



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – *CAMPUS VI*,
CAETITÉ - BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE - PPGELS

CRISTIANE MOREIRA NEVES DIAS

“MAS NÃO CUIDEMOS DE MÁSCARAS” – NARRATIVAS E IDENTIDADES
EM MACHADO DE ASSIS

CAETITÉ, BA
2021

CRISTIANE MOREIRA NEVES DIAS

**“MAS NÃO CUIDEMOS DE MÁSCARAS” – NARRATIVAS E IDENTIDADES
EM MACHADO DE ASSIS**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em ensino, linguagem e sociedade como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre pela Universidade Estadual do Estado da Bahia.

Área de concentração: Ensino, Linguagens e Identidades

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zoraide Portela
Silva

**Caetité – BA
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da
UNEB

D541"

Dias, Cristiane Moreira Neves

"Mas não cuidemos de máscaras": narrativas e identidades em Machado de Assis / Cristiane Moreira Neves Dias. - Caetité, 2021.

52 fls : il.

Orientador(a): Prof^a. Zoraide Portela Silva.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2021.

CDD: 804



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

"MAS NÃO CUIDEMOS DE MÁSCARAS" – NARRATIVAS E IDENTIDADES EM MACHADO DE ASSIS"

CRISTIANE MOREIRA NEVES DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE -PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 27 de setembro de 2021, com nota 10 (dez)

Zoraide Portela da S. Cunha

Professora Dra. ZORAIDE PORTELA DA SILVA CUNHA

Universidade do Estado da Bahia

Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

Universidade de São Paulo

Elisabete da Silva Barbosa

Professora Dra. ELISABETE DA SILVA BARBOSA

Universidade do Estado da Bahia

Doutorado em LITERATURA E CULTURA

Universidade Federal da Bahia

Daniela Galvão Nascimento

Professora Dra. DANIELA GALDINO NASCIMENTO

Universidade do Estado da Bahia

Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos

Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

RESUMO	6
INTRODUÇÃO.....	7
Capítulo 1 - Leitura e formação do leitor.....	11
1.2 - Literatura afro-brasileira	18
1.3 O papel da literatura na construção da identidade do leitor	22
1.4 Estética da recepção: um novo olhar para o leitor	27
1.5 Escrita machadiana.....	30
Capítulo 2 - O Caso da Vara.....	39
2.1 <i>Pai contra Mãe</i> :.....	45
A violência física no regime escravocrata.....	45
<i>A Máscara</i> :	47
<i>A Roda dos expostos</i> :	49
<i>A estratégia da crítica machadiana à escravidão</i>	52
Capítulo 3 - Proposta de intervenção	54
3.1 Oficina de leitura: Machado de Assis e a denúncia à escravidão.....	56
Considerações Finais.....	62
REFERÊNCIAS:.....	64

RESUMO

Considerando o processo de embranquecimento sofrido por Machado de Assis que, mesmo de origem humilde e neto de escravizados, sempre fora retratado como um autor canônico branco pela elite racista, bem como algumas possíveis dificuldades enfrentadas pelos jovens leitores de hoje ante a sua escrita, esta pesquisa intenciona analisar dois contos machadianos *Pai contra mãe* de 1906 e *O caso da vara* de 1891, afim de reafirmar o comprometimento social do autor com a situação dos negros e negras escravizados, denunciando, por meio da escrita em jornais ou livros, as violências sofridas por eles. Pretende-se também colaborar para que os estudantes superem possíveis dificuldades de leitura do texto machadiano, ressaltando sua atualidade e sua criticidade, bem como, antes de tudo, contribuir para o combate ao racismo, apoiando uma decolonialidade dos currículos, a partir da inserção de escritores e escritoras negros no ensino de literatura nas escolas. Para tanto, retomamos os conceitos de leitura e leitor a partir de Cademartori (2009), Canclini (2008), Iser (2005), Pina (2012), Rojo (2013), Rojo e Moura (2012) e Yunes (2009), fazendo ainda reflexões acerca da importância da literatura na construção identitária do leitor em Candido (1995) a partir das representações de Hall (2016). Também serão estudados autores como Bernd (1988), Conceição Evaristo (2009) e Fonseca (2006) que versam sobre a temática da literatura afro-brasileira e tendo como maior aporte teórico os estudos de Duarte (2007), pois viabiliza a análise da escrita machadiana como um autor crítico à escravidão e contribui para uma decolonialidade do currículo, concordando com o estudo de Gomes (2019) e Torres (2019). Como resultado deste percurso teórico apresenta-se uma proposta de intervenção sob o olhar da Estética da Recepção do teórico Jauss (1994) e que, por meio de uma oficina proposta às turmas de segundo ano do Ensino Médio, pretende-se preparar jovens leitores para a leitura dos textos machadianos.

Palavras-chaves: Machado de Assis; Literatura afro-brasileira; Contos; representação do negro.

INTRODUÇÃO

As narrativas datadas de mais de um século impõem grandes dificuldades aos estudantes adolescentes de hoje – seja pela linguagem, muitas vezes inacessível em uma primeira leitura; seja pelas representações sociais, culturais, históricas, distantes dos que partilham o universo contemporâneo. Dessa forma, interpretar esses textos, contextualizando-os, muitas vezes, é tarefa inglória para o professor. No caso de Machado de Assis, além dessas dificuldades, há também um problema de “embranquecimento” do autor que, mesmo sendo neto de escravos, sempre fora retratado como um homem branco pela elite racista.

Além dessa situação, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe um sólido e interdisciplinar trabalho com a leitura e a interpretação. Sua implementação demanda a compreensão de que não apenas a linguagem verbal é importante, mas outras linguagens também o são. Então, alguns questionamentos básicos se colocam: como estudar em sala de aula as tão importantes narrativas machadianas? Como associar esse estudo à prática das proposições contidas na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Para aproximá-las dos estudantes, nesta pesquisa, pretende-se trabalhar com a linguagem do conto, gênero mais curto, porém denso e representativo de aspectos relevantes, e as representações identitárias negras presentes na obra machadiana, buscando, ainda, trazer reflexões sobre a presença da autoria negra no contexto escolar, já que este está norteado por um currículo colonial que dá visibilidade maior ao estudo de autores brancos e, nesse contexto, insere e retrata Machado de Assis com traços e feições de um homem branco. A exemplo disso, são inúmeras as fotos em preto e branco do autor nos livros didáticos com feições embranquecidas, e, conseqüentemente, a sua literatura é apreciada apenas com fins estéticos.

Esta proposta visa abordar o processo de interpretação e contextualização de duas narrativas curtas de Machado Assis, ambas com temática crítica acerca do ser negro na sociedade oitocentista brasileira: *Pai contra Mãe*, publicado em 1906, no volume *Relíquias de Casa Velha*, e *O Caso da Vara*, publicado em 1891, no periódico *Gazeta de Notícias* e, posteriormente, no volume *Páginas Recolhidas*.

Tal trabalho ocorrerá por meio de pesquisa teórico-crítica, que fundamentará a proposição dos produtos almejados, a saber, um estudo de fundamentação e oficina de leitura dos contos e de algumas das suas adaptações para outras linguagens.

A escolha desse grupo se deve, em primeiro lugar, à faixa etária, uma vez que adolescentes entre quinze e dezesseis anos já trazem alguns dos conhecimentos necessários para a abordagem. Além disso, trata-se do período escolar em que são introduzidas as bases dos saberes literários, como a questão das escolas literárias, o que viabiliza o estudo dos contos realistas do autor.

Na primeira etapa, serão estudados os textos machadianos a partir de suas representações do escravo, do senhor e da escravidão no Brasil da época. Na segunda, será proposta a análise em grupos de algumas adaptações para outras linguagens além da verbal. E uma última etapa será destinada para reflexões em grupo sobre as questões raciais do Brasil de ontem, abordado nos contos e o Brasil de hoje.

O ensino de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, de acordo com a nova BNCC, enfatiza o desenvolvimento da autonomia nas diferentes práticas de linguagem relativas à leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica. Tais práticas projetam objetos de conhecimento que demandam a construção de habilidades específicas junto ao estudante para aprimorar o senso crítico aos diferentes usos das linguagens. (Brasil, 2017, p. 471).

As práticas de leitura são amplamente detalhadas nesse documento orientador da Educação Básica no país, o que indicia a relevância atribuída à questão. Esta pesquisa compactua com tal perspectiva e mostra sua importância ao se propor interpretar e contextualizar narrativas críticas de um escritor afro-brasileiro, cuja importância, no entanto, não foi desenhada por esse aspecto de sua prosa.

A partir do trabalho com esses objetos de conhecimento pautados na BNCC (2017, p. 506-526), serão desenvolvidas prioritariamente as seguintes habilidades: (EM13LP01), que visa trabalhar aspectos de valores sociais, culturais e humanos em textos literários, estabelecendo diversos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, levando sempre em consideração a autoria e o contexto social e histórico em que foi produzido; (EM13LP05), cujo objetivo é que o educando possa posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a inúmeros gêneros textuais; (EM13LP46), que infere práticas de compartilhamento de leitura e recepção de obras literárias e diversas outras manifestações artísticas; (EM13LP49), que busca fazer com que o aluno possa analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero; (EM13LP47), trabalhando para despertar o interesse e envolvimento pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais; (EM13LP03), buscando analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade;

(EM13LP50), a fim de que o educando possa ler, de forma autônoma e compreensível; e, por fim, (EM13LP52), possibilitando a análise de obras de literatura brasileira e outras, utilizando ferramentas da crítica literária e dialogando com o presente.

Também se espera, com este trabalho, garantir o cumprimento da lei 10.639/2003 que apresenta as Diretrizes Curriculares para o ensino da cultura afro-brasileira, destacando um dos maiores autores da nossa literatura, Machado de Assis, como sendo de origem afro-brasileira e que, a seu modo, dedicou-se para o fim da escravidão no Brasil.

Por isso, com este trabalho, pretende-se contribuir para que os estudantes envolvidos nesse processo superem possíveis dificuldades de leitura do texto machadiano, observando sua atualidade e sua criticidade, bem como contribuir para o combate ao racismo, apoiando uma decolonialidade do ensino de literatura. Além de reafirmar o autor como um dos escritores afro-brasileiros mais importantes do país, que a partir de seus escritos e de sua influência, denunciou as violências sofridas pelos negros e negras. Esses estudantes também, em um processo interdisciplinar, poderão iniciar-se na leitura e interpretação da linguagem literária, cinematográfica e quadrinística, dominando recursos intersemióticos, já que serão feitas oficinas voltadas para a análise, comparação e, possivelmente, adaptação com os contos machadianos.

A pesquisa que dá base a esta proposta potencializa a operacionalização do conceito de leitura em Yunes (2009); Canclini (2008); Iser (2005); Pina (2012), aplicando-o na sala de aula, como em Rojo (2013); Rojo e Moura (2012); Cademartori (2009), a partir de oficinas, e faz reflexões acerca da importância da literatura na construção identitária do leitor em Candido (1995), a partir das representações de Hall (2016). Tais ações enquadram-se em determinados objetos de conhecimento, propostos na BNCC de 2017, a saber: efeitos de sentido; adesão às práticas de leitura; relação entre textos; estratégias de leitura; reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, (BRASIL, 2017). Também serão estudados autores como Bernd (1988), Duarte (2007), Conceição Evaristo (2009) e Fonseca (2006), que não só versam sobre a temática da literatura afro-brasileira, mas, também possuem a autoria negra, viabilizando, assim, a análise da escrita machadiana nessa categoria e a contribuição para uma decolonialidade do currículo, concordando com o estudo de Gomes (2019) e Torres (2019).

Esta pesquisa, portanto, se justifica à medida que pretende gerar produtos didáticos com sólida fundamentação teórico-metodológica, capazes de contribuir na implementação das diretrizes da nova BNCC. Além disso, esta pesquisa, em seu processo de aplicação, viabilizará um olhar diferenciado sobre a narrativa machadiana e a formação, nos estudantes, de uma perspectiva crítica sobre a história da escravidão no Brasil, contribuindo assim para reflexões e posturas antirracistas que valorizam as lutas do povo negro pela liberdade.

No capítulo 1, faremos uma reflexão sobre o conceito de leitura na atualidade, quais são os processos de formação leitora e como o professor se constitui enquanto formador de leitores fruidores. Assim, partiremos da perspectiva de Piglia (2006, apud CADEMARTORI, 2012), que afirma ser o ato de ler uma maneira de doar sentidos, sendo o leitor o ator principal nesse processo, pois é também a partir de suas vivências que um texto ganha significados. Para Candido (1995), a literatura desempenha um papel significativo na construção da identidade dos leitores. Por isso, faremos, ainda, uma reflexão sobre alguns conceitos abordados neste trabalho, tais como literatura negra, condições de produção, relações de poder e formação discursiva, intencionando trazer uma abordagem decolonial para o ensino de literatura.

No capítulo 2, será apresentada a análise da escrita machadiana e as estratégias de crítica presentes nos dois contos *O Caso da Vara* (1889) e *Pai contra Mãe* (1906) de Machado de Assis, possibilitando um estudo das representações da escravidão nos dois textos destacando as “estratégias de caramujo” conforme defende Duarte (2007) que são utilizadas pelo autor para denunciar a violência da escravidão no Brasil.

No capítulo 3, partiremos para a proposta de intervenção que intenciona realizar e agregar aplicações didáticas, como a análise coletiva dos contos escolhidos e algumas de suas adaptações numa perspectiva crítica, cultural e decolonial, à prática educativa do Ensino Fundamental II. Uma oficina será incorporada ao desenvolvimento curricular e viabilizará uma aproximação crítica entre estudantes e textos machadianos, compreendendo que o autor teve um papel importante na luta pela liberdade de homens e mulheres negros.

Capítulo 1 - Leitura e formação do leitor

Na atualidade, adolescentes e jovens se deixam absorver facilmente pelas novas tecnologias, especialmente pelas que permitem o trânsito por inúmeras redes sociais. Isso torna a escola, nos moldes tradicionais, bastante obsoleta a seus olhos críticos. A leitura acaba ficando à deriva no mar de tantas tentações tecnológicas oferecidas pelo mundo. Em estudo feito pelo Instituto Pró-Livro, intitulado *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2016, podemos observar que, em média, o brasileiro lê 4,96 livros por ano, sendo que, desse número, apenas 2,43 foram lidos por completo e, se considerarmos apenas os livros de literatura, esse número cai ainda mais. A esse resultado, atribuímos inúmeras razões, tais como de natureza econômica, social, cultural e política. Nesse contexto, o que nós, professores de literatura, podemos fazer para contribuir na tentativa de mudar essa realidade? O primeiro passo pode ser o de compreender primeiramente o que é ler e ser leitor.

Quando falamos de leitura, não nos referimos à mera decodificação dos signos linguísticos. A leitura literária exige mais do que isso. É necessário “[...] doar sentido ao que se lê, de ser capaz de viver, numa leitura literária, uma experiência iniciática [...]” como afirma Piglia (2006, apud Cademartori, 2012, p. 24). Nesse sentido, o conceito de leitura está para além da decodificação das palavras ou apreensão dos sentidos das frases. Ler, para Brandão e Micheletti (2002):

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

Ler está muito mais relacionado à subjetividade do sujeito que lê. É ele quem dará sentido, a partir de sua vivência histórica, ao texto. Este último, por sua vez, é construído para ser preenchido de sentidos múltiplos. Cada leitor traz consigo sua bagagem de mundo, permitindo que cada experiência literária produza novos significados ao lido. Como afirma Cademartori (2012):

O leitor tem sua voz própria, aquela da subjetividade [...] os vazios da obra são preenchidos com o próprio mundo do leitor. Experimentaram, portanto, o que formula a frase de Proust tão repetida: cada leitor é, quando lê, o leitor de si mesmo. (CADEMARTORI, 2012, p.22)

É nesse ínterim que se tornam possíveis os diferentes motivos para que alguém se torne leitor. A partir da subjetividade, cada pessoa, quando busca a leitura, o faz por razões diversas, seja como deleite ou como refúgio da própria vida. Seja qual for a razão e leitura, literária ou não, é sempre válida na formação leitora. Toda experiência leitora precisa ser respeitada, principalmente por professores de literatura. É preciso compreender que para se tornar leitor há um processo que envolve, entre outras coisas, tempo.

