

“O CASO DA VARA”, DE MACHADO DE ASSIS: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO

Leticia Mayer Borges¹

Juracy Ignez Assmann Saraiva²

RESUMO: O presente artigo parte do princípio que a literatura exerce uma função social, pois adensa a compreensão sobre a vida e revela a riqueza da língua como manifestação artística; igualmente, seguindo a Estética da Recepção de Jauss (1979) e a Teoria dos Efeitos de Iser (1979), reconhece a importância do leitor que, como agente ativo, dá vida ao texto. A partir desse fundamento teórico, o artigo apresenta um percurso metodológico mediante a análise de “O caso da vara”, de Machado de Assis, antecipando esse percurso com a exposição de aspectos da teoria do conto, referidos por J. Cortázar, e identificando possíveis pontos de inserção do aluno do ensino médio com esse texto machadiano. Ao utilizar a metodologia de roteiros de leitura, desenvolvida por Saraiva e Mügge (2017), o artigo comprova que é possível conferir protagonismo ao receptor empírico, procedimento que contribui com a formação de jovens leitores. Concluindo, as autoras do artigo reafirmam a importância da leitura de textos literários na escola, em especial dos produzidos por Machado de Assis, que, como romancista e contista, promove reflexões sobre a condição humana e sobre a sociedade brasileira, revelando, em seus textos, a prática artesanal da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Função social; Machado de Assis.

“O CASO DA VARA”, BY MACHADO DE ASSIS: A READING PROPOSAL FOR HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article assumes that literature has a social function, because it expands the understanding of life and reveals the richness of language as an artistic expression; similarly, following Jauss's Aesthetics of Reception and Iser's Theory of Effects, he recognizes the importance of the reader who, as an active agent, gives life to the text. Based on this theoretical foundation, the article presents a methodological path of analysis of “O caso da vara”, by Machado de Assis, anticipating it with the exposition of aspects of the short story theory, referred by J. Cortázar, and identifying possible insertion points of the high school student with this Machado's text. Using the methodology of reading scripts, developed by Saraiva and Mügge, the article proves that it is possible to give centrality to the empirical receiver, a procedure that contributes to the training of young readers. In conclusion, the authors of the article reaffirm the importance of reading literary texts at school, especially those produced by Machado de Assis, who, as a novelist and short story writer, promotes reflections on the human condition and on Brazilian society, revealing in his texts, the artisanal practice of writing.

KEYWORDS: Literature; Social role; Machado de Assis.

¹ Graduanda em Letras - Habilitação Português, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e bolsista de Iniciação Científica PIBIC-CNPq, Universidade Feevale.

² Doutora em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990) e realizou Pós-Doutorado em Teoria Literária, na Universidade Estadual de Campinas (2000); Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É professora e pesquisadora na Universidade Feevale, em Novo Hamburgo. É Bolsista de Produtividade do CNPq, líder do Grupo de Pesquisa “Ficção de Machado de Assis: Sistema Poético e Contexto” e participa do grupo Linguagens e Manifestações Culturais.

Introdução

A literatura, por basear-se na imaginação e na fantasia, atende a uma necessidade do ser humano e, na medida em que o humaniza por meio da ficção, lança luz sobre a realidade. Ela é indispensável, ou, nas palavras de Antonio Candido, um bem *incompressível* (CANDIDO, 1995, p. 174), que atua na formação identitária, revela ao sujeito a malha social em que se insere e também explora as potencialidades da expressão linguística. Por essas razões, afirma-se a importância da literatura e, em especial, da obra machadiana: como romancista, contista, dramaturgo, Machado de Assis foi autor de reflexões sobre a condição humana e sobre a cultura nacional e revela, em seus textos, a prática artesanal da linguagem.

Além de adensar a compreensão sobre a vida e revelar a riqueza da língua como manifestação artística, a leitura de textos machadianos valoriza as obras clássicas, cujo crescente desprestígio tem levado à banalização da escolha do material a ser estudado nas aulas de literatura. Paralelamente, as dificuldades de alunos em explorar textos canônicos, sugere a necessidade de um percurso metodológico que evidencie, em sala de aula, a riqueza semântica de textos, por meio de roteiros de leitura.

