemos a proposta, na qual os alunos passaram a analisar o encontro da linguagem literária e da linguagem artística, conforme apresentamos no próximo item.

### **3.3 Oficinas de letramento literário: ações desenvolvidas, resultados e discussões**

Para realizarmos as oficinas apropriamo-nos das proposições de Cosson (2011), que, partindo do ato de leitura, sugere “sequências metodológicas”, sendo uma básica e uma expandida. Ele apresenta o funcionamento dessas sequências passo a passo, destacando que cabe ao professor determinar o que pode ser efetivamente usado em sala de aula, desde que cumpra os princípios teóricos e metodológicos da proposta do letramento. A primeira é direcionada ao Ensino Fundamental e a segunda ao Ensino Médio.

Para a sequência básica do letramento literário, Cosson (2011a) propõe quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste em preparar o espaço com

atividades que abram o caminho para receber o texto que vai ser lido. “Seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2011a, p.54). Essa motivação pode ser um diálogo com os alunos referente ao tema do texto que vai ser lido depois, pode ser a leitura de outro texto com a mesma temática, mas de outro gênero textual, um texto lúdico, enfim cabe ao professor usar de sua criatividade. Ressaltamos que essa etapa deverá usar um limite reduzido de tempo, pois uma motivação longa pode dispersar os alunos.

Após a motivação, vem a introdução, que é a apresentação do autor e da obra. Essa segunda etapa não pode ser confundida com resumo, o que elimina o prazer da descoberta. Informações básicas de preferência ligadas ao texto em questão serão suficientes. O professor deve ficar também atento ao tempo, é preciso ter sempre em mente que “a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva [...]” (COSSON, 2011a, p. 61). Como o próprio nome sugere, o objetivo é tão somente apresentar o texto ao aluno.

Na terceira etapa é feita a leitura completa do texto. Vale assinalar que a atividade de leitura deve receber a orientação do professor de modo a facilitar o processo de interpretação e consolidação da sequência, pois como afirma Cosson (2011a, p. 62) “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Nesse sentido, o professor deve acompanhar o processo de leitura não para verificar se o aluno está lendo de fato, mas para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

Cabe à etapa de interpretação a construção coletiva por parte de alunos e professores do sentido do texto. Nessa quarta etapa os alunos devem ficar a vontade, assim, embora a atividade deva ser conduzida pelo professor, não deve haver imposições. Como afirma Cosson (2011a, p. 66) “não há restrições para as atividades de

interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido”. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, com a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos importantes. Pode ser uma resenha, uma música, um varal de poesia, desenho, dramatização, júri simulado, feiras culturais ou feiras do livro, entre muitas outras formas de apresentação.

A sequência expandida tem as mesmas etapas da sequência básica. No entanto, foram acrescentadas mais três etapas a fim de atender a demanda dos professores de ensino médio. Para Cosson (2011a, p. 76) “a sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários [...]”. Essa sequência articula mais de uma etapa de leitura e favorece uma análise mais aprofundada.

Na quinta etapa, a da contextualização, inspirado em Maingueneau, Cosson (2011a, p. 86) afirma ser “o movimento de ler a obra dentro do seu contexto”, por isso são inúmeros os contextos a serem explorados. É preciso que o aluno reconheça o contexto de produção da obra ou do texto, seu aspecto histórico, a ideologia, entre outros aspectos presentes numa obra literária, esse é o momento de aprofundamento da leitura. O autor apresenta sete contextualizações: *teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática*.

A sexta etapa, denominada de segunda interpretação, tem por objetivo a leitura aprofundada dos aspectos, do texto, podendo centrar-se sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões contemporâneas, etc. Trata-se de uma ligação com a contextualização. De acordo com Cosson (2011a), nessa etapa abordamos aspectos específicos de cada texto literário

A sétima e última etapa é a expansão, na qual encerramos o trabalho de leitura e buscamos destacar as possibilidades de “ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer vistos como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2011a, p. 94). A expansão é a comparação, colocando as duas obras ou mais de uma

em confronto, a partir de seus pontos de ligação. Essa relação pode ser feita com outra obra, com um filme, com uma música ou, até mesmo, com uma tela pintada, entre outros. É importante que o resultado seja registrado de alguma forma pelos alunos e apresentado para toda a escola.

Essas orientações propostas por Cosson (2011a) têm como propósito auxiliar no entendimento do processo de leitura literária, no sentido do professor, uma vez conhecendo as etapas e funções que o compõem, possa vê-lo com uma possibilidade de organizar as estratégias, combiná-las, e quem sabe até criar novas sequências, adequando-as ao contexto de sua realidade escolar. Foi esse o nosso intuito ao trabalharmos com os contos nas oficinas relatadas a seguir.

### **3.3.1 Primeira oficina: Casamento**

#### **Primeiro momento: 26/03/2014**

Iniciamos a primeira oficina com a temática do casamento, por ser este o tema abordado no conto a ser trabalhado: “As bodas de Luís Duarte”. Na *motivação* apresentamos banners (Anexo D) aos alunos com imagens das duas telas citadas no conto - *A Morte de Sardanapalo* de Eugène Delacroix e *A execução de Maria Stuart* de autor desconhecido - e propomos uma tempestade de ideias sobre o possível tema.

Essa estratégia pretendia provocar maior identificação entre autor-obra-leitor, abrindo caminho para a cooperação das imagens para construção dos significados do texto. Os alunos demonstraram pouco conhecimento sobre as telas, mas falaram livremente sobre suas impressões a partir das imagens apresentadas. Abaixo a resposta de três alunos<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> As falas dos alunos apareceram em itálico e eles foram identificados pela inicial de seus nomes.

*Aluna V R: As duas uma coisa muito feia uma cena de morte e massacre, isso foi muita crueldade com os dois.*

*Aluna L R: Na minha opinião os quadros são indecentes.*

*Aluno R C: Duas obras bastante interessantes.*

No sentido de conduzirmos o raciocínio do aluno para o conto e sua conexão com o real, levantamos indagações sobre outras formas de arte, além das pinturas em tela, que também se ocupam de registrar e immortalizar eventos, momentos singulares de nossa vida como acontece com a literatura de Machado de Assis. A partir daí articulamos uma conversa sobre o escritor e como o objetivo principal dessa etapa de introdução consiste em fornecer dados básicos sobre obra e autor, mostramos um vídeo produzido em homenagem aos 100 anos de sua morte<sup>11</sup>.

Após o vídeo, destacamos, ainda, o porquê de Machado de Assis ser um dos mais importantes contistas de todos os tempos, a multiplicidade de sua obra que conta com mais de 200 contos, e que percorrendo do tradicional ao moderno ele adotou uma diversidade temática que lhe possibilitou encontrar condições de representar a arte e o artista na sociedade. Além disso, vários livros do autor foram expostos na sala para a apreciação, oportunidade em que entraram em contato com as coletâneas de contos. Para finalizarmos essa etapa realizamos um sorteio para entrega de uma dessas coletâneas.

## **Segundo momento: 27/03/14**

Para darmos continuidade a sequência com o conto “As bodas de Luís Duarte” retomamos brevemente alguns aspectos trabalhados nas etapas anteriores. Restava-nos passar para etapa seguinte, a da leitura propriamente dita. Para essa etapa foram

---

<sup>11</sup> O vídeo *Machado de Assis: um mestre na periferia*, produzido pela TV Escola no âmbito da série *Mestres da Literatura*, traz informações sobre a vida do autor e sobre o contexto histórico em que ele produziu suas obras. Depoimentos de estudiosos renomados da obra machadiana destacam aspectos centrais para o entendimento e a interpretação da obra literária de Machado de Assis.



entregues cópias do conto para cada um dos alunos e foi colocado um áudio do conto<sup>12</sup> para que eles pudessem acompanhar. Percebemos que a maioria dos alunos acompanhou atentamente a leitura, embora fosse possível encontrar alunos alheios à situação. Após a leitura, perguntamos aos alunos indiferentes à atividade, por que eles não estavam acompanhando a leitura. A resposta dada por eles é que não conseguiram seguir o áudio. Nesse sentido, deixamos um tempo livre para que pudessem realizar a leitura antes de passarmos para próxima etapa.

A primeira interpretação concretizou-se mediante uma entrevista em duplas, na qual estabelecemos um diálogo sobre os aspectos mais observados pelos alunos no conto. A partir dessas informações eles produziram um depoimento retratando ambas as opiniões. Depois de um tempo de 15 minutos, solicitamos voluntários a lerem seus relatos. Apresentamos algumas falas:

*Dupla 1 - O texto fala de um casamento com todos os seus preparativos, por isso nós gostamos muito.*

*Dupla 2 - É um bom texto narrativo que começa no dia antes do casamento de Luís Duarte e termina no fim das comemorações.*

*Dupla 3- Não gostamos do texto porque o noivo chegou atrasado.*

Essas respostas incitaram uma conversa sobre os preparativos para uma festa de casamento. Dessa forma, na etapa da *contextualização*, sugerimos que os alunos observassem todos os preparativos que exigia um casamento da elite carioca do século XIX. Alguns alunos apontaram o fato do conto praticamente não falar dos noivos e sim dos preparativos da festa e dos pais da noiva. Esse foi um dado importante, porque nos permitiu verificar que os alunos tinham condições de realizar interpretações significativas.

---

<sup>12</sup> O áudio encontra-se disponível no Portal Domínio Público, a maior biblioteca virtual do Brasil. Lançado em 2004, o portal oferece acesso de graça a obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação autorizada.

Nesse momento a professora chamou a atenção para a mãe da noiva e pediu para os alunos destacarem trechos com D. Beatriz exercendo essa função, uma vez que cabe a ela alertar a filha Carlota para as responsabilidades do casamento e do papel de esposa. Os alunos voltaram ao conto e logo citaram o momento em que a mãe conversa com a filha:

Minha filha, hoje termina a tua vida de solteira, e amanhã começa a tua vida de casada. Eu, que já passei pela mesma transformação, sei praticamente que o caráter de uma senhora casada traz consigo responsabilidades gravíssimas. Bom é que cada qual aprenda à sua custa; mas eu sigo nisto o exemplo de tua avó, que na véspera da minha união com teu pai, expôs em linguagem clara e simples a significação do casamento e a alta responsabilidade dessa nova posição. (ASSIS, 2005, p. 54)

Encerrando esse segundo momento da proposta, solicitando aos alunos uma pesquisa sobre as duas telas citadas no conto, pois como indica Cosson (2011, p. 90) “é conveniente que a contextualização seja feita, de preferência, por meio de uma pesquisa e apresentada à turma como tal”. Marcamos a apresentação para semana seguinte.

