

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA E COGNIÇÃO

Sabrine Elma Heller

**LEITURA DE CLÁSSICOS NO ENSINO MÉDIO:  
possibilidades de cognição**

Santa Cruz do Sul, março de 2010

Sabrine Elma Heller

**LEITURA DE CLÁSSICOS NO ENSINO MÉDIO:  
possibilidades de cognição**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eunice Terezinha Piazza Gai

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Brocchetto Ramos

Santa Cruz do Sul, março de 2010

Sabrine Elma Heller

**LEITURA DE CLÁSSICOS NO ENSINO MÉDIO:  
possibilidades de cognição**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

*Dra. Eunice Terezinha Piazza Gai*  
Professora Orientadora

*Dra. Flávia Brocchetto Ramos*  
Professora Co-orientadora

*Dr. Norberto Perkoski*

*Dra. Salete Rosa Pezzi dos Santos*

*À minha mãe, quem me apresentou o mundo das histórias.*

*...isso se aplica a todo livro que amamos. Pensamos que o abordamos à distância, observamos suas capas se abrirem como cortinas, apreciamos o desenrolar de sua narrativa a partir de um lugar seguro na plateia, e esquecemos quanto a sobrevivência dos personagens, a própria história dependem de nossa presença como leitores – de nossa curiosidade, de nosso desejo de recordar um detalhe ou de ser surpreendido por uma ausência -, como se nossa capacidade de amar tivesse criado, a partir de um emaranhado de palavras, a pessoa amada.*

(MANGUEL, A. *Os livros e os dias*)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre me acompanha, em todos os momentos de minha vida,

à minha família, por todo o apoio,

à minha amiga e irmã de coração Lovani Volmer, pelo carinho e incentivo fundamentais,

aos alunos que se envolveram no projeto Literatura Sai da Casca, acreditando que era possível encontrar na literatura muito além do que inscrições em páginas de livros,

aos colegas de Mestrado, da turma 2008, com os quais compartilhei valorosos momentos de aprendizagem,

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNISC que acreditam na literatura como parte fundamental da humanidade que nos constitui,

especialmente às professoras Eunice Piazza Gai e Flávia Brochetto Ramos, que, mesmo sem saberem, mostraram-se minhas orientadoras de estudo desde o primeiro dia de aula no PPGL e para sempre, e também por toda a paciência e apoio,

também à CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela concessão da bolsa de estudos.

## RESUMO

Esta dissertação versa sobre a questão da leitura de textos clássicos no Ensino Médio, relatando e analisando os resultados de uma proposta de um projeto de leitura em sala de aula, na qual os alunos criam adaptações cinematográficas para contos de Machado de Assis, interessando também o processo de mediação e sua repercussão nesse processo. Parte-se de uma revisão bibliográfica das diretrizes apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a fim de contextualizar o nível de ensino envolvido, especificando-se os pressupostos para a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Dessas informações, encaminham-se reflexões sobre o papel da literatura na formação dos sujeitos autônomos e criadores, especificando-se a função da leitura literária na escola. Paralelamente a isso, fundamenta-se o trabalho com textos clássicos no Ensino Médio, resultando na escolha de contos de Machado de Assis como opção de leitura que conjuga os elementos anteriores. Após refletir sobre a necessidade e importância da mediação do professor em atividades de leitura de obras literárias, relata-se uma experiência realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio, na qual foram desafiados a produzirem roteiros de cinema baseados em contos machadianos. Apresentam-se análises de três contos bem como dos seus respectivos roteiros, verificando-se aspectos dos textos literários adaptados que se mantiveram e/ou os que foram subvertidos. Para uma análise abrangente, além dos aspectos estéticos e de conteúdo, apontam-se alguns elementos que configuram o período de vida adolescente e que pode indicar influências nos resultados da leitura feita. Ao avaliar o material criado pelos alunos, relacionando-o aos textos escolhidos, pode-se verificar que se extrapolou a abordagem tradicional do texto literário, de características de estilo ou de elementos narrativos determinados, favorecendo a abertura para a voz dos estudantes, os quais, envolvidos pelas narrativas a que se dedicaram, experienciam o prazer de ler e de produzir conhecimento através da literatura. As obras clássicas, nesse sentido, mostram-se relevantes para a formação de leitores, por proporcionar e gerar conhecimento sobre a humanidade, pelo seu caráter universal e atemporal. Além disso, sendo a adolescência um período de ajustes e confirmações de sua identidade, é fundamental, então, que o trabalho docente com a leitura de obras chamadas “clássicas” seja uma prática criadora, com uma mediação que privilegie a interação e autonomia dos alunos, resultando em formação de leitores e cidadãos.

Palavras-chaves: Leitura literária. Conto. Machado de Assis. Mediação. Roteiros de cinema. Atualização da leitura.

## RESUMEN

Esta disertación versa sobre la cuestión de la lectura de textos clásicos en la Enseñanza Secundaria, relatando y analizando los resultados de una propuesta de un proyecto de lectura en sala de aula, en la cual los alumnos crean adaptaciones cinematográficas para cuentos de Machado de Assis, interesando también el proceso de mediación y su repercusión en ese proceso. Se parte de una revisión bibliográfica de las directrices indicadas por los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria (PCNEM), con la finalidad de contextualizar el nivel de enseñanza involucrado, especificándose los presupuestos para el área de Lenguaje, Códigos y sus Tecnologías. De esas informaciones, se encaminan reflexiones sobre el papel de la literatura en la formación de los sujetos autónomos y creadores, especificándose la función de la lectura literaria en la escuela. Paralelamente a eso, se fundamenta el trabajo con textos clásicos en la Enseñanza Secundaria, resultando en la elección de cuentos de Machado de Assis como opción de lectura que conjuga los elementos anteriores. Después de reflexionar sobre la necesidad e importancia de la mediación del profesor en actividades de lectura de obras literarias, se relata una experiencia realizada con alumnos de 2º año de Enseñanza Secundaria, en la cual fueron desafiados a producir guiones de cine basados en cuentos machadianos. Se presentan análisis de tres cuentos bien como de sus respectivos guiones, verificándose aspectos de los textos literarios adaptados que se mantuvieron y/o los que fueron subvertidos. Para un análisis amplio, además de los aspectos estéticos y de contenido, se señalan algunos elementos que configuran el período de vida adolescente y que pueden indicar influencias en los resultados de la lectura realizada. Al evaluar el material creado por los alumnos, relacionándolo a los textos elegidos, se puede verificar que se extrapoló el abordaje tradicional del texto literario, de características de estilo o de elementos narrativos determinados, favoreciendo la apertura para la voz de los estudiantes, los cuales, involucrados por las narrativas a que se dedicaron, experimentan el placer de leer y de producir conocimiento a través de la literatura. Las obras clásicas, en ese sentido, se muestran relevantes para la formación de lectores, por proporcionar y generar conocimiento sobre la humanidad, por su carácter universal y atemporal. Además de eso, siendo la adolescencia un período de ajustes y confirmaciones de identidad, es fundamental, entonces, que el trabajo docente con la lectura de obras llamadas “clásicas” sea una práctica creadora, con una mediación que privilegie la interacción y autonomía de los alumnos, resultando en formación de lectores y ciudadanos.

Palabras clave: Lectura literaria. Cuento. Machado de Assis. Mediación. Actualización de la lectura.



## SUMÁRIO

<b>1 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>12</b>
1.1 A contribuição da Literatura.....	12
1.2 O Ensino Médio.....	15
1.2.1 A Área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias .....	19
1.3 A leitura literária na escola.....	26
1.3.1 A leitura de clássicos .....	27
1.3.2 O gênero textual “conto literário” como alternativa de leitura.....	30
1.3.3 O conto literário na escola.....	32
1.3.4 Contos de Machado de Assis .....	33
<b>2 LEITURA DE UM CLÁSSICO NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>38</b>
2.1 Relato de experiência.....	38
2.1.1 A roteirização do conto .....	42
2.1.2 Escolha, produção e apreciação dos roteiros cinematográficos.....	43
2.2 Análise de contos machadianos e suas respectivas adaptações cinematográficas.....	47
2.2.1 A adaptação dos contos para roteiros cinematográficos.....	47
2.2.2 “A cartomante”: análise do conto e do roteiro .....	51
2.2.2.1 O conto.....	51
2.2.2.2 O roteiro .....	54
2.2.3 “O enfermeiro”: análise do conto e do roteiro.....	58
2.2.3.1 O conto .....	58
2.2.3.2 O roteiro.....	63
2.2.4 “A carteira”: análise do conto e do roteiro.....	67
2.2.4.1 O conto .....	67
2.2.4.2 O roteiro.....	72
2.3 Considerações gerais acerca dos resultados.....	75
2.3.1 Caminhos escolhidos nas adaptações cinematográficas .....	75
2.3.2 A questão moral na adolescência.....	85
<b>3 A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA.....</b>	<b>90</b>
3.1 Caminhos para a mediação .....	91
3.2 Professor: necessariamente um leitor.....	95
3.3 A mediação na experiência de leitura relatada .....	97
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO A - Projeto Literatura Sai Da Casca.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO B – Roteiro “O arcano da traição”.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO C – Roteiro “O funeral”.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO D – Roteiro de “As cartas”.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO E – DVD: “Literatura Sai da Casca”.....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

A literatura faz parte, segundo Antonio Candido (2004), do rol de necessidades básicas do ser humano. Ela, em suas diversas manifestações – ficção, poesia, arte dramática, entre outras – revela os valores da sociedade que representa, a complexidade da natureza humana, as contradições, oferecendo possibilidades de vivência de situações as quais, talvez, de outra forma, não seriam possíveis de serem experienciadas. E são essas experiências que podem alargar as fronteiras da percepção humana sobre si mesmo e do outro, sobre o diferente e o igual, enriquecendo a visão sobre o mundo.

Desse modo, entende-se que o trabalho com a leitura literária na escola tem o compromisso fundamental na formação de leitores, com todo o comprometimento que esse objetivo acarreta. Trata-se de pensar em processos nos quais a liberdade é um elemento fundamental para a experiência da leitura, já que a literatura dá espaço à pluralidade de vozes, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e criadores. O leitor ao recriar o que lê, coloca sentidos que, talvez, não foram os que a escrita original conduziu, e é por isso que a literatura liberta, sendo processo criador na origem (autor) e no destino (leitor). A literatura, muito além de um componente curricular obrigatório no Ensino Médio, traz consigo elementos peculiares de uma arte que lida com a contação de histórias sobre a humanidade através da palavra. Por isso, contribuir para a reflexão sobre as práticas de leitura em sala de aula, especialmente em relação ao aproveitamento do patrimônio histórico que as obras clássicas representam e, dessa forma, incrementar a formação de leitores, torna-se tarefa essencial e, por si só, justifica esse trabalho de pesquisa.

As obras clássicas, nesse sentido, tornam-se fontes fundamentais para a formação de leitores, por proporcionar e gerar conhecimento sobre a humanidade, já que, por seu caráter universal, atemporal, provocador, promovem, a cada releitura, novos conhecimentos, outras compreensões. É preciso, no entanto, que se possibilite o contato com esse repertório de maneira que ele se configure dentro de um processo, como anteriormente dito, de interação entre texto e leitor. Também assim a mediação do professor poderá influenciar no enriquecimento da experiência desse tipo de leitura.

Imbuída desse entendimento, a presente dissertação tem o objetivo de analisar a leitura de obras clássicas no Ensino Médio, através de uma proposta de atividade em sala de aula,

verificando o papel da mediação do professor nesse processo, bem como a construção de conhecimento de mundo e de si que esse tipo de repertório pode proporcionar. Assim, buscam-se fundamentos para um trabalho transformador com a literatura, que seja espaço de cognição e fruição, no qual os alunos-leitores possam, ao compreenderem o mundo no papel, compreenderem-se a si mesmos. Isso pressupõe aceitar, duvidar, concordar, renegar, estranhar, confirmar, transformar o que é lido. Ninguém nasce leitor assim; constrói-se ao longo de um processo no qual o professor, que também deve colocar-se como leitor, tem papel fundamental.

Pretendemos, dessa forma, ao longo do presente estudo, responder aos seguintes questionamentos: que contribuições a literatura traz à formação dos sujeitos? Qual o lugar do estudo da literatura no Ensino Médio indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais? De que forma a leitura literária contribui para o que se pretende na formação de sujeitos-cidadãos? Por que os clássicos possibilitam o que se pretende para a leitura como um espaço de libertação? Qual a relevância da obra machadiana nesse contexto? Na transposição do gênero conto para o roteiro cinematográfico, que elementos são mantidos, transformados e/ou adicionados pelos leitores-escritores? Que conhecimento é esse que atravessa o leitor durante a leitura em projetos como esse? Qual o papel do professor nessa busca?

Para responder a essas perguntas, fundamentando a importância desse estudo, o trabalho parte fundamentalmente de dois caminhos: uma revisão bibliográfica, a qual objetiva dar sustentação teórica para a análise que será feita do material resultante de uma proposta de leitura de obras clássicas no Ensino Médio e a análise propriamente dita. Na revisão bibliográfica, refletimos sobre diretrizes educacionais propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, especialmente as que se referem à área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a fim de contextualizar o papel da literatura na formação integral dos alunos. Buscamos também elementos que compõem as obras denominadas clássicas e, assim, motivos que justificam a realização da proposta em sala de aula. Dessa forma, apontamos a obra de Machado de Assis – especificamente seus contos – como alternativa para uma prática pedagógica que busque corresponder a esses processos. Em meio a isso, coube também refletir sobre a questão da mediação do professor com a arte literária em sala de aula. Em seguida, relatamos e analisamos a já citada proposta de leitura de contos machadianos, apontando questões pertinentes aos resultados obtidos e aos aspectos relevantes da adolescência que interessam à análise.

## **1 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**

### **1.1 A contribuição da Literatura**

Em geral, textos dissertativo-argumentativos ocupam boa parte do tempo de estudo no final da escolarização, tendo-os como objeto de análise de recursos linguísticos, estratégias de persuasão e argumentação, entre tantos outros elementos característicos dessa modalidade. O que ocorre é que textos narrativos passam a ser explorados, muitas vezes, apenas nas aulas cujo foco é o estudo literário, para conhecimento sobre autores, épocas e elementos estruturais em geral. Porém, o potencial de um texto literário merece mais atenção. Os diversos gêneros narrativos, por exemplo, podem contribuir para a compreensão do mundo externo e da interioridade e identidade pessoal, abrangendo o estudo do imaginário coletivo, do patrimônio cultural, além de serem fontes de análise das condutas sociais, em diversos recortes espaciais e temporais, e representações simbólicas do ser, fazer e agir humanos, entre outros.

Como toda expressão artística, a literatura, em todas as suas modalidades, representa os diversos estados da alma humana. Na leitura do mundo encenado no papel, o homem se reconhece como tal, estranha o diferente, ao mesmo tempo em que amplia as fronteiras de sua compreensão sobre si e sobre o mundo. Antonio Candido (2004) aponta a literatura como uma necessidade universal que, presente em todas as culturas, em diversas modalidades, guarda em si a função humanizadora, por enriquecer a percepção e também a visão do mundo de todo aquele que da literatura usufruir. Chama de humanização o processo no qual a literatura confirma aspectos essenciais do ser humano, como a reflexão, a aquisição do saber, “o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2004, p. 180). Para o autor, a literatura é comprometida com o desenvolvimento de humanidade em cada um, quando possibilita aos homens serem mais compreensivos e abertos aos seus semelhantes, à sociedade e, até mesmo, à natureza.

Contar histórias – ficcionais ou não – acompanha o ser humano desde os primórdios, é parte integrante de seu entendimento de mundo, seja criação sua ou de outro. O ser humano se lê nas linhas da literatura, vê-se revelado no mundo imaginário, que o relaciona com o outro, com outros, com o mundo. A multiplicidade de identidades e de realidades que são contadas na narrativa ficcional propõe ao leitor possibilidades de outras existências, de outras verdades,

propõe a transgressão. São possibilidades de realidades ainda não vividas, não pensadas, não definitivas. Por isso, a experiência com a leitura literária pode humanizar e libertar. A ela se colocam, conforme Marisa Lajolo (2008, p. 106), “os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”. É possível compreender o papel da literatura como uma expressão humana e humanizadora, pelos espaços que proporciona de experiência, de prazer, de conhecimento e, por consequência, de autoconhecimento. Ao se reconhecer ou não no texto literário, ao concordar ou discordar e opor-se a ele, ao encontrar conforto ou perturbação nele, o homem vive essas questões e se constitui, cada vez mais e de forma profunda, um ser humanizado.

No entanto, a literatura não é lição no sentido doutrinário, não é um ensinamento a ser absorvido ou um saber a ser assimilado. Ela se configura um espaço para que o leitor se abra a uma infinidade de mundos possíveis, fugindo dos totalitarismos, dos reducionismos, da homogeneidade aos quais o mundo real parece conduzir aqueles que não se colocam como sujeitos da palavra. Alberto Manguel (2008) reforça essa possibilidade da literatura ao afirmar que as histórias

não podem nos proteger do sofrimento e do erro, de catástrofes naturais ou humanas, de nossa própria cobiça suicida. [...] as histórias podem nos oferecer consolo para nosso sofrimento e nomes para nossa experiência. As histórias podem nos dizer quem somos, [...] como podem nos ajudar a imaginar um futuro em que, sem finais felizes e confortáveis, possamos continuar vivos e juntos nesta terra tão devastada. (p. 130-131)

É a literatura, de uma forma simbólica, que vai retratar a humanidade e seus comportamentos, valores e sentimentos, os quais, revelados e discutidos na linguagem literária, não deixam o leitor permanecer o mesmo após uma leitura, por exemplo. A leitura literária, ao possibilitar realidades ainda não pensadas ou vividas, convoca o leitor à participação, o qual, partindo das experiências pessoais anteriores, inclusive de outras leituras, completa – e ao fazer isso, completa a si mesmo – o espaço poroso da literatura. Ao ler, transforma o sentido do texto a partir de suas experiências, ressignificando pontos de vista, verdades, conhecimentos. A narrativa ficcional, por exemplo, apresenta um mundo de múltiplas facetas, de seus personagens e de acontecimentos, mas é impossível dizer tudo desse mundo, ele necessita do leitor para completá-lo, pois “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do trabalho” (ECO, 1999, p. 09). É uma parceria, uma

colaboração necessária à literatura, que mais uma vez confirma seu valor ao promover o conhecimento, a experiência, o pensamento. É o que Jerome Bruner (1998) aborda, ao afirmar que

as histórias de mérito literário, certamente, são eventos em um mundo ‘real’, mas elas tornam este mundo estranho de uma forma nova, resgatam-no da obviedade, preenchem-no com lacunas que convidam o leitor [...] a tornar-se um escritor, um compositor de um texto virtual em resposta ao real. No final das contas, é o leitor que deve escrever para si mesmo o que *ele* pretende fazer do texto real. (p. 25)

O leitor, a partir de seu universo e diante daquele que lhe é dado pelo texto, pode resolver a indeterminação, as lacunas que atravessam o material lido. É uma participação, em um processo de interação/cooperação entre as partes envolvidas, que requer do leitor muito mais que um passar de olhos pelas linhas. É também um movimento contínuo de preenchimento de sentidos, num processo em que o leitor, a cada nova leitura, mesmo sendo de texto já lido, revela-se diferente do instante anterior. Para Umberto Eco (1993, p. 46) “o leitor deve suspeitar de que cada linha esconde um outro significado secreto; as palavras, em vez de dizer, ocultam o não-dito [...] o leitor real é aquele que compreende que o segredo de um texto é seu vazio”. Nas ausências, naquilo que não é dito no texto, o leitor traz a presença do que seria possível daquele mundo representado, simbólico. Ao fazer isso, o leitor experimenta, através da literatura, não verdades, mas possibilidades humanas, tornando a sua própria existência enriquecida. Através da literatura, o homem pode viver mundos possíveis sem ter de efetivamente vivenciá-los, e isso trata de um conhecimento que não é restrito ou único, mas múltiplo e transformador.

A literatura também pode se distanciar do que se conceitua como uma verdadeira produção literária, quando “se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético” (CANDIDO, 2004, p. 181). Acontece quando ela é posta a serviço de um conhecimento planejado, com intenções éticas, políticas, religiosas, a serviço da manutenção de uma ordem, entre tantas outras situações. Livros que denunciam situações em que os direitos humanos estejam sendo violados ou em obras cujo conteúdo serve à divulgação de alguma doutrina, louvando virtudes e condenando o que considera pecados são exemplos dessa literatura apontada por Candido. Conforme o autor, não é o caso de descartá-la como literatura, já que um movimento literário é composto indubitavelmente por obras tanto de qualidade alta como de validade reduzida, que irão influenciar, de qualquer modo, seus leitores. A reflexão que importa nesse contexto, no entanto, não põe em foco a relação entre a literatura erudita e

popular, ou os diferentes níveis da arte literária. Cabe aqui ressaltar que, independente disso, dadas as possibilidades de conhecimento humano que a literatura proporciona, ela também se oferece como alternativa para a libertação pessoal, o extravasamento e toda a não conformidade com o mundo estabelecido, formatado, engessado em suas perspectivas. Ao percorrer a história da humanidade, muitas são as épocas em que obras literárias foram proibidas, queimadas, condenadas, e, por isso mesmo, escondidas, desejadas, lidas à revelia das ordens, comprovando seu poder e importância como expressão humana. Jerome Bruner (1997) reflete sobre a força da literatura, afirmando que

talvez seja por isto que os tiranos sintam tanto ódio e medo dos poetas e dos romancistas e, também, dos historiadores. Ódio e medo que são maiores ainda que os que eles sentem dos cientistas, que, embora criem mundos possíveis, não deixam espaço neles para possíveis perspectivas pessoais alternativas naqueles mundos. (p. 57)

Compreender toda essa dimensão da literatura no exercício de suas funções, leva o professor a perceber que tem em mãos material riquíssimo para a compreensão humana, aspecto fundamental para uma atuação mediadora e consequente formação escolar integral. Como um dos focos neste trabalho é a leitura literária no Ensino Médio, é preciso, primeiro, contextualizar a literatura na Educação Básica, entendendo o que se almeja nesse nível de escolaridade.

## **1.2 O Ensino Médio**

Para poder analisar alguma atividade que envolva questões escolares, especialmente as que se refiram a competências e habilidades almeçadas na Educação Básica, as bases legais para este nível de ensino são ponto de partida para a reflexão. Esta pesquisa parte do que consta em um dos documentos mais recentes em termos nacionais: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Assim como outros instrumentos de orientação e de execução das políticas nacionais para o ensino, os PCNEM têm seus marcos legais explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela, junto com o Plano Nacional de Educação (PNE), constitui a identidade da educação brasileira. Esses dispositivos têm aplicação nacional, possibilitando, por outro lado, que cada escola pense em sua própria realidade na organização de seu projeto pedagógico, desde que respeitadas as normas comuns e estipuladas pela LDB.

A LDB, em seu Artigo 35, orienta o ensino médio como consolidador dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior de escolaridade – ensino fundamental – devendo possibilitar o prosseguimento dos estudos, preparando o educando para o trabalho e para a cidadania, de modo que ele se constitua como sujeito autônomo, ético, de pensamento crítico e capaz de dar continuidade ao seu aperfeiçoamento. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem um perfil para o currículo desse nível de ensino. Os PCNEM são um conjunto de sugestões e orientações para que as escolas, tanto na rede pública quanto privada, possam redimensionar os currículos, a fim de buscar uma formação geral dos educandos, de acordo com as demandas contemporâneas do mundo do trabalho e das práticas sociais. Além disso, propõem o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, bem como a configuração de condutas que promovam a participação dos jovens de maneira ativa, crítica e criativa. A proposta vai muito além de uma listagem de conteúdos programáticos a serem desenvolvidos e atingidos. O que se percebe é a busca de uma responsabilidade pessoal e coletiva no processo de ensino-aprendizagem, isto é, o entendimento que tanto alunos quanto professores têm papel fundamental na qualificação da educação, a qual deve contribuir para a compreensão da realidade, concomitante à apreensão de seus mecanismos e conseqüente transformação. Dessa forma, o foco que os parâmetros têm é diferente de uma postura conservadora de adaptação e conformação à realidade, de currículos e ações escolares que ficam presos a moldes nos quais os conhecimentos têm fim em si mesmos. O esforço declarado almeja atrair os estudantes, torná-los protagonistas tanto nas situações de aprendizagem quanto sociais além dos portões escolares.

Imbuídos desses objetivos e levando em conta a diversidade de objetos de estudo necessária ao ensino médio na atualidade, em face às mudanças no conhecimento e respectivos desdobramentos (mudanças nas relações sociais, nas relações de produção, os avanços tecnológicos), os parâmetros estão organizados nas áreas do chamado “novo currículo”: Linguagem, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os diversos componentes curriculares foram assim reunidos por se constituírem de objetos de estudo comuns, favorecendo a interdisciplinaridade, princípio indicado pelas determinações legais como fundamental para a educação básica. Nos PCNEM: Bases legais (2000), indica-se o motivo dessa organização:



A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (p. 19)

Nessa perspectiva, a busca é pela identificação de relações entre conteúdos de ensino e situações de aprendizagem, de estabelecimento de interações entre as diversas disciplinas do currículo e a realidade pessoal e social. É uma visão sobre a aprendizagem na qual a teoria e a prática são relacionadas, prevalecendo a dinâmica do aprender em oposição à transmissão de informações desvinculadas de um compromisso educacional transformador. A ideia de interdisciplinaridade pretende, de uma maneira geral, deixar de lado a segmentação dos saberes e buscar, por exemplo, a utilização dos conhecimentos das diversas disciplinas para a resolução de um problema concreto. A prática escolar, nessa organização de currículo do Ensino Médio, busca a integração dos conhecimentos, os quais se relacionam de modo que se complementem, convergindo ou não em seus pontos de vista. A busca é por uma educação de base em que se proporcione o desenvolvimento pessoal estruturado por componentes das linguagens, ciências e tecnologias, além dos históricos, sociológicos e filosóficos. Entende-se que é nessa combinação, com os limites conceituais diluídos, que se forma uma leitura crítica do mundo, e, principalmente, que aconteça em todas as atividades escolares. A orientação é para que as aprendizagens tenham significação para além dos livros didáticos, para além delas mesmas, uma aprendizagem motivadora. Sobre isso, ainda no capítulo destinado às bases legais dos PCNEM (2000), lemos que a

integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. [...] A aprendizagem pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. (p. 22)

Dessa forma, repensar o currículo, os processos de ensino-aprendizagem, o papel da escola, do professor e também o do educando como agente de seu próprio desenvolvimento é fundamental para uma educação motivadora nos anos finais da escolaridade. Nas orientações que encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –DCNEM - (2000), entre inúmeras reflexões sobre as bases legais dos parâmetros, sobre a reforma curricular e o papel da educação na sociedade contemporânea, indica-se que a formação básica almejada no Ensino Médio

realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (p. 74)

Esse caminho é apontado como alternativa para um mundo em constante mudança, para o qual se deva preparar mais do que sujeitos de saberes: a prática em sala de aula, na contemporaneidade, deve visar a sujeitos de aprendizagens, que acessem com liberdade e propriedade os bens culturais, com aptidões para relacionar seus saberes, conferindo-lhes sentido. Edgar Morin (2000), ao tratar do destino da educação na atualidade, reflete sobre a necessária mudança nas instituições educacionais, afirmando que não se reforma uma instituição sem uma reforma anterior das mentes, mas faz a ressalva que “não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (p. 99). Esse alerta indica que é preciso agir, abandonar o currículo rígido e vazio de interações entre os diversos conhecimentos e buscar, como pretendem os PCNEM, a autonomia intelectual, a solução de problemas, a análise, entre tantas outras competências, sem esquecer da importância da criatividade e do afeto para a aprendizagem.

Essa integração entre os saberes não sugere que as diversas disciplinas sejam extintas. O agrupamento nas três áreas já citadas busca favorecer uma contribuição mais precisa de cada componente curricular na construção integral do currículo. Essa organização combinada com a definição de competências e habilidades a serem construídas pelos jovens ao longo e até o final do Ensino Médio, indica uma concepção de aprendizagem em que se favoreça o diálogo os conhecimentos e suas especificidades, em um movimento inter e transdisciplinar, no qual os conteúdos tenham expressividade para a vida do educando. Quando a Lei nº 9.394/96 estabelece no inciso III do Artigo 35 “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, remete a uma educação integral, voltada para o desenvolvimento da pessoa humana, da capacidade de aprender, de aplicar o conhecimento em seu projeto de vida e no exercício da cidadania.

### 1.2.1 A Área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

A partir do panorama apresentado sobre o Ensino Médio idealizado pelos PCNEM, a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, a qual se relaciona o foco deste trabalho de dissertação, tem seu espaço marcado dentro das funções almeçadas para o Ensino Médio. Essa área engloba as disciplinas já conhecidamente denominadas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, além de Artes, Educação Física e Informática. Toda a reflexão acerca dessa área parte da premissa que a principal razão de todo e qualquer ato de linguagem é a busca pela produção de sentido. Sendo assim, os parâmetros orientam o trabalho escolar de forma que favoreça a habilidade leitora, o domínio de diversas linguagens e o estudo de seu papel nas relações entre as pessoas. O objetivo é atingir uma comunicação eficiente nos diversos contextos sociais dos quais o sujeito participa e/ou participará. Para tal, cabe instrumentalizá-lo para o domínio de diversos suportes de comunicação, reconhecendo a língua materna como parte integrante da interação com o mundo externo e de sua própria interioridade. Esse entendimento dado às linguagens e seus códigos reforça a busca indicada pelos PCNEM: a participação ativa no meio social, alcançando a já citada e tão almejada cidadania.

As competências elencadas para essa área devem ser desenvolvidas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Trata-se de indicativos para o processo de ensino-aprendizagem nessa área de forma a contribuir para a vida social do educando e, se for o caso, a continuidade de estudos. São elas:

- *Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.*
- *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.*
- *Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.*
- *Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.*

- *Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.*
- *Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.*
- *Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos bem como a função integradora que elas estão exercendo na sua relação com as demais tecnologias.*
- *Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.*
- *Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.*

Especificamente para o componente curricular Língua Portuguesa, os PCNEM desdobram essas competências em outras indicando algumas especificidades a partir das relações no estudo da língua materna. A exemplo do que é indicado para as demais disciplinas, as competências específicas estão agrupadas em três eixos, a fim de enriquecer o processo de interdisciplinaridade das práticas escolares. Dessa forma, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa estão assim definidas:

a) Representação e comunicação

- *Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.*
- *Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.*
- *Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.*

b) Investigação e compreensão

- *Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).*

- *Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.*
- *Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.*

c) Contextualização sociocultural

- *Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.*
- *Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.*

Comum a todas essas competências, tanto as gerais da área a que pertence a Língua Portuguesa quanto as específicas, encontra-se o princípio que o estudo dos aspectos formais das linguagens não é suficiente para uma educação de base que almeja desenvolvimento de espírito crítico. Nas práticas escolares orientadas pelas diretrizes educacionais, a compreensão e o domínio da linguagem requerem processos de reflexão e de análise sobre a produção e recepção da mesma, como forma também de refutar a imobilidade das verdades nas diversas manifestações comunicacionais. Ao propor o uso dos vários gêneros discursivos na sala de aula, de forma que o educando possa estabelecer relações entre os aspectos estéticos e o contexto de sua produção (significados históricos e culturais envolvidos), propõe-se uma formação abrangente de usuários da língua, que, ao mesmo que percebam as especificidades de cada manifestação, entendam que elas se relacionam com os sentidos construídos em âmbito social.

Outro aspecto relevante das competências traçadas é o de proporcionar o confronto de opiniões. Esse encaminhamento em sala de aula tem sua função na busca pelo que já se indicou como protagonismo no processo de aprendizagem. Colocar-se no papel de agente na produção de conhecimentos, ao ter a possibilidade de discutir diferentes perspectivas, comparar pontos de vista, encontrando divergências ou aspectos comuns nos discursos, faz parte indissociável da formação do cidadão crítico, conforme preconizam as diretrizes educacionais. Ao mesmo tempo, as competências indicam um caminho para a valorização da linguagem como forma de representatividade social e histórica, e, por isso, essencial para a

aprendizagem de formação básica. A formação no Ensino Médio, dessa forma, precisa contribuir para o desenvolvimento de sujeitos que utilizem as diversas linguagens como meio de expressão pessoal, de informação e de comunicação, independente das situações em que estejam envolvidos, reforçando novamente a ideia de protagonismo e autonomia intelectual que almejam os PCNEM.

Essa competência comunicativa refere-se também ao que se objetiva quando se indica a língua como instrumento para o “conhecer-se” e o “conhecer o mundo”. Isto é, dado o valor simbólico e social da linguagem verbal, o desenvolvimento dessas competências extrapola o uso dos padrões linguísticos da norma vigente e não restringe o sucesso comunicativo a esse aspecto. Ele conduz à possibilidade de fazer uso da língua em situações, tanto objetivas quanto subjetivas, como acesso à aprendizagem, à interação social, como suporte para a solução de problemas, sejam eles pessoais, sociais e políticos. E, como apontam algumas das competências, o estudo das tecnologias, aqui referentes às de comunicação e informação, é necessário para o “estar no mundo”. Vive-se em um tempo em que inovações tecnológicas transbordam no cotidiano, criando e redimensionando necessidades. O trabalho escolar envolvendo a compreensão e o uso das tecnologias de comunicação e informação, assim orientado pelas diretrizes, contribui para o pleno exercício da cidadania, uma vez que favorece o esclarecimento sobre as possibilidades dessas tecnologias, de seu uso e aplicação. Mais que uma necessidade, a formação básica que atente para esses aspectos relativos aos princípios tecnológicos, é um direito social, de acordo com o que a legislação educacional brasileira traz explicitamente indicado.