Com os objetivos de demonstrar a relevância dos contos machadianos, no Ensino Médio; de explorar pontos de entrada textual para o aluno-leitor, em “O caso da vara”, e de ilustrar um percurso metodológico de análise textual, o presente artigo apoia-se em reflexões propostas pela Estética da Recepção e pela Teoria dos Efeitos. Embora sejam correlatas, a primeira defende a ideia segundo a qual o processo de leitura se efetiva nas arestas do “momento condicionado pelo texto” (JAUSS, 1979, p. 73) e do “momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte” (JAUSS, 1979, p. 73); a segunda teoria parte da concepção de que o texto é um jogo, do qual o leitor é desafiado a participar (ISER, 1979), e de que a obra de arte é uma

estrutura lacunar, que “dá satisfação ao receptor apenas quando ele participa da solução e não se limita a contemplar a solução já formulada” (ISER, 1996, p. 95).

O artigo apoia-se, igualmente, na abordagem metodológica, explicitada por Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge (2006), a qual promove o envolvimento de alunos da educação básica no processo de leitura, por meio de roteiros de exploração de textos que conferem protagonismo ao leitor. Sob essa perspectiva,

Se o texto é objeto significante, é o leitor que, por sua atividade, nele constrói a significação. Esse posicionamento acentua a natureza processual do texto literário e da leitura: por um lado, a estrutura lacunar de um texto exige a participação do leitor; por outro, a leitura a que ele procede é influenciada por seu comportamento linguístico e por suas condições socioculturais (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 48).

Esse percurso teórico-metodológico orienta a elaboração de uma proposta de leitura do conto “O caso da vara”, de Machado de Assis. A narrativa coloca em cena Damião, um jovem que subverte o desejo familiar ao fugir do seminário, mas que, ao mesmo tempo, se vê dependente do mundo adulto por não ter como se manter financeiramente. As atitudes do protagonista – que precisa persuadir os adultos para que o apoiem em sua decisão – caracterizam o período da adolescência, marcada pelo desejo de autonomia e pela recusa em submeter-se à dependência dos responsáveis.

Considerando que a linguagem está na base do texto literário e que, como afirma Mikhail Bakhtin (1988, p. 21), ela “é a via pela qual se constitui a consciência de cada um” (*apud* SARAIVA, 2017, p. 38), evidenciam-se, no conto, pontos passíveis da identificação do leitor: a presença de um protagonista jovem que deseja um futuro diverso do proposto pelo pai, problema que o aluno também pode estar vivenciando; a dúvida relacionada ao destino da fuga, a dependência financeira e a submissão aos pais, legalmente estabelecida, são outros possíveis pontos de confluência entre o protagonista e jovens leitores. Paralelamente, a estratégia de persuasão utilizada por Damião para atingir seu objetivo, ou seja, o fato de ele se valer do jogo de interesses dos adultos para atingir um fim pessoal e sua necessidade de tomar uma decisão de natureza

ética são fatores que permitem a adesão do leitor à narrativa machadiana, aos quais se acrescentam os traços do gênero textual.

O conto: reflexões sobre o gênero

O tamanho não é o que faz mal a este gênero de histórias, é naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos, que os torna superiores aos grandes romances, se uns e outros são medíocres: é serem curtos. (ASSIS, 2008, p. 446)

Na passagem acima, retirada da Advertência que abre a coletânea de contos *Várias Histórias*, a penúltima organizada por Machado de Assis, o escritor discorre sobre um dos mais controversos gêneros literários: o conto. Segundo o escritor, a característica da brevidade do gênero não consiste em um *mal*, mas sim em uma *qualidade*, já que, nesse formato, é possível realizar um retrato conciso e fiel de um aspecto do comportamento humano, sem entediar o leitor.

Desde que a humanidade e a vida em sociedade se constituíram, histórias são contadas, e esse ato, tão comum na tradição oral, ajudou a constituir, por meio da palavra escrita, um gênero sobre o qual teóricos se debruçam para elucidar suas formas de composição. Conforme o escritor argentino Julio Cortázar, é impossível afirmar categoricamente o que é o conto e, justamente isso, ajuda a defini-lo:

um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. (CORTÁZAR, 1974, p. 150)

Além da natureza sintética, o conto não tem, segundo Cortázar, uma estrutura definida, mas ele acredita que três elementos conjugados podem aproximar uma narrativa desse gênero do sucesso: a significação, a intensidade e a tensão. A significação é a capacidade do conto de extrapolar limites, sugerindo sentidos que ultrapassam a realidade nele configurada. A intensidade é resultante da contenção do conto, em que ocorre a *eliminação do supérfluo*; sendo preciso e direto, ele prende a atenção do leitor. Por último, a tensão é o

movimento, consciente e inconsciente, que leva o leitor a envolver-se com os fatos, que estão sendo progressivamente expostos pelo narrador, para chegar à solução do conflito.

