

Lima Barreto e uma sistematização necessária: reflexões metodológicas sobre o ensino de literatura

Lima Barreto and a necessary systematization: methodological reflections on literature teaching

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p101-117>

MARTA DA SILVA AGUIAR¹

DANIELA MARIA SEGABINAZI²

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA³

RESUMO: Partindo do pressuposto de que o ensino de literatura na Educação Básica deve constituir uma prática estimulante da criatividade e do senso crítico e de que para tal é imprescindível uma sistematização assentada em aportes teóricos claros, este trabalho descreve e analisa uma sequência didática vivenciada em 2019 para o estudo de Lima Barreto em turmas do 3º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Durante a atividade, buscou-se concretizar uma experiência significativa de leitura do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma* e dos contos *O homem que sabia javanês* e *A nova Califórnia*. Nos resultados, destacamos a clareza metodológica como fator essencial para a realização de uma leitura que é ao mesmo tempo apropriação da literatura e processo de compreensão de como os sentidos são construídos literariamente.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Metodologia do ensino de literatura; Lima Barreto

ABSTRACT: Starting from the assumption that teaching literature in Basic Education must constitute a stimulating practice of creativity and critical sense and that, for this purpose, a systematization based on clear theoretical contributions is essential, this paper describes and

1. Universidade Federal de Pernambuco – Brasil.

2. Universidade Federal da Paraíba – Brasil.

3. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Presidente Prudente) – Brasil.

analyzes a didactic sequence experienced in 2019 for the study of Lima Barreto in classes of the 3rd year of the Integrated Technical Course of Medium Level in Buildings, at the Federal Institute of Paraíba (IFPB). During the activity, we sought to materialize a meaningful reading experience of the novel “Triste Fim de Policarpo Quaresma” and of the tales “O Homem que sabia javanês” and “A nova Califórnia”. In the results, we highlight methodological clarity as an essential factor for carrying out a reading that is both an appropriation of literature and a process of understanding about how the meanings are constructed literarily.

KEYWORDS: Literary literacy; Literature teaching methodology; Lima Barreto

INTRODUÇÃO

No bojo das discussões e dos estudos em torno da necessidade de (re)conceitualização do ensino de literatura, vêm se consolidando abordagens que conferem relevância ao interesse do aluno-leitor e que buscam sistematizar metodologias com base em aportes teóricos claros (AGUIAR; BODINI, 1988). Outrossim, têm sido tomadas como amplamente significativas as práticas que viabilizem experiências reais de leitura, nas quais o aluno desvenda sentidos cada vez mais profundos e complexos e interage com a linguagem sem que esta seja um modelo a ser apreendido ou um obstáculo intransponível, mas sim um caminho a percorrer para emergir em um universo de trocas simbólicas inesgotável (COSSON; PAULINO, 2009).

Nesse sentido, nosso artigo realiza uma reflexão acerca de uma experiência de ensino e aprendizagem de literatura na Educação Básica, desenvolvida no ano de 2019, para o estudo da obra de Lima Barreto em duas turmas do 3º ano do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Edificações, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *Campus Itaporanga*. Especificamente, buscou-se concretizar uma prática significativa para a leitura e estudo do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (2001) e dos contos *O homem que sabia javanês* (1997) e *A nova Califórnia* (1979).

FORMAÇÃO LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O planejamento de uma aula de literatura, incluindo desde as perguntas que serão feitas para a discussão de um texto até as formas de avaliação, depende do conhecimento profundo do conteúdo, dos recursos estéticos do texto e também das possibilidades de

diálogo com outras obras. A leitura do professor antecede a leitura do aluno, não para suplantá-la, mas para desvendar caminhos possíveis de diálogo com o texto literário.

No entanto, a leitura compreensiva do professor, ainda que seja condição primeira, não é suficiente para a organização do ensino de literatura: a necessidade de formulação de uma metodologia de ensino voltada para o texto literário não pode ser perdida de vista.

Para Aguiar e Bordini (1988, p. 40), o papel da metodologia no ensino de literatura é “pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação”.

Essas formas de ação previamente estabelecidas não devem simbolizar um engessamento, uma cristalização – caso contrário, estaríamos regressando àquilo que caracteriza o ensino tradicional –, mas devem acolher uma diversidade de produtos culturais, de formas literárias e de orientações ideológicas, tendo em vista que essa diversidade é a própria marca da literatura.