Cabe apontar ainda para um aspecto que interessa para este trabalho, e que diz respeito à questão literária. Lendo atentamente as competências anteriormente enumeradas, é possível perceber que os PCNEM apontam para o fim do que chamam de uma dicotomização do estudo da língua (língua portuguesa e literatura tratadas separadamente), afirmando, inclusive, que esse modelo, indicado pela lei de diretrizes e bases anterior – LDB nº 5.692/71 – repercutiu negativamente na organização escolar, pelo fato de se separar o estudo da língua materna em gramática, estudos literários e redação, como se esses elementos não tivessem relação entre si. Desse modo, os PCN do Ensino Médio tratam o texto literário incorporado ao estudo da linguagem, sendo mais um dos modos discursivos a serem abordados. No entanto, em material publicado pela Secretaria de Educação Básica, em 2006, sob o título de

“Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, no volume dedicado à área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, faz a seguinte ressalva:

Os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e especificidade que lhe são devidas. [...] o discurso literário, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que visa menos aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade. (p. 49)

Os PCNEM tratam do texto literário integrado à área da leitura, o que não deixa de ser correto, porém, dadas as especificidades da literatura, é fundamental a retificação que as orientações curriculares fazem sobre essa disciplina. Ela é apontada como um contraponto à época de rápidas transformações, às exigências do mercado, à banalização da mídia, entre tantas outras características dos tempos atuais. Referem a literatura como forma de educação da sensibilidade, atingindo um conhecimento que, mesmo não mensurável, é, acima de tudo, humanizador, tal qual o papel que se reserva às artes em geral.

Nessa tentativa de recuperar o lugar da literatura no desenvolvimento do aluno de Ensino Médio, as orientações referidas voltam-se ao que a lei maior da educação brasileira aponta como meta. O inciso III do Artigo 35 da LDB nº 9.394/96, já citado anteriormente (“o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”) indica pontualmente a forma como o ensino da literatura pode contribuir para o cumprimento da referida lei. Sendo a literatura expressão da complexidade humana, do estar no mundo de diferentes formas, a arte literária, assim tomada pelas orientações curriculares, faz transcender o dado, propicia a experiência da liberdade e da multiplicidade. Assim como as orientações curriculares fazem, citamos a reflexão de Antonio Candido (1995, p. 249), quando indica a literatura como importante instrumento de humanização, já que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Essa afirmação devolve a perspectiva da leitura literária como parte fundamental da formação ética e crítica que se quer no Ensino Médio.

Contudo, os PCNEM também indicam um caminho para o estudo do texto literário, deixando claro que não é o volume de informações estilísticas, contextualizações históricas e características dos períodos literários que garantirão o cumprimento dos objetivos traçados para a literatura. Tais conteúdos, muitas vezes, prescindem da leitura efetiva da obra literária, tratando com fragmentos tidos como “modelos” deste ou daquele estilo. Os parâmetros orientam que conteúdos dessa natureza sejam tratados como de caráter secundário, como apenas um dos pré-requisitos para a formação de um leitor literário, condição de quem, conforme as orientações curriculares, “não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (2006, p. 55). O contato efetivo com o livro - a experiência literária – é fundamental para a formação do leitor, função da qual a escola básica se ocupa quando democratiza o contato com uma produção cultural que, muitas vezes, não é acessível fora do contexto escolar.

Além dessas reflexões, quando trata dos conhecimentos de literatura, as orientações curriculares apontam a necessidade de qualificar a leitura literária na escola básica, percebendo-a como possibilidade de troca de impressões, de compartilhamento de comentários, de descobertas, e configurando-a como um exercício de liberdade de expressão e de interpretação. Essa tarefa é reconhecidamente dada como difícil, especialmente frente ao desafio de

levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão [obras consagradas pela mídia e as que oferecem um padrão lingüístico próximo da linguagem cotidiana] – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético -, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. (p. 70)

Nesse contexto, reflete sobre a necessidade também de motivar os jovens do ensino médio à leitura dessas obras a partir de atividades que não se reduzam ao cumprimento de uma tarefa escolar. Indica-se aproveitamento de espaços nos quais eles possam compartilhar impressões sobre as leituras feitas, tanto entre os pares como com professores, motivando-os às práticas de leitura para além da obrigação. Seria uma tentativa de conquistar alunos que são leitores por força das circunstâncias escolares para se encaminharem ao lugar de um leitor crítico, conforme nomenclatura usada no documento.



Nessa direção, as orientações focalizam o lugar da mediação, desdobramento reflexivo necessário e relevante para o nível escolar em foco. Dimensiona-se o papel do professor em duas condições: a de leitor e a de mediador. Numa formação de leitores, uma condição contribui para a outra, já que as escolhas do professor são aquelas que orientaram a leitura dos alunos ao longo dos três anos do Ensino Médio. Por isso, mesmo, pelo papel que precisa cumprir, cabe ao professor ser um leitor especializado, conforme o que se afirma nas orientações em análise, além de ser portador de conhecimentos mais aprofundados também no que se refere à teoria literária. Deve estudar a literatura, refletir sobre ela, saber sobre os elementos que a leitura envolve, sobre a questão da recepção, entre tantos outros requisitos se quiser conduzir uma mediação de qualidade.

O professor, dessa forma, precisa ficar atento para a organização do currículo no tempo escolar, para a abordagem ampla de gêneros narrativos e elencar uma sequência lógica de autores a serem lidos, deixando espaço para as leituras de livre escolha dos alunos, sem compromisso com a tradição. Quando guiados única e exclusivamente pelos livros didáticos, professores não favorecem a circulação e a recepção de livros na sala de aula, pois acabam elegendo autores “modelos” de cada período literário, deixando de lado a possibilidade de transgressão, procurando apenas as convenções para satisfazer o estudo dos estilos. O ideal é desenvolver o trabalho com os dois tipos de textos - os convencionais e os que causam rupturas - já que ambos podem oferecer conhecimento sobre questões de época, sobre as mentalidades, além de proporcionar o prazer estético, componente fundamental para a leitura literária. Tornar o currículo significativo, a escola como espaço propício para a formação de uma comunidade de leitores, com esforços para se ter biblioteca com um bom acervo, além de ambientes em que a leitura circule, confere à mediação um caráter mais amplo e profícuo. Afinal, é no ambiente escolar que se instrumentalizam os alunos para uma inserção mais especializada nas obras. Pensar num acervo básico, no qual se considere tanto obras chamadas de tradição quanto as contemporâneas significativas, como já foi dito, e organizar projetos que incentivem a leitura para além da sala de aula são tarefas próprias do professor.

Junto a essas inúmeras reflexões, no texto das orientações curriculares fazem-se algumas ressalvas, a partir das quais se estabelece uma necessidade de discussão no ambiente escolar. Entre elas, vale destacar a confusão que o termo “fruição” pode causar quando lido no contexto dos PCN, visto que conduzem a uma ideia simplista de “divertimento”, como se o texto literário tivesse que ser de fácil assimilação para levar ao prazer almejado. Além disso,

aponta uma lacuna nas orientações, justamente pela falta de alguma que indique como romper com o foco exclusivo na cronologia literária. Também reflete sobre a falta da leitura poética no Ensino Médio, à qual, muitas vezes, resta a classificação nos períodos literários e o estudo de figuras de linguagem. Por último, as orientações ainda abordam a questão do vestibular, que muitas vezes implica adaptações curriculares forçadas para atender às exigências de processo de seleção ainda tão forte no Brasil. O que as orientações apontam é que, sendo o trabalho com a leitura literária bem conduzida nas práticas de sala de aula, proporcionando ao aluno condições satisfatórias em busca da autonomia na leitura de obras mais complexas, além de outras contribuições, também os resultados no vestibular, muito provavelmente, serão bons.

Encerrando as orientações, há um desdobramento das práticas de leitura e de metaleitura em duas dimensões: de um lado, a prática social, configurada pelo saber institucionalizado; de outro, a prática social, com a fruição individual do texto, a leitura literária extraescolar. Esta não é facilmente mensurável, ao contrário daquela, que apresenta uma possibilidade maior de uma certa medição efetuada pelo professor, visto que envolve algo mais definido. De qualquer forma, como se afirma no material em análise, qualquer que seja o conteúdo na escola, ele é

um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e linguísticos para a vida pública. (p. 81)

De um modo geral, todas essas observações conduzem a elementos sobre o alcance do estudo da literatura na escola, visto que a busca é pela formação integral dos sujeitos aprendentes. Como nos demais componentes curriculares, também na Literatura a busca é por uma aprendizagem que transcenda a sala de aula, os livros didáticos ou um mero treinamento para responder a questões avaliativas.

### **1.3 A leitura literária na escola**

Em meio às reflexões anteriores, a literatura tem, desse modo, um papel fundamental nos currículos escolares, não como se fosse um “guia de compreensão do ser humano”, mas como possibilidade de fruição e de conhecimento. A experiência literária rompe limites, das próprias experiências pessoais, no tempo e no espaço, através da qual também se percebe

“quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17). A busca é de liberdade para o pensar sobre si e sobre o mundo: a transgressão e a alteridade propiciadas pela leitura literária.

Sendo assim, trabalhar com a literatura na sala de aula, nessa perspectiva, é, em primeiro lugar, compreender a escola como um espaço relevante na formação de leitores, através de práticas pedagógicas comprometidas com o entendimento de que o aluno deva ser sujeito de sua aprendizagem e produtor de conhecimento, e que ela tem a responsabilidade de dar voz à diversidade de pensamento. Em segundo lugar, é preciso transcender as abordagens de reprodução de informações ou listagem de elementos narrativos, entre outros aspectos de uma prática tradicional, que também se apresentam como uma forma de conhecimento, mas que não podem se constituir como única. Tarefas como essas podem, se únicos objetivos da leitura de obras literárias, ao contrário de aproximar o leitor do texto, acabam por transformar esse momento, que deveria ser de reflexão sobre si e sobre o mundo, em práticas pedagógicas que almejam “fechar a interpretação do texto e de centrá-lo em torno de um significado doutrinário e único” (LARROSA, 2000).

Mesmo que, conforme indicado anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais não apontem de modo tão pontual e profundo o papel do estudo da literatura na escola, por todas as razões até agora enumeradas, a literatura como componente curricular tem seu lugar na formação integral dos alunos. O compromisso educacional transformador, o referido “protagonismo”, a identificação das e com as questões humanas são algumas das orientações que encontramos nos documentos gerais para a educação básica e com as quais a leitura literária se relaciona. Para Paulo Freire (1996, p. 27), “a verdadeira leitura me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Dessa forma, uma prática com a leitura na sala de aula, que se pretende libertadora e transformadora, consoante também com os pressupostos dos PCNEM, encontrará nos textos literários possibilidades de atingir esses objetivos.

### **1.3.1 A leitura de clássicos**

Quando se fala em estudo literário no Ensino Médio, não é incomum a rápida relação com leitura de obras canonizadas pelos diversos manuais didáticos e tidas como referenciais para quem se pretende um bom leitor. O problema desse tipo de postura é justamente o

engessamento da abordagem dessa leitura em sala de aula, a qual acaba por afastar a juventude do que poderia ser uma grande possibilidade de criação e conhecimento. Segundo Ítalo Calvino (1993, p. 13), cabe à escola o trabalho com textos clássicos para que depois cada estudante reconheça seus próprios clássicos. Em suas reflexões, o autor define e justifica a leitura dos chamados clássicos, partindo de algumas proposições. Especialmente a riqueza de experiências que esse tipo de leitura oferece aos leitores, as marcas que deixam nas culturas pelas quais atravessaram, a provocação à crítica sobre si mesmo, entre outros, são elementos subjacentes que definem a sua orientação à leitura de tais obras. No clássico, descobrimos, por vezes, “algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro” (CALVINO,1993, p. 12), além de encontrarmos possibilidades de “entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO,1993, p. 16).

A atualidade e a atemporalidade também permeiam a definição desse tipo de obra, bem como sua importância na formação de leitores. Lidos e relidos, os clássicos surpreendem, e parecem renovados e contemporâneos a cada leitura. Seus conteúdos não se deterioram com o tempo, dando a impressão ao leitor de qualquer época que aquela história poderia ser a sua, que ela lhe diz algo, sem ter essa intenção explícita. Porém, Calvino (1993, p.13) adverte que “os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor”. Parece contraditório, dessa forma, o trabalho na escola com os clássicos, já que as atividades que envolvem esses são, na maioria das vezes, encaminhadas para culminar em uma avaliação pós-leitura, caracterizando efetivamente a prática leitora na escola como obrigatória. Porém, talvez o próprio autor responda a esse impasse, pois para ele a escola

deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer seus clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (1993, p. 13)

Quando Calvino fala em leitura de clássicos por amor e não dever, ressalta que deve haver uma satisfação pessoal, um encontro de interesse nesse tipo de leitura, seja ele da natureza que for. Sendo a leitura uma experiência pessoal, ler simplesmente por obrigatoriedade de cumprimento de uma tarefa escolar, faz da leitura desse universo literário uma atividade esvaziada justamente para a formação do hábito de leitura. Fornecer razões para a leitura de clássicos, fomentar a descoberta pessoal dessas razões, dar a conhecer outras tantas para que essa leitura se efetive são algumas das tarefas, ou seria melhor dizer

oportunidades, que a escola tem quando coloca o aluno em contato com o cânone. Não há como pensar em um processo educativo que objetive a formação de leitores proficientes, capazes de fazer suas próprias escolhas, movidos pela busca de crescimento pessoal, de compreensão do mundo que o cerca, pelo desejo de conhecer e explorar novas fronteiras, estando bem “equipado” para isso, se dispensarmos as obras clássicas. Elas guardam em suas linhas, nos espaços narrativos – preenchidos ou não – uma identidade cultural, uma herança fundamental das comunidades. Por sua universalidade, falam a todos nós, sobre nossa humanidade, sobre a natureza humana, possibilitando algo que é fundamental para que haja leitura: identificação do leitor com o objeto de leitura. E aproveitar essa possibilidade de identificação, que, por motivos já refletidos, precisa de mediação para se configurar, faz parte da tarefa em sala de aula com os clássicos.

O que se propõe não é um estabelecimento de um cânone tradicional, definidor e definitivo, como requisito de “boa leitura”. Porém, sem cair em armadilhas do que se propõe como ideal, é impossível pensar em uma experiência de leitura sem que se passe por textos que transcendam o tempo e o espaço, com um texto “que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11). Além da identificação, as experiências vividas na leitura de um clássico podem surpreender, sendo elas leituras primeiras ou releituras. Cada contato com o texto que tenha toda riqueza de um clássico vai dizer algo diferente dos anteriores. Não se refere aqui a ensinamentos como lições, conhecimentos formais, mas a experiência com o mundo imaginário posto em linguagem que se mostra plural em sentidos e emoções.

Para Harold Bloom (2001), lemos por diversas razões, grande parte delas comuns e conhecidas a todos nós, seja pela possibilidade de viver outras vidas que não a nossa, de entrar em contato com tantas outras, pelo autoconhecimento ou conhecimento do outro, porém ressalta que, entre tantos motivos, o essencial é o que chama de “a busca de um sofrido prazer” (BLOOM, 2001, p. 25), ao que identifica como o sublime alcançado no prazer da leitura. Não se refere a sensações transitórias de um entretenimento ou emocionais, mas, sim, àquilo que impele a busca do leitor a algo que “lhe diga respeito e que possa servir de base à avaliação, à reflexão” (BLOOM, 2001, p. 25). Se, como foi afirmado anteriormente, um clássico oferece ao mesmo tempo perenidade e renovação, já que se mostra sempre novo a cada leitura, esse texto pode representar um encontro com revelações sobre a humanidade que ampliam a vida de quem o lê. Em suas reflexões sobre a questão da leitura, Bloom (2001)

apresenta uma amostragem de obras que por si ilustram o porquê de ler. Entre poesias, contos, romances e peças teatrais, o autor identifica algumas que compõem um roteiro de leitura de clássicos da literatura universal e que, segundo ele, não representam o como e o que ler, mas atestam o motivo de a leitura ser uma busca pela satisfação pessoal. E reforça a ideia que, estando melhores preparados para encontrar o universo dos clássicos, a leitura responde melhor a essa busca. E aconselha:

A resposta final à pergunta – “por que ler?” – é que somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo. E enquanto não nos tornamos nós mesmos, que benefício poderemos trazer aos outros? (p. 188)

Apontado como um dos grandes autores de uma literatura que pode ser entendida como clássica, nos parâmetros aqui expostos, Machado de Assis é colocado nessa categoria dada a relevância do universo narrativo a que nos põe em contato. Não tem intenção de dar respostas, mas de pôr em suspensão a mente humana. A força de suas narrativas vem do caráter universal e instigante que elas adquirem quando se propõem à representação da humanidade na arte literária. Seguindo o que se espera de uma leitura como essa, Machado desafia a quem se propõe ler histórias sobre o ser humano, favorecendo ao leitor o se repensar, enquanto mescla e destoece a trama feita pela ficção e pela realidade. Em meio à riqueza literária deixada por ele, seus contos se mostram excelentes alternativas para o trabalho com a leitura de clássicos literários na escola.

### **1.3.2 O gênero textual “conto literário” como alternativa de leitura**

Antes de aprofundar as questões específicas da obra machadiana que a apresentam como possibilidade de uma leitura literária no Ensino Médio que vá ao encontro do que se almeja no ensino da literatura na escola, cabe contextualizar o conto como gênero literário, mais especificamente os elementos que o tornam instrumento na formação de leitores.

Fundamentalmente, refletir sobre o gênero conto é recuperar a própria história do contar histórias. Não há um momento único definido como a origem do conto como modo de contar, mas o certo é que nos remete a tempos remotos, mesmo que sem a marca da escrita, caracterizados por uma tradição oral de transmissão de mitos, trocas de ideias, contação de feitos ou de casos (GOTLIB, 2006). O conto aparece como modo de narração, tanto oral como escrito, nas civilizações ocidentais e orientais. Para Nádya Gotlib (2006), a evolução dos

modos de se contarem histórias nos revela um percurso sobre a história de nossa própria cultura e da escrita. Entre suas várias fases, aparecem os contos egípcios – dos mágicos, os contos bíblicos, os clássicos da cultura greco-latina, os contos do oriente, as “Mil e uma noites”, os contos eróticos de Boccaccio, que rompem com moralismos e refletem uma preocupação estética com o modo de narrar. Mais adiante, depois de outras trajetórias, temos os conhecidos “contos da mamãe Gansa”, de Perrault, além dos contos influenciados por elementos medievais, populares e folclóricos na arte de contar - destaque para La Fontaine. Nomes conhecidos como os dos Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe fazem parte do universo do conto, além de inúmeros outros autores, de diferentes nacionalidades, que irão se destacar na escrita desse gênero até a atualidade: Maupassant, Tchekhov, Machado de Assis, Borges, entre outros.

Em meio a esse panorama do conto, cabe ressaltar que a delimitação de uma estética literária característica e definitiva já foi e continua sendo foco de estudos e considerações. Há divergências em relação ao que se consideraria uma estrutura característica do conto moderno, e talvez, por sua origem ancestral e o fato de representarem modos peculiares de contar ou uma fase literária de determinada cultura, a brevidade, comum aos contos em geral, enriquece-se com outros e variados elementos narrativos. Assim, para Nádia Gotlib (2006), as tentativas

de se buscar um elemento comum aos contos para além do simples *contar histórias*, que o liga a sua tradição antiga, tendem também a se desdobrar, tal qual sua antiga tradição, em quase tantas quantos são os contos que se contam. (p. 83)

A brevidade não diz respeito apenas ao tamanho do conto, refere-se ao que conserva dos gêneros fábula e parábola: “a economia do estilo e a situação e a proposição temática resumidas” (GOTLIB, 2006, p. 15). Os meios narrativos devem ser usados na medida exata necessária à captura do leitor, sem escassez nem desdobramentos desnecessários de elementos. Se a intenção é encantar, amedrontar, enganar, iludir o leitor, entre outros efeitos possíveis, é preciso que o autor do conto busque uma combinação de acontecimentos que construa esse efeito. Na teoria sobre o conto desenvolvida por Edgar Allan Poe, por exemplo, há o que chamou de “unidade de efeito”, uma relação entre a extensão do conto e a reação do leitor provocada pelo mesmo. Para Poe, é fundamental construir a narrativa com vistas a essa unidade de efeito. Manter a tensão de modo que a leitura não sofra interrupções, que o leitor se prenda à realidade contada, mantendo o interesse da primeira linha até o desfecho,

causando uma impressão total, é o que vai direcionar o modo de contar. O contista condensa o enredo para apresentar seus melhores momentos de uma forma contraída, constituindo-se como a forma adequada para a representação do recorte do cotidiano a que se propõe.

Aqui vai nos interessar o denominado conto erudito ou literário, que, segundo D’Onofrio (2007), diferente do conto popular, tem um autor conhecido na tradição literária, mantendo a proximidade e o afastamento do real necessários para estabelecer a verossimilhança a fim de que ele se realize, ou seja, “o fato narrado não aconteceu no mundo físico, mas poderia acontecer” (D’ONOFRIO, 2007, p. 95), embora haja a exceção dos contos fantásticos. A brevidade anteriormente referida vai conferir ao conto uma densidade dramática importante na recepção do leitor e no estabelecimento da verossimilhança, já que a tensão criada pelo não-dito se abre para preenchimentos do próprio leitor, que precisa ser envolvido e, de certa forma, convencido de que aquele mundo do papel acontece, ou, pelo menos, parece acontecer.

Para Nádía Gotlib (2006), “é justamente por esta capacidade de *corte* no fluxo da vida que o conto ganha eficácia, segundo alguns teóricos, na medida em que, breve, flagra o momento presente, captando-o na sua momentaneidade, sem antes nem depois”. Dessa forma, reduzir o conceito do conto a apenas a contenção de elementos é reduzir também o seu alcance como literatura. Não se trata apenas de uma história curta, um romance condensado, mas uma narrativa que oferece uma experiência de leitura para um curto espaço de tempo, além de, paradoxalmente, compor-se de uma carga dramática intensa, maior do que se possa supor ao ter nas mãos poucas páginas de leitura.

### **1.3.3 O conto literário na escola**

Sendo assim, as considerações anteriores sobre o conto literário apontam para ele como uma boa alternativa de escolha para a leitura na escola, inclusive no Ensino Médio. Suas características e abrangência favorecem um trabalho que atenda a necessidades e interesses pedagógicos e, por que não dizer, dos leitores envolvidos. São narrativas curtas, com poucos elementos estruturais - poucos personagens, tempo e espaço reduzidos, centradas, muitas vezes, em um narrador onisciente, com rápidas descrições e reflexões (D’ONOFRIO, 2007). Essa característica promove um também rápido entrosamento com o leitor, que, num breve espaço de leitura, pode desvendar todo um mundo narrado. Como afirma Salvatore D’Onofrio (2007),



no conto temos uma condensação do sentido, que se revela ao leitor de forma mais rápida e surpreendente. O contista tem uma ideia fundamental a expressar. Inventa, então, uma pequena história vivida por alguns personagens cujo desfecho leva o leitor a deduzir a parcela de sentido do mundo que a narrativa encerra. (p. 95-96)

Quando ressaltamos a brevidade do conto como um dos elementos que reforçam a ideia de trabalho com ele na escola o intuito é aproveitar o fluxo de reflexões que uma ação pedagógica necessita para se efetivar. Na prática, é pensar que, tendo-se que trabalhar por períodos de cinquenta minutos, às vezes únicos na semana, fazer uma leitura e análise de textos em sala de aula requer estratégias em que o tempo seja otimizado. Ora, o trabalho com textos literários que possam ser lidos “de uma vez só” e atividades posteriores de compreensão e interpretação dos mesmos parecem encontrar no conto uma alternativa. Ao mesmo tempo em que é curto o suficiente para uma leitura acompanhada em sala de aula, o conto literário apresenta-se como um texto denso, repleto de possibilidades de exploração de recursos narrativos, flagrante de momentos especiais da vida humana. Diferente dos trechos de obras que muitos livros didáticos utilizam, fazendo recorte de um todo que necessariamente precisa do conhecimento total de suas partes, o conto oferece uma unidade de composição. Em outras palavras, o universo representado por ele está completo nas mãos do leitor, todos os elementos que precisam ser de seu conhecimento estão ao seu alcance, sem intermediários, sem necessidade de notas de rodapé, resumos de capítulos anteriores, ou qualquer outra tentativa de contextualização, o que, de alguma forma, interfere no entendimento do que foi lido e, por que não dizer, no envolvimento do leitor com o texto. Além disso, a unidade de efeito, anteriormente referida, a que o conto se propõe, além da também citada tensão narrativa, por serem fundamentais para cativar o leitor, são mantidas quando trabalhamos com o conto.

Sendo assim, acreditamos que a combinação de um tempo mais enxuto de leitura com uma qualidade no conteúdo textual justifica a escolha do conto como alternativa para cativar leitores em formação, especialmente do Ensino Médio.

### **1.3.4 Contos de Machado de Assis**

Considerando o que foi apontado sobre o conto literário, pensar nos contos de Machado de Assis como possibilidade para desenvolver um projeto de leitura como o descrito no próximo capítulo e que, além de tudo o que foi dito, aproximasse a obra clássica dos

jovens estudantes, é naturalmente explicado. Além das características estruturais e essenciais do conto que favorecem essa busca, há o valor do autor como referência na literatura nacional e a atualidade de seus textos. Tanto romances de sua autoria como os contos, muitas vezes, apresentam-se como textos abertos, sem um desfecho conclusivo e definitivo, o que permite uma dupla leitura, a exemplo do que acontece com autores contemporâneos, conforme analisa Antonio Candido (2004, p. 22). Para esse crítico literário, o poder do texto machadiano está em recobrir-se com uma fina camada do respeito humano e de boas maneiras, a fim de, por debaixo dela, investigar, desmascarar, descobrir o universo da alma humana. Dixon (1992) corrobora essa ideia quando afirma que, para Machado de Assis, o “mundo” em que há muita coisa maravilhosa está dentro de nós mesmos, na alma. Seus contos, a exemplo de seus romances, desnudam as ações humanas, lançando-lhes um olhar irônico ao revelar as incongruências do homem, suas vaidades, seus pequenos delitos na vida cotidiana, desmascarando a representação de papéis sociais e revelando a profunda diferença entre a aparência e a essência dos indivíduos. Usar tudo isso como ingrediente para contar histórias é falar sobre a humanidade em qualquer tempo, em qualquer lugar. É a alma humana e suas ambiguidades que lhe interessa, as incertezas da existência fomentam sua obra, tornando-a sempre e cada vez mais atual.

Machado de Assis nasceu em 1839, no Rio de Janeiro, e começou a trabalhar com dezessete anos como aprendiz de tipógrafo, para, pouco tempo depois, envolvido com uma elite letrada, passar a escrever poesias e colaborar com jornais e revistas. Teve uma carreira subsequente e discreta no funcionalismo público, no qual alcança altos cargos na hierarquia. Começou a publicação de seus contos por volta de 1860, ainda jovem. De lá até um ano antes de sua morte, publicou cerca de duzentos contos, além de romances amplamente conhecidos. Escritor consagrado e reconhecido em vida, Machado de Assis foi fundador da Academia Brasileira de Letras em 1897 e permaneceu no cargo de presidente até morrer, em 1908. Para Candido (2004), se por um lado existe uma forte tendência, no estudo da obra machadiana, para relacionar algumas questões de vida pessoal com produção artística, com ênfase na infância humilde de Machado de Assis, na sua cor mestiça, além da epilepsia, de outro é possível afirmar que nada do que possa ter vivido o impediu de produzir uma obra que transcendesse tudo isso. Insistir em procurar identificações e explicações em sua trajetória pessoal para sua literatura é reduzir a grandiosidade do universo machadiano a um interesse meramente biográfico. É a alma humana e suas ambiguidades que lhe interessa, as incertezas da existência.

O autor expõe um realismo enigmático, com tramas e desfechos que põe à mostra as vaidades humanas, as máscaras do cotidiano, desnudando as aparências. Na contramão da pensamento positivista, corrente de pensamento vigente na segunda metade do século XIX, Machado de Assis “satirizará o pensamento enciclopédico, destruirá as hierarquias, glorificará a alinearidade e o subjetivismo e proclamará as verdades relativas” (DIXON, 1992, p. 14). O mundo fictício machadiano não se apresenta dentro de uma ordem e linearidade rígidos, a partir dos quais a relação causa e efeito estejam necessariamente estabelecida e determinada. Há lugar para desordens, acidentes, e contradições. Em seus contos, o imprevisível, o inexplicável, os desencontros configuram as relações interpessoais. Ao desdobrar suas histórias nessas nuances múltiplas, permite-se explorar as múltiplas possibilidades do ser e fazer humano. Sá Rego (1989) sublinha a posição de Machado frente ao pensamento filosófico da época quando reflete que:

Machado desconfia dos sistemas de “filosofia da história” [...] estava consciente de que cada época reescreve seu passado reinterpretando os fatos conhecidos, o que o leva a afirmar que a história é “uma loureira”, prestando-se igualmente ao sim e ao não. (p. 163-164)

O escritor não opta pela denúncia frente ao mundo em desatino, pelo julgamento dos absurdos humanos. Prefere gracejar com as fraquezas humanas, causando um breve sorriso de “canto de boca”, sem a intenção de causar o mesmo efeito de quem conta uma piada. Ao fazer isso, revela e desmascara a alma humana, contrapondo a face que apresenta no convívio social e a que está em seu interior. Em outras palavras, a aparência e a essência. Na análise psicológica de seus personagens, não faz julgamentos, não tem intenção moralizante ao revelar as fraquezas humanas, ou ainda purgar culpas. Ele não busca respostas ao comportamento humano, pelo contrário, sua função está na exposição de perguntas, na sua capacidade de suscitar dúvidas sem apontar soluções (DIXON, 1992). A multiplicidade de contos que o autor oferece apresenta a também multiplicidade da alma humana, e por isso mesmo, não há espaço para determinismos moralizantes, enquadres de comportamento ou qualquer outro aspecto que tente dar explicações cabais sobre a humanidade. Pelo contrário, o modo como trata as questões da realidade, os espaços que deixa para serem completados – ou não – pelos leitores, o jogo que estabelece entre o que acontece e o que parece acontecer proporcionam um lugar para ambiguidades, enigmas. Importam as entrelinhas, o que não está dito, ou o que está expresso, mas que pode ser outra coisa, essa é a tensão que conquista o

leitor: “Machado tem este dom de fisgar o leitor pela *intriga* bem arquitetada, *intrigando-o* com questões não resolvidas” (GOTLIB, 2006, p. 80).

No trato irônico das personagens, apresenta um rol das facetas humanas observadas quase que microscopicamente em suas subjetividades, entre elas as mesquinhas e ambições, as hipocrisias, a mediocridade, a dissimulação. Enfim, ao retratar personagens de um Rio de Janeiro de sua época, apresenta um panorama da humanidade, pondo à mostra aspectos surpreendentes que o cotidiano esconde. Para Gotlib (2006), a grandiosidade do autor se explica pois

os contos de Machado traduzem perspicazes compreensões da natureza humana, desde as mais sádicas às mais benévolas, porém nunca ingênuas. Aparecem motivadas por um interesse próprio, mais ou menos sórdido, mais ou menos desculpável. Mas é sempre um comportamento duvidoso, que nunca é totalmente desvendado nos seus recônditos segredos e intenções. (p. 77)

Em um estudo aprofundado e atento de sua obra, encontraremos em Machado de Assis um panorama tecido com suas opiniões sobre a humanidade, a sociedade e a história. Na voz de seus personagens e narradores, Machado alia aspectos relacionados à realidade, ficção e arte literária. Em sua obra, a natureza humana não se presta a um mero descritivismo, é desvendada, no particular e no universal, nas manifestações do íntimo e pessoal e no modo como se apresenta – e aparenta – nas convenções sociais. Voltam os elementos relativos à ambiguidade, à relatividade, à impossibilidade de determinações e de coerência total. Nesse contexto, não é uma leitura que possa ser considerada “confortável”. Seus contos, apesar de manterem-se dentro de expectativas de uma , digamos, exigência moral da época, desnorream o leitor que busca soluções para a trama, respostas a suas dúvidas, ordem para os absurdos. Se a alma humana é contraditória, é isso que interessa a Machado. Para orientar a leitura da obra machadiana, Antonio Candido (2004) aconselha que não devemos procurar

na sua obra uma coleção de apólogos nem uma galeria de tipos singulares. Procuremos sobretudo as *situações ficcionais* que ele inventa. Tanto aquelas onde os destinos e os acontecimentos se organizam segundo uma espécie de encantamento gratuito, quanto as outras, ricas de significado em sua aparente simplicidade, manifestando, com uma enganadora neutralidade de tom, os conflitos essenciais do homem consigo mesmo, com os outros homens, com as classes e os grupos. (p. 32)

Chegar a essa visão sobre a obra de Machado de Assis em sala de aula requer, parecemos, muito mais do que uma enumeração de suas características estilísticas e contextualização histórica de sua obra. É preciso a experiência da leitura de seu texto, especialmente os contos

como aqui indicado. Nada aproxima mais o leitor de uma obra do que a leitura efetiva. Nesse sentido, são os contos machadianos que revelarão o escritor aos alunos que forem estimulados a entrar em contato com a universalidade e atualidade de seus textos. Sendo assim, ao propormos a leitura de contos de Machado de Assis para posterior adaptação em roteiros de cinema, tínhamos em mente a aproximação e apropriação de uma obra com lugar já firmado na literatura brasileira, e que também pudesse ressoar nos jovens leitores da atualidade. Independente da época, do mundo representado, seus contos têm algo a dizer a leitores contemporâneos, e, referente ao foco deste trabalho de pesquisa, a leitores jovens em idade escolar. John Gledson (2007) reflete sobre os contos do autor, enfatizando esse caráter atemporal quando afirma que Machado de Assis

[...]acaba encontrando novas maneiras de falar sobre coisas demasiado embaraçosas para mencionar diretamente. Na minha opinião, isso ajuda a explicar o êxito destes contos – Machado caminhava no fio da navalha, o que lhe deve ter dado, e a seus leitores, uma espécie de excitação; algo que, por incrível que pareça, podemos sentir num mundo bem diverso, o nosso, pois essa sensação está aqui, na linguagem, e suas negaças, nos pormenores, nos atos, nas situações e nos personagens. (p. 13)

Para conhecer a obra de Machado de Assis, e aqui se destacam especialmente seus contos, é preciso, sobretudo, lê-la. São nas composições narrativas, e na sua multiplicidade e riqueza consequente, que o leitor em formação conhecerá o autor e encontrará o universo que tanto o encantava: a alma humana.