Cortázar, fã de boxe, utiliza-se de uma metáfora do esporte para definir o conto, confrontando esse gênero com o romance: “[...] nesse combate que se trava entre um texto apaixonante e o leitor, o romance sempre ganha por pontos, enquanto que o conto deve ganhar por *knock-out*” (CORTÁZAR, 1974, p. 152). O romance conquista a atenção do leitor gradativamente, enquanto o conto precisa ser exato e preciso desde as primeiras palavras e instalar a tensão no leitor (CORTÁZAR, 1974).

Nadia Battella Gotlib, pesquisadora brasileira, referenda essa diferenciação, pois, para ela, “Enquanto no romance o *tempo* domina o espaço, no conto a primazia pertence ao *espaço* sobre o tempo” (GOTLIB, 1985, p. 64, grifos da autora). Horácio Quiroga, outro argentino que escreveu contos que lembram os textos fantásticos do mestre Poe, nomeou em seu livro, *Decálogo del perfecto cuentista*, regras que todo escritor, que se propõe a ser um bom contista, deve seguir. No quinto item da lista, ele aconselha: “Não comeces a escrever sem saber desde a primeira linha aonde queres chegar. Em um conto bem-feito, as três primeiras linhas têm quase a mesma importância das três últimas”ⁱ (QUIROGA, 1999, p. 41).

Essa característica está presente em “O caso da vara”, de Machado de Assis, cuja frase de abertura traz os elementos nucleares do conto: “DAMIÃO fugiu do seminário às onze horas da manhã de uma sexta-feira de agosto” (ASSIS, 2008, p. 3). A personagem, a ação, o conflito e o espaço-tempo são aí apresentados com objetividade e precisão, introduzindo a tensão ou, em outras palavras, provocando o interesse do leitor pelo desdobramento do acontecimento inicial. Para Cortázar, “Um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que deve se manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas.” (CORTÁZAR, 1974, p. 152).

Além de Damião, o conto traz ainda outras personagens: Sinhá Rita, a mulher influente; João Carneiro, o padrinho de Damião, um homem medroso e

pusilânime; o pai, a quem Damião está submetido; e Lucrecia, cuja condição servil está sintetizada na cor e nos opostos riso *versus* cicatriz. As personagens, representantes de um contexto social, conferem verossimilhança à narrativa e provocam efeitos de desconforto no interlocutor durante o ato da leitura, desconforto que se mantém ao final, pois o conto permanece em aberto, sugerindo questões que afetam a moralidade do leitor e de suas circunstâncias.ⁱⁱ O poder da presentificação dos eventos narrados e o diálogo ativo do narrador com o narratário circunscrevem os limites do conto, ratificando a décima regra do Decálogo: “Conta como se teu relato não tivesse interesse senão para o pequeno mundo de teus personagens e como se tu fosses um deles, pois somente assim obtém-se a *vida* num conto”ⁱⁱⁱ (QUIROGA, 1999, p. 75). A vida pulsa em “O caso da vara”, e, diante dela, o leitor não pode ficar indiferente.

Machado de Assis, como criador da narrativa, vale-se da ficção para denunciar a opressão social, a violência, os jogos de interesse. Ele não explicita as coações sociais, impostas pela estrutura patriarcal que obriga Damião a render-se às decisões do pai; não descreve a hipocrisia da sociedade que faz do adultério um comportamento veladamente aceito; também não escreve um panfleto contra a escravidão, mas a denuncia. Todavia, ele escreve revolucionariamente, o que não significa “escrever obrigatoriamente acerca da própria revolução” (CORTÁZAR, 1974, p. 160).