A leitura literária, por implicar solidão, foco e longas horas de dedicação, é, em geral rejeitada. Se o texto a ser lido pertencer a épocas distantes, essa situação se agrava: a linguagem impõe dificuldades imediatas de compreensão; as referências precisam ser reconstruídas na perspectiva histórica, pelo menos; as temáticas demandam interpretação sólida.

É possível que o professor contemporâneo encontre dificuldades em sala de aula na hora de formar leitores, porque, geralmente, acaba recorrendo às ferramentas de avaliação como uma forma de “obrigar” a leitura de uma lista de obras literárias e cobram, em forma de questionário, a “interpretação” dessas obras, sem levar em conta que não existe uma única compreensão do que foi lido. Essa tentativa desesperada por fazê-los ler os afastam cada vez mais de se tornarem amantes da leitura.

É importante ter presentes os diversos estágios por que passa um leitor, porque a formação não se dá de uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas. É preciso saber que não necessariamente um estágio leva a outro. (CADEMARTORI, 2012, p.24)

A Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, pretende enfrentar esses problemas, indicando um consistente e abrangente programa de leitura, o qual inclui as redes sociais, linguagens diferenciadas, perspectiva interdisciplinar. Assim, no campo artístico-literário:

Trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores. [...] Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica. A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de

diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BRASIL, 2017, p. 523)

A formação de um leitor-fruidor, que valoriza as linguagens artísticas, implica desenvolver nos estudantes capacidades interpretativas e reflexivas. Para isso, é necessário, antes de tudo, um investimento e incentivo por parte do Estado por meio de políticas públicas e outras formas de promoção do acesso aos livros. Já no que se refere aos educadores, é importante que o professor seja leitor e/ou apresente a leitura de uma forma menos tradicionalista, buscando abordagens que se aproximam mais do universo dos jovens, possíveis leitores, e ajudá-los a transformar tempo livre em “tempo-livro”, como diz Cademartori (2012, p. 65). Essa parece ser uma tarefa difícil, mas não impossível.

A leitura literária explora o universo imaginário do seu leitor, ele, por sua vez, atribui sentidos ao que lê, buscando referências nas próprias experiências de mundo. Até a década de 60 do século XX, os estudos literários não levavam em consideração o processo de leitura, mas apenas o processo de produção. Posteriormente, como os estudos de Hans Robert Jauss, começou-se a pensar na interação entre o produtor/autor e o receptor/leitor. A partir daí, abandonou-se a ideia de “interpretação correta do texto”, respeitando o papel do leitor na construção do sentido do texto. Assim, “a palavra impressa, especificamente a palavra literária, é potencialmente dialógica, isto é, se concretiza no intercâmbio com o leitor, se realiza no ato da leitura. O texto provoca, o leitor responde.” (PINA, 2012, p.23).

As reflexões sobre o ato da leitura, desenvolvidas nas últimas décadas do século XX e no início deste século XXI, apontam para, pelo menos, quatro instâncias provocadoras do gosto pela leitura: o próprio texto, o suporte do texto, a escola, as mídias audiovisuais. As tramas do texto literário têm uma função relevante na relação com o leitor, e implicam também questões mercadológicas para chegar aos consumidores: condições de edição, circulação, vendas (PINA, 2012).

As novas mídias, com suas linguagens diferenciadas, dentre as quais estão situados os quadrinhos ou os filmes, são potenciais instrumentos de aproximação entre os textos literários e o público, revendo as expectativas de grandes segmentos sociais. As

histórias em quadrinhos ou os filmes que se apropriam de obras literárias são releituras que interpretam textos pertencentes a outro espaço histórico-cultural. Essas adaptações podem deslocar o tradicionalismo escolar, reinventando práticas interpretativas capazes de provocar o interesse do estudante. Sendo assim, é possível que os textos adaptados da obra machadiana sejam uma das possibilidades de se apresentar o autor nas aulas de literatura para os jovens leitores.

A literatura só tem sentido quando chega ao leitor, ou seja, quando a comunicação se efetiva. O leitor é sujeito no ato da leitura e é a partir dele que se constroem os significados do texto e dele próprio. A natureza artística do texto literário precisa ser partilhada por aqueles aos quais se dirige. Segundo Eco (2011, p.12):

As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida. Mas para seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto.

A intencionalidade textual, segundo Searle (2002), é a direcionalidade intrínseca ao texto. A linguagem e suas representações traduzem intencionalidade.

Para que o leitor de hoje dialogue com um texto do século XIX, ele precisa conhecer suas contingências e interagir com sua intencionalidade. Dessa forma, o leitor pode se tornar um interlocutor no ato da leitura. Adolescentes e jovens contemporâneos precisam construir repertórios, relacionar diversificadas contextualizações, de maneira que possam interagir, atribuindo sentido às narrativas clássicas, por exemplo. Esse possivelmente é um problema para o ensino de literatura e de leitura nas escolas brasileiras, se não houver a mediação e os atrativos necessários.

O leitor empírico é um agente que imagina o tipo de leitor-modelo postulado pelo texto para acompanhá-lo. (ECO, 2011). Assim, o leitor é pressuposto e modelado conforme o texto, conforme a época, conforme sua intencionalidade. Ele possui os próprios “horizontes de expectativas” e “horizontes culturais” segundo a abordagem de Robert Jauss (1994). Dessa forma, os sentidos do texto são relativos às experiências de quem lê:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-

la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido [...] (JAUSS, 1994, p.28)

O leitor é um consumidor que colabora e interage com os sentidos e as significações dos objetos consumidos, dentre eles o impresso. Canclini (2010, p.60) afirma que as formas de consumo contemporâneas são mais que concretizações de gosto, são “[...] processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos.” Os livros literários, os gibis, as adaptações quadrinísticas são alguns desses produtos. No entanto, não há muitas redes de uso de textos canônicos. Para Canclini (2008, p.17):

Os públicos não nascem, mas se formam, porém de modo diverso quer se trate da era de Gutemberg ou da digital. As disputas entre correntes sociológicas sobre quanto influem a família, a escola, a mídia, os empreendimentos culturais comerciais e não comerciais, são hoje reformuladas porque todos esses atores mudaram sua capacidade de aproximar-nos ou distanciar-nos das experiências. Condicionamentos parecidos não geram gostos nem comportamentos semelhantes em pessoas que se socializaram na leitura durante a época da televisão ou na da Internet. O velho reconhecimento de que os mesmos contextos socioeconômicos e educacionais não permitem prever os comportamentos individuais fica mais complexo com a aceleração na mudança das cenas formadoras originárias de membros de uma mesma família.

Os textos sempre se relacionam com os sistemas dominantes. “Ensinar” a ler, então, é algo que tem duas faces: de um lado, é levar a um estado prazeroso; de outro, é formar indivíduos que atuem na coletividade segundo padrões desejáveis a seu lugar na sociedade. Pensando nessa construção de um leitor consciente e atuante na sociedade, é que refletir, por exemplo, sobre as questões raciais na literatura se faz um fator relevante na sala de aula. E é consciente dessa importância que este trabalho visa fazer algumas reflexões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, previstas na lei 10.639/2003, garantem o direito do acesso às culturas e histórias afro-brasileiras que, junto a outras, compõem o cenário cultural brasileiro. Esse dispositivo legal, segundo o próprio documento, destina-se

aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de

programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004, p. 10)

Sendo assim, é importante que todos esses envolvidos no sistema educacional assumam o seu papel para colocar em prática essas políticas de ações afirmativas. É válido ainda ressaltar que, no caso da escola, essas ações devem acontecer durante todo o ano letivo e, não apenas, como de costume, no mês de novembro quando se comemora a Consciência Negra.

Essas políticas de reparação, frutos das reivindicações de grupos do Movimento Negro, são importantes para garantir que todos tenham os mesmos direitos, corrigindo as diferenças sociais e combatendo o desrespeito e a discriminação racial. Para que essas iniciativas deem certo

a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2004, p. 15)

Esses programas de ações afirmativas precisam se esboçar em todas as relações pedagógicas cotidianas por todos os envolvidos no contexto escolar para que, dessa maneira, haja uma reeducação de todos para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004, p. 14)

Quando nos voltamos para o ensino de literatura na escola, olhando para os autores que nos foram apresentados nela, percebemos que poucos deles são negros e, muitas vezes, quando há a presença negra, ela é silenciada nas discussões. Assim afirma Nilma Lino Gomes (2018, p. 225) que:

[...] os poucos negros que conseguiram romper com a barreira racial e social, alguns deles atuando como escritores [...] não foram reconhecidos publicamente (ou o foram depois de muito tempo) como intelectuais e como produtores de um conhecimento crítico sobre a questão racial e africana, em particular, e sobre a realidade brasileira e do mundo, em geral.

Por isso, na própria história do ensino de literatura na escola não é diferente. As obras trabalhadas são as dos autores canônicos, que, em sua maioria, são homens e mulheres brancos. Esse cenário se repete em diversos setores sociais brasileiros de poder. Por essa razão, a luta pela decolonialidade, conceito discutido, dentre outros autores, por Nilma Lino (2018), precisa estar presente em todos eles. Para ela, é através dos currículos que a Colonialidade opera nas escolas, quando exclui ou minimiza as minorias, sejam elas negros, índios, mulheres, entre outras, de suas discussões, pois o currículo na forma como se constitui, atua valorizando um grupo social em detrimento de outros.

Nesse contexto, acaba não “sobrando” espaço, nem possibilidade para discussões raciais na sala de aula. Com isso ficam visíveis ao menos dois problemas: em um país cuja população negra beira cerca de 55%, segundo o IBGE (2018), por que as questões étnico-raciais não têm espaço na escola para serem discutidas? Por que, no ensino de literatura, os escritores e escritoras negros são invisibilizados? As respostas para essa pergunta podem ser muitas, mas no que diz respeito ao papel da escola no processo de formação de cidadãos conscientes, há muito o que precisa ser mudado, haja vista que

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (BRASIL, 2004, p. 16)

Um dos inúmeros caminhos para essa mudança é o estudo da literatura negra e das lideranças negras na sala de aula. Mostrando e valorizando a diversidade da nossa cultura e enfatizando a importância de respeitá-la em todas as suas formas, seja no manifesto da literatura, da fé, das músicas ou das danças. Entre essa literatura podemos encontrar tanto escritores contemporâneos quanto os já conhecidos Lima Barreto, Luiz Gama e Machado de Assis. Segundo Ianni (1988):

O escritor negro e a literatura negra, ou afro-brasileira, podem resgatar esses escritores, mostrar como são fundadores. E como apontam além de seu tempo. Abrem horizontes que permitem repensar aspectos fundamentais da dialética arte e sociedade, literatura e consciência social. (p. 93)

Esses escritores foram importantes figuras que relacionaram a literatura com a sociedade de uma maneira mais engajada com os problemas sociais de seu povo, mesmo em um período em que socialmente poderiam ser vistos com maus olhos por serem

subversivos. A partir deles, que foram os que abriram os caminhos, é possível se falar de uma literatura afro-brasileira que apresenta uma maneira diferente de representar o negro, divergindo da literatura das elites na qual homens e mulheres negros eram extremamente estereotipados quando não silenciados ou esquecidos.

1.2 - Literatura afro-brasileira

Em pleno século XXI, não deveria haver mais o mínimo espaço para dúvidas quanto à existência de uma literatura afro-brasileira. Mas sabemos que ainda há quem questione os motivos de diferenciá-la dentro da literatura nacional. Em um país como o Brasil, outrora colonizado por Portugal, há de se esperar que a Colonialidade seja muito presente em inúmeros espaços. Essa Colonialidade se dá também na literatura e em seu ensino. Segundo, Maldonado-Torres (2019, p. 33)

Os impérios ocidentais e os Estado-nações modernos usaram múltiplos mecanismos para incutir um senso de segurança e legitimidade em seus sujeitos e suas constituições. [...] Isso inclui narrativas heroicas das origens e os propósitos das instituições modernas. Nesses relatos, o 'direito' está sempre do lado do poder que propiciou a sua formação. [...] a colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado.

Daí a importância de se inserir de fato o estudo da literatura afro-brasileira nos currículos, para contribuir, assim, na sua decolonialidade e construir, com isso, um currículo que respeita e valoriza, também, dentre outras, a cultura e história afro-brasileira. Para Torres (2019), a Colonialidade atua não só nas instâncias sociais, mas viola também a própria subjetividade dos sujeitos, chamados por ele de condenados, que não se enquadram a ela. Por isso, essa Colonialidade do subjetivo faz com esses condenados rejeitem a sua própria imagem.

Os condenados são os sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de apresentarem um empecilho para a conquista de seu território. [...] não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. [...] são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de

assimilação que nunca são inteiramente exitosos. [...] (TORRES, 2019, p.44)

Nesse contexto colonial de sociedade há quem resista e lute contra ele de inúmeras formas. No caso dos autores e autoras negros, é a partir de seus escritos e experiências vividas que essa resistência decolonial se materializa. Para Torres (2019, p. 47), “a escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe metafísica”. Mesmo assim, todos esses escritores negros foram ao longo dos anos silenciados e desvalorizados na literatura e, por conseguinte, excluídos de seu ensino nas escolas que valoriza o estudo dos cânones.

Comungando do pensamento de Conceição Evaristo (2009), autora e estudiosa da área, sabemos que, na literatura brasileira, a figura do negro sempre foi silenciada ou descrita de uma maneira animalesca. Se buscarmos as narrativas desde o período colonial brasileiro, iremos encontrar inúmeros exemplos de distorção na descrição dos homens e mulheres negras. Estes eram, nessas histórias ainda hoje consideradas canônicas e trabalhadas nas escolas, seres inferiorizados e desprovidos de inteligência ou sentimentos. Esse constante silenciamento das vozes negras pode ser observado, por exemplo, nas obras de Aluísio de Azevedo, José de Alencar e Graciliano Ramos que, quando apresentavam uma personagem negra, esta era uma “criatura” sem civilidade. No caso da figura feminina negra, o papel comumente exercido por ela nessas narrativas era como um objeto sexual, feito para saciar os desejos dos donos brancos. Segundo Evaristo (2009, p. 23)

A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor. Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem negra feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral.

Esse tipo de narrativa acabou povoando o imaginário popular como algo real e, por conseguinte, refletiu e continua refletindo em outras manifestações da linguagem. Com o surgimento da televisão, esses estereótipos se tornaram cada vez mais presentes na programação como no caso das novelas (muitas adaptadas dos livros) ou nos filmes que ainda trazem em seus enredos homens negros com caráter duvidoso e a mulher negra

sexualizada e objetificada. Em meio a esse “bombardeio” de representações distorcidas dos negros, é possível que crianças e jovens negros cresçam com uma identificação negativa de si e de sua ancestralidade.

Nesse contexto, há muito o que se fazer para a desconstrução desses estereótipos tanto por parte do Estado como em tantas outras instituições sociais, por isso a criação das políticas afirmativas é importante, já que estas visam reverter as desigualdades e as representações negativas dos negros até hoje disseminadas. No que diz respeito ao ensino de literatura, é necessário “[...] situar a existência de um discurso literário que, ao erigir as suas personagens e histórias, o faz diferentemente do previsível pela literatura canônica, veiculada pelas classes detentoras do poder político-econômico.” (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2009, p.19). Esse discurso é o da literatura afro-brasileira que narra as vivências do povo negro com um olhar positivo, exalta e reconhece os heróis de sua história e valoriza a sua fé e sua língua ancestral. Dessa forma,

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2009, p. 19-20)

Ao professor de literatura é importante saber o que caracteriza e diferencia essa literatura das outras. Segundo Duarte (2007), pesquisador do tema, a literatura afro-brasileira pode ser caracterizada a partir de 5 elementos: *temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor*. Essa literatura surgiu há muitos anos e possui grandes nomes, dos contemporâneos até os mais antigos, sendo um deles, Maria Firmina dos Reis que escreveu o primeiro romance afro-brasileiro. Sendo assim, “essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”. (DUARTE, 2007, p. 1).