### **Terceiro momento: 02/04/14**

Depois de um intervalo de cinco dias nos encontramos novamente e sugerimos à turma que apresentasse os resultados da pesquisa solicitada. Nesse momento, estávamos diante de um impasse: nenhum aluno realizou a tarefa. Diante de tal fato, a professora mostrou através de slides (preparados posteriormente) a história das duas telas. A partir dessa exposição, já estávamos, de certo modo, trabalhando o próximo passo. O fato de nenhum aluno ter realizado a atividade extraclasse foi à comprovação acerca da impossibilidade deles realizarem atividades escolares que não sejam dentro da própria escola. Assim, decidimos que precisávamos

pensar os próximos passos de modo que todas as tarefas fossem realizadas em sala de aula.

Partindo para segunda interpretação, na qual “abordamos aspectos específicos de cada texto literário” (COSSON, 2011a, p. 94), nos centramos em propormos um diálogo comparativo entre o conto de Machado de Assis e as telas mencionadas. Inicialmente, a professora destacou que, em “As Bodas de Luís Duarte”, Machado ironiza a mentalidade colonizada do brasileiro daquela época. Fato representado pelo pai de uma noiva ao pendurar dois quadros na sala, especialmente para a festa de casamento. Como essa fase exige um registro pedimos para os alunos escreverem em uma frase o que entenderam diante dos questionamentos da mãe e da resposta do pai apresentados no segundo parágrafo do conto:

D. Beatriz achou que era indecente um grupo de homem abraçado com tantas mulheres. Além disso, não lhe pareciam próprios dois quadros fúnebres em dia de festa. José Lemos que tinha sido membro de uma sociedade literária, quando era rapaz, respondeu triunfantemente que os dois quadros eram históricos, e que a história está bem em todas as famílias. (ASSIS, 2005, p. 49)

Depois de uns dez minutos, alguns alunos leram suas considerações. Apresentamos três delas:

Aluna D F - Eu concordo com a mãe e no meu ponto de vista, esses quadros foram impróprios para a situação.

Aluna R M - A mãe tem razão quando diz que são indecentes, mas no meu modo de pensar o pai tá certo, pois são históricos, da realidade.

Aluno B F - Não acho indecentes porque esses quadros tratam de imagens históricas.

Após os apontamentos dos alunos a professora destacou que a atitude do pai fala claramente de um comportamento típico brasileiro, tal seja, depender de elementos da metrópole para se

destacar, não importa como. E explicou que os dois quadros retratam a Europa, o centro do mundo naquela época. Além disso, ela falou do fato do pai defender a presença das telas por já ter pertencido a uma “Sociedade Literária”. A professora destacou que se tratava de um grupo de intelectuais como, poetas, escritores e médicos, reunidos para debaterem novidades que chegavam de fora da então colônia portuguesa, como a Revolução Francesa, a federação dos Estados Unidos, as ideias do Iluminismo e assuntos científicos como eclipse lunar, alcoolismo, entre outros. Assim encerramos esse momento.

#### **Quarto momento: 03/04/14**

A última etapa, a expansão, está, na verdade, envolvida em todo o trabalho já desenvolvido, pois ela prevê relações intertextuais, e foi desenvolvida após a leitura do texto e das telas citadas. Neste momento, de modo mais intenso, a literatura comparada foi utilizada, pois, como sublinha Cosson (2011a, p. 95) “o trabalho de expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as outras obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação”. Por esse viés, o texto foi colocado mais uma vez em diálogo com as artes visuais, mais precisamente com a pintura.

Dessa forma, expusemos, novamente, as telas reproduzidas em banners e propomos aos alunos que, em grupos de quatro participantes, observassem e fizessem a comparação da temática do conto com essas telas. A atividade foi realizada em sala, mas como não tínhamos mais tempo deixamos a exposição para o próximo encontro.

Quando anunciamos que na semana seguinte não teríamos encontro porque eles iriam fazer provas, os alunos demonstraram chateação e chegaram a solicitar a atividade depois da prova, contudo, explicamos que tínhamos de obedecer às regras da escola.

**Quinto momento: 16/04/14**

Depois de alguns dias sem nos encontrarmos, foi necessário retomarmos o momento no qual paramos, qual seja, as anotações e conclusões da turma sobre as telas citadas no conto “As bodas de Luís Duarte”. Sugerimos, portanto, o início das apresentações marcadas para esse encontro. Como eles haviam sido divididos em 6 grupos, sugerimos que escolhessem um representante por grupo para falar. No entanto, um grupo justificou não ter condições de apresentar, pois a colega responsável pelas anotações não tinha ido à escola naquele dia. Transcrevemos então as falas dos 5 grupos restantes:

*Grupo 1: Achamos que tela A de morte de Sardanapalo é uma safadeza que mostra o que os homens casados fazem mesmo. A segunda de Maria Stuart mostra o que acontece com a mulher quando se casa.*

*Grupo 2: Sardanapalo é indecente porque tem homem rodeado de mulheres, quer dizer que o homem que mandava no casamento. Maria Stuart é a morte de uma pobre mulher não concordo com o homicídio dela, mas associamos a imagem à morte da mulher casada no século XIX.*

*Grupo 3: No quadro de Delacroix, um grupo de homens abraçados com tantas mulheres mostra o poder que homens exercem dentro da sociedade de antes. Já a tela de Maria Stuart mostra o fim que merecem as mulheres que traem os maridos como ela fez.*

*Grupo 4: A relação que fazemos do primeiro quadro é que é um indecente porque tem o homem “rodeado” de mulheres nuas e um homem que vai casar não pode fazer isso. E o outro porque é muito cruel o assassinato e mortes e não tem nada haver com festa de casamento.*

*Grupo 5: Não ligamos os quadros ao texto porque são muito indecentes para aquela época, só se fosse nos dias de hoje.*

Concluímos essa parte de trabalho com o conto “As bodas de Luís Duarte” considerando que a turma como um todo se envolveu nas discussões e, portanto, compreendeu o que estava exposto na temática sobre o casamento e na relação desta com as telas trabalhadas.

Ressaltamos que, nesta primeira oficina, a princípio os alunos consideraram o conto *muito chato*. Alguns afirmaram ser uma história sem graça, enquanto outros o consideraram como um texto de difícil compreensão. Entretanto, na medida em que eram indagados, instigados a pensar, a partilhar suas ideias, a observar elementos do texto, seguindo nossas orientações, os alunos começaram a se sentir parte do mesmo. A se identificarem com alguns elementos, a relacionarem informações do conto com suas experiências de vida, a se envolverem nas discussões e, portanto, a compreenderem o que estava exposto na temática sobre o casamento.

Ressaltamos que a despeito da primeira impressão, aos poucos, através das orientações, da busca de elementos no próprio texto, da troca de ideias entre os colegas, os sentidos foram se estabelecendo, e dessa forma, ao final da análise, os alunos se revelaram surpresos quanto à proporção de informações, conhecimentos e reflexões surgidas a partir desse conto. Percebemos ainda, que o avanço na discussão e o aprofundamento da reflexão se deram com base no entendimento dos alunos sobre o conto e as pinturas se expressam por linguagens diferentes, mas por explorarem uma mesma temática podem ser interligadas.

Os alunos não recebiam nenhuma resposta pronta, mas eram motivados a pensar e a buscar respostas coerentes e condizentes sobre o porquê das telas serem citadas no texto. Isso nos remete ao que afirma Soares (2012) sobre o Letramento como sendo o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado que um indivíduo adquire como consequência de ter se apropriado da escrita. Como defende a própria autora, o problema

não é somente ensinar a ler e a escrever, mas também levar os indivíduos a fazerem uso disso em suas práticas sociais.

Entendemos que essa forma de trabalho se aproxima do que Cosson (2011, p.47) adotou como princípio do letramento literário: “[...] a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá mover e construir o mundo para si e para ele mesmo”. A comparação estabelecida entre texto e imagem, por exemplo, ocorreu exatamente em função dessa “comunidade de leitores”. Isto significa dizer que as contribuições dadas ajudaram no entendimento do texto como um todo. Verificamos que os alunos foram além dos seus conhecimentos prévios, relacionando a realidade retratada nas telas com o que acontecia no conto.

### 3.3.2 Segunda oficina: Sedução

#### Sexto momento: 17/04/14

O segundo conto trabalhado, “Uns braços”, é um dos mais famosos de Machado de Assis e traz como uma de suas temáticas a sedução feminina através de uns braços. Nesse contexto, na etapa de motivação escrevemos o título “Uns braços” na lousa e propomos um levantamento de hipóteses junto aos alunos quanto ao assunto do texto. Muitas foram às hipóteses apresentadas, dentre elas:

*Aluno O S - O texto fala dos braços das pessoas.*

*Aluna V S - Deve ser um texto que fala de braços.*

*Aluno F R - Conta a história de uns braços.*

Informamos que, de certa forma, eles estavam certos e partimos para etapa de introdução. Nesse momento julgamos interessante mostrarmos os aspectos inerentes à narrativa machadiana. Para tanto, entregamos aos alunos o texto “*Machado de Assis: Uma ótica sobre a paisagem Machadiana*” de Rodrigo

Prado, disponível no site Recanto de Letras. A leitura fora realizada em voz alta para os alunos acompanharem, em seguida incitamos uma conversa sobre o texto.

Na etapa de leitura entregamos uma cópia do conto na versão em quadrinhos e antes mesmo de indicarmos o início da leitura, os alunos começaram a fazê-lo. Associamos essa atitude à novidade das ilustrações, porque sabemos que essa não é uma prática comum nessa fase escolar. Cosson (2012, p. 285), reflete acerca da passagem da leitura ilustrada para a leitura aplicada conforme a idade e nível de escolaridade: “Agora o texto literário vale menos pela sua capacidade de promover o exercício do imaginário e mais pela sua contribuição ao ensino da língua materna”. Assim, segundo o autor, à medida que o aluno avança no processo de escolarização a leitura ilustrada vai perdendo espaço para outro modo de ler, mais próximo do tratamento dado aos outros textos presentes na sala de aula: a leitura aplicada.