## **2 LEITURA DE UM CLÁSSICO NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Em meio à reflexão sobre a literatura como componente curricular e aos desafios que o professor de Literatura enfrenta em seu cotidiano de sala de aula, a leitura literária é um dos que merece muita atenção, já que se corre o risco de torná-la uma atividade com efeito contrário ao que deveria se propor: a formação de leitores. No Ensino Médio em especial, tem-se as questões relacionadas ao estudo da História da literatura, a qual, muitas vezes, orienta a escolha de livros indicados pelo professor, a fim de ilustrar/exemplificar o período literário em foco. A leitura literária, então, passa a ser uma comprovação das características de determinado estilo, ficando de fora outras questões que, se bem encaminhadas, poderiam enriquecer a experiência de leitura. Nesse sentido, partimos de um relato de uma experiência de leitura de textos considerados clássicos da literatura brasileira, desenvolvida com turmas de 2º ano do Ensino Médio. Esse relato tem o objetivo de contribuir para a reflexão sobre as possibilidades de conhecimento sobre si e do mundo que a leitura literária oferece além dos elementos estéticos de uma época.

### **2.1 Relato de experiência**

No final do primeiro semestre de 2002, às vésperas de iniciar o estudo do Realismo na literatura brasileira, reunimo-nos (professoras de Língua Portuguesa e Literatura) para redimensionar as ações com a leitura literária a ser feita em decorrência desse estudo. Tínhamos pela frente a obra de Machado de Assis, e, para nós, como professoras de Literatura, era óbvia a importância dessa leitura para a formação dos alunos, porém era preciso torná-la próxima deles, sair do enquadre histórico e estilístico, de forma que realmente pudesse haver uma experiência de leitura prazerosa e desafiadora. Queríamos que fossem capazes de se apropriar do texto, refletir sobre ele, descobrir a possibilidade de conhecimento que um texto literário pode trazer, inclusive quando ambientados em época distante da sua. Ao mesmo tempo, não podíamos deixar de lado o desenvolvimento das competências que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam, especialmente aquelas que objetivam a crítica, a capacidade de estabelecer interações entre as múltiplas áreas do conhecimento, além de compreender a literatura como manifestação legítima da identidade cultural de uma sociedade e como meio de conhecimento sobre o mundo e sobre si.

A partir de uma conversa informal com uma professora de outro estabelecimento, soubemos de uma experiência escolar que mesclava literatura e cinema. Com poucas informações a respeito, e interessadas no horizonte que se desenhava com esse tipo de atividade, propusemo-nos a pensar um projeto que, em resumo, adaptasse contos machadianos a roteiros cinematográficos, com a efetiva transformação de alguns deles em audiovisuais. Pareceu-nos adequado desenvolver essa proposta no segundo ano do Ensino Médio, pelo fato de os alunos já terem tido um ano de estudos literários, e, por consequência, apresentarem determinados pré-requisitos para a efetivação do estudo, como entendimento da diversidade de gêneros literários, sobre as funções da linguagem, conhecimento sobre o contexto em que a obra escolhida se encontrava, entre outros.

Sem ideia do resultado a que se poderia chegar, compartilhamos a proposta com os alunos, que, inicialmente, mostraram-se reticentes e até mesmo incrédulos de que pudessemos levar adiante o trabalho, afinal, nenhum de nós – professores e alunos – tínhamos a mínima noção a respeito de roteirização, entre todos os outros comprometimentos que um projeto assim requer. Mesmo assim, levamos adiante a atividade, entendendo serem fundamentais um planejamento ao mesmo tempo flexível e fundamentado, além de seriedade nos procedimentos e ousadia – indispensável – na busca pelos novos conhecimentos. De uma coisa estávamos certas: nosso entusiasmo e desejo por um bom trabalho eram fundamentais para a interação com os alunos, visto que teriam pela frente leituras mais difíceis do que uma literatura de consumo fácil requer e muito empenho na realização de tarefas ainda desconhecidas. Com certeza, aprenderíamos juntos.

Sendo assim, iniciamos pela leitura e estudo coletivo de um conto de Machado de Assis. Por todo o envolvimento que a narrativa do conto “A cartomante” oferece, escolhemos esse para desencadear a ação. Lemos em sala de aula, primeiro uma leitura silenciosa, individual, depois juntos, resolvendo questões de vocabulário, para então apontar aspectos relevantes da narrativa: quem era o narrador do conto, como ele se colocou na narração, o que fica sabendo sobre as personagens à medida que avança na leitura, qual o desfecho e o que se esperava que acontecesse. Também refletimos sobre qual o recorte da sociedade era proposto por Machado de Assis no conto lido, conduzindo reflexões e debates em sala de aula, preparando para o passo seguinte.

Propusemos um levantamento sobre a vida e obra do autor, a fim de entender o universo literário em que estava inserido, o que a teoria tem a dizer sobre sua obra, comparando com as impressões dos alunos. Esses acabaram relacionando um dos elementos dos textos machadianos que os livros didáticos também reforçam: o olhar irônico e pessimista sobre a humanidade. Na época, não usávamos um livro didático específico, mas, nos que se encontravam disponíveis na biblioteca da escola e que foram utilizados para esse estudo, apontamos observações semelhantes sobre os textos de Machado de Assis. Em Faraco e Moura (1999), lemos:

O escritor busca inspiração nas ações rotineiras do homem. Penetrando na consciência das personagens para sondar-lhes o funcionamento, Machado mostra-nos, de maneira impiedosa e aguda, a vaidade, a futilidade, a hipocrisia, a ambição, a inveja, a inclinação ao adultério [...] Machado desmascara o jogo das relações sociais, enfatizando o contraste entre a essência (o que as personagens são) e a aparência (o que elas demonstram ser) [...] Machado também denuncia o homem como produto de uma estrutura social imperfeita. (p. 335 -337)

Em José de Nicola (1999), outro livro didático utilizado, sobre os contos de Machado, lemos:

Em linhas gerais, os contos da fase realista seguem as mesmas diretrizes dos romances, guardadas as diferenças de um gênero para o outro. Sempre aparecem a preocupação psicológica, a fronteira entre a loucura e a lucidez, a ironia social e política. (p. 190)

Cereja e Magalhães (2000) apontam sobre o caráter reflexivo da obra machadiana:

Preocupado não só com a expressão e com a técnica de composição, mas também com a articulação dos temas, com a análise do caráter e do comportamento humano [...] Perspicaz e quase ferino na análise da alma humana, Machado de Assis criou uma obra extremamente inovadora, que permanece viva e atual, gerando polêmicas e conquistando a estima de sucessivas gerações de leitores. (p. 255-256)

Esses trechos exemplificam o foco que conduziu o entendimento dos contos lidos. Da leitura acompanhada e que introduziu o estudo sobre a obra do autor, os alunos foram desafiados a ler outros contos. Foram instruídos a ler e, a exemplo da análise coletiva, identificar elementos fundamentais da narrativa. Como a ideia era pensar a história lida transposta para um outro gênero, a produção cinematográfica, a leitura foi também motivada pela busca de textos que oferecessem uma boa história a ser contada através de um audiovisual. Assim, pareceu-nos que os alunos tinham um foco para essa atividade, um



objetivo que transcendia o texto escrito e que, sem se darem conta, leriam muito mais do que se supunha que fizessem. Eles foram orientados a lerem o máximo de contos possíveis dentro de um determinado prazo – cerca de três semanas – e selecionarem um que mais tivesse lhes despertado interesse, qualquer que fosse a natureza dessa escolha. Essas leituras foram extraclasse em sua maioria, mas, a cada semana, privilegiou-se um período em sala de aula, somente para que os alunos pudessem ler. Isso lhes causou estranheza, pois, entender que ler é também é uma atividade escolar, e não período livre, foi um conceito a ser construído nesse processo. Um movimento que aconteceu espontaneamente entre um número significativo de alunos foi a procura por coletâneas de contos machadianos, disponíveis no mercado sob a denominação de “livros de bolso”. Dada a grande procura por livros do autor na biblioteca, não havia tantos exemplares disponíveis para que pudessem ficar mais dias em posse deles, então, a aquisição dessas edições acessíveis – e de boa qualidade – tornou-se uma saída, ao mesmo tempo em que, para alguns pais, causou surpresa o fato dos filhos quererem comprar “um livro do Machado de Assis”. Quando se fala nesse autor, a opinião regida pelo senso comum sobre sua erudição e quase inacessibilidade de entendimento de seus textos é forte, por isso, talvez, a reação dos pais, que não esperavam um pedido assim, já que, muito possivelmente, conforme observação de alguns ao final do projeto, suas experiências com a leitura desse clássico foram de enumeração de características e enquadre em época literária.

Como os alunos leram em sala de aula, foi possível acompanhar o avanço – ou não – das leituras, fazer intervenções frente às dúvidas, orientar novas, discutir pontos de vista, entre outras ações nas quais era fundamental a mediação das professoras. A respeito do vocabulário utilizado nos contos e que causou certa estranheza num primeiro momento, proporcionou um momento de reflexão bastante importante, já que, além de se pensar sobre termos que no tempo atual já estão obsoletos, pensamos sobre como seria a transposição para a tela: caso o conto fosse adaptado para o século XXI, como deveriam ser os diálogos entre as personagens? Mantendo-se a época do conto, como fazer uso natural de palavras muitas vezes distantes de nós? Eram problemas a serem enfrentados pelos alunos na escrita de seus roteiros, e não era a única adaptação, já que, mais tarde, descobririam que haveria outras questões a serem pensadas ao se passar a narrativa lida para uma estrutura de roteiro.

Concomitante a essas ações, realizamos o estudo das técnicas de roteirização. Como não havia nenhuma literatura especializada em nossa biblioteca na época, recorreremos à pesquisa em páginas virtuais, descobrindo uma, de autoria de Hugo Moss, consultor

especializado em trabalhos de criação e tradutor especializado de roteiros. Essa página tinha um curso *online* chamado “O Roteiro de Cinema- uma introdução” (MOSS, 2002), no qual orientava, passo a passo, a escrita de um roteiro. Selecionamos alguns dos itens fundamentais para o projeto e que se adequassem ao “amadorismo” com que trabalharíamos, a fim de aproveitarmos o tempo, já que haveria apenas um mês para essa parte de leitura e adaptação. Além disso, a filmagem seria feita apenas com uma câmera, somente com movimentos de aproximação e distanciamento, então não utilizaríamos todos os recursos técnicos que profissionalmente se faz uso, mas, sim, o que era o mais acessível para nosso nível de produção.

Outra atividade para ampliar nossa compreensão sobre a roteirização, foi feita através de um trecho do roteiro do filme “Show de Trumann”, a partir do qual estudamos alguns elementos fundamentais de um roteiro de cinema, organizando, assim, um material didático. Com esse material, conduzimos momentos nos quais os alunos pudessem estabelecer comparações entre o texto lido (roteiro) e seu correspondente na tela (filme), apontando aspectos que lhes parecessem relevantes, resolvendo dúvidas a respeito da nomenclatura, sobre as partes do roteiro, do desenvolvimento da história, entre outros.

### **2.1.1 A roteirização do conto**

Instrumentalizados para a elaboração de roteiros, os alunos criaram seus próprios, em duplas. Primeiramente, compartilharam impressões pessoais sobre os contos lidos, trocaram informações, indicaram escolhas, selecionando, então, um deles para a adaptação cinematográfica, podendo ajustar o conto machadiano escolhido para épocas e situações diferentes das utilizadas no texto original. Durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, três e um períodos respectivamente, elaboraram uma sinopse - gênero textual também estudado - da história a ser contada, para, então, passar à escrita do roteiro. Esses roteiros foram eventualmente reescritos, sob orientação das professoras, buscando corrigir possíveis lacunas na “recontagem” da história, o que poderia ocorrer na passagem de um gênero textual para outro. Era preciso ambientar e contextualizar as personagens, suas ações, de modo que o espectador pudesse compreender a história contada. Não exigimos, e nem queríamos, que fossem meras reproduções dos contos, eram adaptações: contar a história escrita por Machado de Assis, a partir de compreensão pessoal. O que objetivávamos era a apropriação do texto lido através da criação de um outro, no qual se pudesse refletir sobre os sentidos que

a leitura do clássico pudesse gerar. Foi um trabalho intenso, de obstáculos a serem ultrapassados, dado o desconhecimento de todos sobre o produto final, a dificuldade de contar as histórias em poucos minutos - o curta-metragem a ser reproduzido poderia ter, no máximo, 10 minutos – além de, ao longo das adaptações, alguns alunos precisarem de auxílio para conseguir dar continuidade ao roteiro, já que, em algumas situações, as histórias recontadas ficavam extensas demais, ou faltava-lhes informações importantes para a continuidade da história, ou chegavam em um ponto em que pareciam não ter uma sequência adequada. Mais uma vez, nosso acompanhamento era fundamental para a continuidade da escrita, no aconselhamento em busca de soluções, na análise do texto que estava sendo construído, entre tantas outras situações em que a intervenção do professor é necessária para que a busca pelo aprimoramento da aprendizagem se efetive.

Junto aos aspectos de estruturação do roteiro de cinema, como não poderia deixar de ser, aproveitamos esse material escrito para revisar e incrementar o estudo da pontuação, da ortografia, concordância e regência verbal e nominal, bem como recursos de coesão, como pronomes e substituições lexicais, todos conteúdos integrantes do programa de ensino da etapa escolar em questão. Pareceu-nos muito produtivo esse aproveitamento, já que o atendimento era individual, específico às dificuldades ou dúvidas de cada dupla de escritores. Serviu como revisão e sondagem, já que os problemas mais comuns detectados nessa interação guiaram o planejamento das aulas seguintes.

### **2.1.2 Escolha, produção e apreciação dos roteiros cinematográficos**

Prontos os roteiros, foram socializadas com a turma toda – nesse ano, trabalhávamos com três turmas, sendo que, de cada uma delas, escolhemos dois para filmar. Para a escolha, cada dupla apresentava sua proposta, explicando como tinham pensado em contar a história. Feito isso, fizemos uma votação em cada turma. Os roteiros selecionados foram: “O arcano da traição” (adaptação do conto “A cartomante”), “O funeral” (de “O enfermeiro”), “O dicionário” (do conto de mesmo nome), “Capitão Nausias – A ressurreição” (do conto “A Igreja do Diabo”), “Uma noite muito especial” (de “A missa do galo”), e “Contra a própria vontade” (do conto “Frei Simão”). Neste estudo, não serão consideradas todas as adaptações; fizemos uma seleção de duas das citadas, além de uma resultante do projeto desenvolvido no ano seguinte (As cartas – do conto “A carteira”).

A partir daí, as turmas se dividiram em equipes de produção para cada curta: direção, elenco, figurino, maquiagem, cenário, trilha sonora, de apoio (responsável pela assessoria geral durante as filmagens) e uma equipe designada para a busca de patrocínio, já que a edição fora terceirizada, e o custo para cada curta produzido seria de R\$ 350,00. Também havia um grupo responsável pela elaboração do cartaz de divulgação do filme, o qual aproveitou cenas durante as filmagens para fotos que ilustrariam esse cartaz, trabalhando sob a orientação dos professores do curso técnico de Publicidade e Propaganda. Fora os diretores (autores do roteiro escolhido), as demais equipes foram formadas de acordo com possibilidades e interesses pessoais. Além dos alunos, os familiares, funcionários e professores da escola também poderiam compor o elenco. Seguindo um cronograma de filmagens, de forma a aproveitar o tempo e as locações, cada curta-metragem teve de duas a três tardes para fazer as gravações. Enquanto as equipes de cenário acertavam os detalhes do ambiente, o elenco aproveitava para ensaiar. Tendo apenas uma câmera, foi preciso repetir algumas cenas para depois fazer as mudanças de ângulo na edição.

Em geral, as soluções encontradas para as filmagens foram coletivas e sem custo para o grupo. No quadro a seguir, as principais necessidades e os recursos encontrados para atendê-las:

<b>Necessidades</b>	<b>Soluções encontradas</b>
Elenco	- alunos, alunos de outras turmas, familiares, funcionários e professores da escola
Figurino	- consignação em brechós - rouparia do grupo de teatro - pesquisa entre familiares - roupas próprias
Maquiagem	- compra coletiva de pó facial (rosto de todo o elenco deveria receber uma camada para tirar efeito de brilho que fica na filmagem) - material próprio
Cenário	- maior parte das locações era na escola - arredores da escola (rua, lancheria, praça)
Trilha sonora	- pesquisa feita pelos alunos, a partir das determinações dos diretores e necessidades de sonorização (toque de telefone, trovoadas, trilha de suspense, freada de carro, etc.)
Apoio	- compra coletiva de água e lanches para as equipes - auxílio geral nas gravações

Nos casos em que foi preciso algum material especial ou a utilização de um lugar diferente da escola, os alunos foram orientados a redigirem um ofício de apresentação, carimbado pela escola e assinado pela diretora, a fim de formalizar o contato. Essa atividade também foi aproveitada para a escrita de textos do gênero “correspondência”, com aplicação prática e real, sendo um acréscimo ao currículo, antes não prevista no plano de ensino. Por

exemplo: para uma cena do curta “O funeral”, foi preciso um caixão e arranjos de flores típicos para essa situação. Os alunos redigiram ofícios nos quais se apresentavam, explicavam o projeto e a necessidade de empréstimo. Alguém da equipe ficou encarregado de levar esses ofícios aos lugares devidos (funerária e floricultura), estabelecendo o contato e acertando detalhes para o empréstimo. Consideramos essa uma forma de patrocínio, já que não houve despesas com esse material, e a autenticidade da cena ficara garantida.

Coletadas as imagens, os alunos-diretores de cada curta se reuniram com o responsável contratado para fazer a edição e a realizaram com a participação também do grupo da trilha sonora. Além da tarefa usual da edição, no caso do projeto, alguns roteiros tiveram que ser modificados, para garantir coerência entre uma cena e outra. Também foi preciso utilizar alguns efeitos para as passagens de cenas e de tempo ou para simular uma conversa pelo telefone, entre outras questões relacionadas à coesão da história que estava sendo contada. Entre essas necessidades de adaptação e aprendizagem na produção dos curtas, nas conversas de avaliação sobre o processo, alguns alunos relataram as dificuldades sentidas em conseguir mostrar na tela o roteiro elaborado. Em outras palavras, a partir de suas experiências nessa atividade, perceberam que transpor para a imagem e som o que antes estava somente em palavras exigia um entendimento geral sobre a história a ser contada e aplicação de recursos que garantissem a expressão plena de seus roteiros.

Depois dessa etapa de edições e tendo feito os acabamentos necessários, o tempo foi de espera pela noite de estreia, aguardada ansiosamente por todos. Até esse momento, apenas os diretores tinham assistido ao curta finalizado, e a curiosidade para ver o resultado de meses de trabalho era grande. A exibição dos curtas marcou o encerramento do projeto e aconteceu em dois eventos abertos à comunidade escolar e em geral: uma noite de estreia e outra de premiação. Na primeira noite, além do público - cerca de 700 pessoas – havia um corpo de jurados, encarregados de avaliar vários quesitos, a fim de premiar os destaques em cada categoria. Esse júri foi composto por pessoas das mais diversas áreas ligadas à cultura e educação, entre eles artistas, músicos, professores, sociólogos, jornalistas, sem terem ligação com os alunos envolvidos, de forma a garantir idoneidade na seleção. A escolha dos melhores aconteceu para as seguintes categorias: direção, cenário, trilha sonora, efeitos especiais, ator, ator coadjuvante, atriz, atriz coadjuvante, ator/atriz destaque (específico para não alunos da escola), figurino, melhor filme e, categoria em que todos os roteiros escritos concorreram, roteiro adaptado. A decisão final ficou a cargo dos jurados, que se reuniram após cerimônia de

estreia para apontar os vencedores, ficando a premiação para outro dia, mais especificamente, uma semana depois.

Nesse evento, entregamos um troféu aos vencedores e um certificado a todos os alunos. As equipes de cada filme, após a exibição de fotos dos bastidores, foram chamadas ao palco do salão de atos, momento em que poderiam expressar seus sentimentos em relação ao trabalho realizado. Foi unânime o depoimento de que fora uma atividade inesquecível, com uma exigência grande de envolvimento pessoal e trabalho em equipe, e que era gratificante assistir às histórias da maneira como foram apresentadas. Dada a repercussão, cópias dessas produções foram disponibilizadas para a biblioteca, colocando as histórias ao alcance de um número maior de espectadores. Na época, utilizamos gravações em fitas VHS, em cuja capa, a exemplo dos cartazes e créditos dos curtas, colocamos a indicação de: “Adaptado do conto [...], de Machado de Assis”. Essa ressalva, além de ser usual em produções cinematográficas, pareceu-nos uma forma de incentivo à leitura dos contos e possibilidade de trabalho com essas leituras nos anos seguintes. Porém, qual não foi nossa surpresa, ao iniciarmos 2003, para o qual tínhamos intenções de repetir o projeto, verificarmos que muitos dos alunos das então turmas de 2º ano tinham realizado leituras de contos do Machado de Assis durante as férias, por conta própria, havendo, inclusive, alguns que já tinham até escolhido, conforme nos contaram, o conto sobre o qual gostariam de escrever o roteiro. Falavam dos personagens que apresentavam uma faceta interessante, uma história que parecia muito com algumas coisas que estavam acontecendo na época atual, nas intrigas e ganância de alguns personagens, entre outras justificativas para essa pré-seleção. Isso sinalizou para nós, professoras, ter havido realmente leituras de múltiplos contos machadianos. Também era o indicativo que, talvez, tivéssemos encontrado um caminho no qual a leitura de um clássico possibilitasse um encontro de leitores com boas narrativas, sem o peso e o objetivo único de avaliações escolares. Além disso, de alguma forma, era possível pensar que a leitura de uns incentivara a outros alunos à leitura de Machado de Assis. Dessa forma, repetimos em 2003 o processo descrito, com novas turmas, resultando em outros curtas-metragens, que, mais uma vez, foram parar nas prateleiras da videoteca da escola, assistidos por mais um tanto de espectadores, fazendo circular a obra machadiana na escola e, até mesmo, fora dela.

## **2.2 Análise de contos machadianos e suas respectivas adaptações cinematográficas**

Passamos a analisar contos selecionados para esse trabalho de pesquisa e os roteiros cinematográficos criados por alunos envolvidos no projeto de leitura em questão. Ao indicar a trama que cada texto literário apresenta, fizemos reflexões sobre elementos gerais da narrativa machadiana envolvidos e, depois, analisamos as adaptações, também indicando aspectos gerais desses textos. Antes disso, há alguns apontamentos relevantes a respeito dos processos implicados na atividade de roteirização, informações necessárias para a contextualização desse gênero textual.

### **2.2.1 A adaptação dos contos para roteiros cinematográficos**

Conforme já explicitado no relato de experiência, ao propormos a alunos do Ensino Médio que adaptassem contos de Machado de Assis para roteiros cinematográficos, além de toda a implicação pedagógica que uma atividade desse tipo requer, há também o fato de o cinema ser uma arte contemporânea de grande inserção entre a juventude. Seja pelo impacto visual que oferece, pelas possibilidades cada vez maiores de aplicação de tecnologias na criação de mundos, os efeitos especiais, ou ainda pelo fato de poder ser compartilhada quase que instantaneamente com várias pessoas, o certo é que essa manifestação artística criada no final do século XIX firmou-se como uma nova maneira de representar o mundo (JOZEF, 2006, p. 364), tornando-se popular e uma opção entre os jovens para sua diversão e conhecimento. Sendo assim, relacionar cinema à atividade de sala de aula com adolescentes justifica-se pela possibilidade de adesão e a perspectiva cultural que advém de uma atividade como essa. O fato de serem produtores de roteiros em que se adaptem textos literários para esse outro meio de expressão artística coloca literatura e cinema não em compartimentos diferentes, mas em processos que se relacionam, mesmo que diversos.

Assim como as narrativas literárias, a chamada sétima arte também se propõe a contar histórias, falar do mundo, tornar possível o alcance a tempos e espaços diversos dos do leitor/espectador, entre outras similaridades que aqui poderíamos enunciar. Há análises comparativas entre literatura e cinema, reflexões que identificam zonas comuns e pontos de diferenças entre essas expressões culturais, o que não é o propósito desta dissertação, porém, cabe ressaltar que, pelo encanto exercido sobre os adolescentes e a possibilidade de experimentação de diversas formas de expressão que o cinema representa – imagem, palavra,

música, adaptar contos clássicos para a linguagem cinematográfica pareceu ser uma boa opção.

Posto isso, cabe ressaltar que adaptar um texto literário a roteiro de cinema não se resume a uma transposição fiel da obra literária para a tela, como quando se utilizam passagens da obra original, levando-a ao conhecimento do público. Há ainda, segundo Bella Jozef (2006), entre as possibilidades de adaptação, a opção de complementar o texto literário com os elementos cinematográficos, empregando-lhe, por exemplo, dinamismo através de recursos de câmera, da variedade de cenários, entre outros. Além dessa alternativa, a autora aponta a conversão do texto literário a um ponto de partida, uma espécie de “matéria-prima para a obra cinematográfica, percebendo-se, nesse caso, um distanciamento do texto literário. Seja qual for o caminho, segundo a autora, é importante saber que, de qualquer forma, o cineasta,

ao adaptar um romance, dada a inevitável mutação, não o converte absolutamente. Apenas manipula uma espécie de paráfrase – o romance como matéria-prima. O cineasta, ao fazer a adaptação, não se torna um tradutor de determinado autor – ele próprio é um novo criador de outra forma artística. (p. 371)

Estamos tratando aqui de adolescentes de Ensino Médio, desafiados a transporem um texto literário clássico para uma outra forma de expressão, que lhes exigiu, primeiramente, entre tantos outros envolvimento já relatados, a leitura da obra. Com a história “em mãos”, de posse dessa matéria-prima, passaram à função de recriá-la em um roteiro, sem a intenção de pura e simplesmente reproduzi-la. Em outros tempos, com outros cenários, tendo sofrido modificações ou não, o que importava era que o roteiro contasse, por ele mesmo, uma história que possuísse força o suficiente para se manter como narrativa, partindo da compreensão dos autores do roteiro sobre o texto machadiano escolhido.

Os roteiros desenvolvidos passaram por uma adaptação em função de nosso amadorismo, tanto dos alunos como das professoras, de maneira que se pudesse seguir a formatação sugerida por profissionais da área, mas também que houvesse adequação às nossas necessidades e dificuldades. Das orientações dadas no guia para formatar roteiros, de Hugo Moss, como já nos referimos no relato de experiência, mantivemos as que especificamente se referem à capa do roteiro, aos elementos básicos – cabeçalhos, ação/descrição e falas/diálogos, sem a obrigatoriedade de colocação de orientações para as transições de cenas,



para os planos de câmera, para a montagem ou qualquer outro elemento utilizado em roteiros profissionais. Os elementos utilizados, ao mesmo tempo em que configuraram a escrita em um roteiro, deixaram seus autores um pouco mais livres para se concentrarem na parte da criação. Essa questão é importante de ser apontada uma vez que, conforme dito anteriormente, a história roteirizada deve sustentar-se aos olhos de quem a lê, deve ser possível visualizar a cena em seus elementos fundamentais, compondo, assim, a narrativa a que ela se propõe. Sendo assim, o que nos interessava como professores era que a proposta de adaptação refletisse o olhar dos alunos sobre a história original lida, ou seja, uma espécie de atualização. Para Jozef (2006, p. 399), o roteiro de cinema é “a leitura de uma leitura [...] é uma das possíveis leituras de uma obra”, conceito que vem corroborar nossa proposta.

Além dessas questões pertinentes, é preciso ter em mente que o roteiro de cinema é um gênero textual, porém não se estabelece como um gênero narrativo propriamente dito, uma vez que sua história precisa também dos efeitos de som, cenários, figurinos, enfim, de tudo o que compõe uma produção audiovisual, para ser contada. As descrições, as ações, as falas dos personagens explicitadas no roteiro com objetividade e de maneira concisa, objetivam a instrução aos atores, à direção, buscando a melhor forma possível de apresentar seu conteúdo, e “cada um dos leitores irá consultá-lo em razão de seus próprios objetivos” (CARRIÈRE, 1995, p. 147). Os atores, a equipe responsável pela fotografia, pela trilha e efeitos sonoros, em suma, todos aqueles que trabalharão a partir do roteiro buscam nele o entendimento de suas funções, fazendo uma leitura específica, com objetivos particularizados, dissecando-o para o entendimento de como adaptar o que está no papel para a tela. Como um esquema de um filme que virá a ser, o roteiro apresenta uma sequência de cenas, um conjunto de anotações que seguem uma formatação para deixar o mais claro possível como a história vai ser contada por todas as camadas que a formam. A linguagem é apenas uma das camadas que constituem um filme, portanto, ao analisar os roteiros elaborados pelos alunos, mesmo que de forma primária, é preciso saber que o impacto que a palavra tem no texto literário poderá ser substituída pelo impacto visual, construído também nas etapas posteriores à escrita dos roteiros: escolha de cenários, de figurinos, filmagens em vários planos, montagem e edição propriamente ditas, entre outros. Mesmo assim, neste estudo, são os roteiros escritos que interessam para a análise comparativa aos contos machadianos, e são suficientes para tal objetivo, uma vez que buscamos verificar essencialmente se houve compreensão pelos alunos do estudo da alma humana proposto por Machado de Assis, verificando o que foi mantido do conteúdo do conto, e como trabalharam com a ironia, se o fizeram.

Para a leitura dos roteiros selecionados, cabe também apontar alguns de seus elementos formais e que, considerando a construção desse tipo de texto, acrescentam informações relevantes para a história, contada de forma bem diferente da dos textos literários como um todo. Entre as orientações para formatação de roteiros usadas nos textos em questão, destacamos alguns apontamentos orientados por Hugo Moss (2002):

- a) cabeçalho (título informativo que abre cada nova cena - quando há mudança de lugar ou de tempo - do qual fazem parte a indicação de onde, especificamente onde e quando): é fundamental para a compreensão das passagens de tempo e mudanças de lugar, já que na descrição das ações essas informações não se repetem;
- b) rubricas (instruções dirigidas aos atores, apontando estados emocionais do personagem essenciais para a dramaticidade da cena): Moss (2002) sugere que sejam evitadas, pois o tom ou o sentido da fala deve estar nitidamente presente no conteúdo;
- c) sons especiais (aqueles que precisam ser criados artificialmente durante a edição): na leitura, marcam efeitos sonoros pontuais para a história;
- d) falas *in off* (quando a gravação da fala não é feita na cena em si): esse tipo de indicação aponta a voz de um narrador, os pensamentos de um personagem, etc.;
- e) *flashback* ( quando se sai da cena por alguns instantes, do tipo “lembranças rápidas”): para voltas ao passado em sequências inteiras, são usados novos cabeçalhos, que indicarão esse retorno no tempo.

De qualquer forma, haverá lacunas na leitura dos roteiros que somente poderão ser preenchidas com a apreciação do curta-metragem, como a caracterização de alguns personagens, o incremento das emoções pela trilha sonora, a contextualização dos cenários, entre tantos outros elementos que compõem a especificidades da arte cinematográfica. Muitos desses acertos foram feitos, já que resultado de uma atividade escolar, entre os alunos responsáveis pela produção dos audiovisuais, durante as aulas, as filmagens, segundo suas próprias combinações e possibilidades de alcance de materiais, locações, equipamentos, etc. Independente disso, os alunos sabiam que, a fim de contarem bem uma história na tela, a preparação do roteiro era fundamental, ele é que daria o suporte para o desenvolvimento da produção, através dele é que se perceberia a coesão dos vários elementos narrativos.

Selecionamos três dos roteiros que acabaram sendo filmados, para refletir sobre a experiência de leitura relatada e suas possíveis contribuições na formação de leitores. Primeiro, apresentamos a análise do conto, para depois examinarmos seu respectivo roteiro.

Em anexo, disponibilizamos as produções audiovisuais propriamente ditas, em DVD (ANEXO E), para apreciação como um todo, porém, nesse trabalho de pesquisa, interessa-nos o texto produzido na adaptação.

## **2.2.2 “A cartomante”: análise do conto e do roteiro**

### **2.2.2.1 O conto**

O conto “A cartomante” (MACHADO DE ASSIS, 2007)<sup>1</sup> tem a trama envolvendo um triângulo amoroso – Rita e Vilela, que são casados, e Camilo, amigo de infância de Vilela e amante de sua esposa. Há uma quarta personagem, que dá nome ao conto: a cartomante. É a partir dela que se estabelece uma certa tensão na história, pois, até o fim do conto, o leitor permanece na dúvida sobre a veracidade de seu poder de prever o futuro ou se é apenas uma simulação para enganar os que a buscam e lucrar com isso. Em síntese, Camilo envolve-se com a esposa de seu amigo após insistente assédio dela. Acontece que, um dia, chega ao local de trabalho de Camilo uma carta anônima que denuncia o envolvimento dos dois, dizendo que era conhecida de todos a relação secreta que mantinham. Para despistar as possíveis suspeitas, Camilo decide diminuir as visitas à casa de Vilela, apresentando como justificativa para esse afastamento o fato de estar apaixonado. Com as visitas cada vez mais escassas, Rita, insegura, consulta uma cartomante para saber o verdadeiro motivo do afastamento de Camilo, já que, para ela, a desculpa de despistar as suspeitas sobre eles também poderia ser uma farsa. Fica impressionada com a habilidade de adivinhação da cartomante, a qual lhe pareceu adivinhar suas angústias em relação ao amor de Camilo. De qualquer forma, a cartomante lhe devolve a confiança. Contando sobre a consulta a Camilo, esse desdenha e aconselha-a a não mais colocar-se em situações expostas como essa. Depois disso, Camilo recebe outras cartas anônimas que o colocam em alerta, temendo pelo pior, uma reação de Vilela. Nesse meio tempo, Vilela mostra-se mais fechado, sisudo até, com ares de desconfiado. Rita começa a achar que seria prudente Camilo voltar à convivência; esse, ao contrário, pensa que, depois de tanto tempo, só serviria para confirmar as desconfianças. Deviam sacrificar seus momentos juntos, por algum tempo. No dia seguinte dessa decisão, Camilo recebe na repartição pública na qual trabalha um bilhete de Vilela chamando-o para sua casa, com urgência. Possuído por um sentimento de culpa e temor pela descoberta da traição, a caminho para atender ao chamado de Vilela, depara-se com um acidente que atrapalha, por alguns instantes, seu

---

<sup>1</sup> Todas as citações nessa seção secundária serão dessa edição, mencionadas apenas pelo número das páginas.

caminho. É nesse momento que percebe que está perto da casa da adivinha consultada por Rita. Envolvido pelo medo e incertezas em relação ao pedido de Vilela, Camilo resolve, apesar de declarar-se incrédulo, fazer uma consulta à cartomante, a qual lhe garante que nada é sabido pelo marido traído. Certo da previsão da cartomante, Camilo dirige-se ao encontro de Vilela, mais tranquilo e confiante de que o bilhete recebido tinha outra conotação que não a de um desejo de vingança. Porém, ao chegar a casa, percebe que Vilela o aguarda, para matá-lo, assim como fizera com Rita, pouco antes de Camilo chegar. O conto encerra assim, com a visão de Rita morta e ensanguentada e Camilo caindo no chão, morto, com dois tiros disparados por Vilela.