O *tema* da literatura afro-brasileira é o negro, o que vai variar é sob qual aspecto o autor fará a narrativa, seja denunciando as violências sofridas, resgatando a cultura e história ou celebrando os inúmeros heróis do povo negro. Assim, Duarte (2007) destaca autores como Maria Firmina dos Reis, Solano Trindade e Domício Proença Filho como alguns dos muitos autores que subverteram narrando a resistência de luta dos negros

contra a violência da escravidão. Segundo ele, “[...] a temática negra abarca ainda as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Brasil, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito muitas vezes à oralidade.” (DUARTE, 2007, p. 3).

A *autoria* nessa literatura está totalmente vinculada ao *ponto de vista*, isso acontece porque não basta o autor ser afrodescendente para ser considerado um escritor de literatura negra, pois, nesse caso estaríamos, como afirma Duarte (2007, p. 3), correndo “o risco de redução da literatura afro-brasileira ao negrismo, entendido enquanto mera utilização da temática, como no caso dos Poemas negros, de Jorge de Lima.” Por isso, a autoria se refere não apenas à cor da pele do autor, mas à sua perspectiva como porta-voz da história de seu povo. Sendo assim, o *ponto de vista* constitui a visão de mundo desse autor que se mostra no texto, incluindo a escolha de determinados termos em detrimento de outros. Nesse sentido,

[...] o ponto de vista adotado configura-se em indicador preciso não apenas da visão de mundo autoral, mas também do universo axiológico vigente no texto, ou seja, do conjunto de valores morais e ideológicos que fundamentam as opções até mesmo vocabulares presentes na representação. [...] (DUARTE, 2007, p. 4)

Sendo assim, a *linguagem* também serve como parâmetro de análise do ponto de vista autoral, pois ela compreende a discursividade, as expressões e vocabulário usados no texto e, no caso deste trabalho que propõe analisar dois contos machadianos de teor crítico à escravidão no Brasil, também leva-se em conta alguns estudos da Análise do Discurso que afirmam que “como as ideias não existem desvinculadas das palavras, a linguagem é um dos lugares onde se materializa a ideologia” (GREGOLIN, 1988, p.118). É por meio da linguagem que representamos aquilo que pensamos, por isso, a literatura afro-brasileira se distingue também na linguagem utilizada por seus autores que buscam romper com a linguagem que deturpa a imagem dos negros, utilizando palavras e expressões que valorizem todas as características, físicas e culturais, do povo negro.

Por último Duarte (2007, p. 7) define o *público leitor* como sendo algo que faz parte do projeto literário afro-brasileiro e “marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária”. Esse público vai ter contanto com novas formas de ver o mundo e novos modelos identitários, diferentes daqueles apresentados pela literatura canônica para a população afrodescendente. Dessa forma, contribui-se ainda para a luta contra o preconceito e discriminação. Por isso,

[...] o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir um determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz de uma determinada coletividade. Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura na construção da autoestima dos afrodescendentes. (DUARTE, 2007, p. 8)

Considerando todos os elementos apresentados por Duarte (2007) em uma relação conjunta e dinâmica, reafirmamos a existência e a importância da literatura afro-brasileira marcada por grandes nomes como Maria Firmina dos reis, Solano Trindade, Luiz Gama, Cruz e Sousa, Lima Barreto e Machado de Assis, embora este último sendo embranquecido pela crítica literária racista.

Nesse sentido, Conceição Evaristo (2009) destaca algumas obras importantes de cada um deles, sendo Maria Firmina a primeira mulher a escrever um romance abolicionista no Brasil. Já Luiz Gama, “se autodenominou Orfeu da Carapinha, afirmando a sua condição étnica negra no momento em que toda a sociedade imperial queria ter uma marca mais europeia possível” (p. 25).

No caso de Machado de Assis, muitas pessoas desconhecem sua afrodescendência e seu protagonismo na campanha abolicionista. Porém o autor, com ações mais discretas sempre apoiou seus pares e buscava garantir que as leis em favor dos negros fossem respeitadas como a lei do ventre-livre de 1871, conforme Duarte (2007) destaca, [...] da qual foi um dos defensores, ao contrário de José de Alencar. E o fez não apenas em suas crônicas e textos ficcionais, mas igualmente como cidadão investido em função pública [...].

Esses escritores tiveram fundamental importância na luta antirracista desde aquela época, o que abriu os caminhos para que mais pessoas como eles pudessem conquistar espaço mesmo com a existência de tantos obstáculos.

1.3 O papel da literatura na construção da identidade do leitor

Na sociedade em que vivemos, cuja utilidade das coisas é o que lhe confere maior importância, o lugar da literatura na vida das pessoas acaba sendo questionado, pois ela é muitas vezes compreendida como algo que se procura para o entretenimento, deleite no tempo livre e, outras vezes, como uma atividade cobrada pela escola, pelo vestibular, uma obrigação que nada tem a ver com diversão. Nesse sentido, qual definição poderíamos

dar ao falarmos de literatura? Qual a sua importância? Segundo Antonio Candido (2004, p. 174-175) de maneira mais ampla, a literatura se refere a

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de viver dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável a literatura sancionada quanto a proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado das coisas predominantes.

Nesse sentido, o papel da literatura pode ser muito mais político-social, no sentido de fazer o leitor refletir sobre os problemas sociais, do que somente uma forma de se entreter, não que esta última seja uma maneira negativa ou menos digna de ler literatura, mas se tratando do ensino literário visando uma educação mais consciente, ela pode ser uma importante “ferramenta” para construção do pensamento crítico-reflexivo.

Sendo assim, a literatura deve ter a sua importância reconhecida e compreendida pelos professores para que possam explorá-la em todas as suas potências, sem ficarem presos aos questionários elaborados para avaliar uma leitura ou abordá-la como um treinamento para responder as questões de vestibular e/ou Enem. Sua importância ao ser humano vai além, ela é a base verbal que fundamenta a humanização do homem. Essa humanização é definida por Candido (2004) como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida [...]. (CANDIDO, 2004, p.180)

Nesse sentido, é que este trabalho com a literatura justifica sua importância, sua necessidade, pois por meio dela podemos refletir e questionar sobre os problemas do nosso mundo. O educador que visa combater, através de uma proposta decolonial, preconceitos e contribuir para a formação de cidadãos conscientes, precisa começar a observar qual visão de mundo ele está explorando em suas aulas, porque muitas vezes ela acaba contribuindo para a propagação de conceitos hegemônicos que excluem tudo o que se difere deles. No caso do professor de literatura é importante que ele reflita também qual visão de mundo está apresentando para os alunos com as obras literárias trabalhadas. Para Lajolo (1997, p. 43) a literatura como

porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. [...]. Literatura não transmite nada. Cria [...]. E, o que é fundamental, ao mesmo tempo que cria, aponta para o provisório da criação.

Nesse contexto, a identidade do leitor vai sendo construída por, entre outras coisas, aquilo que ele lê, e se ele é apresentado apenas aos pontos de vistas dos autores europeus ou brancos de classe média e geralmente tidos como canônicos, sua perspectiva de mundo será moldada nesses parâmetros também. O problema é que, sendo assim, uma outra parte da população fica de fora, os negros e os índios. Essa situação acontece porque, tendo em vista que grande parte dos alunos de Ensino Médio pretendem fazer um curso superior, o ensino nessa etapa da escola acaba girando em torno do vestibular, dividindo a literatura em autores, principais obras e escolas literárias, comprometendo a oportunidade do aluno de se tornar um leitor-fruidor, aquele que, dentre outras coisas, reflete sobre o que lê.

A história literária, por exemplo, tal como ela existe na prática escolar, acaba por precipitar uma espécie de "desistorização" do texto. História literária, nas escolas de segundo grau e mesmo num bom número de cursos de letras nada mais é do que um alinhavado de episódios históricos, configurações sociais, nomes de autores e de obras dos quais, graças a uma espécie de princípio de contigüidade emerge, por postulado, um tipo qualquer de relação entre a série literária e as outras (LAJOLO, 1986, [s.p.]).

O professor de literatura precisa tentar deixar de ser refém desse sistema de fragmentos que *coisifica* a literatura, precisa começar inserir em sua prática reflexões acerca da sua realidade e a dos seus alunos. Caso contrário, é possível que a literatura continue sendo compreendida por muitos apenas como uma disciplina escolar que nada pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

A literatura compreendida enquanto arte que significa por meio da linguagem e, estando presente em todas as sociedades e culturas, é muito mais rica em possibilidades de reflexões sobre a vida, a sociedade, a cultura e, principalmente, a identidade, esta última, compreendida aqui como a maneira de se enxergar no mundo, de perceber o que nos diferencia e nos aproxima uns dos outros, por isso "a representação pela linguagem é essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos" (HALL, 2016, p.18). Isso é possível porque por meio da linguagem nós constituímos nossas ideias, emoções e

conceitos, representando-nos para o outro. E é a partir dessa representação que os significados são construídos. A representação, segundo Hall (2016)

[...] é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem que permite nos *referirmos* ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios. (p.34)

Assim, a linguagem literária nos permite construir significados dos mais diversos assuntos sobre os quais lemos e, a partir disso, nos apropriarmos deles e produzir novos sentidos, para depois também representá-los por meio da linguagem. A literatura é também uma forma de manifestar, construir e reconstruir nossas visões de mundo e nossa cultura. Assim explica Hall (2016)

Pertencer a uma cultura é pertencer, *grosso modo*, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele” (p. 43).

Considerando todas essas funções da literatura, retornamos ao ponto chave deste trabalho, pois afinal, quais representações de mundo e identidades estão sendo trabalhadas no ensino de literatura das escolas? Com algumas poucas exceções, é a visão colonial. Por isso, esse ensino acaba não abrangendo as identidades das alunas e alunos negros, pois as narrativas apresentadas nas escolas são sempre do ponto de vista do homem branco com representações, romantizadas, estereotipadas e negativas ou nenhuma representação do povo negro. Assim, poderíamos dizer que:

No mundo conceitual *branco* é como se o inconsciente coletivo das pessoas *negras* fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da *negritude* às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tampouco gratificantes. (KILOMBA, 2019, p.34)

Como consequência, as crianças e jovens negros acabam não se identificando com as obras literárias e o processo de formação do leitor se torna mais difícil, já que a experiência de leitura apresentada na escola não foi positiva. Como afirma, Conceição Evaristo (2009, p. 21)

a ficção romântica desdenhou o negro como antepassado mítico da nação. O romantismo brasileiro, em seus textos, ao trazer o mito indianista, torna possível a idealização de uma origem mestiça para os brasileiros como um dado constituidor de uma identidade nacional.

Pensando nisso, o professor que compreende a importância da literatura na construção das identidades dos alunos, deve inserir já em seu plano de curso, feito antes do início das aulas, obras de autores de diferentes etnias e culturas, dando a possibilidade do seu aluno de se identificar naquilo que lê. Essa ação de desconstruir os preceitos no trabalho com a literatura é uma possibilidade de começar a contribuir para a decolonialidade dos currículos, pois considera importante o estudo de autores muitas vezes marginalizados pela crítica literária. Assim, afirma Duarte (2007, p. 8):

Num contexto tão adverso, duas tarefas se impõem: primeiro, a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor, tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários propostos para a população afrodescendente; e, segundo, o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto.

Um ensino decolonial de literatura tem o papel, dentre outros, de corrigir os apagamentos dos escritores e escritoras negros sofridos ao longo da história e o jovem leitor provavelmente terá uma visão de mundo mais diversa a partir daquilo que lê. Cabe ao professor, compreender que esta proposta decolonial só é possível se ele começar a modificar suas práticas de ensino. Isso não significa que ele deve abolir as obras canônicas, mas que pode repensar diferentes formas interpretativas para elas.

Assim, compreendemos a adoção de uma visão de mundo própria e distinta da do branco, sobretudo do branco racista, como superação de modelos europeus e de toda a assimilação cultural imposta como única via de expressão. Ao superar o discurso do colonizador em seus matizes passados e presentes, tal perspectiva configura-se enquanto discurso da diferença e atua como elo importante dessa cadeia discursiva que irá configurar a afrodescendência na literatura brasileira. (DUARTE, 2007, p. 6)

Ao longo da nossa vida escolar, nos apresentam autores como Gregório de Matos, Monteiro Lobato, José de Alencar, Aluísio de Azevedo, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, entre tantos outros de uma lista gigantesca de autores considerados consagrados pela crítica literária. A maioria deles composta por homens e mulheres

brancos de classe média à alta, alguns nacionais, outros europeus. Todavia, essa lista fica mais escassa se elencarmos os autores negros, indígenas ou de outros continentes que não o europeu. Conseqüentemente, as temáticas e os personagens presentes nas obras estudadas, mostram apenas uma visão de mundo que, sendo distante da que nossos alunos partilham, torna mais difícil que se sintam representados nela. Com isso, quando trabalhamos na sala de aula a obra de José de Alencar e outros autores do Romantismo, por exemplo, analisando-a de uma maneira crítica, percebemos que

A presença do africano, e de sua descendência, como sujeito escravizado, era real, concreta e fazia parte do cotidiano do escritor, não só de José de Alencar, mas de outros escritores nascidos no seio de famílias donas de escravos. O conceito que o escritor tinha do africano não se distinguia do que era veiculado na época: o africano era só um corpo escravo. (EVARISTO, 2009, p. 20-21)

Essas considerações precisam ser destaque no momento que vamos discutir essas obras com os nossos alunos, pois sem essas orientações críticas, essas questões da Colonialidade existentes nessas obras vão continuar se internalizando nos nossos alunos. Além disso, no trabalho com a literatura, é preciso romper com a ideia de que uma obra é fechada em si mesma, como se o autor fosse a autoridade maior na construção dos sentidos, pois essa ideia, além de proporcionar uma interpretação limitada de uma obra, também torna mais difícil a formação do gosto pela leitura. Nesse sentido, a Estética da Recepção, abordagem que será discutida a seguir, trouxe inúmeras contribuições para se compreender o leitor como um sujeito importante na relação com uma obra literária.

1.4 Estética da recepção: um novo olhar para o leitor

Tradicionalmente o ensino de literatura contemplava apenas a relação entre autor/obra como algo autossuficiente e o enfoque ficava no processo de produção, sendo o leitor apenas um interlocutor para a leitura. Entretanto, depois das contribuições de Hans Robert Jauss (1994), um dos mais importantes estudiosos da Estética da Recepção, um novo olhar foi lançado para o papel do leitor na literatura. O leitor é quem irá dar sentido aquilo que lê, construindo novos significados, numa relação dialógica com o texto.

Desse modo, passa-se a compreender o leitor como sujeito ativo no trabalho com a leitura e que traz consigo os horizontes culturais e expectativas próprias que contribuirão para a identificação do que é lido com o que é vivido por ele. O que diferencia a relação

de cada leitor com uma obra é a visão de mundo que ele partilha em sua época e no lugar onde vive. Compreendendo, pois, a leitura como um ato dialógico, entendemos que ela solicita ao leitor que busque fazer relações com aquilo que ele já conhece da obra e do gênero, e fazer inferências com outros textos. Assim, uma obra, como explica Jauss (1994):

[...] Enseja logo de início expectativas quanto a ‘meio e fim’, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao que se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (p. 28)

Sendo assim, a interpretação numa leitura se constrói dentro das fronteiras do “horizonte de expectativa” de cada leitor que vai preenchendo os vazios deixados numa obra com aquilo que ele partilha culturalmente e historicamente e por meio de sua subjetividade e sua construção ideológica. O preenchimento das brechas, deixadas no texto, leva também em consideração que o escritor representa em sua obra o universo do qual ele faz parte no seu contexto histórico. Desse modo, a obra dialoga com as representações sociais, os costumes, os valores e ideologias de sua época na perspectiva de cada autor que, por sua vez, pode intencionalmente contestá-las ou exaltá-las.