Além disso, ressaltamos que a construção de um percurso metodológico para o ensino de qualquer objeto “não se opera em um vácuo teórico” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 28-29). No caso do ensino de literatura, a leitura do professor, a seleção dos textos e a opção por determinados métodos de ensino são sustentadas essencialmente pela concepção que se tem de literatura. Esta orienta e fornece os critérios para apreciação e abordagem das obras e é definidora do papel que se atribui à escola na formação literária.

Por enfatizar tanto a construção literária de sentidos como a constituição e compartilhamento de repertório literário em uma esfera individual e social, o letramento literário tem sido fortemente assimilado e difundido nas duas últimas décadas. Tal perspectiva também tem nos orientado em nossa trajetória de revisitação e de revisão de nossa prática como professoras de literatura da Educação Básica.

Procurando situar qual o lugar ocupado pelo letramento literário, Cosson (2015) parte de três entendimentos gerais do termo letramento e indica diferentes possibilidades de associação, que ocasionarão, evidentemente, sentidos específicos.

Um das associações apresentadas pelo autor segue mais de perto a ideia de literatura como “prática social da escrita” e de letramento como os usos sociais da

escrita em contextos específicos (influência dos *New Literacy Studies*⁴). Ao considerar os usos e práticas reais em torno da literatura, esse conceito enfatiza a leitura efetiva dos textos como condição para o processo de letramento e também as leituras reais dos sujeitos leitores, ainda que elas não coincidam com o cânone. O problema, nesse caso, situa-se na “perda da singularidade da literatura em relação à escrita, uma vez que é considerada como uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária face à predominância da leitura nas relações sociais” (COSSON, 2015, p. 182).

Resgatando, então, a singularidade do texto literário e a experiência dos leitores individuais, sem perder de vista o caráter social e coletivo da literatura, Cosson, em parceria com Graça Paulino (2009), propõe um alargamento de tal associação. Os autores enfatizam mais o letramento como processo de produção de sentidos do que como prática social da escrita. Nesse contexto, o adjetivo literário ganha uma compreensão mais ampla: “repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos” (COSSON, 2015, p. 182). O letramento literário diz respeito, então, ao modo como os sujeitos e comunidades de leitores constroem e se apropriam de tal repertório, ou seja, à produção literária de sentidos.

Ao tratarem de uma “construção literária de sentidos”, Cosson e Paulino (2009) salientam o caráter próprio da linguagem literária que proporciona: (a) formas de dialogar com outras experiências e culturas e de compreender o mundo, o outro e a nós mesmos, contribuindo para a construção de nossas identidades, através de um processo de constantes reelaborações interpretativas; (b) uma interação verbal intensa pelo modo como se dão os processos de representação. Para Cosson (2014) há uma forte reflexividade implicada no ato de ler o texto literário. Reflexividade que não diz respeito apenas aos conteúdos, aos sentidos do texto, mas também ao “modo de dizer”, ou seja, ao universo da linguagem.

A ideia de “apropriação” indica um movimento no qual o leitor atualiza e constitui sentidos próprios para os diversos textos lidos, interligando-se ao mesmo tempo à comunidade de leitores com a qual compartilha um corpo simbólico (COSSON, 2015). O

4. Os *New Literacy Studies* (Novos Estudos sobre Letramento/NLS), alavancados por Brian Street e James Paul Gee, enfatizam a ligação entre práticas de leitura/escrita e realidades socioculturais e relações de poder, o que implica pensar as práticas de letramento como mutáveis nos tempos, espaços, grupos e culturas e como implicadas em processos de legitimação, marginalização e resistência (STREET, 2013).

letramento literário se caracteriza, assim, como processo, pois não pode ser delimitado a um único período, dá-se ao longo da vida e abrange situações escolares e extraescolares.

Contemporaneamente, está consolidada a visão de que a escola deve atuar para desenvolver a capacidade de leitura dos seus educandos. De acordo com Cosson (2014), esse aprimoramento é decorrente de uma leitura que se realiza de maneira formativa, ou seja, que é extensiva a uma diversidade de textos, envolvendo uma variedade de tipologias, formas de composição e temáticas; abarca diferentes modos de ler, isto é, diferentes procedimentos de leitura; responde às nossas necessidades como leitores e também impõe desafios a serem superados; pressupõe uma avaliação daquilo que se lê, um exercício crítico; e leva à aprendizagem da própria leitura, não só no período de aquisição do sistema de escrita alfabética, mas ao longo da vida. Esse último ponto “consiste em toda reflexão que se faz do processo da leitura no próprio momento da leitura. Trata-se de uma metaleitura que permite ao leitor conhecer e controlar seus mecanismos de leitura e, assim, aprimorá-los” (COSSON, 2014, p. 48-49).