A narração acontece em terceira pessoa, orientada por um narrador onisciente, com uma visão ampla dos personagens, de seus anseios e sentimentos mais particulares: “Rita estava certa de ser amada (p. 352), “A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela” (p.353), “Camilo fechava os olhos, pensava em outras coisas; mas a voz do marido sussurrava-lhe às orelhas as palavras da carta” (p. 356), “A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora” (p.358). O narrador conhece o passado das personagens, do que pensam fazer, muito provavelmente sabe o que acontecerá a cada um dos envolvidos na trama, porém, revela ao leitor somente o suficiente para contextualizar o triângulo amoroso. Marca presença na narrativa, parecendo aproximar-se dos acontecimentos, colocar-se ao lado do leitor e também reforçar sua participação, mesmo que a de um espectador, quando faz uso de frases em primeira pessoa: “Cuido o que ele ia falar [...] e digo mal, porque negar é confirmar” (p.352), “Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura, e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela.”(p.352), “Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança” (p. 354).

Também sobre a narração, pode-se destacar que ela não é linear: o início da narrativa não obedece à cronologia dos fatos. A narrativa inicia com o encontro de Camilo e Rita após a visita dessa à cartomante. A partir daí, o narrador conduz um extenso momento de retrospectiva: narra a amizade de infância de Vilela e Camilo, recuperando algumas informações sobre o começo de vida profissional de ambos e como se encontraram depois de alguns anos de separação. Também informa o leitor sobre o começo da paixão proibida e o primeiro envio de carta anônima. Nesse momento, a narração retoma ao instante após Rita contar a Camilo sobre o que lhe havia dito a adivinha. Desse ponto em diante, a narrativa segue linearmente até a morte dos amantes pelo marido traído.

A ironia está justamente no desfecho. Quando parece que é possível prever o futuro, dissipando temores em relação ao destino, Camilo – e os leitores - é surpreendido pela visão de Rita morta. Não há julgamento sobre a reação do traído, nem do comportamento dos traidores, apenas o relato do destino que lhes restou, do qual não puderam fugir, muito menos prever. Camilo, que por alguns instantes abandonara a incredulidade, feliz com a segurança que as palavras da cartomante lhe deram, vê-se diante do inevitável. Como leitores, somos envolvidos pela descrição do ambiente em que vive a adivinha, repleto de indícios de um poder superior que ali habitava: “Dir-se-ia a morada do indiferente Destino” (p. 355), “A casa olhava para ele”, “Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio” (p. 356), “E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe a testa. Camilo estremeceu” (p. 357). Porém, lendo atentamente a descrição da consulta, o leitor atento percebe que tudo que informa a Camilo é obtido através de um olhar atento de suas reações e a esperteza de quem vive desse ofício de adivinhação. O alívio ilusório de Camilo prepara o desfecho do conto. O destino inevitável se cumpriu.

Nas quatro personagens, as aparências não são reveladoras de sua interioridade. Camilo e Rita representam papéis em um relacionamento: a esposa (“uma dama formosa e tonta”, p. 352) envolve o amigo de infância de seu marido, sendo clara a posição feminina – recorrente nos contos machadianos – da que seduz, influencia ações masculinas, atordoa pensamentos e desejos dos homens (“Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo [...] pingando-lhe veneno na boca”, p. 353). Já Camilo, amigo que fora acolhido por Vilela, deixa-se envolver pela esposa desse, traindo-lhe a confiança e estima. Tanto é a hipocrisia que, os escrúpulos logo se esvaziam: “Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada a fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro” (p. 353-354). Já Vilela, que figura como marido dedicado e amigo fiel, é tomado por um desejo de vingança implacável, cuja violência e frieza são reveladas no assassinato dos amantes. A cartomante, por sua vez, apresenta a dualidade de sua ação: oferece o conhecimento sobre o destino, que é a mítica sobre as adivinhas, mas não passa de um fingimento sustentado por atitudes e contexto que convencem. Sua aparência, os materiais que manipula, as frases de efeito com as quais desenvolve sua “previsão”, tudo isso convence ao antes cético Camilo de suas habilidades. Aliás, a própria descrença de Camilo é aparente,

pois na hora em que o medo toma conta, recorre ao que antes havia desdenhado, na esperança de não se cumprir o que parecia iminente.

Vale notar que o próprio ambiente parece acompanhar o estado de espírito de Camilo, quando a caminho da casa de Vilela. Primeiro, ainda ansioso e temeroso do que lhe aguardava. Imagina murmúrios de Vilela em tom de ameaça, ocorre um acidente que lhe atrapalha seguir viagem, há dúvidas que lhe assolam sobre consultar ou não a cartomante, ouve gritos de homens na rua para remover o obstáculo que atravancava a rua, além do aspecto da casa da cartomante, que lhe confere um ar místico ao mesmo tempo que desconfortável. Depois que sai da consulta, confiante nas previsões positivas, o que ouve é o cantarolar da adivinha, a rua está livre do acidente, o céu está limpo e os rostos das pessoas lhe parecem joviais. Inclusive interpreta diferente o bilhete enviado por Vilela, e ri de seus próprios temores. Significativamente “olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve uma sensação de futuro, longo, longo, interminável” (p. 358). Nessa contrariedade de expectativas, Machado de Assis reforça o traço irônico. O final feliz não se realiza, pelo contrário, é o horror da ação de Vilela, personagem até então com pouca participação na narrativa, que sela o destino dos amantes.

#### **2.2.2.2 O roteiro**

Um triângulo amoroso é o centro da trama do roteiro “O arcano da traição” (ANEXO B), da mesma forma que o conto “A cartomante”, no qual se baseia. Os nomes dos personagens não são os mesmos da história original: no roteiro eles são Michael, Sara e Leonardo. Também diferente do conto é a relação entre eles, pois, no roteiro, Michael e Sara não são casados, são namorados, e a amizade entre os três nasce e é acompanhada pelo leitor no tempo em que lê o texto, sem haver o recurso da retrospectiva, como usado no conto. Isso também acontece com o envolvimento amoroso entre Sara e Leonardo, que se tornam amantes depois de um certo tempo de amizade entre eles. No conto, o início da narração não coincide com o dos acontecimentos, e, por serem diferentes, intensificam o clima de mistério do que está por vir. Já no roteiro em questão, esses tempos são os mesmos, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos. Esse aspecto, no entanto, não esvazia o mistério em que a história está envolvida, pela presença de outros recursos a seguir analisados.

Na situação inicial da trama, Michael e Sara estão saindo de férias, e, conforme o que comentam na cena 1, há muito precisavam dessa viagem, já que ele se refere ao seu excesso de trabalho. As cenas seguintes mostram como conhecem Leonardo, um rapaz que lhes presta auxílio na troca de um pneu furado do carro, e dão os primeiros indícios de que aquela amizade pode reservar algumas surpresas até o final da história. Isso porque algumas atitudes de Sara e de Leonardo sugerem que entre eles poderá acontecer mais do que se apresenta: trocam olhares e Sara aceita imediatamente o convite para lancharem juntos (cena 3), sentam perto na lanchonete, Sara pede a mesma coisa para comer que Leonardo, os dois falam ao mesmo tempo a mesma coisa e é Sara que oferece pousada a Leonardo (cena 4), convite aceito de imediato por ele. Além disso, nesse começo de história, há algumas características e informações sobre Michael que os autores do roteiro fazem questão de enfatizar: primeiro, ele declara que trabalha demais (cena 1), depois, na cena da lanchonete, Michael está com sua pasta de trabalho na mão e, diferente dos outros dois, que pedem um lanche típico (cachorro-quente e coca-cola), ele pede algo que marca uma certa sofisticação ou, no mínimo, que sublinha uma certa diferença dele, já que pede um *cappuccino*, o que causa estranheza na garçonete. Todos esses elementos, quando analisados juntos, mostram-se uma estratégia na narração para prenunciar o que o leitor talvez já esteja pensando: é a história de uma relação adúltera que está se formando. Mesmo sendo um tema corriqueiro, já explorado em muitos outros textos, alguns recursos utilizados garantirão as surpresas na história, especialmente nas cenas em que nem tudo é declarado, as quais serão explicadas depois, nas cenas seguintes, envolvendo, assim, o leitor do roteiro até o desfecho.

Ainda em relação a Michael, parece ser nele que os autores resolveram colocar a justificativa para a traição da namorada. Além do que se sabe no início sobre ele, outras cenas também reforçam a ideia de que esteja negligenciando sua relação com Sara. No desenrolar dos fatos, após a cena da lanchonete, há uma sequência de cenas, em diferentes espaços, nas quais eles estão passeando e divertindo-se juntos. Fica estabelecida, desse modo, para o leitor, a amizade entre os três. A cena seguinte representa uma passagem de tempo – meses depois – na qual Michael procura Leonardo, pois precisa conversar com alguém, está saturado de problemas no trabalho. Esse fato também mostra e reforça o nível de amizade em que estão, inclusive por um pequeno detalhe: Michael trata Leonardo pelo apelido, o que denota intimidade. Depois desse encontro, acontece a cena em que Sara liga para Michael, lembrando um compromisso à noite, ao que ele responde rispidamente estar cheio de trabalho e precisar de tempo, dizendo à Sara que vá ao encontro com Leonardo sozinha e que

depois ele os encontra. Esse momento é importante para preparar o que vem a seguir: a traição.

As cenas posteriores referem-se ao encontro de Sara e Leonardo, que acabam se beijando. Tudo começa com uma conversa sobre a ausência de Michael na relação, seu envolvimento excessivo com o trabalho que, ao que parece, tira o tempo de estarem juntos. Essa queixa compõe uma fragilidade em Sara, o que parece envolver Leonardo, o qual se apresenta muito solícito para conversar sobre o assunto e diverti-la, convidando-a para dançar. A música lenta sugerida na cena 12, momento em que estão na pista de dança, reforça o ambiente de romance e envolvimento em que estão inseridos. Uma descrição de cena, nessa parte do roteiro, marca o que parece levar Sara a envolver-se com Leonardo: “Sara olha o relógio, fica triste e Leonardo a beija” (cena 12). Procura representar a decepção de Sara por causa da falta de Michael e o consolo que encontra nos braços de Leonardo, formando-se, assim, o triângulo amoroso da história.

Na cena 13, o que é contado revela que aquele beijo teve repercussão: “Leonardo e Sara caminham pelas ruas, de mãos dadas, apaixonados”. O foco da história, a partir daí, é o relacionamento dos dois. Há a consulta à cartomante (cena 15), a quem Sara procurou para certificar-se do amor de Leonardo, motivo esse que o leitor só fica sabendo na cena seguinte, quando eles se encontram em uma pizzaria, e ela revela ao amante a conversa que teve com a adivinha. Como o leitor só fica sabendo do conteúdo da conversa ao mesmo tempo que Leonardo, na cena 15, cria-se uma expectativa na leitura, recurso que envolve quem está lendo, já que, muito possivelmente, quer-se saber, por que a cartomante disse que estava esperando Sara, o que ela disse, o que revelou à Sara. Nesse contexto, o roteiro tem elementos comuns ao conto, visto que a insegurança de Sara em relação ao amor de Leonardo, o fato de Leonardo desdenhar da consulta, afirmar que não crê nesse tipo de coisas e, após acalmar Sara, reiterar seus sentimentos sinceros são momentos narrados no texto de Machado de Assis e reproduzidos na adaptação.

Outro momento de suspense, que encaminha a leitura para as próximas cenas acontece na cena 17, quando Leonardo, ao acordar, encontra um bilhete misterioso na cozinha – não há explicações de como o bilhete foi deixado lá, apenas fica-se sabendo depois sobre seu conteúdo – e, ao ler o bilhete, deixa cair o copo que tinha nas mãos. Há uma orientação de cena que pede *close* no copo caindo, o que pode ter a intenção de frisar a ideia de um susto,



algum problema à vista, quebra de algo. Logo em seguida, Leonardo encontra Sara e conversam sobre o misterioso bilhete. O conteúdo dele não é revelado explicitamente, mas o leitor supõe sobre o que se trata a partir das falas dos personagens: “Quê? O Michael não tem como saber de nada, ele tá viajando e mesmo assim, nem desconfia” (Sara). “Mas Sara, tenta lembrar se ele não deu nenhum sinal de desconfiança, se fez algum comentário, se tocou em algum assunto” (Leonardo). A dúvida deles é a dúvida de quem lê, não se tem elementos suficientes para afirmar nada, apenas indícios, um tom de mistério (isso também acontece com o autor, já que Machado não resolve a dúvida). E essa tensão aumenta ainda mais com o que se lê na cena seguinte: durante a noite, Leonardo recebe um telefonema; é Michael, chamando-o a sua casa, quase uma intimação, com voz ofegante (conforme indica a rubrica), sem dar maiores explicações. O que acontece em seguida, nas cenas 20 e 21, de certa maneira também reproduz o que acontece no conto: Leonardo, que anteriormente tinha condenado Sara pela consulta a uma cartomante, busca na adivinha uma solução para suas dúvidas. A diferença é que, no roteiro, a cartomante dá indícios de saber realmente o que está acontecendo, e não apresenta a falácia típica de quem aproveita pistas na fala do outro para fazer deduções e passar-se por adivinho. É ela quem diz o que Leonardo quer saber, e ele só confirma. Além disso, refere-se ao encontro, sem Leonardo ter dito nada a respeito, falando para ele ir sossegado, pois “o terceiro ignora tudo” (cena 21). Essa diferença parece marcar uma escolha dos alunos em firmar o poder profético da cartomante, resolvendo a dúvida do texto machadiano – segundo a compreensão discente.

Porém, o alívio que as palavras da cartomante dão a Leonardo, além de dizer a ele que o pagamento pela consulta deve ser de acordo com o que achar que vale são aproveitamentos do conto no roteiro que são feitos e constituem-se elementos narrativos ricos para a cena. De alguma forma, resta ao leitor esperar pela leitura da cena seguinte, pois não se tem certeza dos conselhos da cartomante, apesar da firmeza em suas palavras, mas há ainda o jeito que Michael falou ao telefone, que não indicava nenhuma tranquilidade. Mais uma vez, uma maneira de capturar a atenção do leitor à leitura, pois agora se estabelece o desejo de ver onde a história vai parar, qual será seu desfecho.

A última cena responde às dúvidas de Leonardo e do leitor: ao entrar na casa de Michael, Leonardo encontra Sara morta e, em seguida, é morto com um tiro, disparado por Michael. O conto machadiano acaba com uma cena parecida: “Camilo não pôde sufocar um grito de terror: - ao fundo, sobre o canapé, estava Rita morta e ensangüentada. Vilela pegou-o

pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.” (MACHADO DE ASSIS, 2007, p. 358). Porém, no roteiro, o desfecho vai adiante: Michael e a cartomante saem da cena do crime de mãos dadas, olhando para trás, em direção aos mortos. E agora? De onde vinha essa relação? As falas da adivinha aos amantes era parte de um plano de vingança? Será que o tempo que Michael dizia trabalhar era, na verdade, dispensado à companhia da cartomante? Essa e muitas outras dúvidas que o texto suscita pairam sobre ele e seus leitores, e cabe a esses preencherem as lacunas – se for possível – com o que lhes for coerente, a partir das marcas textuais deixadas pelos autores. O título do roteiro, “O arcano da traição”, já indica ao leitor o que acontecerá na trama, confirmado pelo relacionamento que se estabelece entre Sara e Leonardo. Porém, ao final, é surpreendido por outro casal que havia sido mantido em segredo pelo texto. Dupla justificativa para o título escolhido.

### **2.2.3 “O enfermeiro”: análise do conto e do roteiro**

#### **2.2.3.1 O conto**

O conto “O enfermeiro” (MACHADO DE ASSIS, 2007)<sup>2</sup> é uma narrativa que traz elementos significativos da obra machadiana, especialmente na sua capacidade de investigar a alma humana, indo além das aparências. O narrador em primeira pessoa inicia o conto com uma pergunta, como se fosse continuação de uma conversa iniciada anteriormente à leitura do mesmo: “Parece-lhe então que o que se deu comigo em 1860, pode entrar numa página de livro?” (p.318). Numa tentativa de “capturar” o leitor no texto, instigando a curiosidade – o que teria acontecido em 1860 e que alguém acha tão interessante a ponto de ser colocado em um livro? – ao mesmo tempo em que localiza no tempo o acontecimento, o autor cria uma atmosfera de verossimilhança. Ainda no início do conto, há outras informações sobre o narrador e o que passará a relatar, por escrito, conforme indica quando diz: “Olhe, eu podia mesmo contar-lhe a minha vida inteira, em que há outras coisas interessantes, mas para isso era preciso tempo, ânimo e papel, e eu só tenho papel” (p. 318) ou “Adeus, meu caro senhor, leia isto e queira-me bem” (p. 318). Ao mesmo tempo em que parece ser uma despedida, também é um relato de um acontecimento na vida desse narrador que o leitor fica sabendo à medida que avança na leitura.

---

<sup>2</sup> Todas as citações nessa seção secundária serão dessa edição, mencionadas apenas pelo número das páginas.

O mesmo narrador ainda completa essa introdução ao relato que fará com uma afirmativa curta: “Pedi-me um documento humano, ei-lo aqui” (p. 318). Essa frase pode não receber o devido valor, caso a leitura não seja atenta ou até mesmo se o leitor for despreparado para a obra de Machado de Assis. Porém, ela é emblemática quando se trata do autor em análise. Ao narrar o que lhe aconteceu em 1860, o narrador – Procópio Valongo – ilustra alguns comportamentos humanos muito explorados por Machado: a dissimulação, a ganância, o jogo das aparências, as relações por interesse, entre outros. Sendo assim, o conto foi narrado por encomenda, para ser um “documento humano” (p. 318), e desse modo se realiza.

Procópio Valongo tinha 42 anos de idade, morava em Niterói e trabalhava como assistente de um padre, copiando seus estudos de teologia em troca de casa e comida. Através desse padre, é indicado para servir de enfermeiro a um coronel em uma vila do interior, proposta que aceita por estar enfadado com o que fazia. Logo que chega à vila, fica sabendo sobre a personalidade difícil do coronel, mas não se intimida. Os primeiros sete dias de convivência foram pacíficos, porém, a partir do oitavo dia, Procópio padece com as injúrias e impertinências do coronel, experiência semelhante à de seus antecessores. Vê no velho coronel um misto de moléstias (o coronel era doente desde criança), rabugice e maldade, pois deleitava-se com o sofrimento e humilhação dos outros. Passados três meses, o enfermeiro decide ir embora, decisão reafirmada ao ser agredido a bengaladas pelo coronel. Esse consegue convencer Procópio a voltar atrás de sua decisão, o qual cede frente à insistência do velho. Contudo, as injúrias seguiram, o que fazia crescer o desejo de voltar à corte.

O coronel não tinha parentes, era pouco visitado por raros amigos, restando a Procópio toda a sorte de maledicências e ofensas, além do isolamento que a situação ocasionava. Mais uma vez, decide-se por ir embora, porém o vigário o convence a ficar. A essa ocasião, a saúde do coronel piora e os já raros momentos de trégua iam ficando ainda mais escassos. A piedade inicial dava lugar a um ódio e aversão crescentes. Então, avisa ao médico do coronel e ao vigário que tinham o prazo de um mês para encontrarem um substituto. Certa noite, acontece de o coronel, num acesso de raiva, ameaçar e insultar Procópio duramente, atirando-lhe um prato de mingau, que julgou frio. Passado o calor da raiva, o coronel dormiu e Procópio, precisando acordá-lo perto da meia-noite para ingestão de remédio, decide permanecer no quarto, lendo, até a hora marcada. No entanto, adormece também, acordado pelos gritos do coronel, que parecia delirante e atingido por uma moringa d’água arremessada pelo velho. Foi

o suficiente para Procópio atirar-se em direção do doente e esganá-lo. Havia matado o coronel. Por horas, fica desorientado, ouve vozes acusativas, num delírio e atordoamento solitário. Não ousava entrar no quarto do coronel, embora nutrisse uma esperança de ouvir alguma coisa, uma injúria que fosse, “qualquer coisa que significasse a vida, e me restituísse a paz à consciência” (p. 322). Procópio arrepende-se de ter aceitado o trabalho e culpa o padre de Niterói, o médico e o vigário pelo acontecido. Perto do amanhecer, é invadido pelo temor da punição pelo crime cometido. Resolve mascarar o crime, ajeitando o cadáver, que trazia marcas de mãos no pescoço, chamando um escravo para avisar ao médico e ao vigário que o coronel estava morto. A ideia de fugir ou ir embora da vila sob o pretexto de atender ao irmão doente poderiam suscitar desconfianças, então resolve ficar para os cerimoniais. Ninguém desconfiou de nada, inclusive elogiavam a dedicação do enfermeiro frente a tantos maus tratos do coronel. Volta ao Rio de Janeiro tão logo pode, vivendo assolado pela consciência e pesadelos com o que havia feito. Aproveita a ilusão dos outros frente a sua melancolia e encomenda uma missa pela alma do coronel, sem avisar ninguém, para não levantar comentários desnecessários. Uma semana depois, recebe uma carta do vigário, a qual falava sobre o testamento do coronel: Procópio era o herdeiro universal. Não acredita inicialmente, chega a desconfiar de uma artimanha para capturá-lo, mas, após reler inúmeras vezes, convence-se que “por uma ironia da sorte, os bens do coronel vinham para às minhas mãos” (p. 324). Passa, então, a pensar na possibilidade de recusar a herança, ou de doá-la aos poucos e às escondidas, a fim de compensar o crime cometido. No caminho de volta à vila, voltam-lhe lembranças da noite fatal e passa a justificar sua atitude pelo modo de vida do coronel ou por sua frágil saúde: “Já não era vida, era um molambo de vida, se isto mesmo se podia chamar ao padecer contínuo do pobre homem” (p. 324). Pensa naquela noite como fatalidade e coincidência entre a luta travada por eles e o instante em que irremediavelmente o coronel morreria. Na vila, é bem recebido pelo vigário e passa a ouvir de muitas pessoas o quanto o coronel era ruim e cruel. Permanece na vila em função do inventário, convertendo a herança em dinheiro e títulos. Esmolas e donativos já não eram mais o destino para a herança recebida: “distribuí alguma coisa aos pobres, dei à matriz da vila uns paramentos novos, fiz uma esmola à Santa Casa de Misericórdia” (p. 325). Além disso, manda erguer um túmulo de mármore para o coronel. As lembranças e temores ficam menos intensos com o passar dos anos, e Procópio se convence de que, inevitavelmente, o destino do coronel era morrer. O conto encerra com uma despedida de Procópio ao leitor a quem dirige o relato. Pede um túmulo de mármore em troca da história, se a narrativa for julgada de valor, encomendando

um epitáfio, adaptação do Sermão da Montanha: “Bem-aventurados os que possuem, porque eles serão consolados.” (p. 325).

O que é preciso observar em relação a todo esse desenrolar dos acontecimentos diz respeito ao foco narrativo. A narração em primeira pessoa vai ser determinante para a condução do olhar do leitor, já que as observações de Procópio sobre o coronel e, especialmente, sobre sua morte, não são imparciais ou desprovidas de outras intenções que não a de apenas narrar os acontecimentos. Há uma implicação do narrador muito profunda, tramada ao longo de toda a narrativa, através de vários elementos, os quais irão compor a visão sobre os fatos que Procópio quer – e precisa – oferecer ao leitor. O tempo inteiro esse narrador orienta a leitura tentando nos convencer das circunstâncias que o levaram a matar o coronel e de seu envolvimento quase inocente nisso tudo. São outros que o chamaram para a tarefa de cuidar do coronel, os mesmos que insistiram para que ficasse, todas as vezes em que queria ir embora: “arrepentia-se de ter vindo. [...] descompunha o padre de Niterói, o médico, o vigário, os que me arranjaram o lugar e os que me pediram para ficar mais tempo” (p. 322). É também a opinião dos outros sobre o coronel, depois de sua morte, que reforçam a ideia de que o velho merecia mesmo morrer: “Vinhão contar-me coisas dele [...] referiam-se casos duros, ações perversas [...] Era uma cobra assanhada, interrompia-me o barbeiro; e todos, o coletor, o boticário, o escrivão, todos diziam a mesma coisa” (p. 325). Ressalta que o vigário o elogiou, assim como muitos na vila: “Receberam-me com parabéns. [...] Toda a gente me elogiava a dedicação e a paciência” (p. 324); “O vigário [...] ia louvando a mansidão cristã e o zelo com que servira ao coronel” (p. 324). Além desses, anos depois, conforme Procópio conta no final da narrativa, todos os médicos com os quais havia conversado e relatado as condições de saúde do coronel, todos eram unânimes em afirmar que “foram acordes em que a morte era certa, e só se admiravam de ter resistido tanto tempo [...] mas a verdade é que ele devia morrer, ainda que não fosse aquela fatalidade...” (p. 325). Todas essas reações e manifestações das pessoas, cuidadosamente relatadas pelo narrador, são fundamentais para que ele possa justificar as circunstâncias da morte do coronel. Se foi crime ou não, isso não importa mais; o olhar dos outros sobre os fatos, a aparência dos fatos é que interessa ao narrador.

A exemplo do que foi indicado no conto “A cartomante”, a paisagem é uma representação do estado mental das personagens na narrativa em análise. Em “O enfermeiro”, a trama desenvolve-se basicamente na casa do coronel, que não é descrita em detalhes, porém

é nesse ambiente, em reclusão quase que absoluta, que vivem os dois: Procópio e o velho coronel. As visitas são raras e, quando acontecem, rápidas. Logo após o embate entre enfermeiro e doente, que resultou na morte do segundo, a casa parece assustadora a Procópio: ouve vozes acusativas, os gritos da vítima ecoam dentro dele, vê vultos. Tudo representação de seu atordoamento. Depois disso, descreve um silêncio que marcava ainda mais a situação de morte, apenas os sons do relógio a marcar ainda mais algo que não volta – o tempo – o que favorece a situação de arrependimento sobre o aceite da proposta de trabalho: “Maldita hora em que aceitei semelhante coisa” (p. 322). Além disso, não há vento, a noite é tranquila, e fitá-la faz com que Procópio consiga pensar mais claramente sobre o acontecido. Pensa em crime e punição e há um misto de remorso com temor: “Vi três vultos de pessoas, no terreiro, espiando, com ar de emboscada; recuei, os vultos esvaíram-se no ar; era uma alucinação” (p. 322). Depois de ter regressado ao Rio de Janeiro e ter recebido a carta do vigário, falando sobre o testamento, regressa à vila e, aproximando-se do local, parece-lhe que esse tem “um aspecto de tragédia” (p. 324). Porém, essa visão muda à medida que ouve dos moradores do local suas opiniões sobre as atitudes do coronel: “a opinião da vila era tão contrária ao coronel, que a vista dos lugares foi perdendo para mim a feição tenebrosa que a princípio achei neles” (p. 325). Essa mudança de impressão sobre o lugar marca também a mudança no estado de alma de Procópio, pois a partir daí a ideia de distribuir a herança em esmolas e donativos é substituída por alguns poucos gastos com a igreja, a Santa Casa, alguma esmola e o túmulo de mármore para o coronel. Mais uma vez o ambiente é filtrado pelas impressões do narrador; os lugares parecem amoldar-se ao estado de espírito do narrador-personagem. A realidade e a aparência dela formam na obra machadiana – e esse conto também ilustra isso – uma dualidade que pode representar justamente a ambiguidade da alma humana.

Fechando o conto e representando algo que é característico nos textos de Machado de Assis, Procópio lança mão da ironia. Ela está presente em várias situações da narração, quando alguns acontecimentos lhe parecem ironias do destino e, especialmente, no que diz ao final do conto. Exemplos do primeiro tipo de situação advêm de observações que faz sobre o que lhe dizem ou sobre o que lhe sucede. Após ter ajeitado o cadáver do coronel, ansioso na sala mortuária para ver se alguém desconfiava de alguma coisa, avalia com ironia os comentários de piedade que ouve: “Coitado do Procópio! Apesar do que padeceu, está muito sentido” (p. 323). Depois, quando recebe a notícia da herança, pensa ser “uma ironia da sorte, os bens do coronel vinham parar às minhas mãos” (p. 324). Nesses dois casos, Procópio se convence – ou a nós, leitores – que a vida se mostrava irônica, quase uma ideia de suavizar o

ato cometido. Isso fica mais claro quando está decidindo o que fazer com o dinheiro recebido e pensa em doá-lo, como forma de compensar o assassinato. Não parece, em momento algum, arrependido, apenas interessado em manter a desconfiança longe e a consciência em paz: “Não era escrúpulo; era também o modo de resgatar o crime por um ato de virtude; pareceu-me que ficava assim de contas saldas” (p.324). Distribuir a herança, sem alardes, aos pobres, já que recusá-la poderia levantar suspeitas, numa atitude que julgava virtuosa, para sanar o crime: eis a ironia. Não é declarada, como a dos casos anteriores, ela se constrói pela visão do narrador sobre suas atitudes e a maneira como enxerga a situação e como as conta ao leitor. Continua, a partir daí, numa sequência de reflexões, compondo um final repleto de ironia: pensa que não foi um crime, apenas uma luta, em que precisou se defender. Uma fatalidade: essa ideia em que se fixa. Até diz perdoar o coronel, que tinha seus atos influenciados pela moléstia que o acometia. Continua dizendo – e nos convencendo- que, de qualquer forma, o velho não viveria muito mais: “E quem sabe mesmo se a luta e a morte não foram apenas coincidentes? Podia ser, era até o mais provável; não foi outra coisa” (p. 324). E continua tentando justificar a morte do coronel, listando as observações dos outros, tudo o que os médicos lhe haviam dito sobre a saúde do velho, além da decisão de ficar com a herança. O toque de ironia fica por conta do prazer que sentia ao ouvir falarem sobre o coronel, prazer esse que diz em relutar, uma “espécie de ténia moral, que por mais que a arrancasse aos pedaços, recompunha-se logo e ia ficando” (p. 325). E completa com a construção de um túmulo, todo de mármore, para o coronel, pago com o dinheiro da herança recebida. Encerra, então, dirigindo-se novamente ao leitor do que escreveu, momento em que a ironia fica por conta dos pedidos feitos: um túmulo de mármore e o epitáfio encomendado. A aparência e a posse como valores para uma vida bem-aventurada é o desfecho próprio para um conto que fora encomendado como um documento da alma humana, conforme informa o narrador no início do conto.

### **2.2.3.2 O roteiro**

Na adaptação intitulada “O funeral” (ANEXO C), os autores do roteiro mantiveram o nome dos personagens Procópio Valongo e do coronel Felisberto, além da característica de sua relação: Procópio trabalha de enfermeiro para o coronel. Essa relação é permeada por ofensas, xingamentos, agressões, todas dirigidas a Procópio, que, por vezes, em função disso, decidia demitir-se do cargo, sempre demovido dessa decisão por alguém. Até que, certo dia, tudo acaba resultando na morte do coronel, sufocado por Procópio. Essa trama é, basicamente,

o núcleo que foi aproveitado do conto original, “O enfermeiro”. Cena por cena, é possível acompanhar os atritos e o desfecho em que, diferente do texto literário, Procópio, atormentado pelo remorso, acaba se suicidando.

Seguindo a formatação orientada para a redação de um roteiro, “O funeral” inicia em um velório, onde, entre outras pessoas, está o irmão de Procópio, entristecido e iniciando a leitura de uma carta deixada a ele, na qual Procópio explica-lhe o que aconteceu. É a partir daí que o roteiro inicia uma volta no tempo, quando da chegada de Procópio à casa do coronel. Tendo o roteiro 12 cenas no total, essa recuperação dos acontecimentos que antecederam o velório acontece da cena 2 a 11, isto é, grande parte do texto. Essa quantidade de cenas destinadas a esse passado é essencial ao roteiro, já que é preciso dar muitas explicações ao leitor/espectador: quem é o coronel, o que Procópio foi fazer lá, por que Procópio está morto no começo da história e o que teria acontecido para ele dizer “Adeus, meu querido irmão, leia isso e queira-me bem, perdoa-me o que lhe parecer mal” (cena 1). A última cena, então, novamente no velório, encerra o roteiro, e as dúvidas desencadeadas na cena 1 ficam explicadas e são complementadas com a última declaração na carta, cuja narração *in off* de Procópio, a exemplo da primeira cena, revela que “o remorso condenou-me à morte” (cena 12). Esse jogo estabelecido pela mudança de tempo, com regresso a meses anteriores ao velório estabelece uma “amarração” com o leitor do roteiro, já que o texto inicia com um acontecimento que precisa ser esclarecido, o que somente será possível se acompanhar o texto.

Além disso, um recurso utilizado nesse roteiro e que reproduz de certo modo o que Machado de Assis usou no conto é o fato de Procópio narrar a alguém, por escrito, os acontecimentos que envolveram a morte do coronel, contando, conseqüentemente, também para quem lê o texto. Deixar uma carta, pedir perdão antes de dizer a que está se referindo, em meio a uma situação de morte, tudo isso dá um certo tom de confissão ao que será revelado para quem acompanhar o desenrolar das cenas. Também marca a visão de Procópio sobre os acontecimentos, já que ele se coloca no lugar de narrador, mesmo que, entre a segunda e a décima primeira cenas, não haja sua narração direta: sua voz *in off* é usada para marcar apenas a leitura da carta, no início e no fim do roteiro. De qualquer maneira, esse recurso encaminha a narrativa sob seu ponto de vista, pois sabemos sobre o coronel e sobre as situações vividas no período em que ficaram juntos através do que Procópio deixa escrito a seu irmão. O conteúdo da carta, mesmo que partes suas sejam lidas diretamente apenas nas cenas 1 e 12, é revelado ao longo do que se lê no roteiro sobre os acontecimentos na casa do coronel.