Jauss propõe que o processo de leitura considere ainda como o texto foi recebido e compreendido em diferentes épocas pelo público leitor, considerando que as expectativas, as práticas culturais e a visão de mundo alteram-se ao longo do tempo. Seguindo essa ideia da recepção do texto, Wolfgang Iser (1996), outro nome importante na Estética da Recepção, aponta para os efeitos motivados por uma obra. Segundo a abordagem Iseriana, pressupõem-se duas ideias de leitor: o leitor empírico e o leitor implícito. O primeiro, é o leitor físico, de carne e osso, que possui os próprios horizontes de expectativa e horizontes culturais que permitirão uma identificação ou não com o texto; o segundo corresponde ao leitor imaginado pelo autor dentro de uma obra, ele é construído pelas “pistas” deixadas no texto que serão preenchidas pelo leitor empírico, pois este deseja compreender aquilo que lê.

Para Iser (1996) “o papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”. (p.75). A leitura mobiliza no leitor a sua bagagem de mundo e suas experiências, situações que ele presenciou ou conheceu de alguma forma, fazendo com que empregue sentidos múltiplos aquilo que lê. Mesmo que

não em sua totalidade, os efeitos de sentido proporcionados em uma obra são previstos pelo autor por meio da textualidade que, em alguns casos, busca uma aproximação com o seu leitor, conversando com ele durante o texto, por exemplo. Essas estratégias podem ser vistas em muitas narrativas desde a séc. XIX, como no caso de Machado de Assis que, seja nos jornais ou em seus romances e contos, tencionava a construção de uma relação amigável com o seu leitor, buscando a formação de um público. Em muitos textos do referido autor observa-se o uso do vocativo como se conversasse com o interlocutor, despertando-lhe algumas reflexões, que, para a Estética da Recepção, compreende ao ato de pressupor o leitor empírico criando na obra um leitor implícito por meio dos vazios e negociando sentidos com o texto que vai depender ainda do horizonte cultural desse interlocutor.

A partir das contribuições de Jauss (1994) e Iser (1996) na Estética da Recepção, outros estudiosos da área puderam elaborar um Método Receptivo. Este, proposto por Bordini & Aguiar (1993), orienta para o estudo de Literatura na escola, partindo de alguns passos de aplicação. O primeiro deles é definir o horizonte de expectativas dos alunos por meio de sensibilização para os temas que poderão ser encontrados numa determinada obra, conversando sobre o que os alunos já sabem sobre a temática e qual a opinião deles sobre o assunto. O segundo passo seria conduzir o aluno para um atendimento do seu horizonte de expectativa, proporcionando a ele algumas leituras relacionadas ao tema abordado na obra, expandindo a sua fonte de significados, pois “O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens” (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 10)

Após essa preparação, parte-se para o rompimento desse horizonte, desafiando o aluno, no contato com a obra literária, a empregar sentidos à leitura, considerando as representações sociais, culturais, ideológicas e de valores presentes no texto. Nesse sentido, o processo de formação do leitor será mais significativo tanto por proporcionar uma possível identificação com a obra, quanto por apresentar um universo novo para o leitor que será provocado a conhecê-lo. Nesse sentido,

O ato de ler pode ser duplamente gratificante. No contato com o conhecido fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver (Bordini & Aguiar, 1993, p. 26).

Por último, propõe-se que o aluno seja convidado a refletir sobre aquilo que ele aprendeu, na tentativa de ajudá-lo na apropriação dessa nova forma de interpretação para que ele compreenda seu papel de leitor ativo e que, por meio dele, os textos ganham vida através dos sentidos.

Para o estudo dos contos *Pai Contra Mãe* (1906) e *O caso da Vara* (1891) de Machado de Assis, na perspectiva proposta por essa pesquisa, foi importante fazer esse percurso teórico para, a partir dele, explorar os sentidos na escrita do autor acenado. Dessa forma, seguiremos para as reflexões acerca da escrita machadiana para, mais adiante, analisarmos os dois contos escolhidos.

1.5 Escrita machadiana

No estado atual das coisas, a literatura não pode ser perfeitamente um culto, um dogma intelectual, e o literato não pode aspirar a uma existência independente, mas sim tornar-se um homem social, participando dos movimentos da sociedade em que vive e de que depende. (ASSIS, 1994, p. 3)

Observe-se que a leitura machadiana é tão complexa quanto a tentativa de desnudá-la em certos aspectos que, até mesmo a seus pares, entre os arruaçados anos que contemplam a segunda metade do século XIX e a virada do século, foi motivo de grande desconfiança e afetação; já que legaram ao autor a fama de alheamento político-social sem que realmente o tivesse.

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro em 1839, filho de Francisco José de Assis, pintor de paredes, e de Maria Leopoldina Machado de Assis, lavadeira. A família Machado de Assis morava no Morro do Livramento, subúrbio do Rio de Janeiro do Império brasileiro, naquela conjuntura muito bem delineada em diferenças nada sutis, expostas pela riqueza das casas senhoriais ante à rudeza das construções do subúrbio; das condições de subsistência que acompanharam a família e depois o próprio Machado até bem mais tarde e ao acesso à educação; há que se considerar com bastante firmeza a população carioca que, à época estimava-se em cerca de 300 mil habitantes, a metade de escravizados.

Machado de Assis, aos seis anos, presenciou a morte da irmã e quatro anos depois, morreu-lhe também a mãe. Aos 14 anos, sem muitos recursos e sem grandes

oportunidades, o jovem Machado ajudava sua madrastra Maria Inês vendendo doces em tabuleiros pelas ruas da cidade. Sabe-se, porém, que com apoio da madrinha, aprendera a escrever e sempre cultivara o desejo em participar dos círculos intelectuais da corte. Aos 15 anos aproximadamente publicou o primeiro trabalho, o soneto “À Ilma. Sra. D.P.J.A”. A partir daí, ingressou na carreira de escritor, sendo revisor e colaborador em algumas redações do Rio de Janeiro.

Poder-se-ia afirmar que o desenrolar da vida do escritor certamente deixaram marcas que ele carregara durante toda a vida e imprimiu-as em seus escritos, como se denota neste trecho do poema “A palmeira”, publicado em 6 de janeiro de 1855 no jornal Marmota Fluminense:

Tenho a frente amortecida
Do pesar acabrunhada!
Sigo os rigores da sorte
Nesta vida amargurada!

Machado casou-se com Carolina Augusta Novais, irmã de um amigo, união esta que durou 35 anos, sem que tivessem, como dizem, “nenhuma dificuldade”; ao que o autor em carta à esposa escreveu: “Tu não te pareces com as mulheres vulgares que tenho conhecido. Espírito e coração como os teus são prendas raras [...] como não te amaria eu?” (MACHADO DE ASSIS, 1869)

Em 1872, o autor publicou seu primeiro romance, *Ressurreição*, e em seguida, ingressou na carreira de burocrata. A partir daí, o percurso como escritor se intensificou e ele passou a publicar em diversos jornais e revistas cariocas tais como *O Globo*, *O Cruzeiro*, *Gazeta de Notícias*, *Revista Brasileira*, *A Estação*, entre outros.

Na segunda metade do século XIX, o Brasil passava por mudanças significativas na economia, na política, na ciência. O país caminhava para a Abolição da Escravatura (1888), depois para a Proclamação da República (1889). A burguesia se consolidava no poder e buscava maior aquisição de capital. A ideia de progresso estava ligada ao crescimento das cidades e surgimento de novas fábricas e fontes de energia e, por outro lado, com a necessidade de mão de obra, mais operários se instalaram nas cidades vivendo em condições precárias. O desenvolvimento da ciência trouxe uma forte influência do racionalismo que refletiu novas formas de ver e expressar o mundo como as teorias – Positivistas, Deterministas e Evolucionistas – essas formas eram representadas na Arte em geral.

Na Literatura, surgiu o Realismo que consistia numa maneira mais objetiva e científica de encarar o homem e suas atitudes. Os escritores procuravam narrar os fatos de maneira mais realista e crítica, observando a causalidade das ações do homem sem idealizá-los, mostrando o caráter negativo coexistente na natureza humana. Nesse contexto, Machado de Assis se consolidou como o maior nome do Realismo com a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* publicado em 1881, marcando a transição do Romantismo para o Realismo. Nessa obra, o autor trabalha com as questões cotidianas do homem, fazendo uma análise psicológica das personagens, desnudando os interesses pessoais que a sociedade burguesa oitocentista tinha por trás de suas “boas” ações. No ano seguinte, publicou inúmeros contos organizados no livro *Papéis Avulsos*, sendo este na época considerado também um dos melhores livros do escritor. O próprio autor comenta: “Este título de papéis avulsos parece negar ao livro uma certa unidade; faz crer que o autor coligiu vários escritos de ordem diversa para fim de não os perder” (MACHADO DE ASSIS, 1882). Em 1897, foi eleito o presidente da Academia Brasileira de Letras, permanecendo até o fim de sua vida em 1908.

Machado de Assis explorou diversos gêneros textuais ao longo de sua carreira, Contos, Crônicas, Romances, Poesia e até mesmo Teatro. Este último, diferente dos demais gêneros não teve vulto em função mesmo da relação que o autor tinha com o processo de escrita deste; em carta ao amigo Quintino Bocaiúva, Machado diz:

E tão certo estou da magnitude da conquista, que me não dissimulo o longo estádio que há a percorrer para alcançá-la. E mais. Tão difícil me parece este gênero literário que, sob as dificuldades aparentes, se me afigura que outras haverá, menos superáveis, e tão sutis que ainda não as posso ver. (MACHADO DE ASSIS, 1863, p. 217)

Machado sabia o valor do texto dramático e que, no contexto brasileiro em que vivia, não haviam tantas produções nacionais de notável expressão do gênero teatral, talvez por isso, tenha se desafiado a escrever algumas peças, mas acabou não prosseguindo, embora se dedicasse ao gênero de outra forma: as traduções. A carta ao amigo Bocaiúva não ficou sem resposta

“Respondo à tua carta. Pouco preciso dizer-te. Fazes bem em dar ao prelo os teus primeiros ensaios dramáticos. Fazes bem, porque essa publicação envolve uma promessa e acarreta sobre ti uma responsabilidade para com o público. [...] respondendo a uma interrogação direta que me diriges, devo dizer-te que havia mais perigo em apresenta-las ao público sobre a rampa da cena do que há em

oferece-las à leitura calma e refletida. [...] tuas comédias são para serem lidas e não representadas.” (QUINTINO BOCAIÚVA *apud* MACHADO DE ASSIS, 1863, p. 217)

Apesar da aparente “inabilidade” de Machado nos textos dramáticos, o próprio Quintino Bocaiúva afirma que as “comédias” do amigo “são belas, porque são bem escritas” e não fogem ao ritmo já consagrado pelo autor em cujos textos discutia questões características da sociedade oitocentista brasileira, inclusive a escravidão, tema recorrente nos escritos do autor realista e que merece um olhar mais atencioso para a forma como fora abordado pelo autor. Chalhoub (2003) afirma:

[...] Machado escolheu enfatizar não a ameaça que os escravos representavam para os senhores, mas o sofrimento que os senhores causavam aos escravos [...] enfatiza o sofrimento real que a escravidão causava aos escravos, ao mesmo tempo em que reconhecia os fortes interesses sociais a ela associados. (p. 162-163)

O autor vivenciou a transição do Império para a República brasileira e, por isso, sua obra representa uma importante ressonância de crítica ao período, como se pode observar no trecho a seguir retirado de uma crônica publicada em 11 de maio de 1888. Machado escreve:

– Mas então, quem é que está doido?
– É o senhor; o senhor que perdeu o pouco juízo que tinha. Aposto que não vê que anda alguma cousa no ar.
– Vejo; creio que é um papagaio.
– Não, senhor; é uma república.
Querem ver que também não acredita que esta mudança é indispensável?
– Homem, eu, a respeito de governo, estou com Aristóteles, no capítulo dos chapéus. O melhor chapéu é o que vai bem à cabeça. Este, por ora, não vai mal. (MACHADO DE ASSIS 1888)

Importante observar pela tez do trecho acima que Machado não estava tão satisfeito com a troca de “chapéus” ou regimes políticos, não certamente por ser grande defensor da política monarquista, mas por se ver rodeado por instabilidades político-econômicas resultantes da então recente guerra do Paraguai, um capítulo decisivo para a deflagração do golpe à D. Pedro II, que fatalmente levou à instauração da República; a oposição a que Machado de Assis fazia frente devia-se à ideia de prematuridade da reforma assim por ele encarada.

Neto de escravos e, portanto, negro, o autor denunciava em seus romances e contos, a dura realidade enfrentada pelos escravos na época. Sua escrita tem por estratégia um realismo irônico e sarcástico usados para representar a sociedade oitocentista brasileira, demonstrando o seu comprometimento sócio-político em relação à temática negra, o que nos permite categorizar sua obra como literatura afro-brasileira. Por escolher o caminho da ironia para denunciar a escravidão, foi acusado de omissão por alguns de seus pares na época que acreditavam que Machado de Assis deveria ser mais direto em suas críticas e se autodeclarar escritor negro como fez Luiz Gama, por exemplo, no entanto, Machado afasta-se do furor romântico, um arrebatamento que não condizia com o homem de temperamento introspectivo, e reservado como ele; a denúncia machadiana é reflexiva, analítica e buscava, sobretudo, desbancar a hipócrita ideia de “bondade” que o brancos da época tentavam espraizar pelo ideário social da época.

[...] toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa dos seus dezoito anos, mais ou menos [...] e dei um jantar[...] no intuito de dar-lhe um aspecto simbólico. [...] Levantei-me eu com a taça de champanhe e declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado. [...] Todos os lenços comovidos apanharam lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo. (MACHADO DE ASSIS 1888)

Note-se a ironia e o cinismo, estratégicos, usados por Machado nessa crônica de 19 de maio de 1888; traveste-se de homem branco para, no lugar dele, tentar expor a fraqueza desonrosa das ideias advindas pós abolição entre aqueles que a obedeceram sem maiores retaliações. Para ele, fica clara a imodéstia dos senhores que alforriaram seus escravos e acreditavam-se qual santos ou mártires pela ação. Pedro Couto (1910 *apud* BROCA, 1983, p. 27-28) afirmou que

[...] não se deve admitir que um escritor da nomeada de Machado de Assis não deixe entrever em sua vasta obra nenhum sinal do momento em que viveu. Os fatos sociais são postos à margem, nem indiretamente mesmo eles se fazem sentir.

Em 1926, campanha modernista, Emílio Moura dizia que “ele ficou indiferente a todas as ideias vitais e tumultuosas da época. Ninguém praticou entre nós, em grau tão elevado, a arte pela arte. Nos seus livros, ele nunca nos revelou o homem nas suas relações com o meio físico e social” (*apud* BROCA, 1983, p. 28). Essas acusações perseguiram e perseguem o escritor, pois muitos não compreendem o estilo estratégico de escrita de Machado de Assis e tampouco conhecem seu envolvimento profissional e pessoal com causas abolicionistas.

Machado de Assis usava uma maneira muito própria para tecer sua crítica, explorando de maneira brilhante a ironia, fazia seu julgamento ao senhor de escravos sem parecer diretamente que o fazia, a exemplo disso, vemos no romance Memorial de Aires a seguinte observação relativa ao 13 de maio: “Ainda bem que acabamos com isto. Era tempo. Embora queimemos todas as leis, decretos e avisos, não podemos acabar com os atos particulares, escrituras e inventários, nem apagar a instituição da história, ou até da poesia”. (ASSIS, 2016, p. 247).

Dirigindo o órgão federal que assegurava o cumprimento da Lei do Ventre Livre, Machado de Assis se empenhava em garantir a liberdade aos filhos de escravos e, em numerosas cartas trocadas entre ele e seus amigos, revelou-se um importante apoiador do trabalho de outros homens negros de sua época. Nas suas crônicas jornalísticas, contos e romances, as agruras vividas pelos escravos eram criticadas usando uma maneira estratégica como a ironia. Assim também se responde à crítica que o autor ainda hoje recebe de “omisso”, pois como afirma Duarte (2007),

[...] a acusação de omissos que muitos tentaram lhe impingir cai por terra diante das centenas de matérias abolicionistas publicadas pela Gazeta de Notícias [...] E mais: em suas crônicas, sempre que aborda o cativo, acrescenta elementos judicativos, que ora lamentam a condição dos escravos, ora louvam a filantropia dos que os libertam, ora criticam os que apoiam ou se beneficiam do sistema. [...] E seguem-se contos como ‘Virginius’, ‘Mariana’, ‘O Espelho’, ‘O caso da vara’ ou o contundente ‘Pai contra mãe’, calcados numa postura nitidamente afro-brasileira. Já nos romances, o olhar que organiza as ações e comanda a pintura das figuras nunca é o olhar do branco explorador, menos ainda escravista.