Após o momento de leitura, na primeira interpretação, incitamos uma conversa sobre o conto lido ressaltando pontos importantes, como: foco narrativo, personagens, tempo da narrativa, local em que os fatos ocorrem e outros. Além disso, orientamos no sentido de justificarem o título do conto. Algumas justificativas:

*Aluno O S - Em relação com o título o rapaz foi ali se apaixonar pelo braço dela e por isso ele permaneceu ali sem coragem para ir embora.*

*Aluna V S - Uns braços, porque ele se apaixonou pelos braços dela.*

*Aluna L S - Porque o garoto do conto se apaixona por uns braços, no conto os braços de D. Severina.*

*Aluno N S - Um rapaz que se apaixona pelos braços da mulher de seu patrão, que fica desejando e chega até a sonhar com isso.*

Essas repostas confirmaram que a leitura fora de fato realizada pelos alunos.



**Sétimo momento: 23/04/14**

Antes de partirmos para a etapa seguinte, mostramos um curta metragem com a adaptação do conto em estudo dirigida por Adolfo Rosenthal e disponível no site da TV escola. A opção por mostrarmos o filme se deu porque os alunos, em vários momentos, solicitaram esse tipo de atividade. Além disso, pretendíamos mostrar o quanto o filme deixa exposto a sensualidade, tema de nossa oficina. Levamos, ainda, os alunos a perceberem que, mesmo mantendo muitos detalhes do original, a intenção de nos fazer imaginar, proposta pelo autor do conto, foi parcialmente retirada na adaptação para o cinema.

Em seguida, partimos para contextualização presentificadora, que é a correspondência da obra com o presente da leitura, chamando a atenção do aluno sobre o tema e a relação dele com o presente (COSSON, 2011a). Desse modo, eles teriam a tarefa de imaginar o apaixonado Inácio no século XXI e produzir um texto narrativo contando a história desse garoto nos dias de hoje. A tarefa foi realizada em sala. Na verdade, a concepção de Cosson (2012) de que ao lado de cada atividade de leitura, faz-se necessário corresponder uma atividade de escrita ou registro quando se fala em letramento literário, foi levada em consideração durante todo o trabalho com as oficinas literárias.

**Oitavo momento: 24/04/14**

Unindo a segunda interpretação à contextualização, o trabalho desse encontro seria a leitura por parte dos alunos do texto narrativo com o Inácio moderno, produzido no encontro anterior. Essa atividade foi gratificante porque apesar de inicialmente os alunos demonstrarem pouca vontade em produzir textos, a maioria de 75% cumpriu a tarefa. Os textos ficaram muito bons, pois eles

conseguiram trazer a leitura para a realidade deles, atualizando-a. Apresentamos o final de um dos contos escritos pelos alunos:

*Dona Severina entra no quarto e se assusta com o barulho vindo da janela e volta correndo para cozinha. Porém, ela não resiste e volta de novo ao quarto de Inácio. Ela suspirou no ouvido dele e ele acordou de repente, eles beijaram-se e fizeram amor. Depois D. Severina, toda alegre, foi pro quarto dela e adormeceu. Quando Borges chegou da rua, viu que os dois já estavam dormindo. Na segunda-feira, o patrão acordou Inácio e disse pra ele arrumar suas coisas para voltar pra sua casa e pediu desculpas porque a esposa estava indisposta e, por isso, não ia se despedir (Aluna M O).*

A versão da aluna traz a certeza do envolvimento entre os personagens, sem nenhum dos dois pensar estar sonhando, mas, também, deixa a dúvida acerca das razões do marido em mandar o rapaz embora. A intenção foi mostrar que o jovem de hoje não é mais tão ingênuo quanto fora Inácio no conto e que as mulheres que traem seus maridos na atualidade conseguem ficar tranquilas diante do ato.

Terminada essa etapa informamos que em virtude dos feriados de aniversário da cidade e dia do trabalhador só nos encontraríamos dali a 12 dias.

### **Nono momento: 07/05/14**

Depois dos 12 dias sem nos encontrarmos, retomamos as oficinas ainda com o conto “Uns braços”, mas já na etapa de expansão. Nesse encontro, os alunos se organizaram em grupos para trabalharmos os aspectos descritivos do conto a partir da fotografia literária dos braços de Severina. Eles tinham a tarefa de escrever como estes tinham sido descritos. Não foi necessário muito tempo para eles começarem a listar suas conclusões:

*Aluna M D - Estavam constantemente nus e à mostra.*

*Aluna E L - Eles eram belos e cheios.*

*Aluno M R - Tinham cor e maciez.*

*Aluna A L - Os braços do conto possuem o poder de acorrentar.*

*Aluna C R - Eram bonitos e frescos.*

*Aluna M C - Foram descritos como famosos.*

A partir dessas respostas empreendemos uma conversa sobre os aspectos fotográficos relativos à imagem dos braços presa na memória de Inácio, momento em que fizemos alusão aos quadros citados, um *São Pedro* e um *São João*. Perguntamos qual a relação dos quadros com o conto. Todas as respostas foram validas, mas destacamos a de uma aluna:

*Aluna N B - Os quadros pregados na parede estão igual à imagem dos braços de dona Severina que tão presos na memória de Inácio.*

Dessa fala, fizemos analogia à fotografia com seu poder de imortalizar momentos, cenas e coisas. Nosso intuito era mostrar que, ambas as artes, fotografia e literatura, são reduzidas a um princípio comum, o que permite a tradução de uma pela outra (STRÁTER, 2008). Tanto no conto como nas pinturas há referência ao fogo, retratada no texto pela libido, tanto de Severina quanto de Inácio e aludida nos quadros a partir da imagem de santos católicos homenageados em festas, cujo símbolo é uma fogueira.

#### **Décimo momento: 08/05/14**

Ainda dentro da expansão consideramos oportuno mostrarmos a tela *São João Batista* de Leonardo da Vinci, o último quadro sobrevivente de pintor e também o mais controvertido.



Figura 22. *São João Batista*, Leonardo da Vinci. Óleo sobre madeira, 69 x 57 cm, entre 1513-1516.

Na tela, parte do corpo de São João Batista surgiu do fundo escuro. O gesto e o seu sorriso malicioso chamam a atenção para sua figura. Sua beleza é expressiva e sensual. Para os alunos o mais representativo na tela é a mão direita do santo direcionada para o alto. Comentaram também sobre o sorriso misterioso. Das falas selecionamos uma:

*Aluna E S - Ave Maria esse pintor gostava de deixar a gente com dúvida igual fazia Machado de Assis.*

Essa fala foi bem oportuna porque nos permitiu comparar a arte do pintor com a do escritor, as quais, embora de diferentes formas, podem expressar as mesmas ideias. Ressaltamos a semelhanças entre a pintura e a poesia na criação de imagens que evocam o olhar, diferenciando-se apenas no seu objeto. Enquanto a poesia se ocupa da imagem pela exploração da palavra, a pintura utiliza-se de elementos: espaço, cor, linha, forma, nos quais se instauram o visual.

No trabalho com o conto “Uns braços”, consideramos interessante o fato de na medida em que avançávamos nas interpretações, mais os alunos conseguiam contextualizar o que se propunham com as suas vivências e emoções, além de ampliarem seus

conhecimentos. Assim, depreendemos que a participação e o envolvimento dos estudantes no referido trabalho se deu, tendo em vista que o conto selecionado teve significado, sentido para eles. Além disso, consideramos que a colaboração dos alunos foi satisfatória devido à forma como foi abordado o diálogo entre o texto e a visualidade.

Percebemos em várias atividades através das quais os alunos eram solicitados a produzir, ler ou a falar, a resistência inicial em realizá-las, exatamente pelo receio de se exporem frente ao grupo e de revelarem suas opiniões. Entretanto, o contato com o texto de modo particular e nas socializações, tanto nos pequenos grupos, quanto na turma toda, foi fundamental para o encorajamento dos alunos a participarem de tais tarefas.

Além disso, essa cooperação contribuiu para que os alunos progredissem em suas ideias, avançando para além do sentido literal do texto, conseguindo, assim, ampliar o conhecimento de mundo. A essa acepção, alia-se a ideia de Cosson (2012) que levanta dois pressupostos de como explorar adequadamente o texto: o básico, que é quando o estudante faz a leitura individualmente e, assim, ela se torna um ato solitário.

A outra pressuposição está no fato de que a interpretação seja um ato solidário, por meio do qual, o leitor troca sentidos, não apenas com o escritor, mas também com a sociedade onde ambos se inserem. Observamos que a participação mais efetiva nas atividades acontecia exatamente quando as tarefas se desenvolviam em grupos.

Consideramos satisfatória a participação dos alunos nesta segunda oficina literária. Isso porque apesar deles enfrentarem uma rotina cansativa, dedicada ao trabalho e ao estudo, mantiveram-se comprometidos com a proposta. Sabemos que geralmente, na escola, leva-se mais a sério as tarefas que envolvem avaliação tradicional a qual requer notas, conceitos e aprovações, o que não foi o caso, uma vez que eles já haviam sido informados sobre a não pontuação das atividades para nota.

### 3.3.3 Terceira oficina: Adultério

#### Décimo primeiro momento: 14/05/14

O conto “Missa do Galo” nos permitiu trabalharmos o tema do adultério. Para início, na etapa de motivação, apresentamos em slides algumas imagens relacionadas a uma Missa do Galo para os alunos identificarem, sem mencionarmos o tema a ser trabalhado. Perguntamos:

- 1 - O que é uma “Missa do galo”?
- 2 - Alguém já foi a uma missa do galo?
- 3- O que podemos esperar de um conto cujo título seja Missa do galo?

As respostas em sua maioria foram relacionadas à missa que acontece na véspera do Natal, mas no sentido de mostrar como é essa missa. Deixamos a hipótese no ar e partimos para etapa de introdução, na qual passamos a abordar as características do gênero conto. Para tanto, elencamos os aspectos inerentes a esse gênero e à medida que o fazíamos sugeríamos aos alunos para relacionarem aos contos já estudados.