A leitura formativa encontra na literatura campo fértil para a sua realização, uma vez que os aspectos citados acima podem ser potencializados na interação com o texto literário. Essa potência advém da própria multiplicidade de textos e temas que caracteriza o discurso literário e que proporciona diversas formas de ler. Assim, o texto literário atende às nossas demandas ao mesmo tempo em que nos desafia como leitores. Além disso, a literatura possibilita, como nenhum outro tipo de texto, o exercício do espírito crítico, exercício que se debruça sobre o universo da linguagem, sobre o mundo e sobre o próprio sujeito. Esse exercício complexo nos guia para o espaço da liberdade, pois “por meio da experiência com a literatura obtemos palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido” (COSSON, 2014, p. 50).

Desse modo, a sequência de ensino que descreveremos e analisaremos no próximo tópico, à luz dos princípios teóricos e metodológicos aqui apresentados, objetivou contribuir para o percurso formativo de nossos alunos em contato com os textos literários.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

É notório que a escolha de obras é um ponto delicado do ensino de literatura e os dilemas relacionados a quais textos devem ser lidos por crianças e jovens se mostram ainda mais acentuados na sociedade contemporânea multifacetada, em constante transformação, permeada por diversos aparatos tecnológicos e pelas mídias digitais. Para os sujeitos imersos em tal realidade, o argumento de que

a obra a ser lida é “de grande valor cultural” não é um motivador para a leitura, mostrando-se, pois, insatisfatório (COSSON, 2014, p. 13).

Sem desconsiderar os muitos fatores implicados na seleção de textos literários dentro da escola, acreditamos que a permanência de certas obras na lista de leituras indicadas para o Ensino Médio deve se dar menos pelo fato de pertencerem ao cânone e mais por serem textos que conservam um conteúdo com o qual o jovem leitor pode dialogar e ao qual pode atribuir novos significados, confrontando o texto com o contexto em que vive. Para Aguiar e Bordini (1988, p. 10),

a socialização do indivíduo se faz para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. Nesse diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro.

No caso de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, a obra carrega consigo um forte conteúdo humano e existencial que se revela por meio da trajetória patriótica e quixotesca do protagonista, o Major Quaresma. As ações de sua vida narradas no romance se localizam nos anos iniciais da Primeira República e revelam um sujeito que aplica todas as suas energias em projetos capazes, a seu ver, de levar a nação brasileira a alcançar toda sua pujança e originalidade, dentre os quais se destacam: a defesa da instituição do tupi como língua oficial do Brasil, o investimento de boa parte de seus recursos na área agrícola para revelar o potencial de produtividade do solo nacional e o engajamento na luta pela defesa dos ideais republicanos. Mesmo diante de todos esses esforços, Policarpo é ironicamente preso como traidor da pátria. O texto de Lima Barreto compõe um cenário complexo, no qual se entrecruzam personagens por meio das quais são abordados diversos temas, como a corrupção, a ausência de vontade política dos governantes, a ambição, o autofavorecimento, a vontade de enriquecer sem esforço e o lugar da mulher na sociedade patriarcal. Este último ponto se evidencia na presença de duas personagens femininas simetricamente opostas: Ismênia, jovem oprimida pelos padrões da sociedade patriarcal que, por não conseguir casar, acaba definhando e morrendo; e Olga, afilhada do major, que seguirá oficialmente os ritos estabelecidos para a mulher, mas revela uma personalidade forte e uma visão crítica diante dos acontecimentos.

A partir deste momento, para tornar a nossa exposição mais clara, subdividiremos o presente tópico de acordo com as etapas da sequência de ensino. Esclarecemos

que, apesar de nossa fundamentação se assentar na perspectiva do letramento literário, nossa sequência didática não seguirá fielmente os passos descritos por Cosson (2006). Procuramos respeitar os princípios subjacentes a tal proposta, mas também buscamos a devida adequação à nossa realidade docente.