Da mesma forma, ainda que pareça deter-se em um evento pontual e, portanto, restrito ao dilema de Damião, a narrativa de Machado transcende-o para revelar, no indivíduo, traços da natureza humana. Confirma-se, assim, sua condição de artista da palavra, que Cortázar refere quando afirma

esse homem [o autor], que num determinado momento escolhe um tema e faz com ele um conto, será um grande contista se sua escolha contiver – às vezes sem que ele o saiba conscientemente – essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana. (CORTÁZAR, 1974, p. 155)

O leitor como protagonista

Durante muito tempo, a teoria literária preocupou-se com a adequação da obra ao objeto nela representado, com a *intenção do autor*, com a decomposição da estrutura do texto, com suas correlações com diferentes campos, sem conceber que ele não teria razão de ser se não houvesse um agente ativo, o leitor, que, ao realizar a leitura, dá vida ao texto. Sob essa perspectiva, o teórico alemão Hans Robert Jauss assume que

Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (JAUSS, 1979, p. 69)

Wolfgang Iser corrobora a ideia da importância do leitor, pois, segundo ele “Enquanto se falava em intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica, etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembraram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos” (ISER, 1996, p. 49). Jauss e Iser, além de reconhecerem a existência e a importância do receptor do texto literário, refletiram sobre o modo como o momento sócio-histórico-cultural contribui para a interpretação. Segundo Hans Jauss,

para a análise da experiência do leitor ou da “sociedade de leitores” de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o *efeito*, como momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte - o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade (JAUSS, 1979, p. 73, grifos do autor).

Iser também descreve essa convergência, considerando que “a obra artística tem dois pólos que podem ser chamados pólos artístico e estético. O pólo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor” (ISER, 1996, p. 50). No ato da leitura, o autor, o texto e o leitor formam uma tríade que produz algo que antes inexistia (ISER, 1979), e, nesse processo, a interpretação passa a evidenciar “o potencial de sentido proporcionado pelo texto” (ISER, 1996, p. 54).

Para descrever essa inter-relação entre autor-texto-leitor, Iser usa a analogia de jogo, referindo que autores e leitores jogam e que o texto o é o

campo do jogo. Esse pressupõe atitudes intencionais de ambos os lados: o autor produz uma realidade, e o leitor é responsável por acessá-la conscientemente, dessa forma “o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo” (ISER, 1979, p. 107). Ao realizar essas tarefas de imaginar e interpretar, o leitor é capaz de afeiçoar o mundo contido no texto à sua realidade e “não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem - e, daí, modificam - o mundo referencial contido no texto” (ISER, 1979, p. 107), que já não é o que foi concebido pelo autor.

Voltando-se para a ficção, o leitor protagoniza também um processo de autoconhecimento, ao refletir criticamente acerca da realidade do texto em comparação com a sua própria, contribuindo, desse modo, para sua formação identitária:

Por nos conceder ter a ausência como presença, o jogo se converte em um meio pelo qual podemos nos estender a nós mesmos. Essa extensão é um traço básico e sempre fascinante da literatura. Inevitavelmente, se põe a questão por que dela necessitamos (ISER, 1979, p. 118)

A perspectiva teórica dos estudos da Estética da Recepção e da Teoria dos Efeitos sustenta a reflexão sobre a prática pedagógica com a literatura, apresentada pela professora Juracy Assmann Saraiva em *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental* (2006). A proponente da metodologia sugere a criação de roteiros de leitura, assumindo o posicionamento segundo o qual a exploração do texto literário deve aliar estudos de língua e literatura, conhecimentos que, por muito tempo, foram tratados como distintos. Segundo Saraiva, a “aprendizagem da língua materna e a experiência da leitura de textos literários devem progredir *pari passu*, porque ambas se completam e se associam formando um conhecimento único” (SARAIVA, 2006, p. 47). Além disso, visualizando o texto como estrutura lacunar a ser preenchida e o leitor como agente dessa ação – o qual a efetiva valendo-se de seus conhecimentos linguísticos e de sua mundividência – a metodologia promove o protagonismo leitor.

Ao ler, entender e produzir textos, o aluno sente-se responsável por seu

processo de aprendizagem, no qual o professor assume importante contribuição, particularmente no que se refere à formação desse jovem leitor, visto que a “leitura de textos literários preenche a função de ativar o funcionamento da língua e oportuniza a vivência daquilo que não pode ser cognitivamente apreendido” (SARAIVA, 2006, p. 47).