Na etapa de leitura entregamos uma cópia com a primeira parte do conto para cada aluno e colocamos um áudio também somente dessa parte. O áudio interpretado no programa "Categorias Literárias: A Descoberta do Conto", foi produzido pela *Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa* (BibVirt)<sup>13</sup> e apresenta o conto dividido em quatro partes, cada uma com cinco minutos de

---

<sup>13</sup> A Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa (BibVirt) é um projeto que visa oferecer gratuitamente recursos educacionais úteis para estudantes e professores desde o ensino infantil até o universitário, ajudando a suprir a carência de bibliotecas escolares no país e de material de qualidade em língua portuguesa na Internet, além de estimular o interesse pela leitura. Ao mesmo tempo, é uma iniciativa que pretende contribuir para a criação de infra-estruturas para o ensino à distância e inclusão digital.

duração. O áudio completo é de *domínio público*, todas as partes estão disponíveis para download livre.

A ideia era apresentar somente a primeira parte aos alunos como forma de incentivá-los a ler o texto na íntegra. O restante do conto seria apresentado no próximo encontro. Nesse momento o nosso tempo já havia encerrado, mas para nossa surpresa alguns alunos pediram para continuarmos, muitos alegaram, inclusive, *não conseguem dormir* sem saber o fim do enredo apresentado. Dessa forma, a professora Carolina solicitou um horário ao colega da próxima aula e assim continuamos com a leitura.

### **Décimo segundo momento: 14/05/14**

Essa etapa foi interessante, porque pelo fato de os alunos já terem tido contado com a primeira parte eles estavam ansiosos para saber o que aconteceria e então concluíram chateados que na verdade nada acontece. Ressaltamos o fato de tudo acontecer exatamente em torno desse nada. Mesmo assim, eles ainda mostraram-se inconformados com o desfecho do conto. Perguntamos o que eles queriam que acontecesse então. As opiniões diferiram entre os meninos e as meninas:

*Aluno R B - Esse Nogueira é mole, nem percebeu que a mulher queria ele.*

*Aluno S S - Se eu fosse esse Nogueira professora...*

*Aluna R M - Ah não professora, eles tinham que ter ficado juntos.*

*Aluna A K - Ela tinha que ter botado um chifre no marido safado dela.*

Essas falas dos alunos mostram que o interesse na leitura do conto partiu de suas vivências porque eles podiam se colocar no lugar dos personagens e imaginar como fariam se fossem as mesmas. Isso foi bastante oportuno para passarmos para a etapa de

primeira interpretação, na qual propomos uma conversa sobre o tema adúlterio e perguntamos o que acharam do comportamento de Conceição. Por ser um tema de interesse dos alunos a conversa gerou um bom debate. Algumas falas:

*Aluna A K - Conceição aparentemente se mostrava uma mulher honesta, no entanto, era uma mulher maléfica.*

*Aluna R M - O que importava para ela [Conceição]<sup>14</sup> as aparências que os outros pensavam; mas ela não era a santa que ele [o senhor Nogueira] pensava.*

*Aluno B F - Conceição tratava as pessoas com humildade e queria ter os atos de santa [agir como santa significa separar-se de coisas impuras] perdendo as safaezas do marido.*

*Aluna M O - Aparentemente Conceição passava uma falsa imagem para as pessoas que ali viviam.*

*Aluno R C - Porque ela [Conceição] era traída e não estava preocupada e pra ela se a sociedade estivesse pensando que estava bem, pra ela estava também.*

*Aluno N S - Ela era muito era sem vergonha.*

Consideramos essa conversa bem produtiva na medida em que mostrou o quanto os alunos conseguiram se envolver com a leitura desse conto. Continuaríamos a falar sobre ele no próximo encontro.

### **Décimo terceiro momento: 21/05/14**

Na etapa de contextualização, consideremos as colocações dos alunos na etapa anterior sobre as aparências, e optamos pela contextualização temática, abordada como parte do processo de letramento literário e que precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução (COSSON, 2011a). Para tanto, relacionamos o texto aos quadros referenciados por Conceição.

---

<sup>14</sup> Os colchetes foram usados para mostrar comentários da pesquisadora.



Nesse sentido, perguntamos quem conseguia lembrar quais quadros tinham sido citados no conto. Eles conseguiram dizer que eram quadros de mulheres e um deles era Cleópatra.

Como já imaginávamos, o conhecimento dos alunos sobre essa personagem histórica era bem limitado, portanto, apresentamos antes um documentário sobre a vida dela<sup>15</sup>. Procuramos ressaltar as ligações adúlteras usadas por ela para adquirir poder, bem como o fato dela ser uma das mais influentes mulheres que já existiram, mas apesar de parecer ser muito inteligente, apaixonou-se deixando de agir pela razão e agindo pela emoção. Essa etapa foi muito importante porque contribuiu para a realização da etapa seguinte.

De posse das informações sobre Cleópatra o papel dos alunos agora seria estabelecer relações entre a mulher do conto e a mulher da tela. Dessa forma, buscando proporcionar maior assimilação encaminhamos uma atividade escrita na qual os alunos associariam o quadro citado ao comportamento de Conceição. Essa atividade foi rica de significados, pois percebemos nas respostas as devidas associações:

*Aluna MD - Os quadros expostos eram indecentes assim como era Conceição, mas ela preferia quadros de santas que era como ela queria que as pessoas a vissem.*

*Aluna FR - Porque a Conceição era muito danada igual Cleópatra .*

*Aluno JP - Que ela era uma mulher vulgar assim como os quadros mostram as imagens.*

*Aluna AK - Que ela preferia os quadros de duas santas do que o que o marido colocava na sala.*

*Aluna TL - Os quadros mostravam o negócio que o marido tinha, outras mulheres, por isso ela não gostava.*

---

<sup>15</sup> O documentário sobre a vida de Cleópatra encontra-se disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=HoxbHYG8vSA>.

*Aluno N S - Que a Cleópatra gostava de vários homens assim como o marido de Conceição gosta de mulheres. Ela era a santa do oratório.*

*Aluna M O - Porque ela [Conceição] se relacionava com vários homens assim como a mulher do quadro.*

Percebemos que essa etapa propiciou aos alunos, além da análise em relação à temática, refletir sobre a ambiguidade do comportamento humano, estabelecendo um diálogo entre os quadros citados. Nesse contexto, destacamos ainda o poder das imagens em representar a ambiguidade em Conceição, ora comportando-se como uma santa imaculada até no nome, ora manchado essa imagem com desejos libidinosos, assim como manchados estavam os quadros.

#### **Décimo quarto momento: 22/05/14**

Na expansão consideramos pertinente apresentar o livro *Missa do Galo: Variações Sobre o Mesmo Tema de 1977*, organizado por Osman Lins. Nessa obra, seis renomados escritores recriam o conto “Missa do Galo” de Machado de Assis, fazendo uma homenagem ao autor. No decorrer dessa etapa realizamos uma análise comparativa entre o conto de Machado de Assis e o conto homônimo de Osman Lins, presente na obra.

A reescrita de Osman Lins segue a postura de Machado e cria certa fidelidade ao modelo prévio, no entanto, Lins muda algumas coisas do lugar em sua variação do conto machadiano. Essas mudanças foram os aspectos trabalhados na hora da análise. O texto analisado oferece condição de se promover um trabalho comparativo com a obra principal, motivando e, sobretudo, expandindo a prática da leitura. Dessa maneira eles receberam a tarefa de construir, em duplas, uma nova versão para o final dessa história e apresentar para a turma. Entretanto, como o nosso tempo

tinha acabado a atividade ficou para ser realizada no próximo encontro.

Contudo, informamos que na semana seguinte não nos encontraríamos devido antecipação das provas em virtude dos jogos da Copa do Mundo.

### **Décimo quinto encontro: 04/06/14**

Nos reencontramos depois da semana de avaliações, e logo de início combinamos 20 minutos para realização da atividade proposta no momento anterior, o restante do tempo seria usado para as apresentações. Passado o tempo da produção, 90% tinham realizado a tarefa, para nós um saldo positivo, pois representava praticamente a turma toda. Os demais alunos declararam não ter conseguido, pois tinham chegado atrasados e não puderam usufruir o mesmo tempo que os demais. Todos os alunos que realizaram a tarefa leram suas versões para a turma. Combinamos com os que não haviam conseguido terminar que eles poderiam fazer para entregar no próximo encontro.

No trabalho com esse conto, consideramos interessante o fato de que na medida em que avançávamos nas interpretações, mais os alunos conseguiam contextualizar o que se propunham com as suas vivências e emoções, além de ampliarem seus conhecimentos. Em se tratando da leitura como um ato interativo, esse foi o conto que mais despertou o interesse dos alunos em partilhar suas ideias.

Percebemos ainda que, nesse conto em especial, os alunos se identificaram com as personagens. As alunas em defesa da mulher casada que por ser traída sente desejos por um rapaz. Os alunos, por outro lado, demonstrando a necessidade e, ao mesmo tempo, a vontade de explicar sobre o que fariam se estivessem no lugar de Nogueira.

O diálogo proposto a partir da relação das telas citadas foi surpreendente, porque desta vez eles começaram a se expressar de modo bem espontâneo e, à vontade, sem receio de qualquer tipo de

juízo da parte dos colegas. Percebíamos que eles revelavam-se mais confiantes a participar das atividades propostas. Associamos essa atitude ao fato de a temática ser de interesse dos adolescentes, fase em que se encontrava a maioria dos alunos.

Essa situação exemplifica o argumento de Kleiman (2007) de que a aproximação da escola com outras práticas sociais fora dela, facilita ao aluno adequar, adaptar e a transferir conhecimentos para outras circunstâncias da vida. Percebemos, no decorrer das oficinas, os alunos desejosos de participarem dos encontros e, também, demonstraram comprometimento com o trabalho.

Concluído o trabalho com os três contos algo nos surpreendeu, os alunos pediram para continuarmos com o projeto porque estavam gostando de ler os contos e já tinha até vontade de ler outros textos de Machado de Assis. Explicamos a necessidade de concluirmos, mas que poderíamos voltar em outro momento para continuarmos com o trabalho. Para atender ao pedido de alguns alunos prometemos a leitura do conto “A Cartomante”, embora ele não tivesse sido escolhido para nossa proposta.

Inferimos que o desejo por continuarem lendo textos do autor, se deu porque, além de se identificarem com as temáticas, os estudantes perceberam a proposta das oficinas literárias como um meio através do qual poderiam expressar seus sentimentos, suas concepções, sem o medo de serem julgados, pois não eram submetidos a qualquer tipo de avaliação tradicional.