Introdução da obra e leitura/mobilização

A obra foi introduzida com a apresentação do nosso exemplar físico. Os estudantes puderam manusear o livro e pedimos para que eles observassem que atrás da orelha havia uma data escrita de caneta. Tratava-se do ano em que havíamos comprado e lido o livro e, assim, aproveitamos para falar um pouco da nossa própria experiência de leitura como uma forma de motivar os alunos para a leitura que eles mesmos iriam realizar. Também foram introduzidas algumas informações elementares sobre Lima Barreto.

Na primeira atividade, os alunos foram convidados a traçar o perfil de Policarpo Quaresma a partir da leitura de trechos do primeiro capítulo do romance. Nossa intenção foi mobilizar os alunos para o contato com a obra completa por meio do conhecimento de sua personagem central e também de alguns elementos do contexto sócio-histórico retratados no romance.

Após a realização de uma leitura silenciosa, pedimos que os alunos apontassem, apenas a partir dos seis primeiros parágrafos, características que retratassem a personalidade de Quaresma e seu modo de vida. A lista formada a partir das observações dos alunos contou com as seguintes qualidades: sistemático, metódico, pontual, abastado, considerado e respeitado pela vizinhança, solitário, isolado, cortês e culto.

Solicitamos também que os alunos explicitassem a mudança no comportamento de Quaresma que é narrada no capítulo, a visão da sociedade da época diante do violão e das pessoas que tocavam tal instrumento e a justificativa dada por Quaresma para ter decidido aprender a tocá-lo.

Aproveitamos o ensejo para falar sobre a identidade musical brasileira que estava começando a se consolidar em fins de século XIX, por meio de ritmos como a modinha e o choro, e sobre a visão negativa a respeito do instrumento violão. Para aproximar os estudantes da atmosfera da época, ouvimos com eles a música *A mulata*, de Xisto Bahia.

Os alunos ainda foram provocados a apontar que outra característica da personalidade de Quaresma havia sido destacada no primeiro capítulo. Nesse momento, foi abordado o forte patriotismo do protagonista. Diante disso, questionamos se seria possível, nos dias atuais, pensar em um amor à pátria dentro do molde apresentado

no romance. Os estudantes foram unânimes ao dizer que não e apresentaram como justificativa uma confrontação entre alguns pronunciamentos que marcaram certa ruptura entre as regiões sudeste e nordeste do país durante o período eleitoral de 2018 e o fato de não ser possível encontrar em Policarpo qualquer regionalismo. Também citaram como argumento a ideia de que para eles o brasileiro parece ser patriota apenas em momentos pontuais, a exemplo da Copa do Mundo ou das Olimpíadas, sendo difícil encontrar um interesse comum que una toda a nação.

Ao final dessa primeira etapa, foi proposto o prazo para leitura e também foram marcadas as datas das atividades a serem desenvolvidas pela turma ao longo do bimestre. Realizamos, ao longo dos dois meses que se seguiram, uma atividade para contemplar o que Cosson (2006) denomina de intervalos, juntamente com uma contextualização e uma primeira e segunda interpretações.

Intervalo de leitura e contextualização

Cosson (2006) destaca o acompanhamento da leitura como um ponto imprescindível do processo de letramento literário, tendo em vista que a leitura solicitada pela escola possui direcionamento e objetivos a atingir que não podem ser abandonados. Esse acompanhamento poderá ser feito em momentos de intervalo. Neles, os estudantes poderão compartilhar resultados parciais de suas leituras e também poderão traçar conexões entre o texto lido e outras obras.

Optamos por realizar a leitura dos contos *O homem que sabia javanês* e *A nova Califórnia*. O primeiro texto narra a trajetória de Castelo, um trapaceiro, que se torna professor de javanês, mesmo sem ter conhecimento da língua, e passa a dar aulas ao Barão de Jacuecanga, pessoa rica e influente na sociedade carioca. Pelo valor dado a sua falsa erudição e também por influência do Barão, Castelo acaba por assumir a função de cônsul em Havana, gozando, assim, de grande prestígio. O segundo conto se passa na cidade de Tubiacanga, que vê sua pacata rotina transformada quando os túmulos do cemitério local começam a ser profanados. Mas, diante da descoberta de que a profanação estava ocorrendo porque os ladrões roubavam os ossos para depois transformá-los em ouro, a população, antes indignada com a atitude dos malfeitores, dirige-se ao cemitério e torna-se protagonista de uma noite de barbárie, da qual a única pessoa a não participar é o bêbado Belmiro.