Os roteiros de leitura preveem o trabalho com o texto literário em três etapas: a primeira, motivadora, antes da leitura do texto; a segunda, de análise e de interpretação dos aspectos composicionais do texto; a terceira, de correlação do texto com os momentos de recepção e de produção. A primeira etapa, intitulada “Atividade introdutória à recepção do texto”, tem o objetivo de instigar os alunos para a leitura e pode ser resumida pela pergunta: *por que ler o texto?* (SARAIVA, 2006). Nesse momento, o mediador pode apresentar o tema geral do texto, vinculá-lo com outros gêneros literários, em síntese, estimular as expectativas dos alunos sobre o que vai ser lido. A segunda etapa, intitulada “Leitura compreensiva e interpretativa”, é posterior à leitura inicial e busca a compreensão, a análise e a interpretação do texto. As perguntas que podem nortear as atividades dessa etapa são as seguintes: *O que o texto diz? Como o texto diz o que diz?* (SARAIVA, 2006). A etapa se preocupa com a organização formal do texto, no que se refere à sua categoria (lírico, narrativo, dramático), à composição de seus elementos estruturais e aos aspectos da linguagem. A terceira e última etapa, intitulada “Transferência e aplicação, preocupa-se com os momentos de recepção e de produção da obra e busca estabelecer relações perguntando o seguinte: *Que diálogo há entre o texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e o do momento de sua produção?* (SARAIVA, 2006). Nessa etapa, estabelecem-se pontes do texto com o contexto contemporâneo dos leitores e são evidenciados traços peculiares ao processo de criação do autor e do momento sociocultural e estético de sua produção.

Em um poema, a atenção do intérprete volta-se para o aspecto visual, promovido pela organização dos versos em estrofes, que definem gêneros conhecidos como o soneto e o haicai ou apresentam uma distribuição heterogênea ou que contribuem visualmente com a significação, como é o caso

do poema figurativo. O apelo auditivo do poema, por sua vez, presentifica a musicalidade, garantida por aliterações, assonâncias, repetições e rimas. Ainda, o aspecto semântico do poema, em que se sobressai a plurissignificação, devido à utilização de figuras de linguagem, atrai a atenção do receptor para a natureza poética do texto.

Na narrativa, o leitor deve voltar-se para o tratamento dado às ações, às personagens, ao espaço e ao tempo, bem como ao processo de enunciação, visualizando esses elementos como partes de uma organização discursiva integradora.

Metodologia de análise aplicada ao conto machadiano

O conto “O caso da vara” favorece reflexões sobre a afirmação da identidade, a constituição da subjetividade e sobre posicionamentos éticos, particularmente quando o leitor se situa na etapa da adolescência. Jovens do Ensino Médio, assim como Damião, subvertem a vontade dos pais, mesmo que reconheçam sua fragilidade diante da autoridade da família. Da mesma forma, quando necessário, aderem a jogos de linguagem, movidos por interesses para conquistar o que almejam e modificam seu modo de agir de acordo com a pessoa com quem estão lidando.

No conto, o protagonista desobedece ao pai, mas não o enfrenta abertamente; não fala com o padrinho, mas provoca Sinhá Rita para que o faça e dispõe-se a defender a integridade de Lucrecia. O jovem seminarista termina sua história com um dilema que pode ser o de todo e qualquer adolescente: *entregar ou não a vara*. A significação do objeto vai além da finalidade que lhe dá a narrativa – ser objeto de tortura –, pois coloca um dilema moral, que exige uma escolha com base em oposições: o *outro* ou *eu*; o *certo* ou o *errado*; o *moral* ou o *conveniente*. Damião decide proteger Lucrecia pelo fato de ver nela um ser fragilizado pelas relações sociais, mas, quando essa proteção precisa se efetivar, opta pelo benefício pessoal, pois sabe que a desobediência à Sinhá Rita colocaria em risco sua necessidade de anular o desejo paterno que o destina à

vida eclesiástica. Assim, a realidade ficcional propõe uma reflexão acerca da vida real e faz o leitor posicionar-se diante de uma e de outra.

O conto, como já referido, inicia com a seguinte frase: “DAMIÃO fugiu do seminário às onze horas da manhã de uma sexta-feira de agosto. ” (ASSIS, 2008, p. 3). No enunciado, o narrador apresenta o protagonista, um jovem que realiza um ato subversivo ao confrontar a vontade de seu progenitor; o ato da fuga, que expõe o repúdio à vida eclesiástica; parâmetros de temporalidade, cuja precisão cria efeitos de realidade. Após expressar a perplexidade de Damião diante da reação dos transeuntes que olham para ele, o narrador transpõe a pergunta que o assustado fugitivo se faz: “Para onde iria? ” (ASSIS, 2008, p. 3) Depois de recusar possíveis locais de acolhida, o protagonista volta a perguntar: “Para onde iria? ” (ASSIS, 2008, p. 3).