### **Décimo sexto encontro: 05/06/14**

Como prometemos, levamos cópias do conto “A cartomante” para os alunos. A atividade de introdução consistiu na análise, em pequenos grupos, de anúncios de cartomantes reproduzidos em slides e na discussão sobre a forma com que esses anúncios são elaborados para influenciar as pessoas. Depois da atividade introdutória foi realizada a leitura oral compartilhada do conto. Ao final da leitura, empreendemos uma conversa sobre a temática da

traição, tentando fazer uma ligação com os demais contos, pois falavam de casamento e sedução. Os alunos se manifestaram falando não só da traição homem/mulher, mas também da traição entre amigos.

Combinamos que no próximo encontro seria realizado um trabalho com pintura. Explicamos que o tema seria inspirado nos contos estudados nas oficinas realizadas ao longo do semestre. Para realização de tal trabalho, partimos do princípio de que “a criação artística na sala de aula é momento de reorganização do pensamento e de ampliação das possibilidades de ler e tornar-se sujeito no mundo [...]” (Pereira 2012, p. 23). Houve certa euforia e interesse por parte dos alunos em empreender essa atividade.

### **Décimos sétimo encontro: 10/06/14**

Nesse dia, além do horário de Literatura usamos também o horário de Arte, por isso, o encontro numa terça e não quarta e quinta como os demais. Como já ressaltamos anteriormente, a professora dessa disciplina, embora tenha sido convidada, não participou da atividade, apenas nos cedendo o horário.

Levamos para sala de aula todo um material de pintura, pincéis, tintas, água, jornais, etc. e explicamos para os alunos que naquele momento eles escolheriam um dos contos estudados, e irão expressar o que compreenderam do mesmo, qual seu significado, através da pintura. Nesse sentido, cada aluno desenvolveu uma imagem de acordo com as explicações anteriores e com seu entendimento do conto.

Durante a pintura das telas em sala de aula, observamos a interpretação e compreensão dos contos trabalhados, pois eles foram representados, expressados através da pintura. Esse momento foi para nós, à comprovação do envolvimento efetivo dos alunos nas oficinas.

A seguir imagens dos desenhos realizados pelos alunos nesse dia:



Imagem 1 - O casamento do conto As bodas de Luís Duarte



Imagem 2 - A morte no casamento



Imagem 3 - Amor e obsessão por uns braços



Imagem 4 - A morte de Sardanapalo em as Bodas de Luis Duarte



Imagem 5 - Fantasia e realidade em Uns braços



Imagem 6 - A missa do galo



Imagem 7 - O homem traído de Uns braços



Imagem 8 - Uns braços



Imagem 9 - Casamento, sedução, traição em contos de Machado de Assis



Imagem 10 - A execução de Maria Stuart e o casamento



Imagem 11 - A espera pela missa



Imagem 12 - O jogo da sedução



Imagem 13 - A dúvida

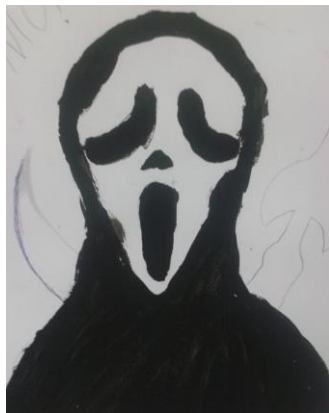


Imagem 14 - A morte de Sardanapalo



Imagem 15 - O jogo do amor



Imagem 16 - Contos de Machado de Assis



Imagem 17 - O casamento perfeito

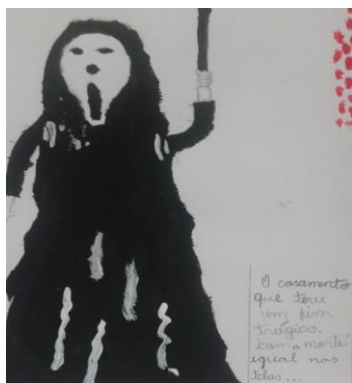


Imagem 18 - Casamento e morte





Imagem 19 – O galo daquela missa



Imagem 20 - Previsões do amor

### **Décimo oitavo encontro: 11/05/14**

Como esse seria o último contato com os alunos antes das férias, antecipadas em virtude dos jogos da copa do mundo, consideramos adequado solicitarmos dos alunos um depoimento escrito, objetivando avaliar a aplicação da proposta que ora relatamos em sala de aula. Conforme esses depoimentos, bem como das anotações em diário de campo no decorrer de todo o trabalho, avaliamos positivamente os resultados, uma vez que os dados levantados mostraram-se adequados ao que pretendíamos nesta pesquisa.

Depreendemos que após o contato mais efetivo com os contos relacionados à visualidade, a impressão quanto aos textos literários mudou de certa forma. Podemos, portanto, dizer que as oficinas promoveram uma prática de letramento literário. Isso é perceptível pelas respostas dos estudantes quando registraram suas impressões sobre as Oficinas Literárias. Assim, poderíamos resumir o resultado de nosso trabalho com o depoimento de alguns alunos após as oficinas em sala de aula:

*Aluno D R: Gostei muito, foi muito bom, são histórias bem interessantes, me ajudaram até a gostar mais de ler histórias e ler mais os livros. Foi muito legal pintar.*

*Aluno V S: Gostei porque são histórias muito interessantes, muitas pessoas passarão a ler mais esses contos, passa a desenvolver coisas muito boas para as pessoas, gostei muito espero ver muito mais. Achei legal, os desenhos pintados ficaram ótimos, desenvolver a arte e a pintura foi muito bom, pinturas, imagens são muito importantes para todos nós.*

*Aluno F S: Gostei por causa da pintura. Eu achei a literatura legal faz com que a gente sinta algo diferente. Eu achei da pintura legal, a pintura inspira nossos sentimentos.*

*Aluno R M: Achei diferente das aulas, as formas de entendimento eram bem elaboradas e fáceis. Gostei, parecia que eu tinha voltado no meu tempo de criança.*

*Aluno R S: Foi muito interessante as oficinas de leitura. Muito bom, gostei muito porque lembrei do tempo que eu era criança.*

*Aluno N S: Foi ótimo, porque aprofundou mais nosso conhecimento com a leitura e a arte da pintura. Concordo porque elas juntas nos ensinou que podemos ir mais longe que pensamos.*

*Aluno L S: Adorei esse trabalho porque me ajudou a desenvolver textos literários, a ler mais contos e expandir o nosso conhecimento um pouco mais. Eu achei legal porque trabalhar com pinturas e com literatura nós deixou mais interessados pelo assunto.*

*Aluno B F: Foi importante porque desperta em nós a vontade de ler e de ir mais além nas leituras, esse trabalho nos incentivou bastante. Foi muito legal porque a pintura também é uma forma de nos expressarmos os nossos sentimentos.*

*Aluno J R: Foi bom, gostei muito, foi muito diferente, fez com que detraísse-nos e que gostássemos de ler e de arte.*

*Aluno J P: Dá incentivo à leitura que era um empurrão que nós alunos precisávamos, porque saiu da rotina chata que nós temos todos os dias.*

*Aluno A L: Provocou curiosidade de ler outros contos de outros escritores, achei bem legal ler, comentar, fazer exercícios e querer buscar outros contos para ler. Também achei super-interessante trabalharmos com os contos e também expressarmos o que trabalhamos em imagens, pinturas e etc.*

*Aluno I T: Ajudou a desenvolver mais o meu conhecimento sobre a leitura. Bom demais, porque além de adquirir conhecimento, nós estávamos nos divertindo.*

*Aluno C R: Foi bom, pois me fez ver que a leitura não é difícil e que algo que pode nos fazer ver situações que muitas vezes passam despercebidas e que é algo que podemos fazer no dia-dia. Achei interessante, pois a literatura é algo que você lê e a pintura você visualiza os fatos e pode fazer comparações.*

*Aluno M O: Esse projeto me motivou a ler livros e buscar conhecer sobre os romances de grandes autores literários. Interessante, pois nos estimulou a ser criativos e a descontrair.*

*Aluno O S: Gostei porque as demonstrações foram muito importantes e tornam as aulas mais animadas e muitas conversações divertidas. As imagens trabalhadas são bem interessantes porque mostram um pouco da realidade como ela é.*

*Aluno R M: Gostei porque aprendi muita coisa que eu não sabia e são muito interessantes, muito bom. E aprendi muita coisa sobre arte.*

*Aluno R C: Gostei porque nos ajudou a interpretar os contos, e nos ensinou muito nesse período. Nos mostrou como é bom ler e entender a leitura citada. Eu achei muito legal, nos ensinou muitas coisas importantes para nossa aprendizagem e mostrou como a importância da pintura e literatura.*

*Aluno R B: Desenvolveu a curiosidade para as leituras, para que possamos aprender ainda mais, afinal, é muito interessante os acontecimentos que ocorrem nos contos. Trouxe criatividade para criar imagens sobre o texto, pois existem várias formas de viver os contos.*

*Aluno M D: Muito bom porque me ajudou entender melhor sobre a arte dos contos, me ensinou também que ler não é ruim mais temos que associar a leitura com arte. As imagens ajudam muito na leitura dos contos.*

*Aluno T L: Gostei porque teve várias coisas interessantes, uma delas é os quadros citados em alguns contos de Machado de Assis. Eu achei muito interessante a leitura e principalmente a pintura, porque a gente pintava o que acontecia no conto.*

*Aluno P S: Não gostei, porque eu não gosto de ler nem de arte, não curto muito livros, gosto muito de escrever e ouvir histórias, mas ler é muito chato, mas gosto muito de escrever.*

*Aluno V M: Gostei demais porque o projeto de oficina de leitura ajudou a me desempenhar a leitura. Ajudou a nós na arte e no português e nós descobrimos algumas tarefas dentro da sala.*

*Aluno W S: Agora vou me interessar mais para ler. A literatura nos faz ir mais adiante na leitura e a pintura fez com que nós déssemos mais valor a ela.*

*Aluno R S : Foi bom porque incentiva a leitura para quem nunca leu um livro, a noite ao chegar na escola a pesquisadora sabia explicar muito bem e com muita paciência. O bom das pinturas é porque a gente pode fazer e pintar algumas, pode descrever cada uma delas.*

Diante desses depoimentos, comprova-se a justificativa de Cosson (2012) de que é preciso criar condições para aproximar o aluno do texto literário e ensiná-lo a ler. Nesse sentido, a compreensão dos contos só tornou-se mais possível a partir das atividades propostas para sua análise: por meio de discussões em

duplas; em pequenos grupos; registro de opiniões; orientações da pesquisadora e da professora participante. Tudo isso também garantiu o envolvimento, a integração e principalmente a interação da turma.