Transcorridas duas semanas da solicitação da leitura do romance, os alunos receberam cópias dos contos e foi solicitado que eles realizassem a leitura em casa, para

que, na semana seguinte, os textos fossem discutidos em duplas a partir de um estudo dirigido. Na aula em que ocorreu a entrega das cópias, a introdução dos contos foi feita a partir da apresentação da premissa de cada um deles, o que gerou bastante curiosidade nos alunos e nítida vontade de descobrir como as narrativas se desenrolariam.

No dia do estudo dirigido, os alunos foram organizados em duplas e passaram a discutir os contos a partir de questionamentos por escrito⁵, fazendo também o registro de suas respostas. Na semana seguinte, as respostas dos alunos foram retomadas e debatidas em sala de aula em um grande círculo.

Esse intervalo focalizou como a vileza e a corrupção, decorrentes da ganância e da vontade de enriquecer sem esforço, aparecem nos contos lidos e dialogam com a retratação da sociedade brasileira do início do período republicano em *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Também foi possível abordar como a crítica social contida nas obras de Lima Barreto se expressa no enfoque irônico dado às personagens e às situações vivenciadas. Nesse ponto, a observação de um dos alunos do turno vespertino nos chamou muita atenção. Ele comentou que Lima Barreto constrói personagens que têm características estranhas ou que apresentam certos aspectos de desvio de caráter, não com a intenção de criticar a personagem em si, mas de desmascarar a sociedade e certos comportamentos humanos.

Nesse momento, aproveitamos para auxiliar os alunos a compreenderem a ironia enquanto chave interpretativa da obra de Lima Barreto. Nos últimos parágrafos do conto *A nova Califórnia*, por exemplo, alguns alunos não conseguiram perceber que a presença do bêbado Belmiro e que a sua postura de indiferença perante os acontecimentos é fundamental para o estabelecimento do viés irônico. Provocamos a turma pedindo para que eles pensassem no que um bêbado representa em uma cidade pequena. Por residirem em cidades do interior, com pequena quantidade de habitantes, os alunos indicaram que o bêbado geralmente é aquela pessoa da qual ninguém quer se aproximar, por ser tomado como imoral e indigno. Perceberam, assim, que justamente esse ser foi o único que não se deixou levar pela ganância desenfreada, enquanto os demais, pessoas religiosas e defensoras dos bons costumes, haviam matado uns aos outros em busca de enriquecimento.

Também foi trabalhada a noção de que a ironia é condição inalienável para a construção de um sentido mais amplo para o romance, não só pelo final do

5. O estudo dirigido foi composto por sete questionamentos, cinco deles elaborados pela professora e dois adaptados de Abaurre, Abaurre e Pontara (2008, p. 10).

protagonista, mas pela retratação da ruptura entre o que a sociedade brasileira pretendia ser naquele momento e o que realmente caracterizava a realidade social concreta. Para Matias (2015, p. 56, grifo do autor),

o significado da ironia presente na forma literária do romance **Triste fim de Policarpo Quaresma** é a manifestação mais típica do processo de modernização no contexto da Primeira República brasileira, que é o caráter antitético da dinâmica social, que traz consigo a convivência ambígua entre afirmação e negação, entre as possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas e sociais e a frustração total destas possibilidades.

A discussão desse dia também abriu espaço para que pudéssemos realizar o que Cosson (2006) denomina contextualização histórica, que consiste em expandir o conhecimento dos alunos pela abertura da obra para o tempo que ela encena ou para o período em que foi publicada. Nesse momento, é necessário evitar uma “visão estreita da história como mera sucessão de eventos. Essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2006, p. 87).

Primeira interpretação

Nesta aula de discussão da obra, os alunos apresentaram o resultado de uma tarefa que foi solicitada no primeiro momento de nossa sequência. Tratava-se de uma atividade individual com foco na interpretação. Para distinguir essa etapa dentro do processo de letramento literário, Cosson (2006, p. 40) restringe o “seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto”. A interpretação tem como núcleo as inferências que o leitor realiza ao participar de um diálogo que envolve a obra e elementos contextuais. Esses são atinentes ao repertório cultural do leitor, ao seu conhecimento de mundo, e àquilo que o texto traz consigo. No percurso interpretativo, o leitor pode produzir sentidos particulares para aquilo que lê, tendo como elementos reguladores o próprio texto e as convenções aceitas pela comunidade de leitores da qual participa.