A repetição da pergunta pode representar a condição dual do adolescente (PALACIOS, 1995) e explicita sua divisão entre a busca da autonomia e a submissão aos adultos, à custa da independência. Dessa forma, apresentando o problema da narrativa, o primeiro parágrafo do conto é capaz de prender o jovem leitor ao texto e levá-lo a identificar-se com o protagonista.

Na sequência das ações, Damião escolhe seu rumo e se dirige à casa de Sinhá Rita, uma senhora impositiva, que o questiona a respeito de sua decisão de fugir do seminário e de buscar seu apoio:

Sinhá Rita hesitou ainda muito tempo; afinal perguntou-lhe por que não ia ter com o padrinho.

- Meu padrinho? Esse é ainda pior que o papai; não me atende, duvido que atenda a ninguém...

- Não atende? Interrompeu Sinhá Rita ferida em seus brios. Ora, eu lhe mostro se atende ou não... (ASSIS, 2008, p. 6)

O jovem demonstra que, mesmo não integrado ao mundo adulto, compreende seu *modus operandi* e insere-se nele por meio do jogo linguístico, mostrando sua sagacidade. Damião sabe que não pode retornar à casa do pai, que o colocou no seminário; acredita que João Carneiro, seu padrinho, não seria capaz de ajudá-lo sem um bom motivo e decide pedir apoio à Sinhá Rita que mantinha um não-declarado envolvimento amoroso com João Carneiro.

Simultaneamente, percebe que, por ser autoritária, Sinhá Rita não admitiria ter sua influência sobre João Carneiro questionada. Dessa forma, a ação de Sinhá Rita sobre seu amante secreto delinea-se, para Damião, como a única forma de atingir o objetivo de livrar-se do seminário.

Na casa de Sinhá Rita, que coordena o bordado de escravas, o seminarista situa-se diante de Lucrécia, uma das meninas que lá está a serviço. A pequena, cheia de cicatrizes, chama a atenção de Damião. Ele se dá conta, também, de que a fizera perder tempo, quando contara anedotas que tinham provocado o riso dela. Diz o narrador: “Teve pena da negrinha, e resolveu apadrinhá-la, se não acabasse a tarefa” (ASSIS, 2008, p. 7). O jovem acha que, por estar em uma situação confortável na casa de sua protetora, é capaz de estender essa proteção para outras pessoas. Entretanto, Sinhá Rita, que não abre mão de sua autoridade e não deseja ter o trabalho prejudicado, avisa Lucrécia, três vezes, sobre a importância da conclusão desse, ameaçando-a com a vara, uma vez que “a violência era parte constitutiva desse tipo de organização que supunha a propriedade de um homem por outro” (SCHWARTZ, 1996, p. 21). Ao final da narrativa, como Lucrécia não acabara sua tarefa, Sinhá Rita decide castigá-la e pede a Damião que lhe alcance a vara:

- Sr. Damião, dê-me aquela vara, faz favor?
Damião ficou frio... cruel instante! Uma nuvem passou-lhe pelos olhos. Sim, tinha jurado apadrinhar a pequena, que por causa dele, atrasara o trabalho...
(...) Damião sentiu-se compungido; mas ele precisava tanto sair do seminário! Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita (ASSIS, 2008, p. 13)

Damião fica indeciso, dividido entre a moralidade da ação e a conveniência pessoal. Opta, porém, pelo benefício próprio ao entregar a vara a Sinhá Rita, ao invés de cumprir sua intenção de proteger a menina que se atrasara na tarefa por ter rido de suas anedotas.

O conto “O caso da vara” inspirou a criação de um roteiro de leitura,^{iv} que tem como público alvo alunos do Ensino Médio. A progressão do roteiro atende às etapas anteriormente descritas, e as atividades que o compõem são aqui sucintamente referidas.

Como atividade introdutória à recepção do texto nele é apresentada uma tirinha(Fig. 1) da personagem Mafalda, do artista Quino:

Figura 1 - Tirinha



FONTE: <https://maeperfeita.files.wordpress.com/2013/08/mafalda-mc3a3e-e-filha.jpg>

A tirinha foi escolhida por tratar, assim como o conto, da relação entre filhos e seus responsáveis. Para apreendê-la, sugerem-se questionamentos como os seguintes: Por que a utilização da palavra *títulos*, na tira, provoca um efeito de humor? De que forma a personagem *mãe* utiliza seu *título*? Em sua opinião, há limites para o exercício da autoridade de mãe/pai/responsável?