Duarte (2007) faz em seu livro uma breve contextualização da sociedade em que se radicou como escritor Machado de Assis. A sociedade do século XIX era estritamente racista e elitista que acreditava numa hierarquia das raças e na necessidade de um processo de branqueamento da população brasileira. Esse pensamento permeava o senso

comum e ficava também explícito na literatura, que produzia estereótipos e rebaixava a população de mestiços, negros e índios. Conseqüentemente, numa sociedade que começava a alforriar alguns escravizados, a aparência física das pessoas começava ser usada como um modo de discriminação. Nesse sentido Pinto (2018) observa que

Num cenário em que aumentava o número de pretos e pardos livres e libertos, os significados atribuídos aos traços físicos dos indivíduos tinham tanta importância que uma saída emergencial seria tentar dissimular o óbvio, ou pelo menos agir como que suavizando a importância dos significados atribuídos à cor da pele e a outros traços fenotípicos. (p. 148)

É nesse contexto que Machado de Assis constrói sua carreira. Seja assumindo sua autoria ou através de pseudônimos, o autor sempre se posicionou contrário ao regime escravocrata usando principalmente o seu lugar como cronista na *Gazeta de Notícias* para tentar fazer seu público se atentar para a realidade cruel escravista. Sobre as estratégias de Machado, Ianni (1988) acrescenta que:

É possível imaginar que o modo pelo qual Machado de Assis ‘trabalhou’ a escravatura e a negritude o tenham levado a uma excepcional decantação, sublimação. Um exorcismo às avessas. Parece que não lida, e sim esquece ou menospreza o tema do negro brasileiro. Mas na verdade é aí que se encontra uma das raízes da sua forma de observar, criticar, parodiar um mundo social que pode ver desde uma perspectiva diversa, de baixo pra cima, às avessas. (p. 211)

À época de Machado, a aquisição da leitura era privilégio de um grupo muito seleto, então, na chegada da imprensa ao país, se não haviam muitos leitores, menos ainda leitores negros. Nesse caso, quem consumia os livros e periódicos era a elite que lia, por isso, atacar diretamente esse público poderia causar certa rejeição. Consciente disso, Machado de Assis buscava a formação do gosto leitor, principalmente, por meio do jornalismo, pois este tinha uma receptividade maior do público, que podia ser de leitor ou ouvintes, pela periodicidade e variedade de temas, bem como pela facilidade de circulação. Para ele:

O jornal é a verdadeira forma da república do pensamento. É a locomotiva intelectual em viagem para mundos desconhecidos, é a literatura comum, universal, altamente democrática, reproduzida todos os dias, levando em si a frescura das idéias e o fogo das convicções (ASSIS, 1985)

É, principalmente, nesse gênero que podemos conhecer os posicionamentos e ideias machadianos, pois são inúmeros os exemplares em que abordou os problemas do país e o tema escravidão. Para isso, muitas vezes precisou fazer uso de pseudônimos, estratégia compreensível num regime autoritário escravocrata. Nesse sentido, Gledson (1986) assevera, sobre os textos machadianos da série “Bons Dias”, que:

São textos de contundente sarcasmo, que assumem uma visão pessimistas – pode-se imaginar que seriam chamadas de cínicas e negativas – sobre a Abolição (entre outras coisas). Se não chegam a ser subversivas, também não são crônicas amáveis; mas a verve cômica que as caracteriza também sugere que se tratou de algo além da simples obrigação jornalística. Machado tinha algo a dizer, e iniciou uma nova série com esse objetivo, aproveitando-se da liberdade extra proporcionada pelo anonimato. (p. 117)

Para Gledson (1986), a visão machadiana sobre a abolição da escravidão era de que esta, embora urgente, nas condições em que viria não traria tantas mudanças positivas para os sujeitos escravizados, pois estava permeada de intenções senhoriais que visavam explorar a mão de obra negra de outra maneira. Duarte (2007) apresenta em seu estudo *Estratégias de Caramujo* uma série de crônicas Machadianas em que podemos constatar sua crítica à hipocrisia senhorial escravista. É o caso da crônica de 1864 sobre uma menina escravizada que fora leiloada em praça pública, cujo arremate foi feito por um “filantropo” que sabendo da presença de um correspondente de jornal disse:

O filantropo voltou-se para mim e pronunciou baixinho as seguintes palavras, acompanhadas de um sorriso: – ‘Não vá agora dizer lá na folha que eu pratiquei este ato de caridade’. Satisfiz religiosamente o dito do filantropo, mas nem assim me furtei à honra de ver o caso publicado e comentado nos outros jornais. Deixo ao leitor a apreciação daquele airoso duelo de filantropia. (ASSIS, 1864)

Note-se que Machado de Assis buscava com essa crônica causar um efeito no seu leitor e, por isso, deixa para ele a “apreciação”, julgamento do fato narrado. Essa postura se repetiu em outros textos do autor como em crônica na qual expõe a falsa bondade de um senhor que, após 65 anos escravizando uma mulher, decide lhe conceder a alforria como previa a Lei do Sexagenário e manda a notícia a todos os jornais. O autor comemorava as leis que vinham surgindo para a libertação das pessoas escravizadas, mas tinha consciência de que era preciso mais do que elas, sabia que essas pequenas ações estavam atreladas ao fato de os donos do poder não desejarem uma mudança mais brusca

para resolverem o problema da escravidão e que, aos escravizados, sobriariam trabalhos com baixa remuneração e as condições de miséria permaneceriam para eles. Há que se destacar que a ironia explorada por Machado de Assis está mais para um recurso de crítica do que apenas estilo de escrita. Nesse sentido, Duarte (2007) afirma:

A leitura das crônicas da escravidão revela como o escritor usa com maestria os recursos da narrativa romanesca para tratar de assuntos polêmicos em seu tempo, utilizando-se por vezes daquele humor ácido e cortante que caracteriza muitos de seus escritos ficcionais (p. 247)

Essa preocupação de Machado de Assis foi anunciada em muitos outros escritos jornalísticos, mas não se limita a eles, encontra-se também nos seus romances e contos, este último gênero, vale ressaltar, muitas vezes publicados nas páginas dos jornais, como no caso dos contos *Virginius* (1864), *Mariana* (1871), *O Caso da Vara* (1891) e tantos outros que foram publicados em capítulos nos *Jornal da Família* e *Gazeta de Notícias*. Esses contos representavam as crueldades do regime escravocrata e, sabendo do valor que Machado de Assis atribuía ao jornal, pode-se compreender a intenção do autor em sensibilizar o seu público leitor para o drama dos escravizados.

No ensaio *Instinto de Nacionalidade: Notícia da Atual Literatura Brasileira* escrito pelo próprio Machado em 1873, comprovamos a consciência do autor quanto ao seu ofício quando assevera que “[...] o que se deve exigir do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que se torne homem de seu tempo e do seu país, ainda que trate de assuntos remotos no tempo e no espaço” (ASSIS, 1873, p. 3). No referido ensaio, o autor faz uma análise da situação da literatura brasileira e observa que o traço mais aparente era o nacionalismo, algo que considerava positivo. No entanto, sabia que essa busca por uma literatura nacionalista ainda seria trabalho de muitas outras gerações.

Machado (1873) defendia que havia influência dos elementos indígenas na nossa formação intelectual e que não se devia excluí-la, mas que ela não era o único patrimônio da literatura brasileira, pois esta deveria abarcar assuntos universais. Note-se que, no ano em que o ensaio do autor foi publicado, a literatura ainda estava vivendo sob a influência do Romantismo. Por isso, o autor considerava o romance como um gênero que ainda não se comprometera com as questões sociais e políticas. No que tange a linguagem, sabe-se que o texto machadiano se destaca pela linguagem formal e bem trabalhada. Para Machado (1873), o escritor não devia abandonar as normas, adotando os vícios de linguagem, pois havia um limite para a influência popular. O autor considerava

importante a inspiração nos clássicos para enriquecer a língua, mesclando-os ao que era moderno.

Por isso, é possível reafirmar a escrita machadiana à literatura afro-brasileira, já que esta, se refere às questões identitárias e luta contra o racismo. Podemos comprovar esse envolvimento do autor com as questões raciais em muitos de seus escritos, mas no que se refere aos dois contos machadianos escolhidos para o estudo nessa dissertação, podemos notar como o autor tece sua crítica mais contundente ao regime. No conto *Pai contra Mãe* (1906) temos muitos elementos representativos da violência escravagista e o desfecho do conto dá a cartada final para chocar o seu leitor, já o conto *O Caso da Vara* (1889) demonstra como a sociedade oitocentista além de ser muito violenta para com os escravizados, era permeada pela hipocrisia em todas as ações dos cidadãos considerados de bem. Para melhor compreendermos as representações nesses contos, faremos agora um estudo mais detalhado de cada um.

Capítulo 2 - O Caso da Vara

O conto, ambientado antes de 1850, narra a história de Damião, um rapaz que fugiu do seminário onde seu padrinho o levava a mando do pai. Na fuga, o seminarista fica sem saber para onde ir e, depois de refletir, resolve refugiar-se na casa de Sinhá Rita, viúva conhecida da família, que se compadece de sua história e resolve ajudá-lo a convencer o pai de que não tinha vocação alguma para o sacerdócio. O autor inicia narrativa evidenciando para o seu leitor o contexto histórico que aquela sucessão de fatos estava inserida: “não sei bem o ano, foi antes de 1850”. Assim o leitor daquela época ou o contemporâneo, faz inferências a respeito desse período como sendo anterior à abolição. O conto foi publicado originalmente em 1891 na *Gazeta de Notícias*, ou seja, após a abolição e a proclamação da República, mesmo assim, foi escolhido pelo autor para ser republicado em 1899 no volume *Páginas Recolhidas*, cujo o prefácio justificava a importância de fazê-lo: “foram escolhidas dentre muitas, por achar que ainda agora possam interessar” (ASSIS, 1899). E por que um conto ambientado na escravidão ainda podia interessar àquela nova República?

Machado tem uma característica muito peculiar de escrita que se volta, principalmente, para a ordem dos fatos, dos acontecimentos. O autor entende e prevê a reação que se estabelece no leitor quando da apresentação de certos fatos dentro da

história; já é bem avultada a pioneira estratégia de “diálogo direto” com o leitor, forma tão típica de Machado, mas neste conto excepcionalmente, não se observa essa marca textual, mas uma fórmula quase cinestésica de organização temporal: o autor intencionalmente organiza as situações para criar efeitos de sentido no leitor. Por isso, o narrador descreve as emoções que Damião sentia depois da fuga e deixa clara a rigidez do pai, pois não havia como amolecê-lo:

Passados alguns minutos parou vexado; não contava com o efeito que produzia nos olhos da outra gente aquele seminarista que ia espantado, medroso, fugitivo. Desconhecia as ruas, andava e desandava, finalmente parou. Para onde iria? Para casa, não, lá estava o pai que o devolveria ao seminário, depois de um bom castigo (ASSIS, 1891)

Essas marcas textuais geradoras de emoções são bem veladas e, em seu conjunto, estabelecem a rigor uma compreensão maior que, sem a atenção devida, criaria uma interpretação equivocada das intenções do autor, equívocos estes que se tenta desfazer por esse estudo.

Longe de querer produzir um profundo estudo antroponímico, mas compreendendo que a escolha dos nomes dos personagens é um referencial interessante para se discutir qualquer obra, note-se que o nome do principal personagem Damião, de origem grega, significa vencedor, domador, aquele que subjuga; essa escolha linguística pode significar a interpretação dada pelo próprio autor das convenções sociais, este homem, este indivíduo, em uma situação crucial há de ser vitorioso em detrimento dos demais. Damião é predeterminado a se pôr à frente de qualquer um ou qualquer coisa se isto lhe convier. Não se pode com isso sugerir que Machado de Assis era “determinista”, principalmente por considerarmos a escola literária realista à qual pertencera e fundara, cuja intenção não era o de adquirir verdades absolutas para as resoluções das problemáticas que eventualmente se apresentavam em um contexto literário.

Com esse proceder estético, Machado cria uma atmosfera de solidariedade entre o leitor e o infeliz Damião em sua luta pela identidade, pela liberdade, pelo pertencimento. Machado apresenta uma crítica estratégica, como de costume, a situação do pobre rapaz, a ordem dos fatos gera um sentimento de comisseração e revolta, principalmente contra o inflexível pai de Damião que buscava suprimir os desejos do filho pelos próprios e teve muitos ao seu redor que lhe dessem crédito e apoio.

Para onde iria? Lembrou-se do padrinho, João Carneiro, mas o padrinho era um moleirão sem vontade, que por si só não faria coisa útil.

Foi ele que o levou ao seminário e o apresentou ao reitor:
Trago-lhe o grande homem que há de ser, disse ele ao reitor.
— Venha, acudiu este, venha o grande homem, contanto que seja também humilde e bom. A verdadeira grandeza é chã. Moço... (ASSIS, 1891)

O trecho acima ainda discorre sobre o padrinho, João Carneiro, de cuja covardia o leitor sente mais revolta. Até esta altura, O caso da vara apresenta personagens *a priori*, e à primeira vista, planos, estacionários, gente comum com seus problemas comuns, envolvidos em questões vaidosas e relativas à sociedade historicamente moralista. Quando Damião resolve procurar ajuda em Sinhá Rita, temos uma descrição do que parece ser o cotidiano da casa da senhora:

[...] todas as crias, de casa, e de fora, que estavam sentadas em volta da sala, diante das suas almofadas de renda, todas fizeram parar os bilros e as mãos. Sinhá Rita vivia principalmente de ensinar a fazer renda, crivo e bordado. Enquanto o rapaz tomava fôlego, ordenou às pequenas que trabalhassem, e esperou. (ASSIS, 1891)

É nesse momento do conto que Machado começa a preparar o leitor para o que virá no desfecho da história. Percebemos que Damião e Sinhá Rita não estão sozinhos na casa, mas rodeados de “crias” ordenadas pela dona da casa a voltarem ao bordado. Note-se que o termo “cria”, no contexto escravagista, era usado para se referir às crianças escravizadas, pois como a essência da escravidão consistia na desumanização dos sujeitos negros, as mães negras escravizadas não eram tratadas como “grávidas”, mas sim como “prenhes”, logo, ao darem à luz, seus filhos eram chamados de “crias” e tratados como “animais domésticos” (SILVA, 2013, p.123)

Há também uma preparação do leitor para o desfecho da história quando da apresentação de Sinhá Rita, Machado dá pistas do temperamento dela ao dizer:

Sinhá Rita tinha quarenta anos na certidão de batismo, e vinte e sete nos olhos. Era apessoada, viva, patusca, amiga de rir; mas, quando convinha, brava como diabo. Quis alegrar o rapaz, e, apesar da situação, não lhe custou muito. Dentro de pouco, ambos eles riam, ela contava-lhe anedotas, e pedia-lhe outras, que ele referia com singular graça. (ASSIS, 1891, p.60)

A essa altura, o narrador já havia sugerido uma relação íntima entre João Carneiro e Sinhá Rita quando afirmara que “a viúva era querida de João Carneiro” e que “Damião

tinha umas ideias vagas dessa situação e tratou de aproveitá-la” (ASSIS, 1891) e, apelando de todas as maneiras para a Sinhá, conseguiu convencê-la a intervir.