A interpretação é pensada por Cosson (2006), no contexto do letramento literário, em dois momentos. O primeiro deles é interno e diz respeito ao encontro individual do leitor com a obra; trata-se de um movimento de construção de sentido que se dá paulatinamente e que culmina com a elaboração de um sentido global para

Marta da Silva Aguiar; Daniela Maria Segabinazi; Renata Junqueira de Souza

o texto lido. Ainda que esse momento seja íntimo e pessoal, ele não pode deixar de ser compreendido também como um ato social pelas razões que foram apontadas no parágrafo anterior. O momento externo é aquele no qual ganha força o papel da escola no letramento literário, pois prevê o compartilhamento, dentro de uma comunidade, dos sentidos que foram antes construídos individualmente. Para Cosson (2006, p. 66),

por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto.

A externalização e o registro são colocados por Cosson (2006) como princípios das atividades de interpretação. Assim, solicitamos que, em resposta ao comando abaixo (elaborado pela professora), os alunos produzissem um texto escrito cujo conteúdo depois seria compartilhado com a turma.

Uma das funções da literatura é provocar a nossa reflexão, fazendo com que possamos reavaliar nossos comportamentos e também a realidade que nos rodeia. Tendo isso em mente, escolha um trecho do romance que possa fazer você refletir sobre a situação do Brasil atual ou sobre a sua relação com o seu país. Transcreva esse trecho e comente-o.

Como resposta à atividade, uma das alunas do turno matutino apresentou a reflexão que segue. A estudante tomou como base um trecho do segundo capítulo, no qual Quaresma e o general Albernaz procuram tia Maria Rita, antiga lavadeira da casa do general, para que ela lhes ensine canções populares a serem executadas em uma festa que será dada na casa da família Albernaz. No entanto, a velha senhora lembra-se de apenas uma cantiga, o que deixa o major desanimado.

Quaresma, por ser um forte patriota, fica indignado com tamanho desrespeito aos costumes locais. Ele tem o princípio de reconhecer as raízes culturais do seu país sem diferenciar regiões pois o povo seria o mesmo. Esse trecho do início do livro trata de como a sociedade é vazia de valores. Com essa crítica podemos perceber que o Brasil atual está ainda com os mesmos princípios de valorizar o 'dos outros' e desvalorizar o que 'é seu'. Vemos hoje um cenário deplorável na política, visões e princípios que ferem a nossa existência, que vulgarizam as nossas lutas, estas que foram travadas com intuito de nos proporcionar igualdade e

qualidade de vida. Essa crítica se remete não só a cultura que está sendo perdida no modo geral (comidas, danças, músicas, etc.), se refere a todos que contribuíram com estas lutas e estão sendo desvalorizados e esquecidos (Lúcia⁶, 3º ano matutino).

A aluna ainda citou em seu trabalho o projeto de lei do deputado federal Carlos Jordy (PSL-RJ), que agrava a pena de denúncia caluniosa de crimes contra a dignidade sexual e que popularmente recebeu o nome de “Neymar da Penha”. Sua intenção foi tomar um fato atual e tecer uma crítica a partir de sua interpretação da obra:

Não só esse exemplo, mas vários outros podem ser tomados para entender como a sociedade é ingrata com o que tem e se perde no meio do caminho. Quando ele diz ‘Com que rapidez morriam assim na sua lembrança os seus folgares e as suas canções?’, ele quer dizer: Com que rapidez as pessoas esquecem quem lhes deu condições de ser quem são e de estar onde estão? [...] Por isso, Quaresma, ao longo do livro, se revolta com a postura das pessoas, com a falta de consciência que elas têm, e a falta de conhecimento sobre tudo que o Brasil tem para nos oferecer (Lúcia, 3º ano matutino).

É evidente que a aluna elabora um sentido para o texto quando expõe aquilo que o enunciado “quer dizer” e quando identifica uma razão para as atitudes que o protagonista assume ao longo do romance. Além disso, traça relações com fatos pontuais da realidade presente para, em seguida, expor uma compreensão mais ampla da sociedade brasileira, no que diz respeito ao modo como temos nos comportado perante a nossa herança, traçando mais uma vez conexões com a obra de Lima Barreto.