Depois da reflexão desencadeada pelas perguntas, o professor questiona os alunos quanto à sua expectativa sobre o conto, cuja leitura ele recomenda. Na sequência, feita a leitura do texto, o professor propõe atividades de compreensão e de interpretação que são constituídas em três módulos.

O primeiro módulo é dedicado às personagens. Assim, inicialmente, a atenção do aluno é orientada para a menção, feita pelo narrador, do verbo *fugir*, que se refere à primeira ação do protagonista: o jovem não somente foge do seminário, mas vai contra a vontade da família. Essa ação apresenta o núcleo da narrativa, o conflito do conto, e caracteriza o jovem como transgressor. Outra questão visa desencadear reflexões do leitor sobre as razões que induzem Damião a cogitar a respeito de três lugares de refúgio, descartar dois deles e optar pelo terceiro. A escolha traz indícios de que o jovem sabia que recorrer à Sinhá Rita seria a única forma de conseguir o perdão do pai para seu ato de desobediência.

Para analisar o modo como as personagens são concebidas, o roteiro leva em conta ações, enunciados diretos ou o discurso indireto do narrador. O pai de Damião, por exemplo, não é representado na narrativa por meio de seu discurso direto, e o que se sabe a respeito dele é enunciado por Damião, por Sinhá Rita, por João Carneiro e pelo narrador. Isso lhe confere o autoritarismo e a irascibilidade como traços caracterológicos, os quais devem ser apontados pelos envolvidos na atividade proposta. Já em relação à personalidade de Sinhá Rita, uma questão solicita que o receptor identifique todos os verbos de elocução (NEVES, 2000), ou seja, verbos que precedem ou se referem a momentos de fala e que remetem a ela. Entre esses verbos constam *bradar*, *instar*, *mandar* e *ameaçar* e, por seu valor semântico, eles confirmam o autoritarismo da senhora que explora pecuniariamente o trabalho de escravas. E, por fim, ao focar Lucrécia, o roteiro salienta o riso, as cicatrizes e a vara. Assim, fica evidente que os dois jovens que estão sob os cuidados de Sinhá Rita vivenciam situações distintas: um pode sorrir, contar anedotas, pedir proteção, enquanto o outro deve trabalhar, sem se atrasar, e sujeitar-se a sofrer castigos.

Outra forma de analisar as personagens parte da ideia de que nomes trazem significados, segundo a expressão latina *Nomen est omen*, que significa o nome é presságio. O roteiro de leitura do conto solicita que os alunos pesquisem o significado dos nomes Damião, João Carneiro e Lucrécia e o relacionem ao perfil das personagens. Damião significa domador e, de certa forma, esse predicado reverbera no jogo de persuasão que o protagonista organiza. João Carneiro, por sua vez, tem, como sobrenome, a designação do animal que, na religião cristã representa sacrifício e submissão: o padrinho é, pois, o enviado que deve experimentar a fúria do pai diante da recusa do filho em cumprir suas ordens. O nome Lucrécia, da mesma forma, tem um significado que traduz sua *função* na narrativa, visto que sua raiz etimológica o vincula a *lucro*: a frágil escrava representa, para Sinhá Rita, o lucro que advém de seu trabalho. Entretanto, o termo lucro aproxima-se de *logro*, que remete à atitude de Damião, já que o jovem promete apadrinhar a escrava, a quem distraíra com

suas anedotas, mas ele não assume sua responsabilidade no atraso da bordadeira, deixando que sobre ela recaia a fúria de Sinhá Rita.

O segundo módulo da etapa de compreensão e interpretação parte do princípio de que uma narrativa é composta por ações, realizadas por personagens, as quais situam o tempo cronológico da história. Paralelamente, pensamentos, ideias, lembranças também são parte da narrativa. A partir dessa compreensão, os alunos são solicitados a preencher, com oito enunciados que traduzam ações, o intervalo situado entre a ação *Damião fugiu do seminário* e *Damião entregou a vara*. Os enunciados criados pelos alunos são capazes de resumir o conto e demonstrar que nem todas as ações presentes em uma narrativa são cruciais para sintetizar sua história.