Para finalizarmos a pesquisa em sala de aula, organizamos um dia para exposição dos desenhos pintados pelos alunos a fim de compartilharmos o trabalho com a comunidade escolar. Essa atividade foi realizada dia 05 de agosto de 2014. Na oportunidade os alunos explicaram a relação deles com o conto escolhido.

Entendemos, com base nos estudos teóricos feitos ao longo deste trabalho, e nas ponderações anteriormente apresentados, é possível entender que o trabalho com contos relacionados às artes visuais pode se constituir em uma prática de letramento literário usual na escola, inclusive com turmas de ensino médio do turno noturno, nas quais o nível de aprendizagem é mais problemático.

Destacamos, no entanto, que, apesar do resultado positivo, não pretendemos dar como resolvido o problema da falta de gosto pela leitura do texto literário. Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito a um trabalho de ensino-aprendizagem de leitura, na escola como um todo, sobretudo com alunos do ensino médio noturno, devido ao contexto em que estão inseridos.

Apesar disso, evidenciamos uma possibilidade concreta de dar uma feição mais determinada para as aulas de leitura. Afinal, seria contraditório encerrar uma pesquisa que tem como fundamento teórico o letramento literário com um ponto final. Gostaríamos, ao contrário, que fosse um ponto de partida a fim de provocar uma reação-resposta ativa nos leitores desta pesquisa.



## Conclusão

Neste trabalho apresentamos uma proposta de letramento literário alicerçada na relação estabelecida entre a literatura e as artes visuais em contos do escritor Machado de Assis para alunos do ensino médio. Nesse sentido, contemplamos, fundamentalmente, duas etapas.

Primeiro, elaboramos pesquisa de cunho teórico, que abarcou questões relacionadas ao letramento e letramento literário, bem como as aproximações entre palavra e imagem, tomando como centro da investigação a observação de referências imagéticas na literatura machadiana. A segunda etapa delineou-se a partir da seleção de três contos do referido autor em que essas relações interartísticas se faziam presentes de forma evidente e desempenhavam função fundamental no encadeamento da narrativa para desenvolvermos a nossa proposta em sala de aula.

No primeiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica de nossa investigação, a qual nos ofereceu segurança, apontando o caminho a percorrer. Inicialmente nos embasando acerca dos conceitos de letramento até chegarmos ao letramento literário. Inclusive, a leitura da obra *Letramento literário: teoria e prática* de Cosson (2011a) trouxe um rico conhecimento, pois nos ofereceu pressupostos teóricos sobre a literatura e o processo de leitura e ainda sugeriu estratégias de ensino, apresentando, também, propostas de oficina na perspectiva do letramento literário.

Esse capítulo teórico nos oportunizou, também, tratarmos da questão do relacionamento entre a literatura e as artes visuais. Para tanto, apresentamos alguns conceitos que se desenvolveram ao longo dos séculos na cultura ocidental tomando como ponto de

partida, as símiles de Luciano de Sámosata, de Simônides de Ceos e de Horácio. Destacamos, ainda, as fronteiras estabelecidas por Lessing entre a poesia e a pintura e o conceito de ecfrase e fanopéia. Desse modo, nesse capítulo inicial, alcançamos o nosso primeiro objetivo específico, que se centrava em *oferecer um aporte teórico acerca dos termos letramento e letramento literário e das relações que podem ser estabelecidas entre literatura e artes visuais*.

O segundo capítulo, que funcionou como uma ponte entre o primeiro e o terceiro capítulos, fundamentou nosso trabalho acerca da presença das artes visuais na obra de Machado de Assis, mais especificamente em três de seus contos selecionados para nosso corpus. Através desse capítulo atingimos o nosso segundo objetivo específico, *evidenciar as relações entre palavra e imagem identificadas na obra de Machado de Assis*.

O terceiro capítulo abordou a metodologia que adotamos para aplicação da proposta em sala de aula, bem como apresentou as oficinas e os resultados obtidos. Acreditamos que com esse capítulo alcançamos o nosso terceiro objetivo específico, que era *mostrar que os contos de Machado de Assis podem ser trabalhados de forma a desenvolver o letramento literário em turmas de ensino médio através da relação estabelecida com as artes visuais*.

Dessa forma, e considerando que é possível associarmos literatura às outras artes, como a música, o cinema, o teatro, as artes plásticas etc., a presente dissertação, ao fazer esta relação entre a literatura e as artes visuais em contos do escritor Machado de Assis, contribuiu para a percepção de que é possível promover o letramento literário entre alunos do ensino médio. Com base nos estudos e no desenvolvimento das oficinas literárias, junto aos alunos do 2º ano do turno noturno, sustentamos a ideia da importância da literatura na vida do ser humano.

Entre as oficinas realizadas e as condições de ensino de literatura na escola, evidenciaram-se pontos a serem refletidos, quando se trata do letramento literário. No dia-a-dia, a literatura aparece como um auxiliar do processo de aprendizagem da Língua



Portuguesa, isso quando não se restringe basicamente ao ensino da História da Literatura. Assim, percebeu-se que as oficinas buscaram recuperar o lugar da literatura, por investirem na reaproximação dos alunos ao teor estético e artístico do texto literário, associando-o às artes visuais.

Diante das observações dos alunos, comprovamos também a justificativa de Cosson (2011a) de que é preciso criar condições para aproximar o aluno do texto literário e ensiná-lo a ler. Nesse sentido, é necessário que a escola promova espaços em que os alunos possam reconstruir suas experiências com a leitura literária. Percebemos o quanto foi importante cada momento das oficinas literárias, porque os alunos tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos, suas emoções. Além disso, puderam ser ouvidos e refletiram sobre novas concepções de mundo, sem medo de julgamentos, o que os deixava à vontade e, conseqüentemente, facilitava-lhes a fruição em relação ao estudo dos contos.

Evidenciamos, no andamento dos trabalhos, que o horário das oficinas literárias se constituía como um momento especial para os alunos na escola, sendo a hora deles se expressarem, de serem ouvidos, de discutirem e refletirem sobre temas pertinentes a sua condição enquanto adolescentes. Momento este que talvez eles não o tivessem experimentado em tal intensidade em nenhum outro espaço fora da escola e, até mesmo dentro da escola.

A realidade do adolescente trabalhador e aluno do noturno, além do diagnóstico da turma com a qual se desenvolveu o presente trabalho, mostram o quanto à escola e o corpo docente precisam estar atentos a levarem em consideração a realidade dos alunos na hora do planejamento das aulas e da proposta pedagógica da escola. A escola deve cumprir o seu papel de proporcionar aos alunos práticas didáticas de letramento enquanto prática social, em que a leitura e a escrita sejam utilizadas de acordo com o contexto sociocomunicativo.

Nesse sentido, entendemos este trabalho com contos, na perspectiva do letramento literário, como uma, dentre muitas

outras formas, de sensibilizar e despertar nos alunos o olhar mais atento e mais amplo para o seu mundo interior e para o mundo à sua volta. Essa oportunidade lhes possibilitou avançar nas leituras, e ir muito além da literalidade dos textos, estabelecendo relações com as artes visuais, contextualizando-os com a realidade social e com as próprias experiências de vida.

O presente estudo permitiu repensar a questão de que o distanciamento dos alunos diante do texto literário não pode ser considerado um entrave ao ensino de literatura, pelo contrário, deve ser o ponto de partida. Entendemos, portanto, que, se o aluno não gosta de literatura, provavelmente isso se deva, conforme justifica Cosson (2011a), à falta de um trabalho sistemático e efetivo com o texto literário.

Ressaltamos ainda que para o aluno do noturno, que trabalha o dia todo e dispõe de pouco tempo para participar de atividades extracurriculares, o espaço escolar torna-se, normalmente, um local único e especial onde ele pode experimentar a arte. E assim, a literatura na escola pode contribuir na formação da personalidade, do gosto, da sensibilidade, da construção de conhecimento do mundo e crescimento global do aluno, conforme se percebeu durante o trabalho desenvolvido junto aos alunos.

Diante das abordagens teóricas em torno do tema a que se propôs esta dissertação, das reflexões sobre a prática com as oficinas literárias desenvolvidas e das ponderações feitas sobre a relevância deste trabalho para os estudantes do noturno, entendemos que é possível e necessário trabalhar a literatura na escola com alunos do ensino médio noturno, como uma prática de letramento literário. No entanto, ficou evidente que o presente estudo possibilitou apenas algumas reflexões possíveis de como os alunos se apropriam da literatura e que um trabalho voltado para o texto literário, a exemplo do que se discutiu ao longo desta pesquisa, requer que seja desenvolvido de modo efetivo e diário no contexto escolar.

Assim, tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do

professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Acreditamos que essa interessante relação de inspiração e influência entre as artes, especificamente entre a literatura e as artes visuais, objeto principal aqui disposto, é uma entre muitas outras possibilidades de levar o aluno ao letramento literário.

Propomos, dessa forma, que o ambiente escolar ofereça ao aluno a possibilidade de associar a linguagem pictórica ao texto literário. A imagem dialogando com a palavra, ofertando perspectivas mais amplas quanto ao entendimento, prazer e gosto pela literatura. E, assim, a literatura será construída a partir da imagem e vice-versa.

Com essa investigação, no entanto, desenvolvemos a consciência de que o presente estudo não se encerra aqui, pois compreendemos que novas pesquisas poderão surgir em torno da temática aqui discutida. Entre acertos e erros no decorrer de um trabalho como o que se propôs, acredita-se que este valha a pena na medida em que se busca possibilitar aos alunos práticas de letramento que contribuam de algum modo para a sua formação humana.

Destacamos que, apesar do resultado positivo, sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito a um projeto de ensino-aprendizagem de leitura literária, na escola como um todo, sobretudo com alunos do ensino médio noturno, devido ao contexto em que estão inseridos. Apesar disso, evidenciamos uma possibilidade concreta de dar uma feição mais determinada para as aulas de leitura.

Afinal, seria contraditório encerrarmos uma pesquisa que tem como fundamento teórico o letramento literário com um ponto final. Gostaríamos, ao contrário, que fosse um ponto de partida a fim de provocar uma reação-resposta ativa nos leitores desta pesquisa.