Em relação ao coronel Felisberto, na cena 2, é possível saber algumas coisas sobre ele, pois não cumprimenta Procópio, que recém tinha chegado a casa, pensa ser ele um ladrão, refere-se a roubos de enfermeiros anteriores, troca o sobrenome de Procópio – entende “Mocorongo” ao invés de “Valongo” -, para em seguida perguntar se “isso é nome de gente?”. Além dessas informações, quando o coronel sai atrás de Procópio, pedindo-lhe que reconsidere a decisão de ir embora e fique, o coronel fala sobre si mesmo, indicando algo sobre seu estado de saúde: “sabe como é, estou morrendo, pode até ser que eu morra amanhã” (cena 6). Essa fala reforça a ideia da necessidade de cuidados com a saúde do coronel, já que Procópio foi trabalhar lá como enfermeiro, dado que confirma a questão da saúde não explicitada no texto, mas que pode ser deduzida. Quando Procópio telefona ao médico (cena 7), refere-se ao coronel chamando-o de velho, deixando explícito tratar-se de alguém que, além de doente, tem mais idade. A implicância com a maneira como Procópio arruma a cama (cena 3) ou com a comida preparada por ele (cena 9), o que resulta em xingamentos e até agressões físicas, intensifica a questão problemática que é a relação entre eles, de como o coronel trata seu enfermeiro. Portanto, através de ações e falas do coronel foram elaboradas para que pudessem retratar um personagem implicante, rabugento, dominador, com a saúde frágil – na cena 10 passa mal pela falta de remédios – o que acaba por contextualizar o modo como se relaciona com Procópio e assim, talvez, justificar a reação do mesmo quando, já sem paciência, acaba matando seu patrão.

Desse mesmo modo, a caracterização do personagem de Procópio passa pelo que faz e as coisas que diz, especialmente na passagem da cena 2 para a 3, pois primeiro parece relevar as observações indelicadas do coronel, mas com o passar do tempo, mostra-se no limite. A cena 3 traz momentos de tensão entre o coronel e seu enfermeiro: gritos, xingamentos, bengaladas, tratamento agressivo. Há uma passagem de tempo de três meses, mas o leitor pode imaginar o que aconteceu nesse intervalo, já que Procópio diz não aguentar mais a situação e decide arrumar suas coisas para ir embora (cena 4). No telefone com o médico do coronel, confirma a situação limite em que vive na casa, reclamando de insultos e agressões, apontando sua decisão de desistir do emprego (cena 7). “Não aguentar mais” indica que houve momentos anteriores àquele descrito na cena em que também ocorreram situações desse tipo, apresentando-se como uma maneira dos autores do roteiro referirem-se à parte da história que não necessariamente precisa ser contada, apenas sugerida, deixando para o leitor, então, a tarefa de preencher essa lacuna. Sobre o fato de ter matado o coronel, como no conto, o enfermeiro aflige-se com a morte, instantes depois do ato, quando se dá conta do que fez.

Chama pelo coronel, sacode-o para verificar se realmente não há mais vida, numa tentativa que revela justamente o desespero que lhe acomete. Porém, diferente do texto original, no roteiro, Procópio condena a si mesmo e pune seu crime com o suicídio. O texto da cena 11 traz elementos que buscam criar um contexto que caracterize o desespero, a condenação, o remorso, pois além da descrição da cena, ela é composta pela indicação de recursos visuais e sonoros que irão representar tudo isso:

MÚSICA ALTA E ROCK PESADO - PROCÓPIO está desesperado, entra no quarto, meio confuso, encolhe-se num canto, põe as mãos na cabeça, atordoado. Vai até a escrivaninha e escreve uma carta. Tira da gaveta um revólver e aponta para sua cabeça. IMAGEM ESCURECE – TIRO

Mesmo sem assistir ao curta, é possível, através da leitura do roteiro, visualizar a cena, compreendendo qual o sentido, para essa situação, que se quer dar para uma música com volume alto, de batidas fortes, e o som de um tiro. E, na cena final, a confirmação do que ficou implícito e também a explicação sobre o morto da primeira cena do roteiro: Procópio termina sua carta dizendo que o remorso o tinha condenado à morte.

Além dessas questões que envolvem o personagem de Procópio, é nele que encontramos diferenças determinantes entre o roteiro elaborado pelos alunos e o conto de Machado de Assis. Uma das diferenças refere-se ao enfrentamento explícito de Procópio à maneira como o coronel se comporta: em algumas cenas, reage aos xingamentos e agressões, sendo duro com o coronel, coisa que não acontece no texto literário, ou, no mínimo, não é contado pelo narrador, que é o próprio enfermeiro. Um outro aspecto diferencial é que, no conto, conforme anteriormente analisado, o enfermeiro se convence – e tenta convencer o leitor – de que, de qualquer maneira, o coronel estava condenado à morte, que talvez tivesse sido apenas uma coincidência ou fatalidade, não um crime. Já no roteiro, a questão referente à culpa é tratada diferente: o coronel também é caracterizado como uma pessoa intratável, Procópio suporta-o até que, numa explosão de impaciência, mata-o, mas, logo em seguida, arrepende-se e se pune pelo erro. A morte no roteiro, para Procópio, é um modo de purgar sua culpa, no entanto, no conto, ela tem um caráter até de recompensa e ironia– pelo menos é o que o narrador parece querer justificar quando relata as observações de várias pessoas da cidade sobre como tinha sido dedicado ao coronel, pessoa tão perversa e cruel aos olhos de todos.

Como já afirmamos, um roteiro é uma possível “leitura de uma leitura”, o que parece ser confirmado na análise de “O funeral”. A questão da herança e toda manipulação dos fatos, por exemplo, não foram exploradas na adaptação, o que deixa de fora da discussão matizes da alma humana que muito interessavam a Machado de Assis. Talvez pelo fato de ser distante do cotidiano de um jovem, esse aspecto da narrativa original não tenha sido considerado, ou ainda por causa do rumo escolhido para o personagem Procópio. De qualquer forma, ao que se propôs contar, o roteiro demonstra que seus autores, da forma como lhes foi possível, também buscaram revelar aspectos pertinentes às relações humanas.

## **2.2.4 “A carteira”: análise do conto e do roteiro**

### **2.2.4.1 O conto**

Na leitura do conto “A carteira” (MACHADO DE ASSIS, 1997)<sup>3</sup>, Machado de Assis surpreende-nos com o desfecho da história. A narrativa nos conduz a uma situação de crise de consciência, quando, Honório, advogado e pai de família, que atravessava um momento financeiro crítico, acha uma carteira contendo mais de setecentos mil-réis, quantidade suficiente para sanar suas dívidas. O conto é curto, três a quatro páginas, assim como breve também é o tempo em que a trama se desenvolve, poucas horas de um dia. No entanto, através de um narrador em 3ª pessoa, ficamos sabendo alguns detalhes da vida do protagonista, fundamentais para a contextualização da situação em que se encontra Honório. Conforme o narrador observa, ao retroceder no tempo e na história do personagem principal, “para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado” (p. 79).

Honório, 34 anos, é casado, tem uma filha pequena, e precisa administrar gastos excessivos feitos, inicialmente, para ajudar familiares, depois com a esposa, “que vivia aborrecida de solidão” (p.79). Endividado, passa a fazer conta em mercados e lojas, depois faz empréstimos, sem, no entanto, deixar de frequentar bailes e jantares, mantendo a aparência de uma situação positiva. Para completar a situação, tinha poucas causas em que estava trabalhando, além de sofrer uma derrota em uma na qual apostara muitas esperanças, causa essa que, além de lhe render poucos honorários, ainda lhe tinha prejudicado a reputação. Quanto a sua mulher, Amélia, essa não sabia de nada, Honório não lhe contava nada. Aliás,

---

<sup>3</sup> Todas as citações nessa seção secundária serão dessa edição, mencionadas apenas pelo número das páginas.

não contava nada a ninguém, “fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades” (p. 80), nem a seu amigo íntimo, Gustavo, frequentador diário de sua casa e também advogado. Nesses momentos com Gustavo, falavam bobagens, ouviam a esposa tocar piano – momento que “Gustavo escutava com indizível prazer” (p.80) – jogavam cartas ou ainda falavam de política. Mesmo quando era flagrado pela esposa preocupado e visivelmente abalado pelo medo do futuro de miséria, mantinha a aparência, e tratava de recuperar as esperanças em um futuro melhor.

O credor da dívida mais urgente e já referida parecia sem paciência com a questão – “não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau” (p.80) – o que acelerou o desejo de Honório em resolver a situação; estava tão desesperado, já que nunca antes uma conta havia crescido tanto e nem demorara antes dessa forma para pagar, que estava prestes a recorrer a um agiota, recurso que desistiu de utilizar. No fim da tarde é o momento em que acontece algo que pode resolver suas dívidas: acha a carteira. Mete-a no bolso e sai andando meio sem rumo, sem saber o que fazer, no que decide entrar em um café. Hesita para abri-la, mas não deixa de pensar que dentro dela poderia estar a solução para seus problemas. É um momento em que mescla censura – sua consciência lhe dizia para levar o objeto à polícia – e um desejo, impulsionado pelos apuros financeiros, de aproveitar-se do dinheiro que poderia haver dentro da carteira. É um momento em que sua alma fica atordoada pela dúvida, entre o que lhe diz a consciência e o que lhe insinua os apuros, mesmo sem ter aberto a carteira. Acabou cedendo, impulsionado pelo pensamento que, se tivesse ele perdido sua carteira, ninguém a devolveria. Trêmulo, às escondidas, abriu então a carteira e encontrou o dinheiro. Mesmo sem contar, pôde perceber que a quantia pagaria a dívida com o cocheiro, além de algumas outras despesas. Nesses pensamentos, em que a agradável ideia de ficar novamente numa situação mais tranquila lhe envolveu a alma, guardou novamente a carteira, como que tentando afastar dos olhos a tentação. Porém, instantes depois, sentiu vontade de contar o dinheiro, censurando-se em seguida por esse desejo: “contar pra quê? era dele?”(p. 81). Mais uma vez, cedeu ao impulso e verificou que, realmente, havia dinheiro suficiente para solucionar seus problemas e novamente ficava dividido e atordoado pela consciência e pela necessidade. Queria encontrar explicações para tal situação, a fim de se convencer: “podia ser um lance de fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles?” (p. 81). A tortura mental continua, ora decide aproveitar a oportunidade, ora pensa que o melhor seria devolver ao dono. Nesse momento, a situação encaminha-se para uma solução a sua dívida: vasculhando a carteira à procura de

alguma identificação, encontra, entre cartas que não abre e bilhetinhos dobrados, os quais não lê, um cartão de visita com o nome do dono: a carteira era de Gustavo.

A identificação do dono entristeceu-o, era imoral ficar com o dinheiro, ainda mais prejudicando o amigo. Resolveu voltar para casa, estando já noite, com o embaraço das dívidas ainda a lhe atordoarem o pensamento algumas vezes, ao que resistiu: “Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer” (p. 82). Ao chegar em casa, encontra o amigo Gustavo, com certo ar de preocupação, e sua esposa, parecendo também estar preocupada. Honório faz um certo suspense com o amigo, perguntou-lhe se não havia dado falta de nada, ao que Gustavo responde sem precisar pensar: havia perdido a carteira. Honório entrega-a ao amigo, o qual a toma rapidamente, com um olhar desconfiado. Ficou incomodado com a maneira como Gustavo reagiu: “depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio” (p. 82). Dá detalhes de onde havia encontrada a carteira e diz ter sabido que era do amigo em função dos cartões de visita com seu nome. O que acontece a seguir surpreende o leitor, pode mudar a visão e possível julgamento que poderia ter feito sobre a situação:

Honório deu duas voltas, e foi mudar de *toilette* para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor. (p. 83)

Consoante à relação entre a leitura e o conhecimento da obra machadiana, o desfecho desse conto confirma: é a leitura do texto que dá a dimensão do valor do texto literário de Machado de Assis. Depois de ter feito o leitor acompanhar toda a crise de consciência de Honório, explicitado seus problemas financeiros e, por fim, sua decisão de honrar a amizade, o texto nos surpreende com esse final. Atordoa o leitor, parece obrigá-lo a voltar no texto para redimensionar tudo que fora narrado. E, ao reler o texto, damos outro sentido para as visitas diárias do amigo à casa de Honório, pensamos sobre o aborrecimento da esposa – seria verdadeira sua solidão ou apenas uma aparência? – entendemos diferente o prazer de Gustavo ao ouvir os acordes ao piano de D. Amélia e seu ar de preocupação e sua reação no momento em que Honório lhe entrega a carteira. E se Honório tivesse lido os bilhetes? Mudaria sua decisão a respeito do dinheiro? Seria menos imoral aproveitar-se do dinheiro, já que traído pelo dono da carteira? São algumas das perguntas que podemos fazer, mas que não terão respostas. Basta lembrar o que afirmamos anteriormente sobre o texto de Machado de Assis: ele não busca respostas, sua busca é pelo questionamento sobre a alma humana. Talvez nem

interesse saber o que teria acontecido “se...”; a ressonância do conto no leitor, a provocação que permanece mesmo após o término da leitura é que conta. Por isso que o conto termina naquele momento: não há objetivo de revelar os segredos, de punir os culpados, de purgar os pecados ou de oferecer uma possibilidade confortável de recompensa pela honestidade. Machado de Assis parece nos alertar que a alma humana é bem mais complexa, que a vida é mais do que uma simples conexão entre causa e efeito, o improvável acontece.

Na sua maestria em criar uma tensão narrativa que realmente capture o leitor, Machado de Assis inicia o conto com o momento em que Honório acha a carteira, para então interromper a cronologia dos fatos e retroceder no tempo, a fim de apresentar a situação pela qual passa o personagem. É como se deixado no ar, em suspensão, a resolução de Honório, justamente para criar a tensão referida. Machado, através do narrador que sabe o que se passa no íntimo do protagonista, convida-nos a acompanhar a tomada de decisão. Ao participar do atordoamento de Honório até que ele defina o que fazer, podemos nós também, os leitores, fazer um jogo de consciência: o que faríamos em seu lugar? o que é certo? Acompanhar a luta entre o que a necessidade e a consciência lhe dizem é ficar no aguardo de uma decisão, é permanecer na leitura para ver no que vai dar, é ser envolvido pelo texto e finalmente surpreendido pelos rumos que a história toma. Para a literatura, para a arte literária, importam menos as respostas do que a experiência das indagações sobre a humanidade, sobre nós mesmos, que o texto suscita, algo que Machado de Assis conduz muito bem.

Além disso, é importante pensar sobre o fluxo de consciência que toma boa parte do conto. O narrador revela o que se passa no mundo interior de Honório, informando-nos sobre seu estado de espírito ao longo de todo processo de tomada de decisão, quando a sua alma atormenta-se com as dúvidas sobre o que fazer com o dinheiro achado. Quando o narrador diz que Honório ouve e é influenciado, de um lado pela consciência e de outro pela necessidade, representa, de alguma forma, a dualidade do ser humano. Habita em nós o bem e o mal, as virtudes e os pecados. Além disso, aborda de uma forma alegórica a ideia de forças que orientam a alma humana: o narrador refere-se a consciência e a necessidade como elementos de voz própria, uma vez que “aconselham”, “dizem” a Honório o que fazer. E Machado sutilmente escreve: “esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura” (p. 81). Honório passa o tempo inteiro, não inocentemente, negociando com o destino, justificando a possibilidade de ficar com a

carteira já que ninguém tinha visto quem a perdera ou quem sabe era uma oportunidade dada-lhe pela sorte. Vai mais fundo, quando, num momento de reflexão, acha conveniente lançar mão da crença em anjos, já que poderiam ter sido eles que tivessem colocado aquele dinheiro em seu caminho. Era preciso achar algum motivo palpável, alguma justificativa viável para a posse daquela quantia salvadora.

Especialmente nessa reflexão e em alguns outros acontecimentos ao longo do conto, encontramos o elemento que Machado de Assis não dispensa: a ironia. A conveniência de passar a crer em algo justamente na hora em que precisa é o tom irônico que encontramos em meio a todo o tormento. O mesmo tom aparece, como já referido, na consciência de Honório, ou no sentimento de resistência não recompensada pela reação um tanto fria do amigo, afinal, segundo ele, tanto esforço merecia um prêmio. A ironia fica por conta dessa perspectiva: quer ser recompensado pela honestidade, pela virtude revelada – pelo menos na aparência, algo que prezava muito já que simulava bem-estar à esposa, aos amigos, a Gustavo. Além disso, no ápice da ironia, a traição da esposa com seu melhor amigo, dono da carteira encontrada: um dos bilhetinhos, “que o outro não quis abrir nem ler”, era um bilhetinho de amor, trocado entre Gustavo e ela, que tratou logo de rasgá-lo. Estava mantida a aparência das relações.

Para um olhar mais atento e também preparado para o texto de Machado de Assis, o feminino marca um lugar diferente na obra do autor, diverso do trato dado às mulheres na prosa romântica e o que, nas relações sociais, aparentemente era mantida. No conto, a esposa é descrita, primeiramente, como aborrecida com a vida, poupada pelo marido dos problemas financeiros, encantando o amigo com sua música, mas, por fim, revelando-se com a relação amorosa que mantinha com Gustavo. No texto machadiano, a traição acontece também nas ações das mulheres, que podem seduzir, dissimular, e que, inclusive, vão em busca de satisfação de suas aspirações e desejos de felicidade em detrimento das regras sociais para os papéis da mulher no universo patriarcal em que vivem. Mesmo assim, a aparência, o casamento é mantido – “rasgou-o em trinta mil pedaços” (p. 82). O exagero aponta que não restaria indício da traição, pelo menos que pudesse ser encontrado pelo marido. D. Amélia representa também aquilo que tanto instiga Machado na composição de suas narrativas: a representação de papéis a que cada ser humano se submete, os véus que tecem para encobrir enganos, mentiras, deslizos. Desmascará-los, mas nem por isso fazer julgamentos, é umas das proposições do autor, que o faz muito bem no conto analisado.

#### 2.2.4.2 O roteiro

O roteiro “As cartas” (ANEXO D) tem a sua trama envolvendo uma crise de consciência, do mesmo modo como ocorre no conto “A carteira”, que serviu de base para a adaptação cinematográfica. Porém, ao longo da leitura do roteiro, percebemos que algumas diferenças marcam as escolhas dos autores para o desfecho da história desenvolvida por eles. Nesse texto, Antônio, nome dado ao homem que passa o dia atormentado entre resolver seus problemas financeiros ou seguir a ética e devolver a carteira achada a seu amigo, ao contrário do que acontece no conto, lê a carta que havia na carteira e descobre algo que o abala mais ainda: uma traição. Na carta lida, Dalton, o amigo, declara seu amor à esposa de Antônio, Marta. Um final trágico é como os autores do roteiro selam o destino de Antônio.

Tudo começa com uma retrospectiva narrada pelo próprio Antônio, relembrando a noite que desencadeou os acontecimentos que serão contados. A cena inicial descreve Antônio recordando os acontecimentos durante e após um recital de piano no qual Marta se apresentara, e a carona dada a eles por Dalton. A cena 2 marca essa volta no tempo, que explicará o que aconteceu para Antônio falar em “última noite” (cena 1). Na parte identificada como narração de Antônio, ele fala da amizade com Dalton, do recital de Marta e das dificuldades pessoais e financeiras pelas quais ela e Antônio estão passando, desde a doença e morte de sua filhinha: “Marta entrou em depressão. Perdi o emprego. Nossas finanças despencaram” (cena 2). E ressalta: “Daqueles tempos, restavam agora somente o amor de Marta pela música e a nossa amizade com Dalton” (cena 2). Essas observações de Antônio delineiam a relação entre os três e o período de vida pelo qual está passando, conhecimento fundamental para o leitor entender o dilema que está por vir. Na volta do recital, marido e mulher comentam sobre o que Dalton havia dito, que tinha novidades para contar, situação em que o leitor fica sabendo que Marta não gosta muito do jeito de Dalton, já que diz que provavelmente isso seria mais uma das maneiras dele se gabar de algo. Tanto personagens quanto leitor ficam no aguardo para saber que novidades seriam essas. No dia seguinte, saindo de casa, Antônio encontra uma carteira em frente ao portão. O roteiro indica um *flashback*, que marca uma recordação do momento em que possivelmente Dalton teria deixado cair a carteira e que dá a entender que Antônio identifica o dono dela.



O que se segue na história é uma descrição de Antônio, já em seu escritório, com a carteira na mão, com uma fisionomia sofrida e olhar de dúvida, “de tentação” (cena 3). São aspectos descritos, mas que não estão esclarecidos, o leitor não fica sabendo claramente o que está afligindo o personagem, qual o motivo de se falar em “tentação”. A informação vem em seguida, após um telefona de Dalton, que está desesperadamente em busca de sua carteira. Antônio finge não tê-la encontrado, e Dalton fica ainda mais nervoso, pois diz que havia coisas muito importantes dentro dela. Nesse momento, fica-se sabendo qual era a aflição, a tentação de Antônio: dentro da carteira tem dinheiro suficiente para resolver seus problemas financeiros. O quadro do dilema pelo qual passa Antônio está completo: precisa de dinheiro, a carteira achada tem o suficiente, só não se sabe se o fato de ser de seu grande amigo é o que lhe impede de tomar o dinheiro para si ou, de qualquer forma, julgava errado fazê-lo. Voltando para casa, acontece algo que marca sua decisão: sem saber, deixa cair um dinheiro do bolso, o qual é devolvido por uma criança que passava na rua. Novamente sua narração revela um monólogo interior: “Me senti um lixo. Um merda. Uma criança, uma criança mostrava mais noção, mais dignidade que eu, um cara adulto” (cena 8). Resolvido a devolver a carteira, outra reviravolta na história acontece quando, ao verificar mais uma vez o dinheiro que havia na carteira, encontra uma carta endereçada à sua esposa, o que o motiva a lê-la, e, conforme Antônio, também justifica a abertura de uma carta que não é sua.

O conteúdo dessa carta é revelador, pois é uma declaração de amor à Marta, escrita pelo amigo Dalton. Nela, ele conta a novidade prometida: seria transferido e queria que Marta o acompanhasse. A cena continua sendo narrada por Antônio, que se sente traído por seu melhor amigo. Descreve um misto de raiva e dor, intensificadas por ter “passado o dia todo me sentindo um canalha, e aquele desgraçado ia me apunhalar pelas costas” (cena 8). A carta deixa claro que Marta não sabia de nada, não estava envolvida com Dalton. Nesse momento, guardadas as devidas proporções entre se apoderar de dinheiro alheio ou pretender a mulher do outro, parece irônica a condição de Antônio sentir-se apunhalado pelas costas por seu amigo, quando esteve à beira de furtar-lhe dinheiro em benefício próprio. É sutil esse aspecto, mas possível de ser pensado, consideradas as circunstâncias e especialmente a leitura que se pode fazer da fala de Antônio destacada anteriormente: é como se dissesse que, por causa da descoberta dessa traição, não precisaria se culpar por suas intenções em relação à carteira. Estabelece-se um contraponto na história: uma criança tinha, segundo ele, devolvido-lhe a dignidade, mas seu amigo acabava de mostrar que nem tudo é o que parece. A cena termina com a decisão de voltar para casa e esperar por Dalton, para “resolver a situação” (cena 8),

mas não declara como, deixa em suspenso o que fará ou acontecerá. Porém, ao chegar em casa, depara-se com Marta estirada no chão, morta. Atordoado, sem saber o que pensar, encontra uma outra carta de Dalton, junto ao corpo da mulher, e seus pensamentos preparam o leitor para o que acontecerá: “Era a mesma letra do bilhete na carteira. Mas a dor que eu sentia não seria a mesma. Seria muito, muito maior” (cena 10). Esse é um recurso para manter a atenção do leitor ao texto, já que antecipa a consequência para depois falar a causa. E o que desencadeia essa dor é o que Dalton afirma, na carta deixada: decidira declarar pessoalmente seu amor à Marta, pois não tinha encontrado sua carteira, na qual guardava uma carta que seria apenas entregue a ela. No entanto, desprezado por Marta, tomado de raiva, decidira matá-la e, assim, vingar-se pelo amor não correspondido, punindo também àquele que possuía o amor da mulher desejada. A cena termina descrevendo Antônio com um porta-retrato e uma arma na mão, deixando encadeada a sequência, que pode ser prevista pelo leitor. Então, na próxima e última cena, a história volta à primeira, situação na qual Antônio encontra-se relembando os fatos, encaminhando, assim o desfecho talvez já esperado: Antônio suicida-se, contando em sua derradeira fala a culpa que sente pelo acontecido. Há um desejo de julgamento: “Vou encontrar o que Deus me reserva. Pois cabe a Ele dar o veredicto” – vislumbrando duas possibilidades para sua alma: encontrará Marta no paraíso ou esperará por Dalton. Essas alternativas representam avaliações opostas a respeito de seu ato, pois, de um lado, remete a sua inocência, por outro, a uma espera por vingança ou justiça, no seu modo de entender, como se, não sendo possível resolver as coisas durante a vida, a morte servirá para isso. De alguma forma, ao final da leitura, a história pode se perpetuar naquilo que o leitor pensará, no veredicto que ele próprio dará a Antônio.

Além desses aspectos, outro que cabe aprofundar na análise é o recurso de narração em primeira pessoa durante boa parte do texto, característica importante para o que se intenciona ao contar a história. O roteiro alterna descrições de cena em 3ª pessoa com o relato de Antônio, em 1ª pessoa, quando assume a narração dos acontecimentos. Quando isso acontece, é o pensamento de Antônio que o leitor acompanha, momentos em que ele dá explicações importantes sobre sua vida, faz reflexões, elementos que contextualizam a situação em que se encontra e que compõem um monólogo interior que guia a narração. Como o texto pretende mostrar o tormento pelo qual passa Antônio, dividido entre saldar suas dívidas ou devolver a carteira, e depois toda a decepção com o amigo Dalton, a narração em 1ª pessoa parece dar maior dramaticidade à história. Ao lembrar, por exemplo, a noite em que sua esposa se apresentara em um recital e os acontecimentos subsequentes, Antônio está

sozinho, fala consigo mesmo, porém, há um elemento de confiança ao leitor nessa situação, já que, ao recordar, conta a história. É principalmente com esse monólogo interior, descrito nas cenas 1, 2, 7, 8 10 e 11, que o leitor acompanha a trama. Por intermédio da visão de Antônio, o leitor conhece os fatos, os sentimentos, os conflitos e o desfecho da história, complementado pelas falas dos outros personagens e descrições de cenas em que um narrador em 3ª pessoa assume a narrativa. Sendo assim, o roteiro apresenta uma variedade na narração que enriquece a leitura, além de conseguir a adesão do leitor através desses recursos, criando necessidade de se acompanhar o desenvolvimento dos fatos para que as questões levantadas por Antônio sejam esclarecidas, como já anteriormente analisado.

### **2.3 Considerações gerais acerca dos resultados**

Tendo analisado individualmente cada conto e as respectivas adaptações, passamos a refletir sobre algumas questões que se mostraram relevantes na comparação entre o texto original de Machado de Assis, lido pelos alunos, e os roteiros de cinema, escritos e desenvolvidos a partir daquele. Uma das observações a serem feitas diz respeito aos desfechos dados aos personagens nos roteiros. Enquanto no texto machadiano há um desmascaramento das relações humanas, sem o componente moralizante, as produções dos alunos acabaram encaminhando finais de trama em que os desvios de conduta são revelados e, de alguma forma, castigados. Para enriquecer o entendimento dessas escolhas dos alunos e aprofundar a análise dos roteiros, na tentativa de investigar as diferenças entre os contos e os roteiros, faz-se necessário um breve panorama sobre a questão moral no adolescente, o que pode oferecer um suporte para o entendimento sobre as produções dos alunos. Conhecer e entender características essenciais da faixa etária com a qual trabalhamos contribui para a compreensão de suas escolhas no desenvolvimento dos roteiros, dos elementos do conto que selecionam para também utilizar em suas adaptações cinematográficas, assim como compreender as diferenças, as mudanças na passagem de um gênero para o outro.

#### **2.3.1 Caminhos escolhidos nas adaptações cinematográficas**

Após relacionar e analisar elementos gerais, tanto dos contos quanto dos roteiros, restam algumas considerações a serem feitas na comparação entre os textos originais e as adaptações, o que passamos a fazer. Foram divididas em categorias específicas, mesmo que

relacionadas, de maneira que pudéssemos aprofundar as reflexões acerca da atualidade e literariedade das produções.

a) Quanto ao espaço:

- Os três roteiros trazem a narrativa para a atualidade, contextualizando as tramas em centros urbanos, fazendo os personagens circularem em ambientes sociais próprios da contemporaneidade, como ruas movimentadas, boates, barzinhos, pizzaria, empresas, centro cultural, além das casas dos protagonistas;

- no roteiro “O arcano da traição” (ANEXO B), a casa da cartomante, assim como no conto, tem papel importante no roteiro, aparecendo do mesmo modo nas visitas dos amantes, mantendo a mística necessária ao desenvolvimento da história;

- ainda sobre esse roteiro, vale destacar o papel que cumpre os ambientes freqüentados pelos amantes enquanto se conhecem melhor, já que passeiam juntos, encontram-se em uma boate, que oferece um clima propício ao envolvimento amoroso, legítimo para a idade dos autores do roteiro;

- a ideia de viagem à praia nesse roteiro também traz um elemento de atualidade para a história, representação típica de “férias”;

- no roteiro “O funeral” (ANEXO C), conforme já observado na análise, a trama desenvolve-se basicamente dentro da casa do coronel, representando a convivência e isolamento dos dois personagens, o que, de certa forma, reproduz o que se lê no conto;

- já o funeral apresenta uma diferença importante, pois, no conto, é o velório do coronel, enquanto que, no roteiro, é o de Procópio que precisa ser mostrado; essa mudança se explica pelo desfecho dado ao personagem do roteiro, já que, ao contrário do conto, o enfermeiro se amargura com a culpa de tal maneira que dá fim a sua existência; nesse caso, o velório marca essa autopunição, dessa forma, então, indispensável de ser representado;

- no roteiro “As cartas” (ANEXO D), os momentos em que o personagem central decide o que fazer com a carteira acontece em parte em seu escritório e o restante na rua, a caminho de casa, diferenciando-se do conto, visto que esses momentos são ambientados em um café, próprio para a época; a escolha dos alunos parece ser uma tentativa de dar mobilidade à cena, pois em grande parte configura-se uma narração *in off* ou dos pensamentos do personagem;

- nesse roteiro, a casa também é o cenário para o momento final, mas traz um desfecho diferente do apresentado no conto: o retorno a casa é marcado pelo suspense (subida da escada, cena de morte), sendo ela também o cenário para o final trágico escolhido.

b) Quanto ao tempo:

- conforme já indicado, as histórias adaptadas acontecem no tempo presente, caracterizadas por diferentes elementos que configuram a contemporaneidade;

- no roteiro “O arcano da traição” (ANEXO B), o tempo é linear, diferente do conto, havendo passagens de dias, meses, indicados por legendas idealizadas pelos autores, especialmente quando a intimidade entre os personagens indica o avanço no tempo, desde o dia em que se conhecem até o desfecho;

- no roteiro “O funeral” (ANEXO C), os autores mantiveram o retorno no tempo, para explicar os acontecimentos que cercaram a vida do enfermeiro durante a convivência com o coronel, aspecto que cria, conforme já analisado, uma necessidade de se acompanhar a história para compreender os fatos, “capturando” o leitor;

- nesse roteiro também há passagens de tempo em que fica claro um avanço dos dias, reforçando a ideia de convivência;

- no roteiro “As cartas” (ANEXO D), também vai haver um regresso no tempo, a fim de dar explicações sobre o momento presente;

- como no conto, nesse roteiro a maior parte da narrativa é destinada ao monólogo interior do protagonista, a partir da qual ficamos sabendo de toda a trama, acompanhando seus pensamentos e descobertas; esse tempo psicológico é essencial para o contexto, acentuando que é sob o ponto de vista do personagem central que sabemos da história.

- a duração das histórias nos contos e nos roteiros parece assemelhar-se, mesmo que sejam eleitas algumas ações nos roteiros que não são expostas nos contos ou que foram criadas especialmente para as adaptações, o que, de qualquer forma, caracteriza tentativas de dar consistência e coerência à trama.

c) Quanto ao título:

Como eram adaptações, os alunos foram orientados a criarem outros títulos para seus roteiros, já que, de qualquer forma, seriam outros textos, não simples transposições dos contos. Em todos os três roteiros analisados, os títulos escolhidos sugerem elementos essenciais para a trama. No caso do roteiro “O funeral” (ANEXO C), conforme explicado anteriormente, o velório do enfermeiro marca um aspecto fundamental na trama. Já “O arcano da traição” (ANEXO B) mantém o elemento ligado à cartomancia, indicando, inclusive, e talvez até mesmo antecipando, os acontecimentos ligados à infidelidade. O que chama a atenção é que, mesmo já indicando esse aspecto, somos surpreendidos pela segunda possível traição – que parece ser uma vingança – quando Michael aponta a arma para o amigo e depois

sai com a cartomante. Resta ao leitor apontar a que traição se refere: entre amantes ou entre amigos? No roteiro “As cartas” (ANEXO D), o foco desloca-se da carteira para algo que será revelador dentro dela – a carta de amor - e uma carta-confissão do assassino da esposa de Antônio. O próprio narrador encerra a história indicando isso: “um desses dois rumos minha alma tomará, assim como duas foram as cartas (pausa), (lentamente) que selaram meu destino” (cena 11).

d) Quanto à linguagem:

Ao ler os roteiros, talvez cause certo estranhamento, sendo uma atividade desenvolvida na escola, algumas irregularidades na concordância verbal, no uso de palavras de baixo calão, entre outras questões relacionadas ao uso da linguagem diferente da norma vigente. O que observamos em relação a isso foi a aplicação de uma linguagem mais próxima do cotidiano dos alunos, sem formalismos ou correções que poderiam colocar em risco inclusive a verossimilhança do roteiro. Os autores dos textos cinematográficos deram aos personagens o linguajar próprio da faixa etária, meio social ou ainda época em que acontecem, adaptando o que acontece no conto original. Um exemplo bem ilustrativo disso acontece em “O funeral” (ANEXO C): no conto, o coronel, assim que Procópio chega a sua casa, pergunta se ele é um gatuno; no roteiro, os alunos substituem essa expressão por “ladrão”, revelando clara tentativa de aproximar a linguagem ao tempo atual (cena 2). Além disso, percebe-se, por exemplo, que o uso de palavras grosseiras acontece na medida em que são necessárias, assinalando xingamentos ou irritações, sem exageros ou abusos. Outra ocorrência é a tentativa de adequação ao personagem, como acontece no conto “O arcano da traição” (ANEXO B): para diferenciar e marcar a formalidade do personagem Michael, suas falas são mais fiéis à norma gramatical. Mesmo assim, em momentos em que esse personagem participa de uma conversa mais informal, sua linguagem também se é adequada ao contexto, aparecendo com elementos próprios para esse tipo de situação. São muitos outros exemplos que poderíamos enumerar, todos indicando um cuidado na caracterização dos personagens, também por intermédio da linguagem. Esse processo indica um conhecimento relevante sobre o uso da língua em seus diversos níveis, além de favorecer a veracidade do texto adaptado.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à recuperação nos roteiros de algumas falas de personagens e/ou do narrador usadas nos contos. Os roteiros “O arcano da traição” (ANEXO B) e “O funeral” (ANEXO C) apresentam falas usadas nos respectivos contos,

adaptadas ao contexto atual em que ocorrem as histórias, havendo modificações no vocabulário, além de transformações de trechos da narração do conto em falas de personagens. No quadro a seguir, um levantamento das principais ocorrências dessas modificações e/ou adaptações no roteiro “O arcano da traição” (ANEXO B). Especialmente nesse caso, o que chama à atenção são as adequações à linguagem informal e atual em que estão inseridos os personagens no roteiro. A ocorrência II revela uma marca específica da linguagem regional em sua forma no roteiro, mostrando também o empenho em se aproximar do leitor e tornar a fala contextualizada. Além disso, há ocorrências referentes ao que analisamos anteriormente – concordância verbal fora da norma vigente – e algumas expressões trocadas de maneira a atualizar a fala. Claro exemplo disso é o que vemos na ocorrência V: no roteiro, os personagens são jovens do século XXI, e no entender dos autores, a fala original distanciava-se muito da atualidade para ser mantida (trocam vocabulário e usam linguagem informal). Além disso, o subterfúgio que o personagem do conto usa para pagar à cartomante, partindo do custo de passas (“Quantas quer mandar buscar?” p. 357) é substituído pela pergunta direta do personagem no roteiro.