No decurso da história, a viúva manda um “moleque” chamar o padrinho de Damião, João Carneiro, para intermediar a conversa com o pai do rapaz. Também o uso do termo “moleque” traz embutido algumas significações do contexto escravagista. Nesse sentido Silva (2013) explica que

Os termos relacionados à infância eram construídos com base numa experiência de trabalho, quando, por exemplo, ‘moleque’ e ‘negrinho’ fossem utilizados não somente em relação à criança, mas também como uma forma de tratamento empregada ao escravo. O trabalho da criança escrava, era visto, entre outras coisas, como uma forma de ‘adestramento’ para a vida de escravo. (p. 111)

Machado evidencia, conforme vai apresentando os fatos da narrativa, a diferenciação sofrida pelos escravizados, essa violência já começava dentro do ventre das mães negras escravizadas. Depois que o “moleque” chama o padrinho, este reluta em aceitar se meter, mas acaba fazendo a vontade de Sinhá Rita. Existe até aí um contexto tão bem definido e certamente muito envolvente que aprisiona o leitor criando expectativas e predileções, já previu o autor que estivéssemos compadecidos por Damião e alegremente refestelados pela calorosa audácia de Sinhá Rita (nome não por acaso vindo do latim Margarita, que quer dizer literalmente “pérola” ou “iluminada”), sabia o escritor que estaríamos revoltados com o rigor do pai de Damião e com a moleza do padrinho.

Tudo até então permanece na mais perfeita ordem e caminha para a conclusão acertada de que todos suspeitam, não fosse, porém, por Lucrecia, que sendo uma das crias da Sinhá, esqueceu-se do trabalho e riu-se de uma das piadas do seminarista, sendo logo advertida da vara: “a pequena abaixou a cabeça, aparando o golpe, mas o golpe não veio. Era uma advertência; se à noitinha a tarefa não estivesse pronta, Lucrecia receberia o castigo do costume” (ASSIS, 1891). Nesse ponto, o leitor começa a ficar dividido entre o drama de Damião e um provável futuro castigo para Lucrecia, a “cria” de Sinhá Rita.

Machado aqui começa a desenrolar sua estratégia mais que irônica quando batiza a menina por Lucrecia. Lucrecia “era uma negrinha, magricela, um frangalho de nada, com uma cicatriz na testa e uma queimadura na mão esquerda. Contava onze anos. Damião reparou que tossia, mas para dentro, surdamente, a fim de não interromper a conversação.” (ASSIS, 1891, p. 61), Lucrecia é um nome provavelmente nascido do

latim *Lucretia*, derivada da palavra *lucrum*, que quer dizer "lucro, riqueza", ou "a que lucra"; mas lucra em quê? Ou melhor, quem lucra por tê-la?

Sinhá Rita possuía jovens escravizadas para produção de rendas e almofadas, entre elas, havia Lucrécia, esta estava com uma tosse crônica e acabou despertando a compaixão de Damião que quis até apadrinhá-la. O narrador apela para a comoção do leitor, destacando na descrição da menina a cicatriz na testa e a queimadura na mão, marcas da escravidão que não perdoava nem as crianças. Silva (2013) destaca que

[...] durante a infância, os senhores deviam cuidar para que o escravo adquirisse todos os saberes e artimanhas, que o tornarão um escravo útil, como se espera [...] A criança escrava estava sujeita, portanto, à exposição ao mundo do trabalho desde muito cedo, e o cotidiano puramente constituído de folganças, como em alguns casos se entrevê, estava longe de ser a sua realidade (p. 112)

As crianças que desembarcavam nos portos com suas mães, sequestradas de outros lugares, eram chamadas, inclusive pela legislação, de “crias de peito” ou “crias de pé” e, quando estas, atingiam a maior idade (a partir dos 8 ou 12 anos), cabia ao dono decidir se as libertariam para receber uma indenização do Estado ou se permaneceria explorando seus serviços até os 21 anos. (SILVA, 2013, p. 113-114). No caso de Lucrécia, supõe-se que tinha menos de doze anos, já que naquela época, as meninas eram consideradas de maior idade a partir dos doze e, como ela ainda vivia na casa a trabalhar com os bordados, era chamada de “cria” ainda.

Lucrécia é um elemento estranhamente negligenciado no início da história, apesar de não haver dúvidas de que ela permaneceu na sala durante o decorrer de toda a problemática com o jovem Damião, inclusive, muito importante se faz mencionar que o próprio Damião sequer notara sua presença durante o período que estivera ali, notou-a apenas quando ao fim de uma anedota “estúrdia, obrigada a trejeitos” houvera tirado-lhe a atenção. A piada distraía a jovem escrava e acabara por atrasar seu trabalho. Na hora de recolher as rendas e almofadas, Sinhá Rita fica furiosa com Lucrécia e decide impingir-lhe o castigo com uma vara. Para isso, solicita a Damião que lhe desse a vara descansada na marquês próxima a ele. Ele, por sua vez, fica tenso com a situação, pensa na pobre moça que agora implora sua ajuda, mas compreende que não deve contrariar Sinhá Rita, então entrega-lhe a vara. Lara (1988) explica que segundo um Regimento dado por um senhor ao seu feitor, empregado que aplicava os castigos, estipulava-se que:

O castigo que se fizer ao escravo, não há de ser com pau nem tirar-lhe com pedras nem tijolos, e quando o merecer, o mandará botar sobre um carro, e dar-se-lhe-á com um açoite seu castigo, e depois de bem açoitado, o mandará picar com uma navalha ou faca que corte bem e dar-lhe-á com sal, sumo de limão, e urina e o meterá alguns dias na corrente, e, sendo fêmea, será açoitada à guisa de baiona (sic) dentro de uma casa com o mesmo açoite (p. 74-75)

No caso de Lucrecia, criança escravizada, o castigo veio por meio de uma vara dentro de casa. Acusado de não se comprometer com a causa abolicionista, Machado dá provas de sua competência escritora, principalmente na forma do conto, quando cria no leitor a dicotomia Lucrecia vs Damião, deixando à disposição do leitor os caminhos e o torna juiz de uma questão de ordem moral fortíssima: Ou Damião toma as rédeas da situação e salva Lucrecia do castigo ou obedece à senhora e consegue com isso manter o fervor que ela apresentava de querer ajudá-lo em sua questão particular. Partindo então da segunda de Tese de Jauss (1994), a obra convida o leitor não para algo absolutamente novo, mas mobiliza nele lembranças, experiências pessoais e o conduz a um horizonte geral de expectativa.

Quando postos nesta encruzilhada, Machado cria o embate interno do leitor e desnuda de uma vez por todas as faces da sociedade em que ele está inserido, numa situação real, na situação em que se inseriu Machado, teria o empenho caritativo suprimido a constante hipócrita daqueles que maquiavam seus verdadeiros sentimentos sobre a escravidão? A resposta viria a seguir, quando o conto se encerra ironicamente representando, a partir da decisão de Damião, a hipocrisia da sociedade do século XIX que, acreditando na hierarquia das raças, desumanizava os escravizados, empregando-lhes castigos físicos e de consequências psicológicas.

Dessa maneira, Machado demonstrava não compactuar com o regime escravista, pois, evocando-se Eduardo de Assis (2007, p. 242-243) “nos escritos machadianos não se vêem em nenhum momento palavras de apoio, mesmo que implícito ou subtendido, à escravidão. Nem se encontram os estereótipos recorrentes cujo foco é a desumanização dos afro-descendentes”. O autor, escolhe conscientemente o foco narrativo e as ações a serem contadas. Ao concluir o conto no momento do castigo de Lucrecia, o leitor é provocado a sentir a sua dor e compreende que a intenção do autor é denunciar algo comum naquela época. Na sociedade escravagista os sujeitos escravizados ou as “crias” eram encaradas como parte da propriedade dos senhores, assim como os bens materiais de uma casa. Chalhoub (2003) explica que, nos testamentos deixados pelos senhores,

podia-se comprovar essa mentalidade, pois neles constavam a quantidade de homens e mulheres escravizados que foram deixados de herança:

[...] Numa sociedade escravagista, escravos e animais encontram-se em muitas vezes em lugar semelhante no que tange à estrutura legal e até às representações sociais: num inventário post-mortem, por exemplo, escravos e animais aparecem lado a lado como os bens semoventes do senhor/proprietário [...] (CHALHOUB, 2003, p. 32).

Se Machado de Assis optasse por continuar a história daquele ponto em que Lucrecia era castigada e retornasse ao drama do seminarista, o efeito produzido no leitor seria diferente, pois o foco da narração voltaria para o dilema do seminarista sem vocação e a conclusão do pai. Ao findar do conto, a cena de Sinhá Vitória segurando Lucrecia e de Damião entregando a vara para castigá-la permanece ricocheteando na memória do leitor que, por sua vez, tirará suas próprias conclusões sobre as ações que lhes foram apresentadas.

2.1 Pai contra Mãe:

A violência física no regime escravocrata

No século XIX, o país viveu o regime escravocrata, o qual sobrevivia da exploração da mão de obra escravizada, principalmente nas lavouras de café, cacau e cana-de-açúcar e, é nesse contexto, que O conto *Pai contra Mãe* de Machado de Assis, publicado em 1906, descreve alguns aparelhos usados nos sujeitos negros escravizados como forma de castigo aos que tentavam fugir. Note-se que, no contexto escravagista, além do trabalho excessivo e comida escassa, os escravizados eram submetidos, dentre tantas formas de violências, aos castigos físicos que representavam uma forma de reafirmar o poder do senhor, pois inibia a tentativa de fuga ou reação dos escravizados. Nesse sentido, Lara (1988) explica:

O reconhecimento social da prática dos castigos de escravos, no entanto, esbarrava na questão da justiça e da moderação, pois somente aplicado nessas condições corresponderia ao que dele se esperava: a disciplina e a educação. A punição injusta e excessiva provocava, por seu turno, descontentamento e revolta. Punir o escravo que houvesse cometido uma falta, não só era um direito, mas uma obrigação do senhor. Isso era reconhecido pelos próprios escravos, mas não quer dizer que os castigos eram aceitos, ou seja, por intermédio dos castigos,

caberia a tarefa de educar seus cativos para o trabalho e para a sociedade (p. 116).

Esta política senhorial compreendia os escravizados como um bem material assim como os móveis ou os animais de uma propriedade, por isso, as punições eram usadas com o intuito corretivo para não causar prejuízos aos senhores. Essas punições eram previstas, inclusive pela lei e pela igreja católica, podendo ser aplicadas de maneira Oficial pelo judiciário ou pelos senhores. Quando o escravizado cometia algo considerado crime, as autoridades faziam as punições, caso contrário, cabia ao fazendeiro julgar o tipo de castigo dado aos escravizados. (APOLINÁRIO, 2000, apud SANTOS, 2013).

No caso das punições impostas nas cidades, havia certa fiscalização para que não fossem “tão” absurdas, em compensação, nas fazendas, o tamanho da punição dependia do senso dos fazendeiros que costumavam ser muito mais perversos, pois entendia-se que esses castigos serviam como um exemplo para outros escravizados. Na sociedade escravistas defendia-se que os donos de escravizados deveriam garantir a eles as vestimentas, o alimento, a instrução do catecismo, a correção dos erros e o cultivo da “boa” índole, pois entendia-se que um escravizado bem “orientado” poucas vezes cometeria erros e menos se precisaria castigá-lo. (LARA, 1988, p.47)

Todos os grupos sociais possuíam escravizados, por isso esse sistema pôde se espalhar por todo território brasileiro, por isso, há casos em que os próprios alforriados possuíam outros escravizados. Nesse sentido, Schwarcz (2019) explica:

[...] a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita. (p.27-28)

A violência está na essência da escravidão. Não há escravidão sem violência para a exploração exaustiva da mão de obra dos escravizados que eram privados de sua liberdade e maltratados constantemente a ponto de terem uma expectativa de vida de apenas 25 anos, no caso dos homens. As mulheres sofriam, além do trabalho doméstico fatigante, outros tipos de violências como o estupro e abandono dos próprios filhos para cuidar dos filhos dos senhores. (SCHWARCZ, 2019, p. 28)

No conto *Pai contra Mãe* de Machado de Assis, o narrador explica que como as tentativas de fuga eram muitas, surgiu o ofício de capturá-los em troca de alguma gratificação. Assim o narrador começa:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais [...] havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. (ASSIS,1906)

Machado dá destaque para um dos aparelhos usados na escravidão para empregar determinado castigo aos escravizados: a máscara de folha-de-flandres.



Figura 1 Máscara de Folha-de-Flandres; Captura de tela do filme "Quanto vale ou é por Quilo?" de Sérgio Bianchi, 2005.

A Máscara:

Tal máscara pode representar não apenas um castigo físico, impedindo a pessoa de beber e comer, como também simbólico. No livro, *Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano* da escritora Grada Kilomba, a autora explica que oficialmente essa máscara

[...] Era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura[...] a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento [...] (KILOMBA, 2019, p. 33)

Nesse sentido, a autora explica que sendo a boca um órgão que simboliza a fala e expressão, o racismo faz uso dela para oprimir e censurar aqueles que os brancos buscavam ter sob controle para manter o poder em suas mãos. Fantasiando “que o sujeito negro quer possuir algo que pertence ao senhor branco, desapropriando o senhor de seus bens” (KILOMBA, 2019, p. 34).

A máscara descrita por Machado de Assis nos remete ainda à famosa imagem de Anastácia, mulher negra cuja origem é imprecisa, representada com uma máscara de metal presa à boca. Alguns acreditam que ela foi uma princesa Nagô sequestrada e trazida ao Brasil, outros contam que a sua origem é baiana, também existem diferentes histórias sobre as razões pelas quais ela fora obrigada a usar a máscara, pois para alguns ela era representante dos movimentos de resistência dos negros e para outros foi castigada por não se entregar ao assédio do senhor branco. Ademais, o que não se pode negar é que a sua imagem dá prova da crueldade da escravidão e do silenciamento provocado por ela. Tal máscara podia cobrir o rosto por completo ou apenas a boca, e possuía um pedaço de metal que ficava entre a língua e a mandíbula, impedindo o escravizado de se alimentar e falar. Obrigando-o a se silenciar, o seu dono evitava também que outros negros pensassem em falar e garantia que apenas a história do homem branco fosse ouvida.

Além disso, haviam as marcas físicas e psíquicas, cicatrizes deixadas pelo ferro ao pescoço ou ao pé que destacavam nos sujeitos escravizados, onde quer que fossem, a fuga mal sucedida e o sentimento de impotência. No conto, o narrador descreve e explica:

Imaginal uma coleira grossa, com haste grossa também, à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado. (ASSIS, 1906)

É nesse cenário, que a partir do narrador, conhecemos a trama de Cândido Neves, um jovem que gostava da vida fácil, “não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade” (ASSIS, 1906) e que, por isso, acaba assumindo o ofício de apanhar os que fugiam. Já endividado, mas apaixonado, Candinho casa-se com a jovem Clara, órfã a quem só tinha a tia Mônica como parente. Esta acaba acolhendo os recém-casados em sua casa, mesmo com o orçamento baixo, embora advertisse que se tivesse algum filho morreriam de fome. Passado algum tempo, como era de se esperar, Clara engravidou. A

tia, muito preocupada com o destino dos três que logo seriam quatro, aconselhava o futuro pai a procurar profissão mais garantida:

- Alguma coisa mais certa. Veja o marceneiro da esquina, o homem do armarinho, o tipógrafo que casou sábado, todos têm um emprego certo... Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga. Você passa semanas sem vintém. (ASSIS, 1906)

Ao passo que ele respondia: “[...] Deus não me abandona, e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo”. Tal afirmação refletia o orgulho que Candinho sentia pelo seu atual ofício, já que este não lhe exigia horas sentado, apenas força, agilidade e boa memória para guardar as características dadas nos anúncios daqueles que procuravam algum fugido. Porém, a boa sorte de Cândido Neves começou a lhe escapular e já não encontrava tanto trabalho a fazer, pois não era o único na profissão, tinha ainda de competir com novas mãos igualmente ágeis, de modo que os lucros ficaram cada vez mais escassos e as dívidas cada vez maiores.