## Referências

### Letramento, letramento literário e ensino de literatura

ALVES, Rubem. **O prazer da leitura**. Disponível em <http://pagina-de-vida.blogspot.com.br/2007/05/o-prazer-da-leitura-rubem-alves.html>, acessado em 23/03/2014.

AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L. **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário**: escolha de jovens leitores. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar. / ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>, acessado em 26/03/2014.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SED, 2006.

Cafiero, Delaine, DIAS, Marcelo Cafiero. **Ensinar a ler no ensino médio**: Estratégias de leitura, diversidade de gêneros e abordagens de textos literários. In. MENDES, Soélis Teixeira do Prado, ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo (orgs.). **Práticas de língua e literatura no ensino médio**: olhares diversos, múltiplas propostas. Campinas Grande, PB: Bagagem, 2012.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles. Produção: Martire de Clemon-Tonnere e Arthur Cohn. [S.l.]: Le Studio Canal, 1998. 1 bobina cinematográfica.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, **Letramento Literário: teoria e prática.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A prática de letramento literário na sala de aula.** In GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandre Santos (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente.** Campinas: Mercado de letras, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Para construir um novo ensino médio na área de língua e literatura.** In.: MENDES, Soélis Teixeira do Prado, ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo (orgs.). **Práticas de língua e literatura no ensino médio: olhares diversos, múltiplas propostas.** Campinas Grande, PB: Bagagem, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23ª ed., São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, Wanderley João (org.). **O texto na sala de aula.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

Kato, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 3ª ed. São Paulo: ática, 1990.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

Lajolo, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: O real o Possível e o Necessário.** Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.

MACHADO, Zélia Versiani. **Entrevista sobre letramento literário**. Disponível em: <http://escritabrazil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>, acessado em 20/02/2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Nascimento, Elvira Lopes e Saito, Cláudia L.N. **Uma contribuição para o letramento literário**: didatização do gênero texto poema. In GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandre Santos (Org.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de letras, 2011.

NATALI, Marcos Piason. **Além da literatura**. In.: Literatura e Sociedade (USP), v. 9, p. 30-43, 2006.

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

PAULINO, Graça. A formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol 17, n. 01. Universidade do Minho, 2004.

SILVA, L. H. O. ; MAGALHÃES, H. G. D. **Do reino da beleza à república do gosto**: questões para o letramento literário. In: Dernival Venâncio Ramos; Karylleila dos Santos Andrade; Maria José de Pinho. (Org.). **Ensino de língua e literatura**: reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SIGNORINI, Inês. **Letramento e (in) flexibilidade Comunicativa**. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) Os significados do Letramento. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, N25.

SOUZA, Ana Lúcia S.; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de nossa época).

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

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2008.

## **Literatura e artes visuais**

BALZAC, Honoré de. A comédia humana - Cenas da vida rural. **Os camponeses**. O médico rural. Vol. XIII. Trad. Vidal de Oliveira [et alli]. São Paulo: Editora Globo, 1992.

BARTHES, Roland. **A câmera clara: nota sobre a fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. **S/Z**. 1ª ed. Traducción de Nicolás Rosa. Buenos Aires: Siglo XXI, editores Argentina, 2004.

BENJAMIN, Walter. **A Tarefa do Tradutor**, in *Cadernos do Mestrado\Literatura*. Ed.UERJ, Rio de Janeiro, 1994, 2a. ed. rev. e aum.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. Entre a Górgona e a sereia: Literatura e artes visuais em Luciano. **Intinerários**. Araraquara. 1999.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: Educus, 2004.



CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000162.pdf>, acessado em 27/07/14.

CAMPOS, Haroldo de. **Da tradução como criação e como crítica**. In: *Metalinguagem*. Petrópolis: Vozes, 1967.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada: a estratégia interdisciplinar*. **Revista brasileira de Literatura Comparada**. Niterói, 1991.

\_\_\_\_\_. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 2001.

COSSON, Rildo. **A contaminação como estratégia comparatista**. In *Dubito Ergo Sum - Sítio Cético de literatura e Espanto*. Texto eletrônico disponível em <http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/convidado09.htm>, acesso em 20/03/2014

CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p.37- 55, 1997.

\_\_\_\_\_. Estudos Interartes: Orientação Crítica. In: ***Floresta Encantada: novos caminhos da literatura comparada***. Helena Buescu, João Ferreira Duarte, e Manuel Gusmão (eds.). Publicações Dom Quixote. 2001.

\_\_\_\_\_. **Da transposição intersemiótica**. Trad. Thaís Flores Nogueira Diniz et al. In: ARBEX, Márcia (Org.). **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Letras : Estudos Literários, FALE/UFMG, 2006a.

\_\_\_\_\_. Inter textus/Inter artes/Inter media. In: **Aletria: revista de estudos de literatura**, p.10- 41, 2006. Belo Horizonte: POSLIT, Faculdade de letras da UFMG, 2006b.

\_\_\_\_\_. Intermedialidade e Estudos Interartes. In: NITRINI, Sandra; PEREIRA, Helena B. C.; LEONEL, Maria Célia; HOSSNE, Andrea Saad; BASTAZIN, Vera; LEVIN, Orna (org.). **Literatura, artes, saberes**. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

Coutinho, Eduardo F. **Literatura comparada e interdisciplinaridade**. In.: Ourique, João Luis Pereira; Cunha, João Manuel dos Santos; Neumann Gerson Roberto; (org.). Pelotas: Ed. Universitária PREC/UFPEL, 2011.

CURADO, Maria Eugênia. **Literatura e cinema**: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação? *Temporis[ação]*, Goiás, v. 1, nº 9, Jan/Dez 2007.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GONÇALVES, Aguinaldo José. **Laokoon Revisitado**: Relações Homológicas entre Texto e Imagem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações. **Literatura e Sociedade**. Nº 2. São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Ut pictura poesis: uma questão de limites. **Revista USP**. 1989.

HOMERO. **Íliada**. Trad. Manoel Odorico Mendes. Ebooks Brasil, 2009.

HORÁCIO. Arte poética. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. Introdução por Roberto de Oliveira Brandão; tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

Higuchi, K. K. Super-homem, Mônica & Cia. In: **Aprender e ensinar com textos não escolares**. Vol. 3. Cortez Editora, 1997.

LESSING. **Laocönte**: ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia. Introdução, tradução e notas por Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 1998.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (org). **O Paralelo das Artes**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

Martins, Maria Helena. **Palavra e imagem**: um diálogo, uma provação. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Questões de linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MAGALHÃES, Roberto Carvalho. A pintura na literatura. In: Literatura e sociedade. **Revista de Teoria Literária e Literatura Comparada**. Nº. 2, FFLCH, USP, 1997.

- Mello, Celina Maria Moreira de. **A literatura francesa e a pintura**: ensaios críticos. Rio de Janeiro: 7 Letras / Faculdade de Letras-UFRJ, 2004.
- OLIVEIRA, Andrey Pereira de. Laocoonte, de Lessing, passagem obrigatória: algumas reflexões sobre palavra e imagem. **Graphos**. João Pessoa, Vol 12, N. 2, Dez./2010 – ISSN 1516-1536.
- OLIVEIRA, Valdevino Soares de. **Poesia e pintura**: um diálogo em três dimensões. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999.
- PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PRAZ, Mario. **Literatura e Artes Visuais**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo, SP: Cultrix; Ed. Universidade de São Paulo, 1982.
- POE, Edgar Allan. **O retrato oval**. Plano Nacional de leitura. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e\\_livros/clle000176.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e_livros/clle000176.pdf), acesso em 20/06/2014.
- PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**: No caminho de Swann. (volume 1). Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: O globo, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Sodoma e Gomorra**. (volume 4). Trad. de Mario Quintana. São Paulo, SP: Globo, 2008.
- REMAK, Henry. Literatura comparada: definição e função. In: COUTINHO, E. F.; CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- Samoyault, Tiphaine. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2008.
- SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Além do visível**: o olhar da literatura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria e Metodologia Literária**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

SOURIAU, Etienne. **A correspondência das artes**: elementos de estética comparada. Trad. Maria Cecília Pinto e Maria Helena da Cunha. 3 ed. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 1983.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VERNANT, Jean-Pierre. **Nascimento de Imagens**. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Mímesis e a reflexão contemporânea**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

## **Machado de Assis**

ASSIS, Machado de. **Instinto de nacionalidade & outros ensaios**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Histórias da Meia-Noite**. Contos. São Paulão: Companhia Editora Nacional, 2005.

\_\_\_\_\_. **Papéis avulsos**. Contos. São Paulão: Martim Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. **Páginas recolhidas**. Contos. Niterói: Imprensa oficial do estado do Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Obra Completa**, Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em <http://machado.mec.gov.br/index.php/obra-completa-menu-principal-173/164-romance>, acesso em 12/12/2013.

\_\_\_\_\_. vol. II, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em, <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos>, acessado em 17/10/2013.

BASTIDE, Roger. Machado de Assis paisagista. **Revista Teresa**, n. 6/7. São Paulo: Editora 34/Imprensa Oficial, 2006.

Borges Filho e Barbosa. Uma missa muito especial. **Intertexto**, Uberaba UFTM v. 1, n. 2, p. 62-81, - jul. / dez. 2008. Disponível em: <http://revistaintertexto.letas.ufm.edu.br/>, acessado em 20/02/14.

CÂNDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In:\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3ª. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. **Recortes**. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

Carvalho, Carolina Sá. Fotografia e Fantasmagoria em Dom Casmurro. **Machado de Assis em linha**, ano 4, número 8, dezembro 2011. Disponível em [http://machadodeassis.net/revista/numero08/rev\\_numo8\\_artigo04.pdf](http://machadodeassis.net/revista/numero08/rev_numo8_artigo04.pdf), acessado em 22/04/14

Cavalcanti, Jardel Dias. **A morte de Sardanapalo de Delacroix**. Disponível em <http://www.digestivocultural.com/colunistas>, acessado em 07/02/2014.

DIXON, Paul. **Modelos em movimento**: contos de Machado de Assis. Revista Teresa, n. 6/7. São Paulo: Editora 34/Imprensa Oficial, 2006.