#### Ocorrências em “O arcano da traição”

<b>Conto</b>	<b>Roteiro</b>
I. “Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa” (p. 351)	“Se tu soubesse como eu tô me sentindo por tua causa!” ( cena 16)
II. “Tu acreditas de veras nessas coisas?” (p. 352)	“ Bah, Sara, eu não acredito nisso!” (cena 16)
III. “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora” (p.354)	“Vem agora pra minha casa, preciso falar contigo” (cena 19)
IV. “Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo” (p. 357)	“Nada vai acontecer, nem a ti, nem a ela. O terceiro ignora tudo” (cena 21)
V. “A senhora restituiu-me a paz ao espírito [...] Passas custam dinheiro [...] Quantas quer mandar buscar?” (p. 357)	“Obrigado, tu me deixou mais aliviado agora. Tava enlouquecendo. Quanto te devo?” (cena 21)
VI. “Pergunte ao seu coração” (p. 357)	“O preço que achares justo” (cena 21)

Em “O funeral” (ANEXO C), além de casos semelhantes de adaptação no texto do roteiro, percebemos outros recursos, conforme vemos no quadro a seguir. Na ocorrência I, há uma mudança de interlocutor a quem o narrador dirige suas palavras de despedida, que, no roteiro, acaba personificado na figura do irmão que lê a carta no velório. Os autores da adaptação cinematográfica dispensam a segunda parte da fala original, ou por não conseguirem entender a metáfora ou por não conseguirem utilizá-la em sentido denotativo. Outro destaque acontece na ocorrência III: o que no conto é narração, que indiretamente relata

o diálogo entre os personagens, no roteiro, aparece estendido em uma conversa efetiva entre o coronel e seu enfermeiro, mantendo o tom debochado do coronel e a postura do enfermeiro, de relevar a atitude.

#### Ocorrências em “O funeral”

<b>Conto</b>	<b>Roteiro</b>
I. “Adeus, meu caro senhor, leia isto e queira-me bem; perdoe-me o que lhe parecer mau, e não maltrate muito a arruda, se não lhe cheira a rosas” (p. 318)	“Adeus, meu querido irmão, leia isso e queira-me bem, perdoa-me o que lhe parecer mal” (cena 1)
II. “Você é gatuno?” (p. 319)	“Você é um ladrão?” (cena 2)
III. “Em seguida, perguntou-me pelo nome; disse-lho e ele fez um gesto de espanto. Colombo? Não, senhor: Procópio José Gomes Valongo. Valongo? Achou que não era nome de gente, e propôs chamar-me tão-somente Procópio, ao que respondi que estaria pelo que fosse de seu agrado” (p. 319)	“- Como você se chama? - Meu nome é Procópio Gomes Valongo. - Mocarongo? - Não, senhor, Va-lon-go. - E isso é nome de gente? Vou te chamar de Procópio, é mais fácil pra mim. - Como o senhor quiser” (cena 2)
IV. “Estou na dependura, Procópio, dizia-me ele à noite; não posso viver muito tempo. Estou aqui, estou na cova. Você há de ir ao meu enterro, Procópio; não o dispense por nada. Há de ir, há de rezar ao pé da minha sepultura, Se não for, acrescentou rindo, eu voltarei de noite para lhe puxar as pernas” (p. 320)	“Desculpa, sabe como é, estou morrendo, pode até ser que eu morra amanhã, e se você não for ao meu enterro, eu venho puxar teus pés” (cena 6)

O roteiro “As cartas” (ANEXO D) não apresenta nenhum tipo dessas ocorrências, justificado talvez pelas mudanças muito pontuais em relação ao enredo e ao personagem central. No roteiro, a crise de consciência que ocupa boa parte do conto acontece em poucas cenas, sendo que a maior parte das falas de Antônio é para contar sobre acontecimentos criados especialmente para a versão adaptada. Além disso, toda a sequência final da história, em que Antônio descobre a traição do amigo, encontra a esposa morta e lê a carta deixada por Dalton revela aspectos que também não são do texto original.

e) Quanto às personagens:

O detalhamento dos personagens – características de personalidade, físicas e comportamentais – já foi elaborado na análise geral dos contos e roteiros, feita anteriormente neste capítulo, mas ainda restam algumas observações gerais a serem feitas. Uma das questões que merece destaque e que se relaciona à análise de outros elementos refere-se à busca dos autores dos roteiros em tornar contemporâneos os personagens, aproximando-os, inclusive, de



suas vivências, mesmo sem sabê-lo. Jovens namorados que viajam juntos em férias, a namorada que telefona ao namorado, que sai sozinha para encontrar-se com um amigo do casal, como ocorre na história adaptada “O arcano da traição” (ANEXO B), são alguns exemplos das aproximações do enredo ao universo do jovem, a suas experiências de vida, ao mundo contemporâneo. No caso da trama do roteiro que envolve Procópio e coronel Felisberto, podemos citar, mesmo consideradas as circunstâncias de agressões verbais e físicas ao enfermeiro, a violência com que esse trata o coronel. É um assunto atual, e parece que influente até mesmo no desenvolvimento da história adaptada, já que, nesse texto, Procópio reage mais impacientemente em diversas situações da convivência com Felisberto do que aparece no conto. Nos acontecimentos do roteiro “As cartas” (ANEXO D), observamos também nuances de atualidade nas ações e características dos personagens: a depressão de Marta – doença amplamente discutida na mídia– a citação de um tratamento para leucemia, tipo de câncer sobre o qual se tem mais conhecimento agora do que no século XIX, a posse e uso de telefones portáteis e carro, a desconfiança inicial sobre o assassinato de Marta ter sido cometido por bandidos, reflexo da violência urbana em que vivemos. Essas são algumas escolhas feitas pelos autores dos roteiros que ilustram características de adaptações de textos clássicos aos dias de hoje, bem como o aspecto de atualidade que é dado ao conteúdo.

Paralelo às características dos personagens, citamos elementos de cenário, como objetos, alimentos, hábitos, entre outros, que também contribuem na adaptação e para a atualidade que os alunos buscaram em suas criações. Entre eles, podemos indicar o uso de telefones celulares e de carros, já citados, objetos que podem ser relacionados à contemporaneidade, além de secador de cabelos, ida à boate, à pizzaria, o caminhar de mãos dadas pelas ruas, a trilha sonora indicada para marcar angústia – o *heavy metal*, outro produto cultural relacionado às últimas décadas - um despertador, uma pasta executiva, a menção da moeda atual – o real - lanches como cachorro-quente, coca-cola, pizza, *cappuccino*, além da posse de armas de fogo que aparece em todas as histórias, como uma normalidade. Todos esses aspectos indicam novamente a questão da atualidade que atravessa os roteiros, marcando espaços, tempo e ações dos personagens adaptados.

f) Quanto ao desfecho:

Na análise de cada conto e de seu respectivo roteiro, anteriormente feita, os acontecimentos essenciais de cada trama já foram expostos, comparando-se o desenvolvimento dado no texto original e em sua adaptação. Porém, um último aspecto merece atenção: o desfecho. Uma primeira observação que podemos fazer a respeito dos desfechos dos roteiros é que nenhum deles conservou o final dado no conto: ou foram adaptados, acrescentando-se elementos, ou foram completamente modificados, considerando os caminhos escolhidos para o desenvolvimento do enredo. É importante lembrar que, nos contos machadianos, não encontraremos expiações de culpas, nem mesmo julgamentos dos comportamentos dos personagens. O que há é um desmascaramento – termo sempre muito usado para se referir à obra de Machado de Assis – do ser humano, abordagens de verdades profundas acerca da humanidade, uma espécie de estudo sobre aspectos inerentes da alma humana. Massaud Moisés (2008) sintetiza esse aspecto da narrativa machadiana quando afirma que

Machado não é moralista, não prega moral alguma, mas observa que a visão fundada na ética, espraiando-se por vastos horizontes, lhe permite, bem como ao leitor, conhecer melhor o ser humano, via de regra enleado em paradoxos ou contradições, porque vários são os caminhos que franqueia, ou por não conseguir divisar com lucidez qual deles lhe proporcionaria a almejada paz de espírito. (p. 14)

Não se trata de fazer condenações dos desvios das personagens, mas apresentar ao leitor essas situações, revelar conhecimento do ser humano, “como a dizer que assim é a humanidade, na sua infinita variedade” (MASSAUD MOISÉS, 2008, p. 14). Por isso mesmo, cabe aqui analisar os finais dados às adaptações criadas pelos alunos, considerando que os três roteiros em questão apresentam tentativas de julgamentos, quase como finais moralizantes, com intenções de expor culpas e condená-las. Para facilitar a compreensão, partimos de um quadro comparativo dos desfechos dos contos e dos roteiros:

	<b>No conto</b>	<b>No roteiro</b>
Roteiro 1 “A cartomante” / “O arcano da traição”	O marido traído envia um bilhete no qual chama o amante da esposa para sua casa. Apreensivo, o amante consulta a cartomante, que lhe diz que o segredo está preservado. Mais tranquilo, o amante dirige-se à casa do amigo. Esse, tendo matado sua mulher, faz o mesmo com o amante dela.	O marido traído telefona ao amante da esposa, parecendo nervoso e irritado, chamando-o a sua casa. No caminho, o amante consulta a cartomante, a qual diz que o segredo está preservado. Mais tranquilo, o amante dirige-se à casa do amigo. Chegando lá, encontra Sara morta. O marido aparece, empunha uma arma, dispara e mata o amante. O marido sai da casa, acompanhado pela cartomante.
Roteiro 2 “O enfermeiro”/ “O funeral”	Depois que sufoca o coronel, Procópio tenta reanimá-lo, mas quando vê que o ato estava consumado, simula uma morte natural do mesmo. Tem momentos de crise de consciência, mas que, aos poucos, é abrandada pelos comentários da população sobre o morto, elogiando a dedicação do enfermeiro. Surpreende-se com a herança que recebe do coronel, como beneficiado único, buscando compensar e abrandar a ação com algumas esmolas, uma boa sepultura para o coronel e doação à igreja. Com o passar do tempo, o fato fica quase esquecido em sua memória, reforçando a ideia que, de qualquer forma, o coronel, já muito doente, morreria, deixando a entender que não via motivos reais para remorso.	Depois que sufoca o coronel, Procópio tenta reanimá-lo, mas quando vê que o ato estava consumado, desespera-se, assolado pelo remorso, escreve uma carta-confissão ao irmão e comete suicídio.
Roteiro 3 “A carteira”/ “As cartas”	Ao encontrar uma carteira com dinheiro suficiente para sanar seus problemas financeiros, Honório passa boa parte do dia assolado pela dúvida de ficar com o dinheiro ou tentar devolver a seu dono. Acha uns bilhetinhos na carteira, que não são lidos, e um cartão com o nome de seu melhor amigo: descobre, então, o dono da carteira. Entristece-se, mas, resistindo aos apelos da necessidade, volta para casa, decidido a devolver a carteira ao dono. Chegando lá, encontra Gustavo, o amigo, um pouco preocupado, devolve-lhe a carteira, explica como a achou e fica intrigado com a reação fria do amigo. Vai trocar de roupa antes do jantar, momento em que o amigo aproveita para entregar a esposa de Honório um bilhete de amor, que estava dentro da carteira perdida. A esposa rasga-o em muitos pedaços. O segredo é mantido.	Ao encontrar uma carteira com dinheiro suficiente para sanar seus problemas financeiros, Antônio passa algumas horas do dia assolado pela dúvida de ficar com o dinheiro ou tentar devolver ao seu melhor amigo, que deixara cair a carteira em frente de sua casa na noite anterior. O amigo lhe telefona perguntando da carteira, Antônio nega que a tenha visto, ainda atordoado entre a necessidade e a consciência. Encontra na carteira um bilhete de amor endereçado a sua esposa, escrito pelo amigo. Volta para casa, decidido a resolver a questão. Encontra a esposa morta e outro bilhete de Dalton, o amigo, confessando o crime e justificando-o, já que, não tendo achado a carteira, fora falar pessoalmente com a esposa de Antônio. Também explica que, como ela repelira a paixão que Dalton sentia, vingara-se dos dois com a morte dela. Desesperado e arrependido de não ter devolvido a carteira logo, suicida-se.

No primeiro roteiro, temos uma dupla surpresa com a atitude do marido. Ao contrário do que parecia, reforçado pelas palavras da cartomante, ele sabia de tudo, lava a honra com sangue e, criação dos alunos, parece ter uma relação com a adivinha. Na adaptação, os alunos não só levam o namorado a vingar a traição, como paga com a mesma moeda. Ou pelo menos,

é o que parece, já que não há explicações anteriores sobre esse relacionamento com a cartomante. De alguma forma, a ironia da situação que surpreende o leitor do conto é mantida no roteiro, porém, intensificada com o que parece ser uma dupla vingança: o marido se vinga da mulher e do amante e ainda sai acompanhado por outra mulher da cena do crime, olhando para trás, com desdém e satisfação. Há ainda uma possibilidade de interpretação para o final escolhido, pois podemos pensar que tudo não passara de um plano do namorado para se livrar da moça, já que vinha tratando-lhe com distanciamento, descaso com a relação. Porém, são lacunas deixadas pela história, não respondidas pelas palavras escritas, mas possibilidades de leitura da história.

Em relação à história de Procópio e do coronel, roteiro 2, temos um exemplo claro da insatisfação dos alunos com o final dado por Machado de Assis. Insatisfação no sentido de não conseguir preservar um desfecho no qual o crime passe impune, além do personagem acabar beneficiado com uma herança deixada pela mesma pessoa que assassinara. Ao optarem pelo suicídio de Procópio e o declarado remorso, assinalam a necessidade de julgamento e punição a quem se desviou das regras sociais. Toda a contextualização que dão à cena do desespero do enfermeiro – música alta e de melodia pesada, uma carta confessional e um tiro na cabeça – dão significado forte ao castigo pelo crime. Uma análise que se pode fazer nesse caso refere-se à medida da compreensão da ironia machadiana pelos alunos. Talvez por não compreenderem o que ficou nos espaços entre as linhas da narrativa deixados pelo autor – o que requer uma leitura madura – buscaram resolver de outra forma o impasse com que se depararam. De qualquer forma, é possível pensar que os alunos se apoderaram do conto e transformaram-no naquilo que lhes foi possível fazer/compreender, a partir de seus conhecimentos, experiências de vida, valores, sem esquecer do que refletimos, a seguir, sobre as questões morais na adolescência.

No roteiro 3, acontece um caso semelhante, pois o destino reservado ao marido é bem diferente do texto original. Percebemos que a esposa do roteiro é inocentada, já que não corresponde ao amor declarado do amigo do casal. Além disso, parece que, segundo o que o próprio personagem central declara, por não ter devolvido logo a carteira, sente-se responsável pelo assassinato da mulher. Endividado, sozinho e traído, é na morte que encontra a solução. Ao declarar que talvez se encontre com o assassino de sua mulher nessa fase “após a morte”, ressalta a ideia de ainda vingar a traição, independente de onde estiver. O marido do roteiro não é enganado por sua mulher, como acontece no conto, mas é punido, de alguma

forma, por sua cobiça, pela possibilidade de ficar com o que não era seu. Além disso, parece arrepende-se pela crise de consciência que teve quando sabe que, ao mesmo tempo em que se condenava por querer ficar com o dinheiro do amigo, era traído por ele.

Esses finais trágicos escolhidos pelos alunos podem, de alguma forma, estar relacionados à tentativa de resoluções aos desequilíbrios da vida real. Conforme indicado, os adolescentes de um modo geral precisam afirmar-se no contexto social, buscando referências para suas condutas, ao mesmo tempo em que se distanciam dos adultos para constituírem uma nova identidade. Nos castigos e punições dadas aos desvios dos personagens, apesar de parecer contraditório, o que também é característico dessa faixa etária, os adolescentes podem estar simplesmente reproduzindo as condutas sociais contemporâneas, representando a violência crescente na sociedade, a fragilidade das relações, a morte como solução para os crimes. Ao mesmo tempo, as criações dos alunos acabam também criando um panorama da humanidade, mesmo que o enfoque seja contemporâneo, abordando, assim como Machado de Assis, as relações amorosas, a vulnerabilidade frente ao destino, os pequenos delitos do cotidiano, mesmo que de forma diferente.

### **2.3.2 A questão moral na adolescência**

Quando referimo-nos à adolescência, é comum a rápida relação com a ideia de se tratar de uma fase de crise e de transição. Seja pelo senso comum ou por reflexões baseadas em conhecimentos especializados, essa relação encontra fundamentos verdadeiros e que explicam inclusive a necessidade do elemento “mudança” para essa faixa etária. A adolescência configura-se por um processo de desprendimento em relação à identidade infantil, considerando aspectos corporais, fisiológicos, psicológicos, cognitivos, entre outros, constituindo-se uma etapa decisiva para o surgimento de uma nova identidade. Para Arminda Aberastury (1981), esse período flutua entre a dependência e a independência extremas, sendo-lhe possível, mais tarde, através da maturidade, a aceitação de uma dependência na medida necessária. Em outras palavras, é um período em que é preciso deixar a criança que já foi para trás, vislumbrando um adulto que ainda não é, buscando a adequação entre esses extremos para viver essa fase nova, na qual ainda precisa das referências dadas na infância, mas necessita construir outras, afastar-se, para constituir seu novo “eu”. Enquanto se desenvolve nesse processo de crescimento, o período da adolescência vai se caracterizar pelo desprendimento, ao mesmo tempo que pelo temor ao novo, à perda do conhecido. Por isso,

Arminda Aberastury (1981, p. 13) contextualiza-o como um período de “contradições, confuso, ambivalente, doloroso”, além de mostrar várias versões “totalmente contraditórias sobre sua maturidade, sua bondade, sua capacidade, sua afetividade, seu comportamento” (ABERASTURY, 1981, p. 81), que caracterizam a flutuação de identidade que experimentam.

Além disso, as mudanças corporais são simultâneas ao desenvolvimento cognitivo e moral, mas até que a maturidade biológica esteja acompanhada pela afetiva e intelectual, que caracterizaria a entrada definitiva no mundo adulto, apresenta uma multiplicidade de identificações contemporâneas e contraditórias, “uma combinação instável de vários corpos e identidades” (ABERASTURY, 1981, p. 15). Em meio a isso, a autora ainda aponta algo que não podemos desconsiderar: o quadro social contemporâneo, que mostra uma violência institucionalizada e destruição, o qual se mostra como uma nova dificuldade para o desprendimento anteriormente referido e fundamental para a maturidade. Dessa forma, para a autora, o adolescente vai reproduzir isso, recorrendo à violência e ao poder, visto que vive uma fase na qual busca ideais e figuras idealizadas para se identificar. À procura de uma identidade e de uma ideologia, então, já que não tem ainda as próprias, em meio ao distanciamento que faz das figuras paternas, busca um modo de agir coerente ao mundo em que vive, e, às vezes, sentindo-se oprimido, responde com violência a essa confusão. Além disso, a autora reforça a necessidade de um tratamento adequado à liberdade dos adolescentes, conduta que exige segurança nas normas, as quais possam ajudar-lhe na adaptação às suas necessidades ou a modificá-las, sem precisar entrar em conflito consigo mesmo, com seus pares e/ou com a sociedade.

Nesse contexto, cabe investigar a questão da construção do juízo moral nessa fase de vida, visto que esse aspecto interessa à análise das produções relatadas neste trabalho. O assunto é vasto, com inúmeras vertentes que compõem a investigação sobre o ser humano. Partimos de alguns apontamentos da teoria de Jean Piaget sobre essa questão, por ser autor de um estudo de grande relevância para a literatura psicológica, cujas teses ainda são motivo de debates e se mostram atuais. Para desenvolver sua teoria a respeito da questão moral, Piaget pesquisou crianças de cinco a doze anos<sup>4</sup>, de forma que o primeiro elemento de seu estudo, que importa aqui destacar, é o papel desempenhado pela interação social no desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Estamos tratando de adolescentes, citando investigações com sujeitos até 12 anos, porém o que acontece nessa última etapa estudada (12 anos) é o que se desenvolve no restante da adolescência, segundo o autor.

das estruturas mentais. Piaget considera a moral um fato social, construída nas relações inter-individuais e não apenas resultado de uma herança cultural e/ou possibilidades de contato com essa. Para esclarecer a questão interacional, o pesquisador indica duas maneiras como as relações interpessoais se apresentam: a coerção e a cooperação. Na primeira, o sujeito submete-se (ou é submetido) às regras, às crenças, entendendo-as como intocáveis, inquestionáveis, fixas e estabelecidas, do que deriva uma relação de subordinação, reforçando a submissão. Na segunda, as leis, as normas são entendidas como instrumentos de regulação das relações sociais, com possibilidade de participação individual no estabelecimento e na defesa de novas regras. Desse tipo de relação, resultam a autonomia e o respeito mútuo – reciprocidade – bases sólidas para o desenvolvimento moral e intelectual dos sujeitos. Piaget (1994) confirma a importância da coletividade, das relações interpessoais, quando afirma que

a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital. (p. 297)

Paralelo a esses conceitos, Piaget também aponta duas fases distintas no desenvolvimento da moral. A heteronomia refere-se a uma moralidade baseada no entendimento do “bem”, do “certo”, do “justo”, como leis incontestáveis de autoridades – no caso, os pais - fase na qual a obrigatoriedade tem seu papel na construção do juízo moral. Nessa etapa, a noção de justiça se estabelece primeiro com a ideia de que o justo é aquilo que estiver de acordo com as ordens estabelecidas pela autoridade adulta, e as sanções são entendidas e admitidas legitimamente, necessárias para o princípio da moralidade: se não houver punição, fica permitido cometer a falta. (PIAGET, 1994, p. 236-237). Por volta dos sete ou oito anos, há um desenvolvimento progressivo da noção de igualdade, que começa a ser vista com primazia sobre a autoridade. Da mesma forma, as sanções passam a não ser mais aceitas de forma tão passiva. Na sequência, por volta dos dez, onze anos de idade, o sujeito passa à autonomia moral, fase em que a obediência torna-se ativa, isto é, “o respeito unilateral tende, por si mesmo, ao respeito mútuo e à relação de cooperação” (PIAGET, 1994, p. 243). A cooperação a que se refere é relacionada à consciência das normas, definidas pela igualdade e respeito recíproco, que assim caracteriza uma conduta considerada moral, uma vez que existe aceitação do conteúdo das regras, apreciando, inclusive, o valor delas. Além disso, a cooperação conduz à autonomia, já que, havendo controle mútuo entre os sujeitos, o egocentrismo em relação à verdade e justiça e a aceitação inquestionável à autoridade adulta

são afastados pela discussão que se produz, gerando reflexão sobre a moral. Piaget (1981) resume essa mudança dizendo que

uma nova moral sucede àquela de puro dever. A heteronomia dá lugar a uma consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade. A obediência cede passo à noção de justiça e ao serviço mútuo, fonte de todas as obrigações até aí impostas a título de imperativos incompreensíveis. (p. 300)

É também nessa idade que a noção de justiça, antes subordinada à autoridade adulta, caracteriza-se por um sentimento de equidade, a partir do qual o sujeito “não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos, senão relativamente à situação particular de cada um [...] isto não se reduz a não mais aplicar a todos a mesma sanção, mas em considerar as circunstâncias atenuantes de alguns” (PIAGET, 1994, p. 237-238). Essas características têm repercussões importantes em todas as experiências do sujeito, já que, nas relações sociais, precisa colocar-se no lugar do outro, do ponto de vista do outro a fim de assegurar respeito e acordo mútuos. Dessa forma, à interação social cabe um papel relevante no desenvolvimento do sujeito, tanto para a construção do conhecimento quanto para sua evolução moral.

Todos esses apontamentos feitos conduzem ainda a uma última reflexão: a aplicação desses estudos à questão escolar. Yves de La Taille (1996), estudando alguns pontos sobre o que a teoria de Piaget propõe à educação moral, ressalta que a escola não pode limitar-se à assimetria nas relações hierárquicas, quando há aqueles que mandam e outros obedecem. La Taille (1996) afirma que, se a escola assim limitar-se

Tornar-se-á um obstáculo para o alcance da autonomia. E isto porque a autonomia é construída essencialmente a partir de vivências de relações sociais entre iguais, iguais estes que vão estabelecer contratos de convívio. Dito de outra forma, a prática das relações entre iguais leva ao respeito mútuo, recíproco e simétrico. Como a escola poderá dar oportunidade de tal prática: ora, promovendo o máximo possível cooperação entre os próprios alunos, dar-lhes responsabilidade de criar certas regras e controlar sua efetiva obediência. (p. 158)

O assunto não se esgota aqui, mas fica claro que, compreendendo alguns desses pontos fundamentais da formação e desenvolvimento dos sujeitos, reforçamos a importância da escola para a socialização, para o contato entre iguais. No ambiente escolar, há espaço para a cooperação legítima, da forma como foi conceituada, onde o professor pode criar possibilidades para seu aluno viver essas relações, em busca da autonomia, contribuindo para sua formação integral: o desenvolvimento cognitivo e moral, dos saberes e dos afetos.



O projeto de leitura em estudo mostrou-se propício para estabelecermos relações entre as produções dos alunos e certas questões relacionadas à adolescência referidas até aqui. Essas relações oferecem uma melhor compreensão sobre o grupo de leitores envolvidos, favorecendo uma mediação mais preparada. Por exemplo: quando, nos roteiros, os erros dos personagens são apontados e julgados, diferentemente do que acontece nos contos machadianos, é fundamental compreender o porquê dessas escolhas dos alunos, entendê-las como reflexo da própria condição da faixa etária, que busca definições, que precisa de estabelecimentos de regras a serem cumpridas por todos de forma equitativa. Ao invés de apontar os caminhos escolhidos pelos alunos como um problema de interpretação ou pura aplicação de efeitos da violência assistida em outras produções, precisamos, como mediadores, compreender as produções discentes de uma forma mais complexa, fundamentada, inclusive para poder respeitar suas criações. A experiência oferecida possibilita aos alunos viverem outras vidas que não as suas, colocando-se em papéis diferentes de seu cotidiano, enriquecendo seu entendimento do outro, de outros. Na elaboração dos roteiros, representaram as relações sociais na ficção, o que, de certa forma, pode levar a um entendimento e conhecimento sobre o mundo. As condutas morais são simuladas nessa experiência ficcional, o que também contribui para a reflexão, seja por extrapolar as regras ou por fazer julgamentos das ações dos personagens.

Essas relações no entendimento dos textos dos alunos não são fechadas, deterministas, mas podem oferecer um caminho valioso para a mediação da leitura em sala de aula, de tal maneira que possamos, junto com os alunos, refletir sobre a representação do ser humano e suas particularidades nos textos literários e adaptados, valorizando, respeitando, ao mesmo tempo que enriquecendo, sua análise.

### 3 A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

A reflexão que se faz necessária e fundamental para o contexto desse trabalho de pesquisa diz respeito à mediação da leitura literária em sala de aula. Entre tantos encargos relacionados à escola, a formação de leitores aparece entre os que a sociedade, de um modo geral, indica como prioritariamente ser um trabalho pedagógico. Essa é uma discussão que abrange diversos fatores, mas o que aqui interessa é reforçar que, de qualquer forma, o papel do professor no trabalho de leitura é fundamental na formação de leitores, ultrapassando as paredes da sala de aula. Quando afirmamos isso, colocamos a leitura proposta pelo professor numa dimensão maior do que a ideia de uma “leitura escolar”, de modo que ela possa ser pensada como alternativa pessoal do aluno para diversão e conhecimento, fruição e cognição, no decorrer e após sua passagem pela escola.

Ao refletir sobre as orientações dos parâmetros curriculares para o trabalho com a literatura e sobre o papel dessa na formação geral dos sujeitos, justificamos o lugar que a leitura literária deve ocupar no processo de ensino-aprendizagem. Inegavelmente, as obras literárias, em seu conjunto, são instrumentos através dos quais tomamos conhecimento sobre o ser e o fazer humano e, portanto, constituem-se patrimônio cultural da humanidade. Rildo Cosson (2006), quando reflete sobre a experiência da leitura literária, afirma que

A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (p. 17)

Esse exercício da literatura encontra no professor um mediador entre obra e leitor, no caso, os alunos, apontando caminhos de melhor apreciação dessa arte. Não se trata de colocar o professor no papel de guardião da literatura, aquele que preserva o conhecimento e o dá ao aluno (LAJOLO, 2008), mas partilhar experiências, promover a compreensão, enriquecendo o contato dos alunos com a leitura e instrumentalizando-os para uma apreciação genuína da arte, oferecendo uma preparação da capacidade de julgamento estético (HAUSER, 1982, p. 1151). Ao encaminhar o aprimoramento da leitura literária do aluno, o professor contribui para que esse leitor possa compreender melhor o imaginário e penetrá-lo com mais intensidade. Essa tarefa intermediária pode interferir, positiva ou negativamente, na qualidade

do envolvimento do aluno com a obra literária, ao mesmo tempo em que oferece caminhos de encontro entre os dois eixos de uma leitura: quem escreve e quem lê. Entre eles, estabelece-se um caminho que apresenta necessidade “de tradições históricas e convenções sociais ao artista e instrumentos para a compreensão da obra ao leitor” (ROLLA, 1998, p. 167). Por esses motivos, a função mediadora do professor pode contribuir para que a leitura literária seja efetivamente um encontro de interação, no qual o leitor possa estar preparado para penetrar no mundo das palavras com mais intensidade, apoiado em conhecimentos que lhe forneçam suporte para, apreciar a leitura de maneira apropriada e eficiente. Mesmo estando diante de um estilo avançado, que exija mais esforço, o aluno-leitor, apoiado pela mediação docente, percebe a leitura como um desafio e possibilidade de crescimento.

Não se trata de colocar a literatura em uma posição de superioridade nos processos de aprendizagem, ou ainda como se guardasse em si conhecimentos inacessíveis à grande massa de leitores, como uma arte sacralizada, e, portanto, distante daqueles que, porventura, não gozem de habilidades especiais para “decifrá-la”. Porém, inegavelmente o professor tem papel fundamental na promoção da leitura entre os estudantes, não só pela qualidade na seleção de obras a serem lidas, como também pela possibilidade de articulação entre os desejos e as necessidades dos alunos-leitores. Larrosa (2000) descreve essa função do professor relacionando-a à oferta de um dom, que se abre em uma dívida e uma tarefa: a da leitura. E essas, para ele, só são saldadas quando se assume a responsabilidade no movimento de ler.

### **3.1 Caminhos para a mediação**

À ação docente cabe tratar o texto como um ponto de encontro entre o autor e leitor, e não um objeto a serviço de outras aprendizagens que não a da arte literária. Dessa forma, coloca-se a literatura e a mediação na sala de aula em harmonia com o que se pensa como papel da literatura:

Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. [...] Há o texto dos alunos, o nosso de professores e os textos alheios. Todos se tecem de palavras, todos têm seu ritmo. A relação entre eles é de diálogo: um provoca o outro, o significado de cada um desfia e refaz o significado seu e dos outros. (LAJOLO, 1991, p. 62)

O que se deveria buscar numa prática docente que entenda a literatura nessa perspectiva, como uma “modalidade privilegiada de leitura em que liberdade e prazer são virtualmente ilimitados” (LAJOLO, 2008, p. 105), é a abertura para as possibilidades e diversidade de vozes que o texto literário aceita. Longe de fórmulas, receitas, técnicas “infalíveis”, o professor comprometido com a formação do cidadão abre-se para os diferentes imaginários, valores, comportamentos, enfim, para as representações da sociedade inscritas no texto e que podem ser apreendidas por seu aluno. O fato de seu aluno-leitor poder apreciar e também recusar as interpretações que um texto já recebeu, ao mesmo tempo em que estabelece a sua própria análise, relacionando com suas leituras anteriores, é característica de um leitor maduro (LAJOLO, 2008). E é essa maturidade que uma mediação qualificada busca em sua tarefa na sala de aula. Precisa encaminhar o trabalho com o texto literário de forma a não buscar respostas, mas perguntas a serem respondidas e que se mostrem como possibilidades de reflexão, já que a leitura não resolve questionamentos, ela os reabre, leva o leitor a pensar, importando o que o leitor é capaz de pensar “com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto” (LARROSA, 2000).