A Roda dos expostos:



*Figura 2 Roda dos expostos (reprodução),
Igreja e Santa Casa de Misericórdia, Salvador,
Bahia*

Aumentando, pois, a preocupação de tia Mônica, esta, sem melhor solução, sugere ao casal entregar o filho à Roda dos Enjeitados, lugar onde se abandonavam crianças, localizado na Rua dos Barbonos no Rio de Janeiro. Segundo Soares (2020), a roda dos enjeitados ou dos expostos:

[...] Era uma estrutura (um cilindro oco de madeira com prateleira que era girado 180º horizontal ou verticalmente por um impulso, o que fazia tocar uma campainha para chamar a atenção de alguém que recolhesse a criança do outro lado do muro) cuja mecânica permitia que pessoas anonimamente deixassem recém-nascidos, que seriam abandonados em lugares públicos (por isso chamados de expostos), aos cuidados de uma instituição filantrópica ou do Estado. A roda da cidade do Rio de Janeiro, adotada pela Santa Casa de Misericórdia, tem origem em 1738, esteve ativa por mais de dois séculos passando por diversos endereços até 1948 (SOARES, 2020)

Tal instrumento era usado principalmente por mulheres escravizadas, pois no regime escravocrata, além de sofrerem com castigos físicos, as mulheres eram submetidas aos abusos sexuais de seus patrões que, quando não as engravidavam, as obrigavam a cuidar dos filhos da senhora e abandonar os próprios filhos na roda para acumular o máximo possível de funções domésticas. Segundo Marcílio (2011, p. 51), a roda foi uma instituição brasileira que teve um tempo de duração grande, surgindo desde o Brasil colonial até os anos de 1950 e, mesmo sendo produto de uma trágica realidade, foi uma das únicas instituições a tratar da assistência às crianças abandonadas. Era então uma maneira de garantir o anonimato a quem abandonasse as crianças nas rodas e inibir o ato de abandoná-las pelo mato ou lixo, propiciando suas mortes por fome ou frio. Ainda segundo a autora, o primeiro ato feito pela instituição que gerenciava a roda dos expostos era o do batismo, “salvando a alma da criança” (MARCÍLIO, 2011, p. 52).

No caso do conto, a roda é vista como uma solução para os problemas daquela família miserável de Cândido Neves que, naquele contexto, estavam vivendo uma situação financeira próxima à dos escravizados, resultado do regime escravagista, cujos lucros se mantinha na mão dos grandes fazendeiros. O conselho dado por tia Mônica causa enorme espanto em Cândido Neves e Clara, por isso eles recusam a ideia durante toda a gravidez, mas, depois do nascimento da criança, a situação financeira da família piora, o proprietário da casa onde moravam cobrava o aluguel e dava o prazo de cinco dias para receber o pagamento, caso contrário estariam todos na rua. Vencido o prazo, o jovem pai não encontrou recurso, nem empréstimo, por isso foram postos para fora. Encontraram abrigo na casa de uma velha senhora rica, mas não lhes restava outra escolha, senão se desfazer do filho.

Cândido Neves decide com muito pesar abandonar a criança na Roda dos Enjeitados. Naquele contexto, quem abandonava uma criança à roda sabia que jamais a veria novamente, isso se a criança sobrevivesse, assim, segundo Marcílio (2011):

[...] a quase totalidade destes pequenos expostos nem chegavam à idade adulta. A mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil – incluindo neles os escravos, como já tivemos oportunidade de comprovar. (p. 53)

Cândido Neves entendia o triste destino que seu filho teria na roda, mas no caminho para lá, avista uma mulher que lhe pareceu familiar. A mulher era Arminda, uma escravizada que há pouco tempo fugira, cujo dono oferecia cem mil réis de recompensa para quem a levasse de volta. O jovem pai decide agir rápido, deixa a criança aos cuidados de um farmacêutico próximo e corre para alcançar Arminda. Quando consegue capturá-la, ela suplica por misericórdia, mas o homem só consegue pensar no pagamento que pode ajudar a família. Então Arminda conta a ele que está grávida, mas a informação não o comove. Os dois seguem lutando e a futura mãe é arrastada até a casa de seu dono. Este, ao ver a mulher a quem ele escravizava de volta, paga a Cândido Neves a quantia prometida. Arminda, exausta pela luta, cai ao chão e aborta.

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil-réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou. (ASSIS, 1906)

O conto se encerra com o retorno de Candinho e o filho para a casa, ambos recebidos por tia Mônica, que faz alguns comentários duros sobre a escravizada pela fuga e pelo aborto. Cândido Neves beijando o filho em meio às lágrimas conclui que: “nem todas as crianças vingam”. Essa última afirmação, nos remete aos pensamentos tidos como científicos que acreditavam na hierarquização das raças. As mulheres escravizadas sofriam a violência da escravidão por meio de abusos sexuais dos senhores e, em recorrentes casos, eram sujeitadas a dar de mamar aos filhos dos brancos, desempenhando a função de ama de leite, porém muitas delas eram obrigadas a abandonar os próprios filhos na roda dos expostos. Segundo Duarte (2007),

A tese da inferioridade congênita dos negros e mestiços não só se confundia com a verdade científica então vigente, como estava presente até mesmo num texto que pretendia fazer propaganda brasileira na Europa. Não deixa de ser compreensível, portanto, a postura de recalque dessa etnicidade historicamente rebaixada, que tantos afro-

descendentes adotaram na época, até como estratégia de sobrevivência da morte social (p. 241)

Machado de Assis constrói toda a unidade dramática do conto voltada para Cândido Neves e seu dilema para entregar o filho na Roda dos Enjeitados. Ao longo da narrativa, o autor escolhe usar determinadas palavras e não outras, possibilitando a reconstrução de sua formação discursiva e as condições de produção.

A estratégia da crítica machadiana à escravidão

Ambientado no período escravocrata brasileiro, o conto traz representações da escravidão a partir das descrições dos castigos aplicados nos escravizados, dos aparelhos usados para tal fim e das profissões provenientes da necessidade da captura de homens e mulheres escravizados que fugiam. Nesse sentido, o racismo, pungente na época, tentava legitimar as crueldades aplicadas aos negros, relegando e projetando nesses sujeitos a intenção de tomar o que era dos brancos. Assim, “enquanto o *sujeito negro* se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano” (KILOMBA, 2019, 34)

A maneira com que Machado de Assis representa no texto o regime escravocrata traz elementos de tensão a ponto de o leitor se intrigar com o que lê e se atentar para a intenção do autor. Note-se que o nome das personagens Cândido Neves, derivado do latim *candidus* que quer dizer literalmente “branco, puro, ingênuo ou inocente”; e Clara, do latim *clarus* que quer dizer “luminosa, brilhante ou ilustre”; e o nome das ruas percorridas “Rua dos Barbonos”, “Rua da Ajuda” “Rua da Guarda Velha” e “Rua dos Ourives” são elementos que não passam despercebidos aos olhos de um leitor mais atento.

Como em um jogo de xadrez, no qual o enxadrista estuda todos os movimentos das peças, Machado de Assis, movimenta cada elemento do conto a fim de chegar ao ápice da história. No contexto do conto, a “Rua da Guarda Velha” como explica Soares (2020),

[...] parece ter outra conotação, com a expressão guarda velha remetendo a um serviço policial, a princípio, fora de uso na contemporaneidade da sua escrita, mas que existia no tempo da narrativa, pré-abolição, e é relativo exatamente a esse ofício que Candinho extraoficialmente exerce de caçar escravos fugidos.

Note-se que segundo Soares (2020), no tempo da escrita do conto, o nome dessa rua já não era o mesmo, pois fora rebatizada como Rua Treze de Maio, em homenagem à Lei assinada pela princesa Isabel, porém o autor escolhe não mencionar o fato, intencionando demonstrar o que ela ainda representava para os escravizados da época, pois em 1906, ano de publicação do conto, eles ainda viviam em condições precárias mesmo após 18 anos de abolição. Machado tinha consciência de que a abolição não extinguiu 300 anos de escravidão como num passe de mágica, sabia que aqueles que foram alforriados precisavam encontrar trabalho, mas como não conseguiam, acabavam por aceitar condições iguais ou similares à escravidão para poderem sobreviver.

Ainda na Rua da Guarda Velha, Cândido Neves, carregando o filho no colo, começa a diminuir o passo a fim de atrasar a chegada à Roda, mas como não pode adiar mais o findar daquela, resolve desviar pela Rua da Ajuda. É nesta onde ele avista Arminda, e por isso, recorre a ajuda do farmacêutico para guardar o filho enquanto ele se empenhava na captura da mulher. Quando esta já descia a Rua de São José, provavelmente intencionando chegar à Rua da Misericórdia, mas sendo impedida por Candinho, começou a fazer apelos a ele para que a soltasse contando que estava grávida.

Assim, o narrador revela o embate do pai contra a mãe, no qual o pai sairia vencedor, pois se ela buscava liberdade para ter seu filho, ele queria poder criar o dele. Sendo também possível perceber como eram precárias as condições do trabalhador livre e pior ainda dos escravizados no contexto oitocentista. Ironicamente, o fim da luta se dá na Rua da Alfândega. Nesse sentido, Soares (2020) analisa que “[...] a semântica desses nomes revela definitivamente uma Arminda tratada como mero artigo ou produto, corroborando a mentalidade da organização político-econômica da Colônia e do Império [...]”. Todos os elementos da narrativa estão ali com o papel de construir o cenário e o tom da história para que, só depois, o autor dê o xeque-mate.

Pai contra Mãe denuncia a pobreza e a hipocrisia existentes na sociedade oitocentista e desvela a falta de dignidade e miséria trazidos pelo regime escravocrata e o colonialismo. Esse conto coloca o drama de um pai, branco, contra o de uma mãe, negra e escravizada, para se enfrentarem de maneira desumana e desigual. No período colonial, os escravizados eram tratados como mercadoria e, como tal, Arminda custou ao seu dono cem contos de réis.

A linguagem e tom utilizados pelo autor em sua obra nos solicita a buscar as referências do contexto histórico no qual está inserida. É evidente que em um Regime escravocrata, não se podia discordar abertamente sobre as crueldades existentes sem que

se sofresse represálias. Por essa razão é que Machado de Assis procurou caminhos alternativos para denunciar e fazer o seu papel social contra a escravidão. Dessa forma, ele conseguiu alcançar espaços que, naquela sociedade, um homem não branco jamais poderia fazê-lo.

O conto *Pai contra Mãe* (1906) de Machado de Assis representa muitas dessas condições de produção, pois durante a narrativa presenciamos a existência de alguns elementos que faziam parte da sociedade oitocentista brasileira: a escravidão, a profissão de capturar escravos, a produção nas funilarias de instrumentos de castigos (máscara de folha-de-flandres, ferro para o pescoço e pés, entre outros), Roda dos Enjeitados, folha de anúncios de escravos fugidos e a pobreza vivida por uma grande parte da população.

O que pode ou não ser dito é determinado pelas condições de produção de cada época. Sendo assim, também as relações de poder existentes em cada uma irão se apresentar nessas condições de produção. Como cada sociedade se organiza hierarquicamente influencia no posicionamento do sujeito em seu tempo. Assim, Machado de Assis, como sujeito inserido numa sociedade escravista, se posicionava contrário a ela de uma maneira estratégica em sua literatura, mas ativa e discreta em sua vida particular, pois como já dito antes, ele atuou de forma importante na garantia da aplicação do Lei do Ventre Livre, bem como apoiou o trabalho e arte de seus companheiros, artistas não brancos, da época.

Capítulo 3 - Proposta de intervenção

Com as discussões levantadas neste estudo e buscando cumprir com o que solicita o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), a nível de Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus VI), objetivou-se colaborar para a fundamentação e elaboração de uma proposta de intervenção que contribua positivamente para um ensino de Literatura decolonial, capaz de formar leitores fruidores e conscientes. No caso desta pesquisa, o autor escolhido para o estudo foi Machado de Assis, pois sabe-se, é considerado um dos grandes expoentes da literatura nacional e que, embora tenha sido neto de escravizados, lutado pelo fim da escravidão e sua prosa representar essa luta, foi embranquecido pela mídia e crítica literária racistas.

Esta proposta se faz importante, pois foi construída na busca por contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, previstas na lei 10.639/2003 que garantem o direito do acesso às culturas e histórias afro-brasileiras. Essa lei tem como meta garantir o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional e expressarem visões próprias de mundo ao manifestarem pensamentos com autonomia. Por isso, intenciona-se, antes de tudo, colaborar para um ensino antirracista e decolonial na escola, bem como contribuir para a formação de um leitor fruidor, capaz de ler e atribuir sentidos.

Para isso, compreende-se a literatura como um fator de humanização do homem, tendo em vista o que Candido (1995, p. 176) defende sobre ela como tendo “papel formador da personalidade, mas não segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e risco”. Sendo assim, é necessário que o professor seja um mediador consciente do papel da literatura para a construção de um leitor crítico-reflexivo sobre o mundo que o cerca, possibilitando a formação de cidadãos capazes de se orgulhar de seu pertencimento étnico-racial e de respeitar a identidade do outro.

Por ser um autor oitocentista, Machado de Assis, como muitos outros autores canônicos, pode não ser muito atrativo para os jovens contemporâneos, seja pela linguagem ou pelas representações sociais diferentes. Por isso, é importante pensar na maneira como esse autor será apresentado e estudado em sala de aula, planejando quais gênero, temática e fase de sua obra serão trabalhados. Nesse sentido, a oficina proposta neste estudo se atém a dois contos com temática negra do escritor e busca possibilitar discussões que relacionem a realidade dos negros escravizados no Brasil do século XIX à situação dos afro-brasileiros atualmente.

Espera-se fomentar a discussão sobre novas formas de se entender as representações do negro e da escravidão no século XIX brasileiro, por meio dos contos *Caso da Vara* (1889) e *Pai contra Pai* (1906) de Machado de Assis, escritor afro-brasileiro, bem como o ato de ler e o *ser leitor*. Tal discussão será concretizada em oficina que, a partir da interação entre os participantes e o mediador, serão trazidos à reflexão os aspectos representativos do negro ontem e hoje, buscando reafirmar Machado de Assis como um autor afro-brasileiro que denunciava as violências da escravidão, com vistas ao efetivo processo de ensino-aprendizagem na perspectiva decolonial e na área da formação leitora cidadã. Para isso, durante a oficina, além da leitura interpretativa dos contos, será feito um diálogo entre as duas narrativas e o filme “*Quanto Vale ou é Por Quilo?*” (2005) de Sérgio Bianchi, bem como relações com notícias atuais de violências contra a população negra brasileira.

Essas atividades foram elaboradas para serem aplicadas em turmas de Ensino Médio de escolas públicas ou privadas, tendo em vista que esse público alvo já possui algumas leituras a respeito do referido autor, bem como da temática central sobre racismo no Brasil. Nesse caso, também propõe a BNCC de 2017 contribuir:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (BRASIL, 2017, p. 463)

O leitor procurará relatar através do dito e do não dito um horizonte de expectativa e de saberes a serem percorridos, como também mergulhar em suas fronteiras imaginárias transformando-as em conhecimento e se construindo como ser pensante e reflexivo. A linguagem literária é responsável por fazer com que o leitor penetre nas obras literárias e extraia delas seu significado, buscando assim compreender o mundo.

Tendo deixado claro a sua intenção, será apresentada a organização da proposta desta intervenção, requisito parcial, que resultou da dissertação “**Mas Não Cuidemos de Máscaras**’ – Narrativas e Identidades em Machado de Assis” a fim de obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus VI) com vista à contribuição para um ensino de literatura mais significativo e humanizador.

3.1 Oficina de leitura: Machado de Assis e a denúncia à escravidão

Justificativa
<p>O processo de ensino-aprendizagem, em todas as áreas do saber, envolve a construção de uma consciência crítica entre os educadores e educandos. Por isso, é importante considerar que o trabalho docente se relaciona com sujeitos diversos quanto à formação cultural, familiar, política, entre outras, para assim, construir um ensino cada vez mais consciente e que promova o respeito às diferenças.</p> <p>A BNCC de 2017 propõe, dentre outras competências a serem desenvolvidas na escola, a compreensão da função das diferentes linguagens e práticas culturais com vistas a possibilitar o uso desse conhecimento para a interpretação e produção de</p>

diferentes discursos, ampliando a participação social dos educandos e a interpretação crítica da realidade. Nesse sentido, o ensino de literatura possui um papel importante na formação de leitores crítico-reflexivos, pois a partir dos textos literários e abordagens do professor, o aluno terá acesso há diversas visões de mundo, possibilitando-o conhecer e respeitar a diversidade cultural brasileira. Para isso, é preciso ainda despertar o gosto pela literatura, principalmente quando falamos da leitura de clássicos.