EULÁLIO, Alexandre. **Tempo reencontrado**: ensaios sobre arte e literatura. Organização de Carlos Augusto Calil. São Paulo: Instituto Moreira Salles; Editora 34, 2012.

GLEDSON, John. **Machado de Assis**: ficção e história. 2 ed. Ver. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do Conto**. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

Guimarães, Alexandre Huady T. e Batista, Ronaldo de O. **Língua e literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNQUEIRA, Ivan. **Machado de Assis e a arte do conto**. Navegações. v. 2, n. 2, p. 116-120, jul./dez. 2009

Lajolo, Marisa. **Historias de Quadros e Leitores**. Série Imagem & Texto. Antologia de contos contemporâneos. São Paulo: Moderna, 2006.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo, UNESP, 2002.

LAGO, Sylvio. **Contrastes e Convergências**: estudos de literatura comparada. Biblioteca 24 horas, 2011.

Machado, Lizaine Weingärtner. Variante Missa do Galo. **Revista Desenredos**, ano II - número 7 - Teresina - PI - outubro/novembro/dezembro de 2010. Disponível em <http://www.desenredos.com.br>, acessado em 20/02/2014.

Machado, Bruno Focas Vieira. **Sujeito e linguagem em contos de Machado de Assis** [manuscrito]: articulações entre a lingüística e a psicanálise. 2007.

NUNES, T. T. S. **Crítica, deslocamentos e transgressões em Missa do galo**. In: I Seminário Machado de Assis, 2008, Rio de Janeiro. I Seminário Machado de Assis. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

OCAR, Tami. **Um pouco sobre a história da Escócia**: Maria Stuart, rainha dos escoceses. Laboratório Virtual de Arqueologia Pública, 2013. Disponível em <http://arqueologiapublicalap.blogspot.com.br/2013/01/um-pouco-sobre-historia-da-escocia.html>, acessado em 07/02/2014.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **As artes na ficção de Machado de Assis**: pintura, teatro, música. Pós: Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 24 - 38. 2011.

Oliveira, Marillia Raeder Auar. **Uns braços**: interpretação e crítica. X congresso nacional de lingüística e filologia. Cadernos do CNLF, Volume X, nº 15, 2006.

PEREIRA, Lucia Miguel. **História da literatura brasileira**: Prosa de ficção (1870 a 1920). Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, INL, 1973.

\_\_\_\_\_. **Machado de Assis**: estudo crítico e biográfico, 6. ed. rev. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

Perkoski, Norberto. A escritura erótica em Machado de Assis. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 33 n. especial, p. 51-66, jul., 2008. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>, acessado em 28/04/2014.

roncari, Luiz. **Machado de Assis**: o aprendizado do escritor e o esclarecimento de mariana. Revista Teresa, n. 6/7. São Paulo: Editora 34/Imprensa Oficial, 2006.

ROMERO, Silvio. **Machado de Assis** - Estudo Comparativo de Literatura Brasileira. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

SCHWARZ. Roberto. **Que horas são? Ensaios**: Duas notas sobre Machado de Assis. São Paulo. Companhia das Letras, 2002.

SILVA, Marciano Lopes e. **Machado de Assis e as causas ocultas da criação**. Acta Scientiarum, Maringá, v. 24, n.1, pp. 39-47, 2002.

Silveira, Daniela Magalhães da. As lições de Machado de Assis: Literatura e ciência no Jornal das Famílias. **Locus**: revista de história. Juiz de Fora, v. 30, n.1, 2010.

STRÄTER, Thomas. De retratos, espelhos e reproduções: o olhar fotográfico de Machado de Assis. In: ANTUNES, Benedito; MOTTA, Sérgio Vicente (Orgs.). **Machado de Assis e a crítica internacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

Teixeira, Jerônimo. **Machado Um verdadeiro imortal**. Revista VEJA. Edição 2079. 24 de setembro de 2008.

## Metodologia da pesquisa

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BETTI, Mauro. Imagens em Ação: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Revista Movimento**, v12, n2, p.95-120, mai/ago. 2006.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.244 de 24 de maio de 2010**. Trata sobre a universalização das bibliotecas escolares. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm) Acesso em 27 março de 2014.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood cliffs: Prentice-Hall Regents, 1994.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR, 2000.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

GARCEZ, Pedro M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana C. (Orgs). **Identidades: recortes inter e multidisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem**. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MOLINA, Aurélio et al. **A ética, a bioética e o humanismo na pesquisa científica: breves apontamentos e principais documentos**. Recife: EDUPE; Centro de Documentação Oliveira Lima, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Alexandre, M.D.; Dória, M.A.S. (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

**Retratos da leitura no Brasil 3**. Organizador Zoara Failla - São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2011.

REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). **Leitura e formação de leitores**. Vivências teórico práticas. Londrina. EDUEL, 2009.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1986.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

## **Documentos iconográficos - on-line**

Figura 1. Monticelli, Angelo. **Escudo de Aquiles**. 1820. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Escudo\\_de\\_Aquiles](http://pt.wikipedia.org/wiki/Escudo_de_Aquiles). Acesso em 02/02/2014.



Figura 2. **Iluminuras de Natal**. Disponível em: <http://civilitaschristiana.blogspot.com.br/iluminuras-de-natal.html>. Acesso em 02/02/2014.

Figura 3. Alciato. **Emblemas**. Disponível em: <http://iconics.cehd.umn.edu/Chiron/Gallery/.html>. Acesso em 02/02/2014.

Figura 4. GiottO. **A Caridade**. Disponível em: <http://gendawhite.com.br/2014/09/sete-virtudes-de-giotto/>. Acesso em 04/02/2014.

Figura 5. Sully, Thomas. **Retrato de Rebecca Gratz**, Disponível em: <http://filosofialogos.blogspot.com.br/2009/01/arte-e-terror.html>. Acesso em 04/02/2014.

Figura 6. Fontana, Roberto. **A dama do livro**. Óleo sobre tela, 1882. Disponível em: [http://www.edfiladelfia.com.br/?page\\_id=152](http://www.edfiladelfia.com.br/?page_id=152). Acesso em 06/03/2014.

Figura 7. van Rijn, Rembrandt. **O Banho de Betsabé**. Óleo sobre tela, 142cm x 142cm, 1654. Disponível em: <http://medicineisart.blogspot.com.br/o-banho-de-betsabe-e.html>. Acesso em 04/02/2014.

Figura 8. Figueiredo, Aurélio. **O Último Baile da Monarquia**, 1905. Disponível em: <https://peregrinacultural.wordpress.com/2008/08/30/capitu-aurelia-e-isaura>. Acesso em 04/03/2014.

Figura 9. Botticelli. **O Nascimento de Vênus**. Têmpera sobre tela, 172,5cm x 278,5cm, 1485. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/historia-arte/idmod.php?p=botticelli>. Acesso em 04/03/2014.

Figura 10. Caravaggio. **A cabeça de Medusa**. Óleo sobre tela colado sobre escudo, 60 x 55 cm, 1958. Disponível em: <http://artefontedeconhecimento.blogspot.com.br/2011/06/cabeca-de-medusa-michelangelo-merisi.html>. Acesso em 08/03/2014.

Figura 11. Américo, Pedro. **Sócrates afastando Alcebiades do vício**. Óleo sobre tela, 130,5 x 97, 1865. Disponível em: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pedro\\_Am%C3%A9rico\\_S%C3%B3crates\\_afastando\\_Alceb%C3%ADades\\_do\\_v%C3%ADcio\\_1861.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pedro_Am%C3%A9rico_S%C3%B3crates_afastando_Alceb%C3%ADades_do_v%C3%ADcio_1861.jpg). Acesso em 09/03/2014.

Figura 12. Canova, Antonio. **Busto do Imperador Napoleão**. Escultura em mármore, 1803. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Antonio\\_Canova](http://pt.wikipedia.org/wiki/Antonio_Canova). Acesso em 02/04/2014.

Figura 13. Yvon, Adolphe. **Bataille de Solférino**. Óleo sobre tela, 2,361 × 1,541, 1860. Disponível em: [http://www.herodote.net/24\\_juin\\_1859-evenement-18590624.php](http://www.herodote.net/24_juin_1859-evenement-18590624.php). Acesso em 04/03/2014.

Figura 14. Winterhalter, Franz Xaver. **A imperatriz Eugénia**. Óleo sobre tela, 92 x 73 cm, 1853. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Eug%C3%A9nia\\_de\\_Montijo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Eug%C3%A9nia_de_Montijo). Acesso em 09/03/2014.

Figura 15. Duplessis, Jean. **Luís XVI**, 1780. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/EstiloLu%C3%ADsXVI>. Acesso em 02/04/2014.

Figura 16. **Retrato anônimo de Maximilien Robespierre**, 1793. Disponível em: [http://pt.wikibooks.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_da\\_Europa/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_na\\_Fran%C3%A7a](http://pt.wikibooks.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Europa/Revolu%C3%A7%C3%A3o_na_Fran%C3%A7a). Acesso em 07/03/2014.

Figura 17. Delacroix. **A Morte de Sardanapalo**. Óleo sobre tela, 60 cm X 47 cm, 1827. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2013/06/06/1028867/conheca-morte-sardanapalo-delacroix.html>. Acesso em 04/03/2014.

Figura 18. **Execução de Mary Stuart**, 1587. Disponível em: <http://rainhastragicas.com/2012/07/17/mary-stuart-martir-catolica-ou-dissimulada-conclusao/>. Acesso em 04/02/2014.

Figura 19. Rubens. **São Pedro**. Disponível em: <http://mancheteatual.com.br/ossos-de-sao-pedro-sao-mostrados-pela-primeira-vez-pelo-papa-francisco-no-vaticano>. Acesso em 04/02/2014.

Figura 20. Caravaggio. **São João Batista que alimenta o cordeiro**, Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1129226-masp-recebe-jogos-de-luz-de-caravaggio.shtml>. Acesso em 04/04/2014.

Figura 21. da Vinci, Leonardo. **São João Batista**. Óleo sobre madeira, 69 x 57 cm, entre 1513-1516. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/napead/repositorio/objetos/historia-arte/idmod.php?p=vinci>. Acesso em 04/04/2014.

Figura 22. Gennari, Cesare. **Cleópatra**. Disponível em: [http://www.wga.hu/html\\_m/g/gennari/cesare/cleopatr.html](http://www.wga.hu/html_m/g/gennari/cesare/cleopatr.html). Acesso em 04/04/2014.