Nesse sentido, é fundamental que, nas práticas pedagógicas pretendidas como formadoras e libertadoras, a leitura não seja usada como instrumento ou meio de acesso ao saber homogeneizado, mas um movimento para a pluralidade do aprender (LARROSA, 2000, p. 143-144). Negar em sala de aula a possibilidade de dar voz aos sentidos que o leitor - cada um deles - depreendeu da leitura feita é afastá-lo do direito ao que, talvez, de mais humano tenha: a possibilidade de ser vários em um. Bruner (1997, p. 56) diz que o “objetivo de se compreender os acontecimentos humanos é sentir a alternatividade da possibilidade humana”. Refere-se à perspectiva de vivenciar a alteridade, de experienciar outras identidades, completando o texto com sua imaginação e suas próprias experiências, reforçando o caráter particular da compreensão do texto. Quando a circulação de textos literários contraria a característica de acesso a experiências e saberes que, por diversos motivos, o ser humano pode não obter de outra maneira, o diálogo entre a obra e o leitor é interrompido, deslocando esse último à condição de receptação e não à de criação (ZILBERMAN, 1989, p. 21). A mediação a que se pretende nas aulas de Literatura deve seguir na mesma direção de como se processa a leitura: um movimento de pluralidade do aprender, e não uma homogeneidade do saber (LARROSA, 2000). Esse caminho é alternativa para um mundo em constante mudança, para o qual se deve preparar mais do que sujeitos de saberes: a prática em sala de aula, na contemporaneidade, deve visar a sujeitos de aprendizagens, que acessem com liberdade e

propriedade os bens culturais, com aptidões para relacionar seus saberes e conferir-lhes sentido.

Reside nesse aspecto um ponto para a reflexão: a concepção de literatura é que orienta o trabalho com o texto literário. Quando a arte literária passa a ser meio de se alcançar um ensinamento já formatado, o papel do professor afasta-se das possibilidades de garantir a dúvida frente ao que é posto, de fortalecer a resistência a verdades estabelecidas. Além disso, quando se toma a função do professor frente à literatura como alguém com algum poder mágico que remediará a lacuna entre aluno e texto e que, munido de técnicas bem planejadas, resolverá o afastamento do leitor, novamente a prática pedagógica torna-se reprodutora do que já está pensado, já sabido. Nesse contexto de dogmas pedagógicos, o professor “seleciona o texto, determina a relação legítima com o texto, controla essa relação e determina hierarquicamente o valor de cada uma das realizações concretas da leitura.” (LARROSA, 2000, p. 130). Os efeitos da leitura passam a ser controlados pelo professor, que também se coloca como reprodutor, muitas vezes, de uma “cartilha” de compreensão. O que se tem para ler, interpretar, apreender já está definido, estabelecido e, dessa forma, tudo aquilo que preconiza a educação que almeja a formação de cidadãos fragiliza-se. O professor que entende a leitura como uma experiência intransferível, pessoal, mas compartilhada, entende que, ao ler, o aluno aprende sobre si mesmo e sobre o outro na leitura, numa experiência que implica interação e cooperação, além de liberdade na construção dos sentidos. O docente que não puder lidar com esses aspectos tolhe seus alunos em seu direito de viver verdadeiramente a leitura, já que oferece um caminho a ser percorrido pronto, traçado, único, determinado. A liberdade de pensar sobre o mundo escrito, fazendo-o interagir com o seu, proporciona ao leitor o desejo pelo texto, já que sabe que poderá ter papel ativo na leitura, não de apenas um “recebedor” de significações. Nesse sentido, Cosson (2006) afirma que

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. [...] se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo [...] Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo [...] o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. (p. 27)

O espaço de leitura em sala de aula precisa constituir-se em oportunidade de interações entre obra e leitores, visões múltiplas de um mesmo contexto, visto que é uma experiência particular, mesmo que seja espaço para repulsa do que foi lido. Configura-se, dessa forma, como um espaço de liberdade garantido e construído pela mediação. Para esse docente, que considera o ato de ler como um processo de produção de sentidos e não de reprodução, a leitura passa a ser vista como polissêmica, uma relação que estabelece diálogos e interações entre leitor/autor/texto (RANGEL, 2005, p.152). Como intermediária privilegiada da leitura, a escola deve, paralelo ao que se propõe nos guias didáticos oficiais, encontrar estratégias que atendam não só às exigências curriculares, como também a necessidade e interesse dos educandos. E isso não significa propor leituras apenas orientadas pelo gosto dos jovens, visto que é também esse um resultado do contexto sociocultural e, portanto, requer mediação para seu desenvolvimento. Nesse sentido, o papel do professor passa pela possibilidade de aproximar o aluno-leitor de obras que talvez, fora do ambiente escolar, não lhe seriam oferecidas ou até mesmo não lhe interessariam. Sendo assim, com o acesso mediado a obras com essas características, elas passam a fazer parte das experiências de leitura, formando um lastro para as suas escolhas futuras. É uma atitude de aproximação e mobilização de leitores mediados pela ação do professor, que tem a função de qualificar o encontro entre o mundo escrito e o mundo lido, na relação texto/ leitor. Cabe ao intérprete, ao mediador, entender essa relação, conforme Diana Marchi (1998), como sendo uma interpretação e não uma revelação, o que confere à leitura uma experiência em que o texto escrito articula-se com o texto lido. Mais uma vez, a confirmação do lugar da pluralidade e da interação como orientadoras do papel do mediador.

Outro aspecto a considerar, especialmente no caso da leitura orientada a jovens, é o entendimento que devemos ter em relação à identificação necessário entre leitor e texto e que, muitas vezes, é o que justamente não ocorre na leitura nessa faixa etária. Diana Marchi (1998), quando analisa o encontro entre leitor e literatura, aponta uma discrepância entre a infância e a adolescência. Para a primeira, é oferecido todo um universo literário no qual encontra correspondência ao seu cotidiano, estabelecendo imediata identificação entre leitor e obra. Já a segunda, essa não se reconhece na maioria das obras indicadas pela escola, pois, segundo a autora, os adolescentes referem-se a uma perda de tempo com o ler, enquanto a vida se desenvolve, acontece fora das páginas de um livro. Refere-se ainda a outras questões que atravessam essa fase da vida e que podem desviar o interesse, como mudanças nas prioridades, pressão do grupo, urgência nas ações. A autora traça um caminho de reflexão,

imaginando um jovem lendo uma obra clássica e não se reconhecendo na narrativa, partindo da ideia de que “a leitura é uma experiência pessoal e resulta da permanente confrontação entre a narrativa do autor e as histórias de vida do leitor” (MARCHI, 1998, p. 161). Com esse caso, reafirma a necessidade de uma mediação, que possa enriquecer a leitura do aluno, tornando o texto significativo a ele. Com a mediação, a distância entre a história a ser lida daquele que a lerá deve servir de desafio para romper “com a barreira da leitura mastigada, medíocre, abrindo novos horizontes de leitura de mundo” (MARCHI, 1998, p. 162), deixando de ser causa de afastamento dos jovens leitores.

No papel de revitalizador da leitura literária, é preciso fazer a multiplicidade de vozes, a liberdade apregoada pelas diretrizes educacionais tornar-se uma prática cotidiana, em que o contato com o livro em sala de aula reflita verdadeiramente diversidade, ampliação de horizontes, e, fundamentalmente, a recuperação do prazer em conhecer o mundo também através da literatura.

### **3.2 Professor: necessariamente um leitor**

Mais do que a necessidade de conhecimento sobre as leituras indicadas ou para espelhar um modelo aos alunos, o professor também deve apresentar-se como um leitor proficiente de literatura. Seu grande desafio é o de desafiar a si mesmo à mudança. Deslocar seu olhar exclusivo sobre as estratégias e modos de ensino da leitura para a visão do como ler - seu e o de seus alunos – sendo uma ação libertadora, necessária e fundamental, já que, em lugar privilegiado entre outras manifestações artísticas, a literatura revela a complexidade do ser humano, colocando-o à mostra em suas várias facetas, trazendo o imaginário para o real. E esse processo se refere aos leitores em geral, o que não se reduz a alunos, pois ninguém ensina o que não sabe, o que, para si mesmo não tenha sido vivido. Para Lajolo (2008), o lugar de mediação do professor na atualidade se caracteriza através de um compromisso com a divulgação de livros, com a intermediação do consumo de textos impressos, entre outras funções que sua formação profissional lhe reserva, chamando à atenção para o fato de que a iniciação de jovens leitores acaba por ficar em menor escala, talvez por reflexo social de uma prática coletiva de leitura ainda a ser desenvolvida. Ressalta a importância da leitura para a formação do cidadão e a contribuição da leitura literária nesse processo. Reflete sobre a questão metodológica para o desenvolvimento da leitura, referindo-se à problemática de entender a leitura como algo sistematizado, no sentido de “rotina, de mecanização e de

automação” (LAJOLO, 2008, p. 107). E nesse contexto, afirma que a mudança para se alcançar um projeto verdadeiro de leitura passa inicialmente pelos profissionais responsáveis pela formação de leitores: “um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2008, p. 108). Em suma, o professor que pretende formar bons leitores, precisa lê-lo antes de qualquer coisa. E, nesse sentido, o que se pretende aos alunos, deve acontecer com os professores, que é um contato intenso com obras das mais variadas, enriquecendo seu repertório de leituras. Para compreender a dimensão que uma leitura literária pode alcançar, é preciso vivê-la. Magnani (2001) corrobora essa afirmação ao apontar que

O professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos. Para seu trabalho prático, os critérios de seleção de textos devem ser, entre outros, aqueles decorrentes da sua “frequência de leitura”. (p. 139)

Quando o repertório de leituras do professor é limitado, sejam quais forem os motivos, esse desencontro do docente com a leitura pode resultar em escolhas de livros à revelia dos desejos de seus alunos, em sistematizações de leituras com preenchimentos de fichas, que requerem respostas certas – apesar da multiplicidade das vozes que a leitura literária favorece, além da leitura de obras disponíveis na biblioteca escolar, - muitas vezes defasada ou sem profissional competente para a seleção - entre outros fatores que levam ao distanciamento entre a literatura e os alunos. Rildo Cosson (2006), quando reflete sobre a seleção de textos para a leitura literária na escola, ratifica o papel de mediador dos docentes, relacionando a isso o fato de que muitos dos livros que o professor leu ou lê, invariavelmente, acabam formando também o repertório de leitura dos alunos. Para o autor, essa é a explicação porque alguns títulos acabam permanecendo por muito tempo nas opções escolares de leitura. Nesse contexto, aponta a escolha de obras que formam o chamado cânone – conjunto de obras de relevância de uma determinada época, cultura ou idioma – simplesmente pelo que representam na tradição literária, sem considerar adequação ou gosto pessoal inclusive. É a consagração da obra que lhe garante espaço entre as escolhas do professor, segundo o autor, o que lhe parece um problema à medida que não há uma reflexão de fato sobre esse universo. O foco apenas nesse tipo de leitura deixa de lado todas as possibilidades que as leituras contemporâneas podem oferecer. Cosson aponta um caminho em que a atualidade da obra oriente as escolhas de leitura, aspecto que leva em conta o significado do texto para o leitor, em seu tempo, independente da época de sua escrita e/ou publicação. Nesse sentido, afirma



que “é essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2006, p. 34).

A mediação da forma como se entendeu até aqui é um caminho para que a leitura não acabe com o folhear da última página de um livro. Ela se eterniza no leitor e nas suas próximas leituras, mesmo que não se dê conta disso. Para que esse processo de mediação aconteça de maneira efetiva, o lugar de intermediário que o professor ocupa entre o aluno-leitor e o texto traz consigo um compromisso pessoal para o docente: ser ele próprio um leitor.

Ao articular o processo de interação entre texto e leitor com a mediação docente, considerando o exercício de leitura também para o professor, Marchi (1998) afirma que

O melhor autor é aquele que faz seu público avançar na medida em que propõe novas leituras da realidade. O melhor mediador – professor – é aquele que, gostando da leitura, sabe explorar um texto propondo atividades de promoção da leitura através de estratégias que atendam os interesses dos jovens. ( p. 162)

A função mediadora requer do professor muito mais do que lhe oferecem os bancos acadêmicos e as diretrizes de programas educacionais. É exigida uma postura pessoal de desafio frente à leitura. Encontrar o tom certo entre o antigo e o novo, entre estilos simples ou mais elaborados, variações estéticas e diversidades temáticas é o grande desafio docente. Como afirmamos, só alcança ou, pelo menos, busca isso o professor para o qual a leitura literária realmente seja entendida como um caminho para a humanização.

Cabe agora analisarmos o procedimento de mediação desenvolvido no projeto de leitura e cinema com turmas do Ensino Médio, atividade orientada por professoras de Língua Portuguesa e Literatura, entre as quais estou incluída, e que foi relatada no capítulo anterior.

### **3.3 A mediação na experiência de leitura relatada**

Quando dimensionamos o papel da mediação nos processos escolares, especificamente relacionados à arte literária, temos claras a necessidade e a importância do professor como intermediário para que os alunos conheçam e articulem com eficiência o mundo expresso em palavras. No projeto de leitura relatado, a mediação mostrou-se fundamental para que

alcançássemos bons resultados, incluindo a adesão dos alunos, seu envolvimento com a literatura, incentivo aos trabalhos em equipe, entre tantos outros aspectos relacionados ao estudo literário. Para que pudéssemos traçar metas e estruturar o trabalho pedagógico, antes de tudo, foi preciso, como professoras, buscarmos nós mesmas informações e leituras que contribuíssem para nossa tarefa. Além disso, como trabalhamos com um gênero textual diverso do que habitualmente é utilizado em sala de aula – roteiros cinematográficos - e que requer uma série de conhecimentos técnicos, estarmos dispostas a aprender foi crucial para o processo todo. Isso, com certeza, colocou-nos em uma posição diferente no ofício docente, sem a mítica tradicional de o professor ser o detentor de todo conhecimento e que, para educar e ensinar, cabe-lhe repassá-lo com eficiência aos alunos, que receberiam passivamente as informações selecionadas. Colocar-nos também dispostas e abertas à aprendizagem sobre, por exemplo, as técnicas para uma produção audiovisual ou à leitura de contos ainda não lidos por nós e “achados” pelos alunos em algum livro da biblioteca, é, acima de tudo, valorizar o conhecimento, provando com atitudes e não só discurso que ele sempre se abre em novos horizontes à medida que avançamos na aprendizagem.

Além disso, a afirmação de que o professor deve ser ele mesmo um leitor, conforme indicado anteriormente, efetivou-se nesse projeto. Como exploramos contos de Machado de Assis, sem delimitações de títulos a serem explorados, foi preciso também que nós, professoras, fizéssemos novas leituras ou releituras, conforme o caminho escolhido pelos alunos. Discutir os textos em sala, resolver dúvidas em relação aos destinos e ações dos personagens, buscar a compreensão das ironias machadianas, indagar sobre as escolhas para as adaptações foram algumas das tarefas que orientaram e fundamentaram nossa mediação e que também exigiram leituras aprofundadas dos contos. Junto a isso, mesmo que não alcançássemos o conteúdo do texto literário em toda sua extensão no trabalho com os alunos, foi preciso que nós mesmas fizéssemos isso previamente, de modo a qualificar a profundidade da leitura feita por eles nas atividades coletivas de análise.

Ao trabalhar com contos machadianos e nos propormos a repensar o estudo sobre eles, tornando a prática da sala de aula significativa, aproveitando toda a força da literatura como meio de compreender o mundo e a nós mesmos, foi preciso aprofundar nossos próprios conhecimentos acadêmicos sobre o autor e sua obra, o que acabou desenvolvendo-se também durante as atividades direcionadas aos alunos. A obra de Machado de Assis oferece grandes possibilidades de experiência com a leitura literária, próprias de textos clássicos, ao mesmo

tempo em que se mostram atuais, e, por isso, a mediação no período de leitura, no processo de roteirização e depois, após a apreciação das produções audiovisuais, mostra-se fator relevante na busca de uma “maturidade” para textos desse porte. Por exemplo, compreender o desfecho do conto machadiano não como uma ênfase à impunidade ou conformismo frente às condutas humanas demanda profundidade na leitura, conquistada por experiências mediadas especialmente na escola, conforme já afirmado. Essa conquista não acontece a curto prazo ou é resolvida com uma boa atividade de leitura. É preciso, como foram as possibilidades de intervenção no projeto, que haja acompanhamento do professor, tanto no que diz respeito aos processos discentes quanto ao colocar-se também como aprendente ao longo do processo.

Ao recuperar a trajetória desse projeto de leitura para efetuar a presente análise, fica nítido para nós que, quando iniciamos, não tínhamos a dimensão das possibilidades que encontraríamos com essa experiência. Conforme afirmamos no relato propriamente dito, tudo começou com uma insatisfação com alguns processos de ensino-aprendizagem e um desejo de colocar a literatura mais próxima e concreta no cotidiano escolar. Quando nos propusemos a repensar nossa prática, repensamos sobre nós mesmas como professoras de literatura, como leitoras, como mediadoras. Nossa principal motivação era compreender que o entendimento da grandiosidade da literatura como conhecimento humano não pode ser dado, repassado: ele precisa ser construído, a partir de experiências de leitura literária nas quais os alunos possam participar como sujeitos do processo.

É um processo trabalhoso, que requer muito mais envolvimento, tempo maior de planejamento e avaliações constantes das atividades do que as aulas usuais. Além disso, é preciso estar aberto às elaborações dos alunos, que não necessariamente se apresentam semelhantes às nossas. Esses aspectos da mediação requerem um conhecimento bem fundamentado, clareza nos objetivos, disposição à alteridade, transcendendo o estudo da literatura dos períodos de “aula de Literatura”. A resposta a um possível questionamento ou dúvida sobre se tínhamos escolhido um caminho certo e eficiente ao desenvolver esse projeto de leitura vem dos próprios alunos: conforme já relatado, quando, no ano seguinte, outros alunos trouxeram das férias escolares suas experiências com os contos de Machado de Assis, ou quando se aprofunda a análise dos roteiros, como fizemos aqui, o retorno é positivo.

## CONCLUSÃO

Procópio, narrador-personagem do conto “O enfermeiro”, inicia sua fala, nas primeiras linhas do texto, com uma pergunta a um interlocutor: “parece-lhe então que o que se deu comigo em 1860, pode entrar numa página de livro?” (MACHADO DE ASSIS, p. 318). Esse questionamento, o qual lhe motiva relatar, nos parágrafos seguintes, acontecimentos de sua vida, sintetiza um aspecto crucial da literatura: a possibilidade de transformar a vida em ficção. Não uma simples reprodução, mas uma arte de construir com palavras mundos possíveis, nos quais nos reconhecamos em nossa humanidade. Chegando ao final desse estudo, confirma-se o lugar da literatura como um instrumento poderoso de conhecimento de nosso mundo pessoal, daquele que nos cerca, de outros, inatingíveis senão pela literatura, entre tantas outras realidades que a ficção aproxima do leitor. Conhecemos os outros e a nós mesmos por meio de seus personagens e das tramas vividas por eles, nas verdades profundas que revela, nas lacunas cheias de significado, nas possibilidades infinitas do imaginário.

Ao refletir sobre o que muitos teóricos afirmam sobre a contribuição da literatura para a formação do ser humano, fica claro seu lugar entre as necessidades humanas, já que a experiência da leitura é uma forma de revelação e libertação. A plurissignificação, a alteridade, a resistência a verdades prontas e estabelecidas, a aceitação daquilo que não sabemos são alguns dos elementos da trama literária que nos possibilitam conhecer o mundo (e a nós próprios). É esse conhecimento, humanizador, segundo Antonio Candido, que nos sensibiliza, capaz de nos auxiliar na compreensão e expressão sobre o mundo e sobre nós mesmos. Ao nos identificarmos com o texto literário, surpreendemo-nos com aspectos inerentes do ser humano que, talvez, em outras situações, não seriam possíveis de serem percebidas ou até mesmo vividas.

No entanto, não nascemos leitores dessa forma, nem compreendendo esse potencial da literatura: construímos essa visão e essa prática. Ao longo do processo, a escola tem uma função essencial, apontada, inclusive, nas orientações educacionais dirigidas ao ensino. Analisando o que os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam para o estudo da literatura, percebemos que, apesar de haver neles um entendimento do texto literário como mais um gênero textual a ser estudado, determinações posteriores a esse documento tratam de aprofundar as diretrizes para o trabalho em sala de aula. Assim, ampliam e fortalecem o lugar

da literatura na aprendizagem escolar, compreendendo-a como fundamental para a formação integral dos cidadãos. Dessa forma, conjugamos o que anteriormente apontamos sobre a arte literária com o que se pretende como Nação para a educação de sua juventude. Em pleno século XXI, não é mais possível pensarmos em “transmissões de conteúdos” como processo de ensino, como se o conhecimento não dependesse de uma participação pessoal e ativa. Os PCNEM citam muito sobre a questão da autonomia na educação dos sujeitos, e, também nesse aspecto, a literatura tem seu papel: as experiências proporcionadas ao leitor, através do panorama sobre a humanidade que é capaz de oferecer, faz da literatura um componente curricular indispensável.

Nesse contexto, a leitura literária, aqui especificamente as obras clássicas, apresenta-se como instrumento poderoso na compreensão sobre a humanidade e as pretensas liberdade e autonomia. Por abordarem um mundo particular que, paradoxalmente, revela-se universal nas questões humanas que coloca em jogo, os textos clássicos oferecem possibilidades de novas leituras a cada encontro, desvendando outros mundos, em outros tempos, permitindo revelações sobre o outro e sobre nós mesmos, inclusive pela herança cultural que representam. Não são utilitários, como receitas ou manuais de instrução: os clássicos promovem o encontro com as diferenças e a possibilidade de atualização do seu conteúdo, surpreendendo, ao mesmo tempo em que o leitor se identifica. A imersão nesses textos leva o leitor a experienciar uma infinidade de vidas, explorando-as em sua diversidade e encontrando o desconhecido, e, quem sabe, reconhecer-se nele. Sendo assim, Machado de Assis é alternativa essencial para um trabalho com leitura literária em sala de aula que se pretenda significativo. Pelo panorama humano que apresenta em seus textos, sempre carregados de ironia, esse autor nos coloca frente a histórias humanas, carregadas de atualidade, diversidade e universalidade, características que fazem de seus textos alternativas para uma leitura literária valorosa. Sob o olhar desse autor, a trama da vida também tece a da ficção, já que é o cotidiano íntimo e, por vezes, secreto, que coloca à disposição dos leitores.

Neste momento, após nos aproximarmos de forma mais intensa e reflexiva sobre os roteiros cinematográficos – adaptações de contos machadianos – ratificamos a relevância de um projeto de leitura de obras clássicas a exemplo do que foi relatado. Ao compararmos os textos originais e os produzidos pelos alunos, inúmeros aspectos de forma e conteúdo confirmam essa como uma ação em que os adolescentes puderam aproximar-se e apropriar-se da obra clássica, estabelecendo uma co-participação na construção dos sentidos do texto.

Além de todo o envolvimento que um trabalho em grupo exige dos alunos, seja a resolução de problemas, o estabelecimento de metas, a organização pessoal e capacidade de trabalhar coletivamente, o projeto em questão colocou a literatura em pauta nas reflexões dos alunos, de modo que pudessem viver a experiência da leitura, atualizando seu conteúdo. Essa atualização, transversal e aparente em todos os trabalhos analisados, deu-se pela transposição e transformação dos pontos de vista, das emoções, das ações, da visão de mundo implicados nas narrativas. Ao adaptarem o texto de Machado de Assis, colocaram a si mesmos e seus mundos no horizonte, seguindo o que o autor lhes proporcionou: revelações sobre o mundo, a humanidade, sobre si mesmos. Até no que não lhes foi possível atingir e, talvez, entender, houve representação de suas identidades e conhecimento acerca do mundo, porque a estranheza frente à conduta de algum personagem, o encontro com outras realidades não vividas, possibilitaram reflexões, inquietaram as mentes, de todos aqueles que se colocaram abertos a esse processo.

Essa intensidade com que os alunos se apropriaram dos textos machadianos precisou de uma ação mediadora que levasse em conta todos os aspectos anteriores analisados, além de nós mesmas, as professoras, dispormo-nos à leitura dessa forma, prontas a sermos surpreendidas por Machado de Assis, por suas narrativas, transcendendo conteúdos programáticos estabelecidos. Uma prática significativa torna possível aos alunos-leitores compreenderem melhor o universo literário e penetrá-lo com mais intensidade e eficiência. Sendo assim, a distância que possa haver entre o texto e o leitor passa a ser um desafio e não um motivo para o afastamento. Como afirmado, os adolescentes buscam formar e fortalecer suas novas identidades, numa faixa etária em que o infantil já não serve mais, porém, sem alcançar ainda o mundo adulto em toda sua extensão. Projetos pedagógicos como o descrito, que promovam a participação ativa, crítica e criativa dos jovens, vão ao encontro dessa demanda e favorecem a diversidade, a mobilidade na aprendizagem, colocando o professor como intermediário, divulgador e revitalizador da literatura.

Além disso, em meio ao contexto relatado, firmamos a relevância do conto como um gênero literário a ser oferecido aos alunos, dada sua densidade e brevidade, marcas características desse texto que mobilizam o leitor. Especialmente no Ensino Médio, quando os interesses e atenções dos alunos dividem-se de uma forma especial aos inúmeros estímulos do mundo, concorrendo com o que acontece na escola, os contos, pelas características destacadas, são alternativa ideal para leitura literária mediada. Os flagrantes da vida humana

expostos no conto, em um texto breve, que pôde ser lido em um espaço curto de tempo – demanda escolar contemporânea - justificam sua escolha e importância para o projeto relatado e para qualquer outro que busque o enriquecimento da leitura literária e uma mediação efetiva. Os contos podem ser pensados e aproveitados por nós como recortes breves da vida, nos quais os indivíduos narrados representam o universo humano, a partir dos quais tomamos conhecimento de nós mesmos e do mundo.

A vida, assim, respondendo à pergunta de Procópio, cabe nas páginas de um livro, que a aproxima dos leitores, mobilizando sua imaginação, ampliando seus conhecimentos, deixando-se envolver pela força transformadora da literatura.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. KNOBEL, Maurício. *Adolescência normal*. Tradução de Suzana Maria G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ASSIS, Machado de. *Escritos avulsos II*. São Paulo: Globo, 1997.

\_\_\_\_\_. In: GLEDSON, John. *50 contos de Machado de Assis: seleção, introdução e notas de John Gledson*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 28 jul. 2009.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

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

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Literatura Brasileira: ensino médio*. 2.ed. reform. São Paulo: Atual, 2000.

CANDIDO, Antônio. Esquema Machado de Assis. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre o Azul, 2004. p. 15-32

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre o Azul, 2004. p.169-192

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Tradução de Fernando Albagli, Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIXON, Paul. *Os contos de Machado de Assis: mais do que sonha a filosofia*. Porto Alegre: Movimento, 1992.

D’ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. Tradução M.F. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras. 1999



FARACO, E.C.; MOURA, F. M. *Literatura brasileira*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GLEDSON, John. *Por um novo Machado de Assis: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOTLIB, Nádya Batella. *Teoria do conto*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. v.2. Tradução de Walter H. Geenen. São Paulo: Mestre Jou,

JOZEF, Bella. *A máscara e o enigma*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2006.

LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: \_\_\_\_\_ *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008. p. 11-16.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: \_\_\_\_\_ *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008. p. 104-109.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. AGUIAR, V.T. et al. Org. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51 – 62.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3.ed. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: PIAGET, J. et al. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 137-178.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. Tradução Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In: NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/ UFRGS, 1998. p. 157 – 163.

MOISÉS, Massaud. Introdução. In: ASSIS, M. de. *Contos*. (Org. de Massaud Moisés). São Paulo: Cultrix, 2008. p. 7 – 17.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

MOSS, Hugo. *Como formatar o seu roteiro: um pequeno guia de Master Scenes*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

NICOLA, José de. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1998.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROLLA, A. R. Ler e escrever literatura: a mediação do professor. In: NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1998. p. 164 – 171.

SÁ REGO, Enylton José de. *O calundu e a panacéia: Machado de Assis, a sátira menipeia e a tradição luciânica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

ZILBERMAN, Regina. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: S, A. L. B. et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 09 – 22.

## ANEXO A - Projeto Literatura Sai Da Casca

**“O que sacia e satisfaz a alma não é o muito saber, mas o sentir e saborear as coisas eternamente”. *Inácio de Loyola***

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Disciplinas envolvidas diretamente: Língua Portuguesa e Literatura

Professoras organizadoras: Elizabeth Schmitz, Lovani Volmer e Sabrine Elma Heller

Alunos envolvidos: 2ª etapa do 1º ciclo do Ensino Médio

Tempo de desenvolvimento: de março a dezembro

### 1. JUSTIFICATIVA

Preocupadas com a desmotivação e o desinteresse dos alunos do Ensino Médio em relação à leitura e cientes de que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura não pode restringir-se à transmissão de regras gramaticais, que a leitura pode levar a um determinado prazer, a uma atividade deflagradora da produção textual e ao aumento da bagagem cultural, buscamos alternativas de trabalho para essas aulas, conjugadas a modernas tecnologias. Isso porque necessitamos, como educadores/as, “bolir” com nosso imaginário e com o dos alunos, como alternativa única de trabalhar num mundo em constante transformação e nos desacomodarmos, ousarmos fazer diferente, pois, segundo Edgar Morin<sup>5</sup> *“a função dos mestres não é apenas cumprir a carga horária e o conteúdo pragmático. Os educadores devem, a partir do teor de suas classes, explorar temas afins”*.

Acreditamos, ainda, ser a leitura e a produção últimos recantos da liberdade intelectual; quem lê cria tanto ou mais que o autor. Com a imaginação solta, o leitor elabora mentalmente os cenários, compõe perfil das personagens, interpreta diálogos, identifica afinidades pessoais e vive, a seu modo, o prazer e a infinitude das emoções potencialmente contidas no texto. Quem lê não recebe imagens prontas, coloridas, acabadas; tem de construí-las pelo processo de interação com o texto. Assim sendo, o que se pretende é o aprofundamento no conhecimento de múltiplas possibilidades apresentadas pelas tecnologias como redes de interfaces para a criação literária e para o estudo da Língua e da Literatura. O

---

<sup>5</sup> MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

ato passivo frente ao texto literário transforma-se em atividade participativa da criação. A proposta às aulas de Literatura e Língua Portuguesa, tendo como conteúdo a leitura da produção literária brasileira, é a adaptação dessas para roteiros cinematográficos, conhecendo o estilo, os temas abordados, a visão do autor, tornando-se, assim, leitores proficientes, utilizando as mais variadas formas de tecnologia para a realização desse projeto.

## 2. OBJETIVOS

- 1) Tomar conhecimento de dados sobre a vida e obras do autor escolhido.
- 2) Conhecer e realizar análises de obras do autor em questão, fazendo análises da linguagem, reflexões metalinguísticas, tipos de diálogos, modernidade estilística, clichês, potencial semântico dos vocábulos, entre outros.
- 3) Reconhecer a língua e suas variantes como forma de expressão e identidade dos grupos sociais e da época em foco.
- 4) Conhecer o pano de fundo social e político do Brasil através das obras estudadas e sua consequência na expressão literária.
- 5) Apropriar-se da técnica de elaboração de roteiros simples para cinema.
- 6) Desenvolver as sinopses produzidas, adaptando-as para roteiros cinematográficos, resultando em novos textos, atualizando e contextualizando a linguagem.
- 7) Sensibilizar-se para as artes literária e dramática.
- 8) Respeitar à autonomia do trabalho no processo de leitura e produção, entendendo dúvidas, erros e acertos como etapas de um processo de maturação e sedimentação do trabalho.

## 3. METODOLOGIA

O Projeto *Literatura Sai da Casca*, em 2002 e 2003, trabalhou com o autor Machado da Assis (**Cinemachado**), seguindo as etapas:

1. Lançamento do Projeto: Em abril, os alunos da 2ª etapa do Ensino Médio são reunidos no Salão de Atos da escola para, oficialmente, conhecerem o nome do autor escolhido para esse ano. Nesse evento, os alunos que participaram do projeto no ano anterior relataram suas experiências e dão sugestões, respondendo às dúvidas e questionamentos dos envolvidos nos trabalhos de 2002. Após o debate, houve a projeção de um dos curtas-metragens produzido em 2002;

2. Conhecendo o autor: Sob a orientação das professoras, os alunos tomaram conhecimento da vida e obra de Machado de Assis, através de leituras, pesquisas e seminários;
3. Seminários sobre a vida e as obras do autor escolhido: A partir da bagagem de leituras e conhecimentos, realizaram-se, em sala de aula, seminários para trocas de informações e impressões acerca da vida e obra do autor;
4. Escolha da obra: cada aluno seleciona , no mínimo, cinco contos machadianos; a leitura é individual, com posteriores debates e contextualizações históricas, geográficas e culturais. Nessa fase, outras disciplinas juntam-se ao estudo desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, tais como Geografia, História e Arte-Educação.
5. Roteirização: A partir do estudo das características do gênero roteiro de cinema, os alunos apropriam-se da técnica, tendo como fonte de informação e estudo *sites* e roteiros realizados pelos alunos no ano anterior. Em duplas, alunos selecionam a parte da obra a ser adaptada, escrevem a sinopse dessa adaptação, descrevem as características principais de cada uma das personagens e, posteriormente, transformam essa história em um roteiro para curta-metragem.
6. Seleção dos roteiros: Os alunos trocam entre si os roteiros, realizando, assim, a leitura da produção dos colegas. Os roteiros, então, são entregues para avaliação dos elementos de coesão e coerência pertinentes a esse gênero textual, fazendo, na devolução, a correção e a reescrita, se necessário. A fim de escolher o roteiro a ser filmado pela turma, cada dupla apresenta o seu trabalho aos colegas, defendendo o seu projeto.
7. Pré-produção: Escolhido o roteiro a ser filmado pela turma, essa é dividida em equipes de trabalho, respeitando o interesse e as habilidades de cada aluno: direção, cenário, elenco, figurino, maquiagem, trilha sonora, efeitos especiais, patrocínio, apoio. Cada equipe tem um aluno coordenador, responsável pelo andamento dos trabalhos do seu grupo. As reuniões das equipes são realizadas nos períodos de Língua Portuguesa e Literatura, bem como os ensaios. As funções dividem-se em:

Equipes ( formada por grupos de 4 a 5 alunos)	Função
direção	Dirigir o filme e equipes.
cenário	Ir em busca de locais adequados, na comunidade ou fora dela, para as filmagens.
elenco	Ensaiai as cenas de acordo com o roteiro escolhido, sendo constituído por alunos e/ou funcionários da Instituição.
figurino	Ir em busca do figurino adequado à época e ao elenco escolhido.
maquiagem	Preparar o elenco como também todo o material necessário para as cenas que necessitarem de sangue, envelhecimento, ...
trilha sonora	Procurar músicas, sons afins que estejam de acordo com o roteiro escolhido.
efeitos especiais	Produzir efeitos especiais nas cenas previstas no roteiro.
patrocínio	Vender cotas de patrocínio para o filme, nas empresas da comunidade.
apoio	Suprir às necessidades, durante as filmagens, do elenco e equipes, com água, lanche, etc.