Pensando nisso, nasceu essa proposta de oficina para a leitura coletiva de dois contos machadianos *Pai contra Mãe* (1906) e *O Caso da Vara* (1889), possibilitando ao professor de literatura apresentar Machado de Assis aos alunos como um homem de seu tempo que lutava contra as injustiças da escravidão e que sempre fora embranquecido pela elite racista que, para admitir a genialidade do autor, precisava “amenizar” sua origem negra.

A oficina, ministrada pelo professor de literatura, será dividida em 5 momentos diferentes: o primeiro deles servirá para o professor sensibilizar os alunos para o tema a ser abordado, a fim de despertar os horizontes de expectativa dos alunos; os dois momentos seguintes serão para fazer a leitura e interpretação dos contos, fazendo analogias com notícias atuais que versam sobre o problema racial no Brasil, sendo o professor responsável por levantar e acolher reflexões, construindo juntos os sentidos; por fim, no último momento, será feita uma proposta de atividade, na qual os alunos poderão recriar um dos contos, a fim de atualizá-los.

O sujeito ao se deparar com uma obra literária estará sendo instigado e provocado a buscar e a definir novos significados. Essa provocação se dá pelos mecanismos sonoros, dialógicos e interpretativos na linguagem, os fonemas, a métrica, a rima, o ritmo, as figuras de linguagem como metáforas, antíteses, personificações, entre outras; a própria palavra em si vai caracterizando o processo de interação entre o sujeito e a obra, fazendo com que ele se prenda a leitura e comece a formar seu senso crítico e se posicionar como leitor.

Objetivos da oficina
Objetivo geral

Identificar na narrativa machadiana o posicionamento crítico do autor diante do regime escravocrata e das violências sofridas pelos negros no século XIX, a fim de relacionar com a realidade dos afro-brasileiros na sociedade atual.

Objetivos Específicos

- a) Revisar os conhecimentos sobre conto, escrita machadiana, racismo e período escravocrata brasileiro do século XIX;
- b) Interpretar as representações do negro nos contos *Pai contra Mãe* e *O Caso da Vara*;
- c) Comparar alguns trechos do conto *Pai contra Mãe* (1906) com a adaptação cinematográfica *Quanto Vale ou é por Quilo?* de Sérgio Bianchi (2005);
- d) Criar versões contemporâneas dos contos *Pai contra Mãe* e *O Caso da Vara*, a fim de refletir sobre o racismo brasileiro.

Público alvo da oficina

A oficina tem como público alvo alunos que estejam cursando o Ensino Médio das redes pública ou privada.

Duração da intervenção

Propomos para essa intervenção 5 momentos diferentes que se relacionam na oficina. O período de aplicação pode ser adaptado pelo professor de acordo com as necessidades das turmas, mas estima-se que a carga horária total seja em torno de 7 horas/aulas, sendo o primeiro momento com 1 hora/aula, os 3 seguintes de 2 horas/aulas e o último momento correspondendo a avaliação.

Todos os 5 momentos da oficina podem ser planejados a partir de planos de aula que irão construir a discussão proposta. Neles serão desenvolvidas atividades de leitura e discussão do texto machadiano e sempre o relacionando à literatura afro-brasileira.

Os momentos estão divididos da seguinte forma:

1º momento – Conhecendo Machado de Assis e o contexto escravocrata em que ele estava inserido:

Sensibilizar os alunos quanto à importância do tema “racismo e escravidão no Brasil”, fazendo um apanhado do que eles já conhecem sobre esse assunto e apresentando novas questões, bem como fazendo uma relação com o papel da literatura na conscientização sobre racismo e na valorização da identidade negra no Brasil e apresentar Machado de Assis como um autor da literatura afro-brasileira.

O professor/mediador poderá iniciar a oficina a partir de perguntas que instiguem os alunos a pensarem sobre racismo:

1. O que é racismo?
2. De onde ele veio?
3. Como ele acontece?
4. Quem já presenciou ou sofreu racismo?
5. O que podemos fazer para acabar com ele?

É importante que o professor permita que os alunos se expressem, mesmo aqueles que não acreditam que ainda exista racismo no Brasil, pois é preciso abrir espaço para o diálogo. Depois disso, adentrar no papel da literatura para o combate do racismo, bem como apresentar Machado de Assis como um escritor afro-brasileiro que denunciava através de sua escrita as violências sofridas pelos negros no período oitocentista brasileiro. É importante destacar durante as reflexões que num regime escravocrata, como em todo regime autoritário, no qual os detentores do poder acreditavam e pregavam a supremacia racial, não se podia questionar o racismo e as violências causadas por ele sem que se sofresse com represálias de alguma forma. Por isso, Machado de Assis construiu sua crítica à escravidão por meio do sarcasmo e ironia, denunciando a hipocrisia da sociedade oitocentista. O autor conquistou espaços impensáveis para um homem negro naquela época e, aos poucos, trabalhava para garantir o direito de outros negros.

2º momento – Leitura do conto *O Caso da Vara* (1889) e discussão em pequenos grupos:

Falar sobre o gênero conto e fazer a leitura de *O caso da vara* (1889), observando os horizontes de expectativas do autor, dos leitores da época e dos de hoje. Analisar também as condições de produção, relações de poder e formações discursivas do autor e do conto, percebendo as estratégias do autor para denunciar as violências da escravidão e a hipocrisia da sociedade oitocentista brasileira.

O professor pode, antes de iniciar a leitura do conto, provocar o horizonte de expectativa dos alunos, observando o que eles imaginam que acontecerá na história a partir do título. Sensibilizá-los também a pensar sobre o ano de publicação do conto e o contexto histórico correspondente ao período. Depois disso, iniciar a leitura, parando sempre que necessário para esclarecer alguma dúvida de vocabulário ou situação.

Ao findar da leitura, abrir espaço para discussão com os alunos, permitindo que eles digam o que acharam do conto. Depois buscar relações com acontecimentos de violência contra o negro nos dias atuais por meio de notícias. O ideal seria buscar notícias mais recentes que podem apresentar semelhanças aos acontecimentos do conto para que o aluno possa perceber que, no contexto atual, ainda presenciamos situações enraizadas no passado marcado pela escravidão.

3º momento – Leitura do conto “Pai contra mãe” e discussão em pequenos grupos;

Fazer a leitura do conto “Pai contra mãe”, analisando as relações de poder apresentadas pelo autor, interpretando os nomes (das personagens e das ruas), escolhidos intencionalmente, e observando as descrições feitas pelo autor como uma estratégia de linguagem para tecer sua crítica à escravidão.

O professor pode, antes de iniciar a leitura do conto, provocar o horizonte de expectativa dos alunos, observando o que eles imaginam que acontecerá na história a partir do título. Sensibilizá-los também a pensar sobre o ano de publicação do conto e o contexto histórico correspondente ao período. Depois disso, iniciar a leitura, parando sempre que necessário para esclarecer alguma dúvida de vocabulário ou situação.

Ao findar da leitura, abrir espaço para discussão com os alunos, permitindo que eles digam o que acharam do conto. Depois buscar relações com acontecimentos de violência contra o negro nos dias atuais por meio de notícias.

4º momento – Relacionar o conto *Pai contra mãe* de Machado de Assis com a adaptação cinematográfica *Quanto vale ou é por quilo?* de Sergio Bianchi de 2005.

Relacionar o conto *Pai contra Mãe* (1906) de Machado de Assis a recortes do filme *Quanto vale ou é por quilo?* (2005) de Sergio Bianchi, a fim de discutir como a escravidão influenciou na situação atual dos afro-brasileiros. Para isso, o professor pode contextualizar a história do filme e selecionar algumas cenas para serem

discutidas com os alunos, tanto para mostrar aproximações com o texto machadiano, quanto para mostrar como o racismo ainda está presente na nossa sociedade.

Na impossibilidade de assistir ao filme completo na sala de aula, é sugerível que o professor inicie esse momento explicando o enredo do filme aos alunos. Depois, poderá escolher as cenas para reproduzir em sala e buscar as aproximações entre a adaptação e o conto, bem como ampliar a discussão para a situação atual da população negra brasileira.

5º momento – Avaliação:

A avaliação dessa proposta será processual, ou seja, acontecerá desde o início da oficina, visando se desprender dos métodos tradicionais avaliativos nos quais se aplica um questionário sobre o que foi estudado de forma superficial. Sugere-se, portanto, que também podem ser feitas propostas de atualizações com os dois contos ou um deles pelos próprios alunos, fazendo uma releitura para os dias atuais, afim de aproximá-los da linguagem machadiana e atualizá-la para os leitores atuais.

Dessa forma, o professor incentiva o aluno a explorar a criatividade e imaginação para a criação de novas versões para os contos, permitindo que eles usem referências contemporâneas e deem novos desfechos para as histórias. Os contos produzidos pela turma poderão dar origem a um livro ou serem divulgados nas redes sociais dos alunos e da escola.

Resultados esperados

Com esta proposta de oficina espera-se contribuir para discussões acerca da escrita machadiana e o período escravocrata brasileiro do século XIX, a partir da interpretação da representação do negro nos contos *Pai contra Mãe* (1906) e *O Caso da Vara* (1891), buscando ainda fazer uma reflexão sobre a situação atual da população negra brasileira.

Ao comparar alguns trechos do conto *Pai contra Mãe* com o filme *Quanto Vale ou é por Quilo?* (2005) de Sérgio Bianchi e relacionar o conto *O Caso da Vara* com notícias atuais, busca-se despertar um olhar diferenciado no aluno para a obra de

Machado de Assis, percebendo que esta ainda se faz muito atual para representar a hipocrisia da sociedade racista.

Considerações Finais

Discutir sobre as questões raciais no Brasil ainda é muito necessário, principalmente no ambiente escolar, pois sendo este, espaço de formação de sujeitos, possibilita a conscientização de jovens para as desigualdades raciais existentes no Brasil. A intenção desse estudo é colaborar para um olhar dialógico no ensino de literatura nas escolas, visando o caminho de práticas educativas decoloniais como a proposta de uma oficina para a leitura coletiva dos contos machadianos, enquanto produto e proposta simultâneos de apropriação e interpretação de textos.

Para construirmos uma sociedade pautada na igualdade de direitos e acessos é importante compreender qual o papel de cada estrutura social e econômica na reprodução do racismo, a fim de pensar em estratégias possíveis para seu enfrentamento. Nesse sentido, quando pensamos nos processos educacionais, é indispensável uma luta antirracista presente para uma sociedade mais igualitária. Pensando nisso é que, no processo de construção dessa dissertação, propôs-se a criação de uma oficina que possibilitasse ao professor de literatura do Ensino Médio o trabalho com o texto machadiano sob uma perspectiva antirracista, apresentando a autor oitocentista para os alunos de uma maneira mais acessível, vencendo a barreira da linguagem e do tempo, para perceber juntos como Machado de Assis ainda se faz muito atual quanto a temática de seus contos.

A proposta inicial seria aplicar a oficina dos contos machadianos em escolas de ensino médio para ao findar do texto apresentarmos alguns resultados obtidos com esse trabalho, entretanto com a pandemia da COVID-19 as escolas foram fechadas e não foi possível contactar as turmas. Por isso, houve a necessidade de um replanejamento e adequação da proposta para que, em um momento oportuno, outros professores possam conhecer e explorar a oficina. Nesse sentido, fica disponibilizado a educadores a orientação da proposta de oficina dos contos no capítulo 3 dessa dissertação, bem como o documento com guia de estudo dos dois contos machadianos intitulado “oficina de

leitura – contos machadianos, a fim de contribuir como proposta teórico-metodológica e que, na aplicação da oficina, seja um caminho para a luta antirracista nas escolas.

O guia de estudo dos contos surgiu como produto da pesquisa desenvolvida durante o programa de mestrado – PPGELS e se refere a uma leitura dos dois contos machadianos *Pai contra Mãe (1906)* e *O Caso da Vara (1889)* sob o olhar da Estética da Recepção, partindo dos horizontes de expectativa possíveis tanto para a época em que foram escritos os dois textos, quanto para os alunos no momento da leitura. À medida em que é feita a leitura coletiva, alguns questionamentos são levantados para despertar algumas reflexões importantes, buscando levar os alunos a construir os sentidos presentes nas obras do autor e relacionando-os à situação atual dos negros no Brasil.

Vislumbra-se com a proposta dessa dissertação proporcionar aos estudantes, antes de tudo, uma experiência leitora prazerosa e que se constitua em uma porta aberta para o mundo da literatura, bem como um momento de reflexão e tomada de consciência para as questões raciais do Brasil do século XIX e do século XXI, notando que eles ainda possuem muitas semelhanças que precisam ser combatidas no que se refere a luta contra o racismo.

REFERÊNCIAS:

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

ASSIS, Machado. **O passado, o presente e o futuro da literatura**. In: Obra Completa de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, vol. III, 1994. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/critica/mact01.pdf>

_____. Memorial de Aires. In: **Todos os romances e contos consagrados**. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

_____. Obra Completa, Machado de Assis, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, V.III, 1994

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: **Coletânea de textos didáticos**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 19 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BROCA, BRITO. Jornalismo político: a escravidão. In: _____. Machado de Assis e a política. São Paulo: Pólis, 1983.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHALHOUB, Sidney. Machado de Assis, historiador. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 32; 51; 162-3.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção. In: AFOLABI, Niyi; BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (Orgs.). **A mente afro-brasileira**. Trenton NJ, EUA / Asmara, Eritreia: África World Press, 2007, p. 103-112.

_____. **Machado de Assis afro-descendente** - escritos de caramujo. (Antologia). Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/Crisálida, 2007.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v.13, n.25, p. 17-31, 2009.

FARACO, Carlos Emílio. Vida e Obra – Machado de Assis. In: FARACO, Carlos Emílio e Moura, Francisco Mato **Português Projetos**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afrobrasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina, LIMA, Maria Nazareth (Org.) **Literatura afro-brasileira**. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais: Fundação Cultural Palmares, p. 9-38, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. (tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio). São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GREGOLIN, M. R. V. **As fadas tinham idéias**: estratégias discursivas e produção de sentidos. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP de Araraquara (SP): 1988.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramon BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramon (orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afro Diaspórico**. Belo Horizonte, Ed Autentica, 2018, p. 223-256.

STUART, Hall. **Cultura e Representação**. Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC -Rio: Apicuri, 2016.

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

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura. N. 28. São Paulo: USP, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acessado em 22 de agosto de 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª edição. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/>. Acesso em 17 de ago. de 2020.

ISER, W. A Interação do Texto com o leitor. In.: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção.** Seleção, Tradução e Introdução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, M. **O que é literatura?** 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramon BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramon (orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afro Diaspórico.** Belo Horizonte, Ed Autentica, 2018, p. 27-53.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTA, Alfredo; SILVA, Francisca; BOAVENTURA, Edivaldo. **Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI.** Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/1025/705>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

MOISÉS, Massaud. **A criação Literária – Prosa I.** 15 ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

ORLANDI, Eni P. Análise do discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZIRODRIGUES, Susy. (orgs.). **Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69) In: GADET, F. HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux.** 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **Literatura e jornalismo no oitocentos brasileiro.** Ilhéus: EDITUS, 2002.

_____, Patrícia Kátia da Costa. **Literatura em Quadrinhos: arte e leitura hoje.** Curitiba: Appris, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social,** São Paulo: parábola editorial, 2013.

_____; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEARLE, John R. **Intencionalidade: Um ensaio em Filosofia da Mente.** Trad. Julio Fischer e Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOARES, Marcelo Pacheco. **As ruas do Rio de Janeiro oitocentista e a construção de sentidos no conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis.** Páginas Paisagens Luso-Brasileiras em Movimento, 2020. Disponível em: <<http://www.paginasmovimento.com.br/machado-de-assis-as-ruas-do-rio.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.