Sobre o seguinte trecho do romance, um estudante do turno vespertino produziu o comentário que virá abaixo. Reproduzimos neste caso o trecho do romance, pois o comentário do aluno abarca o plano conceitual e também o recurso estilístico de que se valeu o autor.

Após o jantar, Quaresma e Coração dos Outros saíram a passear no sítio. Levava sempre o pedaço de pão, que esfarelava em migalhas no galinheiro, para ver a atroz disputa entre as aves. Acabando, ficava um instante a considerar aquelas vidas, criadas, mantidas e protegidas para sustento da sua (BARRETO, 2001, p. 101).

6. Os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.

Marta da Silva Aguiar; Daniela Maria Segabinazi; Renata Junqueira de Souza

Esse trecho me remete à situação atual do Brasil [...]. Estamos em uma época em que poucos têm muito e muitos têm pouco e esse trecho me faz pensar exatamente nisso, onde essas migalhas de pão me remetem às migalhas que o governo dá para os pobres e as aves são os pobres que brigam entre si enquanto o seu “Líder” apenas assiste de camarote toda a briga que nunca resulta em nada. Na parte do trecho onde ele fala que “Ficava um instante a considerar aquelas vidas, criadas, mantidas e protegidas para sustento da sua” me faz refletir sobre a própria sobrevivência dos pobres no Brasil onde eles são criados como bichos e são eles que dão o dinheiro do político corrupto e ao mesmo tempo bondoso que em uma certa época do ano se mascara para manipular as pessoas para conseguir cada vez mais poder [...] (Jorge, 3º ano vespertino).

No comentário acima, notamos que o estudante não só percebe o recurso alegórico presente no trecho, como também explicita seu sentido ao mesmo tempo que estabelece um diálogo com o tempo presente. O amadurecimento das competências de leitura do aluno se revela na percepção de como Lima Barreto mobiliza certos recursos expressivos em sua obra para empreender uma análise das relações de poder na sociedade.

Segunda interpretação

A última atividade da sequência foi uma roda de discussão acerca da obra. Nesse dia foram retomados alguns pontos (a ironia como chave para a construção da crítica social em Lima Barreto e o contexto sociopolítico e cultural de sua obra) e também foram abordados aspectos diversos que ainda não haviam sido explorados em profundidade. Assim como no caso da atividade individual, os alunos receberam previamente as orientações acerca do que deveria ser feito: foram divididos em grupos e receberam pontos específicos do romance⁷ para discutirem previamente entre si e depois socializarem com o grande grupo.

No dia da realização da atividade, a turma foi organizada em círculo e os alunos tiveram a liberdade de expor suas impressões para os colegas de sala de aula; alguns escolheram trechos da obra para ler e comentar e os demais puderam lançar questionamentos e fazer comentários quando achassem pertinente. À medida que a discussão transcorria, fomos lançando certas indagações para apontar traços da obra que, porventura, não

7. Os pontos específicos para discussão do romance foram extraídos das atividades propostas por Douglas Tufano e Maria José Nóbrega (Editora Moderna).

tivessem sido salientados pelos alunos, mas que seriam importantes para uma construção mais ampla do sentido do texto. Cosson (2014, p. 126), tratando da análise como uma prática de leitura interativa, afirma que nela “os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor”.

Cada grupo realizou, de certo modo, uma segunda interpretação da obra, com foco em um ou dois traços específicos. Interpretação que foi socializada com toda a turma no dia da roda de leitura. De acordo com Cosson (2006, p. 92), a segunda interpretação visa à leitura aprofundada de um dos aspectos da obra: “ela pode ser centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada”.

Além de apresentarem suas conclusões para a turma, que pôde colaborar e realizar novos questionamentos, os alunos também entregaram um registro escrito da análise empreendida. Esse momento se mostrou relevante na abordagem de aspectos como: a oposição das personagens femininas Olga e Ismênia, a dimensão nacionalista do projeto agrícola de Policarpo, a tomada de consciência do protagonista nos momentos finais da narrativa, entre outros. Como salienta Cosson (2006, p. 94),

o aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário.