8. Reuniões por turmas com a equipe de filmagens para esclarecimentos sobre esse assunto;
9. Assistir aos curtas anteriores ou outros do circuito comercial e realizar uma análise dessa obra (linguagem televisiva e cinematográfica);
10. Leitura das obras do autor Seminário com professores de Literatura da Escola de Aplicação e da graduação para aprofundar os conhecimentos sobre a vida e obra do escritor em destaque;
11. Apropriar-se da técnica de elaboração de roteiros para cinema;
12. Adaptação da obra lida para roteiro de cinema;
13. Escolha de um ou dois roteiros para filmar, pelas turmas.
14. Formação das equipes de trabalho;
15. Reuniões semanais sobre o projeto em andamento no período da disciplina de Literatura;
16. Ensaaios supervisionados;
17. Cronograma das filmagens;
18. Festival de Cinema e Literatura CINEMACHADO
  - Pré-estreia – projeção apenas para o Corpo de Jurados (formado por profissionais ligados ao cinema, música e Literatura) e professoras responsáveis pelo projeto.
  - Estreia – projeção para a comunidade interna e externa e Corpo de Jurados.
  - Noite da premiação – entrega dos troféus (FEEVALITOS) para os premiados em cada uma das seguintes categorias: Melhor atriz, Melhor atriz coadjuvante, Melhor ator, Melhor ator coadjuvante, Melhor cenário, Melhor figurino,

Melhor trilha sonora, Melhor roteiro adaptado, Melhor direção, Melhor filme, Melhor efeitos especiais, Melhor equipe de apoio.

19. *Dos Bastidores ao Prazer da Escrita* - Produção Literária: alunos participantes do projeto no ano anterior produzem crônicas, a partir das vivências nos bastidores das filmagens dos curtas-metragens. Essas crônicas são editadas em um livro, pela editora da Instituição, e distribuídos à comunidade escolar.

#### 4. AVALIAÇÃO

A Literatura, entre tantas definições, apresenta-se através da palavra escrita, leitura e imagem. Esses aspectos são contemplados com propriedade no desenvolvimento das atividades envolvidas no projeto “Literatura Sai da Casca”, especialmente no Festival de Cinema e Literatura.

Pensarmos em avaliação, hoje, remete-nos a ideias de um processo avaliativo, isto é, não é o produto final apenas que irá definir se objetivos foram alcançados ou não. Essa concepção vai ao encontro do projeto em questão, pois as expectativas iniciais, as possibilidades de trabalho, os conhecimentos construídos, habilidades e competências desenvolvidas vão, ano após ano, sendo superadas. O projeto tem sua importância firmada junto à comunidade escolar, bem como expectativas quanto aos seus resultados e comprova que os objetivos são lançados, alcançados e, surpreendentemente, superados.

Inicialmente, fatos como o aumento do fluxo de alunos e, conseqüentemente, da retirada de livros, tanto orientada quanto espontânea, e a leitura previamente realizada das obras indicadas para o projeto do ano seguinte, durante o período de férias escolares, são indícios de que a leitura deixou de ser um mero cumprimento de tarefas para se transformar em uma ação prazerosa, com sentido.

A adaptação da linguagem literária para a cinematográfica ampliou diversas formas de conhecimento, utilizando-se da palavra e da imagem como ferramentas de criação de outro gênero textual (roteiros), que, por sua vez, também se transformam em objeto de leitura. Na execução das etapas finais do projeto (formação de equipes, ensaios, filmagens, entre outros), alunos tiveram oportunidades de adquirir e desenvolver habilidades e competências, as quais não seriam percebidas nem valorizadas em um ambiente padronizado de sala de aula.

Ao serem estimulados à produção de crônicas, no ano posterior às filmagens, nas quais são registradas experiências vividas durante as filmagens dos curtas, atingiu-se o ideal da produção textual na escola: escrever com significado. E, mais uma vez, a própria produção tornou-se fonte de fruição da leitura. Dessa forma, juntam-se os três pilares fundamentais do projeto - palavra escrita, leitura e imagem – e, assim, a literatura, literalmente, “sai da casca”.



**ANEXO B – Roteiro “O arcano da traição”**

“O ARCANO DA TRAIÇÃO”

(adaptação do conto “A cartomante”, de Machado de Assis)

CENA 1 INT. CARRO DE MICHAEL - NOITE

SARA

Michael, que bom que a gente vai sair de férias. A gente tava precisando.

MICHAEL

É, eu também acho, além do mais, eu estava trabalhando demais.

BARULHO DE ESTOURO DE PNEU

MICHAEL

Que barulho foi esse? Você escutou?

SARA

Para o carro, o pneu deve ter furado.

MICHAEL (parando o carro)

Que droga!

CENA 2 EXT. RUA - NOITE

MICHAEL SAI do carro e vai olhar o pneu.

MICHAEL

É, o pneu furou! E o estepe não está aqui!

SARA (saindo do carro)

Calma, Michael, quem sabe a gente pede ajuda?

Chega um carro.

LEONARDO

Oi, precisa de ajuda?

MICHAEL

É, o pneu furou e a gente está sem estepe.

LEONARDO sai do carro, pega seu estepe e coloca-o no carro de Michael.

CENA 3 EXT. RUA - ALGUNS MINUTOS DEPOIS

LEONARDO  
Pronto, tá feito!

MICHAEL  
Poxa, obrigado!

Sara oferece uma toalha para Leonardo limpar as mãos. Eles se olham e Leonardo aceita a toalha.

MICHAEL  
Desculpa, nós nem nos apresentamos: meu nome é Michael e essa é a Sara, minha namorada.

LEONARDO (estendendo a mão à Sara)  
Prazer, Sara, meu nome é Leonardo. Vocês estão com fome? Tem uma lanchonete aqui perto.

SARA  
Ah, eu topo! Eu tô com fome!

MICHAEL  
Bom, Sara, se tu tá com fome, a gente vai.

CENA 4 INT. LANCHONETE - NOITE

LEONARDO, SARA E MICHAEL entram e escolhem uma mesinha. Michael está com sua pasta de trabalho na mão. Leonardo fica perto de Sara.

GARÇONETE  
O que vocês vão pedir?

SARA  
Um cachorro-quente e uma coca-cola.

LEONARDO  
Pra mim, o mesmo.

MICHAEL  
Um cappuccino, por favor.

GARÇONETE  
Credo, a gente não serve isso aqui na lanchonete!

MICHAEL  
Um café preto, então.

GARÇONETE

Mais alguma coisa.

LEONARDO, SARA E MICHAEL  
Não!

LEONARDO  
Então, de onde vocês são?

SARA  
Daqui mesmo, de Porto Alegre.

LEONARDO  
Legal! Eu também! E estão indo pra onde?

MICHAEL (trabalhando em sua pasta)  
Pra Torres.

SARA  
É, a gente resolveu sair de férias, sabe como é, de vez em quando a gente precisa de férias. E tu, pra onde tá indo?

LEONARDO  
Ah, uma praia lá perto, vou entregar uns materiais.

MICHAEL  
Tu tens onde ficar?

LEONARDO  
Olha, eu pretendo voltar ainda de madrugada.

SARA  
Bem capaz! Tu pode ficar com a gente, né, Michael?

MICHAEL  
Claro, alugamos uma cabana e é o mínimo que podemos fazer por ti! E eu aproveito pra te entregar o estepe.

LEONARDO (animado)  
Acho que vou aceitar o convite!

CENAS 5/6/7 RUA/BAR/FACHADA DO HOTEL - NO DIA SEGUINTE

SARA, MICHAEL E LEONARDO divertem-se juntos em diversos lugares.

CENA 8 INT. ESCRITÓRIO DE MICHAEL - MESES DEPOIS/DIA

MICHAEL telefona a LEONARDO.

MICHAEL  
Alô, Leo, tudo bem?

LEONARDO  
Tudo bem! E tu, tá com algum problema?

MICHAEL  
Ah, eu estou com muitos problemas aqui no escritório, estou precisando conversar com alguém.

LEONARDO  
Eu tenho que terminar um trabalho aqui, mas daqui a uns 20 minutos eu tô aí.

MICHAEL  
Então, valeu! Tchau.

CENA 9 INT. ESCRITÓRIO DE MICHAEL - 30 MINUTOS DEPOIS

SECRETÁRIA DE MICHAEL  
Com licença, o senhor Leonardo está aqui, o senhor pode recebê-lo?

MICHAEL  
Claro, pode deixá-lo entrar.

Leonardo ENTRA.

LEONARDO  
E aí? Tudo?

MICHAEL  
Tudo bem, senta!

LEONARDO  
Então, como andam as coisas?

Leonardo e Michael continuam conversando APENAS A CENA APARECE, SEM O DIÁLOGO

CENA 10 INT. QUARTO DE SARA - À TARDINHA

SARA, de roupão, secando o cabelo, telefona para MICHAEL.

MICHAEL  
Fala, Sara!

SARA  
Oi, Michael, tudo certo pra hoje à noite?

MICHAEL

Sara, eu estou atolado de trabalho, acho que só vou sair daqui às onze!

SARA

Mas, e o Leo? A gente combinou de sair com ele!

MICHAEL (irritado)

Sara, me deixa trabalhar! Faz o seguinte: vai na frente com ele, depois eu vou, mas me deixa trabalhar, tá bom?

SARA

Tá bom, então!

CENA 11 INT. BOATE - NOITE

SARA entra na boate e encontra LEONARDO. Cumprimentam-se.

LEONARDO

Cadê o Mike?

SARA

Ah, tu conhece ele, tá trabalhando, pra variar.

LEONARDO

Quer beber alguma coisa?

SARA

Eu quero, pode ser a mesma coisa que tu.

LEONARDO

Garçon, mais um desses! Sara, como tá o relacionamento de vocês?

SARA

Não tá muito bom.

LEONARDO

Mas o que houve?

SARA

A gente anda brigando muito. O Michael, pra variar, só pensa no trabalho e, às vezes, nem percebe que eu existo.

LEONARDO

Quer conversar sobre isso?

SARA

Não, tô precisando me distrair um pouquinho.

LEONARDO  
Vamos dançar?

SARA  
Claro!

CENA 12 INT. PISTA DE DANÇA DA BOATE - NOITE  
LEONARDO e SARA dançam muito tempo, divertindo-se bastante.  
Começa uma música lenta e os dois vão para um canto. Sara olha  
o relógio, fica triste e Leonardo a beija.

CENA 13 EXT. RUAS DA CIDADE - DIA  
LEONARDO e SARA caminham pelas ruas, de mãos dadas,  
apaixonados.

CENA 14 EXT. RUA ESCURA - NOITE

SARA caminha por ruas escuras até chegar a um sobrado, ENTRA.  
NA JANELA, a silhueta da cartomante.

CENA 15 INT. SALA DA CARTOMANTE - NOITE  
SARA ENTRA na sala.

CARTOMANTE  
Olá, Sara, estava esperando por você!

Sara se senta na frente da cartomante.

CENA 16 INT. PIZZARIA - NOITE

SARA e LEONARDO estão jantando.

SARA  
Ontem eu fui consultar uma cartomante.

LEONARDO  
Por quê?

SARA  
Por quê? Tu não acredita em cartomante?

LEONARDO  
Eu não acredito nesse tipo de coisa.

SARA  
Eu acredito! E o que ela falou não é bobagem!

LEONARDO

E o que ela disse de verdade?

SARA

Bem, ela disse que eu gostava de alguém e que tinha medo de perdê-lo.

LEONARDO

Bah, Sara, eu não acredito nisso!

SARA

Mas por quê? Se tu soubesse como eu tô me sentindo por tua causa!

LEONARDO

Sara, não precisa ficar assim, tu sabe que eu gosto muito de ti. Não tem motivo pra tu ficar desse jeito, consultando cartomante ou algo assim. Além do mais, ela é perigosa, tu nem conhece ela!

SARA

Tá certo.

CENA 17 INT. COZINHA DA CASA DE LEONARDO - DIA

LEONARDO ENTRA na cozinha, está de pijama, e se serve de um copo d'água. Enxerga um bilhete em cima do balcão. Quando lê o bilhete, deixa cair o copo. CLOSE NO COPO CAINDO

CENA 18 INT. CARRO DE LEONARDO - DIA

SARA ENTRA.

SARA

Oi, amor (BEIJOS) Nossa, por que tu tá com essa cara?

LEONARDO

Olha o bilhete que recebi ontem.

SARA (lendo o bilhete)

Quê? O Michael não tem como saber de nada, ele tá viajando e mesmo assim, nem desconfia!

LEONARDO

Mas, Sara, tenta lembrar se ele não deu nenhum sinal de desconfiança, se fez algum comentário, se tocou em algum assunto.

SARA

Não, a única coisa que ele disse é que achava meio estranho tu nunca mais ter aparecido lá em casa.

LEONARDO  
E o que tu falou?

SARA  
Eu disse que devia ser por causa do teu trabalho, que tu tinha muita coisa pra fazer.

LEONARDO  
Ai, Sara, não sei, acho que é melhor a gente diminuir nossos encontros.

SARA  
Quê? Quer dizer parar de nos encontrarmos?

LEONARDO  
Não, só por um tempo. E depois, a gente não sabe o que vai acontecer.

SARA  
Tá certo, é melhor mesmo.

CENA 19 INT. QUARTO DE LEONARDO - MADRUGADA  
LEONARDO está dormindo. TOCA TELEFONE.

LEONARDO  
Alô, quem é?

MICHAEL (ofegante)  
Vem agora pra minha casa, preciso falar contigo.

LEONARDO  
Michael, que foi?

MICHAEL  
Agora!

CENA 20 EXT. RUA ESCURA - MADRUGADA

LEONARDO caminha pela rua até chegar ao sobrado da cartomante.  
Sobe as escadas.

CENA 21 INT. SOBRADO / SALA DA CARTOMANTE - NOITE

LEONARDO IN OFF  
Olá, tem alguém aí?



CARTOMANTE  
Pode entrar, por aqui!

Leonardo ENTRA.

CARTOMANTE  
Sente-se.

LEONARDO  
Obrigado!

CARTOMANTE  
Vens aqui porque o destino te trouxe. Queres saber se vai acontecer alguma coisa a ti ou a ela.

LEONARDO  
É isso mesmo.

CARTOMANTE  
Nada vai acontecer, nem a ti, nem a ela. O terceiro ignora tudo. Pode ir ao teu encontro sossegado. Tudo vai dar certo.

LEONARDO  
Obrigado, tu me deixou muito mais aliviado agora. Tava enlouquecendo. Quanto te devo?

CARTOMANTE  
O preço que achares justo.

Leonardo paga à cartomante e SAI.

CENA 22 INT. SALA DA CASA DE MICHAEL - ALGUNS MINUTOS DEPOIS

LEONARDO encontra Sara caída no chão, ensanguentada e morta. Aos gritos, sacode o corpo de Sara.

SARA  
Sara, meu Deus, meu Deus! O que houve? O que houve? Meu Deus!

MICHAEL ENTRA, Leo se levanta, os dois se encaram. BARULHO NA PORTA. CLOSE NA PORTA. Cartomante passa. Leonardo olha em direção à porta, não tem ninguém. CLOSE EM LEONARDO OLHANDO PARA FORA. BARULHO DE ARMA SENDO ENGATILHADA. Escurecer cena. TIRO. A cartomante entra, passa pelos corpos de Leonardo e Sara, abraça Michael e os dois saem de mãos dadas. Olham para trás, em direção aos mortos.

**ANEXO C – Roteiro “O funeral”**

## “O Funeral”

(adaptação do conto “O enfermeiro”, de Machado de Assis)

CENA 1 INT. VELÓRIO DE PROCÓPIO - DIA

Câmera aproxima-se do caixão, mostrando lentamente o corpo. IRMÃO DE PROCÓPIO está parado, ao lado do caixão, tira uma carta do bolso e começa a lê-la.

PROCÓPIO IN OFF

Adeus, meu querido irmão, leia isso e queira-me bem, perdoa-me o que lhe parecer mal. Tudo começou quando fui trabalhar como enfermeiro para o coronel Felizberto.

CENA 2 EXT. CASA DO CORONEL/ VARANDA - DIA

PROCÓPIO caminha pela rua até chegar à casa do coronel, que está sentado na varanda da casa.

PROCÓPIO  
Boa tarde!

CORONEL (irritado)  
Você é um ladrão?

PROCÓPIO  
Não, sou seu novo enfermeiro.

CORONEL  
Enfermeiro? Você veio me roubar como os outros?

PROCÓPIO  
Não, não, não sou ladrão!

CORONEL  
Como você se chama?

PROCÓPIO  
Meu nome é Procópio Gomes Valongo.

CORONEL

Mocorongo?

PROCÓPIO

Não, senhor, Va-lon-go.

CORONEL

E isso é nome de gente? Vou te chamar de Procópio, é mais fácil pra mim.

PROCÓPIO

Como o senhor quiser.

CORONEL(levantando-se da cadeira)

Não fique aí parado, vou te mostrar a casa.

PROCÓPIO (pegando no braço do coronel)

O senhor quer ajuda?

CORONEL

Não, não, eu sei o caminho. Por favor, entre, já chega ter que aturar tua cara.

Coronel e Procópio ENTRAM na casa.

CENA 3 INT. QUARTO DO CORONEL - NOITE/TRÊS MESES DEPOIS

PROCÓPIO arruma a cama do CORONEL.

CORONEL

Vamos, animal! Mais rápido! Depressa com isso! Não é assim que eu gosto minha cama!

CORONEL dá uma bengalada em PROCÓPIO, que empurra o coronel e SAI correndo do quarto.

PROCÓPIO (saindo do quarto)

Que droga! Não aguento mais isso!

CENA 4 INT. QUARTO DE PROCÓPIO - NOITE

PROCÓPIO arruma suas roupas na mochila.

CENA 5 INT. ESCADA QUE LEVA AO QUARTO DE PROCÓPIO - NOITE

CORONEL vai atrás de Procópio, chamando-o pelo nome.

CENA 6 INT. QUARTO DE PROCÓPIO - NOITE

CORONEL chega ao quarto.

CORONEL

Desculpa, sabe como é, estou morrendo, pode até ser que eu morra amanhã, e se você não for ao meu enterro, eu venho puxar teus pés.

PROCÓPIO (para de arrumar suas coisas)

Tá bem, tá bem, eu fico, mas amanhã eu ligarei para seu médico. Agora vai dormir, velho chato!

CORONEL

Tá bom, tá bom!

CENA 7 SALA- DIA

PROCÓPIO telefona ao médico. TELEFONE TOCA

MÉDICO

Consultório médico, bom dia!

PROCÓPIO

Quem fala?

MÉDICO

Doutor Rogério. Quem gostaria?

PROCÓPIO

Oi, doutor, aqui é o Procópio. Eu tô ligando pra dizer que eu não tô aguentando mais. Tô me despedindo!

MÉDICO

O que aconteceu, Procópio?

PROCÓPIO

Esse velho é muito chato! Só me insulta! Ele fica me enchendo o saco todo o tempo! Me agride, me xinga.

MÉDICO

Procópio, fique mais um mês, por favor!

PROCÓPIO

Não, não! Eu não vou conseguir ficar mais um mês!!

MÉDICO

Mais um mês só! É o bastante para eu conseguir um substituto.

PROCÓPIO

Tá bem, eu fico. Mas somente um mês e nada mais!

MÉDICO

Obrigado, Procópio, é o bastante.

PROCÓPIO

Combinado, tchau.

CENA 8 INT. COZINHA - ALGUNS DIAS DEPOIS/DIA

PROCÓPIO prepara um mingau e sai da cozinha, levando-o em uma bandeja.

CENA 9 INT. QUARTO DO CORONEL

CORONEL está sentado na cama, lendo uma revista. PROCÓPIO entra com a bandeja.

CORONEL

Ahá! Já estava na hora, né, seu inútil!

PROCÓPIO (ajeitando a bandeja)  
Sua comida.

CORONEL

Mas o que é isso? Vai me entregar esse nojo?

Coronel joga o prato de mingau longe, na direção de Procópio, mas não o atinge.

CORONEL

Animal! Vagabundo! Isso é mingau que se apresenta? Que nojo!  
Essa comida tá a tua cara! Vai lá na cozinha e prepara uma coisa decente para eu comer, bobalhão!

PROCÓPIO

Só porque me disse isso, não vai comer! Fica quieto aí!

CORONEL

Que é isso? Vai lá e prepara outra coisa pra mim!

PROCÓPIO (senta-se na poltrona e finge ler uma revista)

Não vou!

CORONEL

Vagabundo, animal, larga minha revista! Sai daí, eu quero  
minha comida! Quer me matar de fome?

Procópio continua sentado, sem dar atenção pro coronel, que  
continua xingando.

CENA 10 INT. QUARTO DO CORONEL - ALGUMAS HORAS DEPOIS

CORONEL está dormindo na cama e PROCÓPIO na poltrona. Coronel  
começa a tossir e gemer.

CORONEL

Acorda, Procópio - TOSSE - meus remédios, você esqueceu meus  
remédios!TOSSE

Coronel debate-se na cama e arremessa um objeto em Procópio,  
que acorda irritado e se joga sobre o coronel. Procópio sufoca  
o coronel com um travesseiro, matando-o. Logo depois começa a  
sacudir o coronel.

PROCÓPIO

Coronel, acorda! Coronel!Coronel!

CENA 11 INT. QUARTO DE PROCÓPIO - MINUTOS DEPOIS

MÚSICA ALTA E ROCK PESADO

PROCÓPIO está desesperado, entra no quarto, meio confuso,  
encolhe-se num canto, põe as mãos na cabeça, atordado.Vai até  
a escrivaninha e escreve uma carta. Tira da gaveta um revólver  
e aponta para sua cabeça. IMAGEM ESCURECE - TIRO

CENA 12 INT. VELÓRIO DE PROCÓPIO - DIA

IRMÃO DE PROCÓPIO, à beira do caixão, chora, dobra a carta e  
sai do velório.

PROCÓPIO IN OFF

E isso foi o que aconteceu, meu irmão. O remorso condenou-me à  
morte. Fique em paz.

**ANEXO D – Roteiro de “As cartas”**

(adaptado do conto “A carteira”, de Machado de Assis)

CENA 1. INT. SALA DA CASA DE ANTÔNIO. DIA.

A imagem está focada no rosto de Antônio. Depois de alguns segundos, começa a se ouvir os pensamentos de Antônio, que iniciam a narração da história em tom nostálgico. A imagem ainda permanece no homem.

NARRAÇÃO (ANTÔNIO IN OFF)

É estranho (pausa). É muito estranho como ainda pareço ouvir aquela melodia (pausa). (lentamente) A melodia da última noite.

Inicia uma música alta, tocada em um piano. A imagem escurece.

CENA 2. INT. SALÃO DE ATOS. NOITE.

A cena abre de uma mulher (MARTA) bem vestida tocando em um piano a música de fundo (aparece o nome do filme). A câmera se afasta e mostra o salão lotado de pessoas. A câmera gira pelo salão e mostra, na terceira fila de cadeiras, ANTÔNIO e DALTON. A imagem volta a ser da mulher tocando piano, e passa a alternar entre ela e a plateia, enquanto a narração é executada.

NARRAÇÃO

“Era costumeiro nas noites de quinta-feira, Dalton ir jantar em minha casa, comigo e minha esposa Marta. Mas essa noite era especial. Em vez da sala de minha casa, Dalton e eu estávamos sentados em assentos de um auditório. Finalmente Marta havia conseguido uma noite para seu recital. Ela tocava piano desde os 6 anos de idade. Ele era uma das poucas coisas que restavam de nossos tempos de riqueza e felicidade. Tempos que tiveram fim com a morte de nossa filha, Helena, quando tudo começou a desmoronar. Nosso dinheiro se perdeu com o tratamento, com o tratamento de salvar nossa amada filha de uma terrível leucemia. Marta entrou em depressão. Perdi o emprego. Nossas finanças despencaram. Daqueles tempos, restavam agora somente o amor de Marta pela música, e a nossa amizade com Dalton.”

MARTA finaliza a música, todos aplaudem de pé, e ela agradece sorridente. MARTA desce do palco e é cumprimentada. ANTÔNIO E MARTA se abraçam.

ANTÔNIO (dirigindo-se a Marta)

Bem, vamos então?

DALTON

Eu levo vocês.

ANTÔNIO

Hmm, então vamos.

SAEM do auditório.

CENA 3. EXT. FRENTE DA CASA. NOITE

ANTÔNIO IN OFF

"No caminho, Dalton prometeu que voltaria com grandes novidades."

A câmera posicionada na frente da casa mostra um carro chegando. Dele, descem MARTA e ANTÔNIO. ANTÔNIO agradece a carona. Ele e MARTA entram pelo portão. Caminham alguns metros, quando ouvem a voz de DALTON chamar pelo portão.

DALTON

Marta! Tua bolsa!

MARTA se vira com expressão de surpresa, e vai até o portão, pega a bolsa, agradece. Ela volta até ANTÔNIO (acenando a cabeça negativamente e sorrindo), e os dois entram na casa.

CENA 4. INTERNA. BANHEIRO. NOITE.

A imagem mostra ANTÔNIO em frente ao espelho, com roupa de dormir, pegando sua escova de dentes.

ANTÔNIO

(em alto tom) Que novidade será essa que o Dalton está fazendo tanto mistério pra contar?

MARTA (*off*)

Pare de pensar nisso. Deve ser alguma bobagem. Deve ser algo de que ele queira de gabar.



ANTÔNIO

Você sempre implicando com ele. Mas tudo bem, amanhã vamos saber.

CENA 5. INT. QUARTO. DIA.

Aparece um relógio despertador, em *close*, marcando cinco horas e cinquenta e nove minutos (5:59), e logo ele passa para seis horas (6:00) e soa o alarme. A mão de ANTÔNIO o desativa.

CENA 6. EXT. FRENTE DA CASA DE ANTÔNIO. DIA.

Antônio sai de casa e encontra uma carteira em frente ao portão.

FLASHBACK (aparece a imagem da noite anterior, onde DALTON ao pegar a bolsa de Marta no banco de trás do seu carro, deixa cair a carteira de seu bolso, e fecha a porta sem perceber).

Antonio abre a carteira e verifica que é de Dalton. Sai andando.

CENA 7. INT. TRABALHO DE ANTÔNIO. DIA.

ANTÔNIO está sentado em uma mesa, com a carteira fechada a sua frente. Sua fisionomia é sofrida. Seu olhar é de dúvida. De tentação. Ele fita a carteira. Seu telefone toca. Ele puxa o telefone do bolso.

ANTÔNIO

Alô?

DALTON

Alô... Antônio, é o Dalton. (com pressa) Desculpa falar assim, tão afoito, mas é que perdi minha carteira. Por acaso eu não esqueci ela na tua casa ontem?

SILÊNCIO

DALTON

Antônio? Você está aí? Alô?

ANTÔNIO

Sim, desculpe. Me distraí. Sua carteira... (longa pausa)  
Não, não vi. Não ficou lá em casa.

DALTON

(Revoltado) Merda! Mas que merda! Devo ter perdido na rua.  
Tinha coisas muito importantes naquela carteira. Bom,  
obrigado. Tchau.

ANTONIO

Tomara que ache a carteira. Tchau!

ANTÔNIO leva as duas mãos ao rosto.

ANTONIO IN OFF

"Naquele momento meu mundo parou. A tentação era enorme.  
Aquele carteira resolveria todos os meus problemas. Precisava  
daquele dinheiro. Mas era errado. (pausa) Não sabia o que  
fazer."

CENA 8 EXT. RUA. FIM DO DIA.

ANTÔNIO caminha em uma rua, com as mãos no bolso, algumas  
pessoas passam por ele. Ele caminha cabisbaixo. Sem notar, ao  
tirar a mão de um bolso, ele deixa cair uma nota de dinheiro.  
Uma criança cutuca as costas de ANTÔNIO. Ele se vira para ver  
quem é, a criança está parada, segurando uma nota de dois  
reais.

CRIANÇA

Tio, tu deixou cair esse dinheiro.

ANTÔNIO

O quê?

ANTÔNIO se surpreende ao ver à atitude da menina. Sua  
expressão é de vergonha e admiração.

ANTÔNIO

Obrigado. Eu não vi cair.

ANTONIO IN OFF

"Me senti um lixo. (pausa) Um merda. (com ênfase) Uma  
criança (pausa), uma criança mostrava mais noção, mais  
dignidade que eu, um cara adulto. Havia decidido. Iria  
devolver a carteira de Dalton na minha casa, naquela noite. Ia

dizer que a havia achado no jardim, quando entrei. Assim tudo estaria arrumado."

Antonio senta-se no cordão da calçada, abre a carteira, verifica o dinheiro. Recoloca o dinheiro e acha um bilhete.

ANTONIO IN OFF

"Sentei para recolocar parte do dinheiro na carteira. Havia retirado dinheiro dela pouco antes. Sem querer, acho um papel dobrado dentro de um dos compartimentos. Teria recolocado no lugar, não fosse por uma razão: o nome de minha mulher estava nele."

ANTONIO

Filho da puta!

ANTONIO IN OFF

"Havia lido rapidamente o bilhete, o que me embrulhou o estômago. Era uma carta de amor. Nela, meu amigo Dalton deixava transparecer o amor por Marta. Se declarava. Ali ficava bem claro que ela nada sabia. Dizia que guardara esse sentimento por muito tempo, que agora queria declarar-se e levá-la com ele, para começar uma vida longe de mim, longe de tudo. Contava finalmente a tal novidade: uma transferência para outro estado, a qual ainda não havia mencionado. Minha expressão era de pavor, meu corpo todo tremia, minha garganta estava fechada. Tentava conter as lágrimas, mas a dor era muita. Eu havia passado o dia todo me sentindo um canalha, e aquele desgraçado ia me apunhalar pelas costas. E ele finaliza a carta, dizendo: 'Então, meu amor, qual tua resposta? Com amor, Dalton'. A dor e a raiva tomaram conta de mim. Iria para casa, esperar por ele e resolver a situação."

Antonio guarda a carteira e SAI.

CENA 9 INT. ESCADAS DA CASA DE ANTONIO - ALGUM TEMPO DEPOIS

Foco nos pés de Antonio subindo a escada.

CENA 10 INT. SALA DA CASA DE ANTONIO

Ao chegar à sala, ANTONIO para atônito. A câmera gira sem cortar, até focar o corpo de Marta, deitado imóvel no sofá, com o peito coberto de sangue. ANTONIO caminha com as pernas bambas em direção ao corpo de sua mulher. A câmera acompanha

os passos de Antônio lentamente. Ele se debruça sobre o corpo de Marta e começa a chorar. Ao lado do corpo está uma carta.

ANTONIO  
Marta! Marta!

ANTONIO IN OFF

"Estava apavorado. Até então não sabia o que havia acontecido com minha mulher. Tinha sido assassinada. Mas por quê? Bandidos? Quando me levantei para chamar a polícia, notei que, ao lado de Marta, havia uma carta. Era a mesma letra do bilhete na carteira. Mas a dor que eu sentia não seria a mesma. Seria muito, muito maior."

Antonio afaga o rosto de Marta e lê a carta.

DALTON IN OFF

"Antônio: Eis o corpo de sua mulher. (lentamente) Da mulher que deveria ter sido minha. Por muito tempo, guardei esse amor. Muito tempo. Mas a notícia que tive essa semana, de que eu iria ser transferido no trabalho, me fez mudar de ideia. Tive esperanças de poder levar Marta comigo. Declarar para ela todo o meu amor, e tê-la para mim, como sempre quis. Por isso escrevi uma carta a ela. Iria entregar hoje à noite, em sua casa. Mas o destino não quis assim. Perdi minha carteira, como sabes. Passei o dia tentando encontrá-la, mas não a achei. Dessa maneira, achei melhor ir pessoalmente até sua casa, antes de você chegar do trabalho. Assim poderia me declarar para ela, a sós. Quando cheguei, ela estranhou, mas me deixou entrar. Declarei-me feito um tolo, me rebaixei, e quando terminei, Marta desprezou meu amor. A raiva tomou conta de mim. Passei imediatamente a odiá-la e a odiar você também. Peguei uma faca na cozinha e acabei com ela, dei um fim na existência dela. E com isso, levei também a sua felicidade. Vou sumir, sair da cidade e não deixarei rastros, quando você ler isso, já estarei longe. Com a certeza de que corrigi um erro e fiz quem devia pagar. Espero que sinta dor como nunca sentiu. (com raiva) Odeio... Odeio você. E odeio a alma desta mulher, que escolheu não me amar.

Dalton"

Antonio chora sobre o corpo e joga a carta longe. FOCO no corpo de Marta, Antonio passando sob seu corpo. Senta-se, atônito, no sofá, com um porta-retrato em uma das mãos e uma arma na outra.

CENA 11 INT. SALA DA CASA DE ANTONIO. DIA.

A imagem abre no mesmo modo de que no início do filme. Focando o rosto de Antônio.

ANTONIO IN OFF

E agora, aqui estou. A culpa. (longa pausa) Só sinto a culpa. De fato, eu estava certo, aquela carteira teria o poder de mudar minha vida. Se o bilhete tivesse sido entregue, nada disso teria acontecido. Agora vou... (pausa) Vou encontrar o que Deus me reserva. Pois cabe a Ele dar o grande veredicto. E eu vou estar pronto. Pronto para encontrar minha amada entre os anjos do paraíso, ou esperar seu assassino, pois um desses dois rumos minha alma tomará, assim como duas foram as cartas (pausa), (lentamente) que selaram meu destino.

ANTONIO encosta a arma na própria cabeça. Foco no corpo de Marta. TIRO. Corpo de Antonio cai sobre o de Marta.

**ANEXO E – DVD: “Literatura Sai da Casca”**