Assim, não só com esta última atividade, mas com todas as outras que foram desenvolvidas ao longo da sequência didática, buscamos expandir o horizonte de leitura dos alunos criando oportunidades para que eles pudessem dialogar sobre os textos lidos e expressar e ampliar o sentido de suas leituras individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as dificuldades que envolvem o trabalho com o gênero romance em sua integralidade na Educação Básica brasileira. Elas estão ligadas a razões

diversas e acabam levando a uma prática de leitura feita a partir de excertos disponíveis no livro didático e que “servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários” (COSSON, 2006, p. 21).

Na experiência de ensino aqui descrita e analisada, procuramos mobilizar os alunos para a leitura efetiva dos textos propostos, guiando-os em uma apropriação da literatura e na compreensão de como os sentidos são construídos literariamente, baseando-nos na proposta de letramento literário.

Conforme consideram Aguiar e Bordini (1988), o papel da escola na formação literária do educando envolve a expansão contínua dos horizontes culturais das crianças e jovens e também um processo de construção de sentidos que não se refere apenas ao plano conceitual, pois “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética de significações” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 16).

Tal concretização depende dos elementos linguísticos, das imagens construídas pelo leitor, da relação com vivências emocionais e intelectuais. Perante textos que possibilitam uma gama muito maior de escolhas de significação, como são os literários, o papel da escola não pode ser impositivo e autoritário. Mas, como enfatizam autoras citadas acima, um dos pontos nevrálgicos para o ensino de literatura é a questão metodológica, a necessidade de sistematização e organização assentadas em fundamentos teóricos claros. A liberdade conferida aos alunos para interagir com o texto literário e construir sentidos não deve ser confundida com ausência de planejamento.

Ao finalizarmos este artigo, destacamos que escolhas metodológicas claras não impactam apenas o desenvolvimento das atividades em sala de aula, mas a própria reflexão docente após as experiências de ensino. O caminho previamente estabelecido permite ao professor retomar as suas bases para visitar sua prática e rever pontos, mais frágeis ou não, a fim de contribuir de forma cada vez mais significativa para a formação literária dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*, vol. 3. São Paulo: Moderna, 2008.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BARRETO, L. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

- BARRETO, L. O homem que sabia javanês. In: BARRETO, L. *O homem que sabia javanês e outros contos*. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997. p. 3-8. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000153.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- BARRETO, L. A nova Califórnia. In: BARRETO, L. *A nova Califórnia – Contos*. São Paulo: Brasiliense, 1979. p. 1-7. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000155.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- COSSON, R.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.
- MATIAS, F. *O significado da ironia no romance “Triste fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto*. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- NÓBREGA, M. J.; TUFANO, D. *Triste fim de Policarpo Quaresma – Projeto de Leitura*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20004953-Lima-barreto-triste-fim-de-policarpo-quaresma-projeto-de-leitura-douglas-tufano-maria-jose-nobrega.html>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSPFY63Vfw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SOBRE AS AUTORAS

Marta da Silva Aguiar é graduada em Letras (Universidade Federal de Pernambuco), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Pernambuco) e é doutoranda em Educação (Universidade Federal de Pernambuco). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Tem experiência na área de ensino de língua portuguesa e literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura e ensino, letramento literário e formação de professores.

E-mail: silvaaguiar21@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2965-342X>.

Daniela Maria Segabinazi é graduada em Letras e Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), tem Mestrado em Letras - Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB) e dos Cursos de Graduação em Letras (presencial e a distância) da UFPB. Líder do grupo de pesquisa “Estágio, ensino e formação docente” (GEEF – <http://www.ufpb.br/geef>) e membro do Grupo de Trabalho Literatura e Ensino da ANPOLL. Tem experiência na área de ensino de literatura, estágios de literatura, literatura infantil e juvenil, com pesquisa nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, literatura brasileira contemporânea e formação de professores. Tem publicações na área de literatura infantil e juvenil, ensino de literatura e formação de professores.

E-mail: dani.segabinazi@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5344-775X>.

Renata Junqueira de Souza é graduada em Letras (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) (1987), tem Mestrado em Linguística e Letras (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) (1990), Doutorado em Letras (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) (2020) e é livre-docente pela mesma Instituição (2012) no conjunto das disciplinas Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, formação de leitores, literatura infantil, literatura e formação de professores, estratégias de leitura.

E-mail: recellij@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>.

Recebido em 04 de junho de 2021 e aprovado em 13 de fevereiro de 2022.