Além do tempo cronológico, uma narrativa pode apresentar ações internalizadas pelas personagens, em que essas projetam uma série de acontecimentos, conversam com um interlocutor, discutem com seu próprio inconsciente. No conto, como o narrador utiliza o discurso indireto livre, há enunciados das personagens que foram transpostas sem a indicação de travessão e de entrada de parágrafo. No roteiro de leitura, explora-se esse traço discursivo elencando excertos em que o narrador se vale desse discurso *emprestado*, como na seguinte passagem:

Não lhe importava, em suma que o rapaz acabasse clérigo, advogado ou médico, ou outra qualquer cousa, vadio que fosse, mas o pior é que lhe cometiam uma luta ingente com os sentimentos mais íntimos do compadre, sem certeza do resultado; e, se este fosse negativo, outra luta com Sinhá Rita (ASSIS, 2008, p. 8, grifos nossos)

O trecho acima faz parte do discurso do narrador, mas nele se mescla o pensamento da personagem, o padrinho João Carneiro, que, nos trechos em itálico, expressa sua indignação diante da missão que lhe coubera. Imerso na narrativa, o leitor deixa-se capturar pela manifestação da personagem, o que o induz a apreender a dimensão de seu problema. É relevante que o aluno constate a presença do discurso indireto livre para entender uma das estratégias, utilizadas pelo autor, para conferir complexidade e dinamicidade ao texto e aproximar o receptor da história de Damião.

O terceiro módulo preocupa-se com o jogo de interesses presente na narrativa. Damião organiza esse esquema conscientemente com o objetivo de efetivar sua saída do seminário, no entanto os mediadores desse esquema têm seus próprios interesses a serem atendidos. Para explicitar quem tem influência sobre quem, o roteiro solicita que os alunos preencham um quadro esquemático com a progressão de interesses. Esse deixa evidente que, ao ajudar Damião convencendo João Carneiro a falar com o pai dele, Sinhá Rita busca provar sua autoridade e ascendência sobre o amante; João Carneiro, ao obedecer a Sinhá Rita, deseja manter seu relacionamento amoroso com ela; o pai deseja alcançar o que confere status social, por isso quer ter um filho clérigo; Damião busca exercer seu direito de escolha e livrar-se do ambiente coercitivo que é o seminário, por isso investe nos recursos de persuasão da linguagem para ganhar o apoio de Sinhá Rita. Nesse círculo de interesses, à Lucrecia só restam as súplicas, pois não tem nenhuma condição ou estratégia para negociar com a proprietária de seu trabalho.

A última etapa da exploração do conto, que visa interligá-lo ao momento de sua produção, apresenta três atividades distintas: a reflexão sobre entrega da *vara por Damião*, o jogo *Três-setes*^v e a correlação do conto com uma aquarela de Jean-Baptiste Debret.

A vara, como objeto crucial da ação, também pode ser explorada ao considerar possíveis acontecimentos posteriores ao final da narrativa. No roteiro, é solicitado que os alunos se coloquem na posição do protagonista, já que Damião fica indeciso e dividido entre a moralidade de sua ação e sua conveniência. O ato de entregar a vara sugere que Sinhá Rita castiga Lucrecia e continua apoiando Damião, o que deve ter efetivado sua saída do seminário. Entretanto, se Damião tivesse optado por não entregar a vara, é provável que Dona Rita se irritasse com o seminarista e deixasse de atender seu pedido. A discussão sobre a decisão do protagonista, que busca sua conveniência, comprova que o texto não está isento de um posicionamento crítico e que, diante dele, cabe ao leitor assumir um julgamento ético.

O jogo é mencionado no conto quando o narrador imagina o que o padrinho de Damião faria se não necessitasse conversar com o pai de Damião: “João Carneiro voltaria para casa e ia jogar os três-setes” (ASSIS, 2008, p. 9). Portanto, a correlação não é aleatória e, tomando a menção como ponto de partida, é organizado um jogo; para concebê-lo, foram selecionados quatro itens das seguintes manifestações culturais e históricas: romance, pintura, escultura, música, teatro, invenção e lei, situando-se o recorte de tempo pesquisado entre 1850 (ano mencionado na diegese) e 1890 (ano de publicação do conto). O objetivo dessa atividade lúdica é apresentar o contexto em que Machado de Assis vivia quando publicou o conto.

Outra forma proposta pelo roteiro para investigar o século XIX foi o estabelecimento de relações do conto com a aquarela (Fig. 2) do pintor Jean-Baptiste Debret (1823).

Figura 2 - Uma Senhora de Algumas Posses em sua Casa, Jean-Baptiste Debret



FONTE: DEBRET, Jean-Baptiste. Aquarela sobre papel (16.20 cm x 23.00 cm), 1823. Acervo: Museus Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ)

Os alunos são solicitados a comparar as menções à escravatura no conto com a representação do espaço doméstico na aquarela e a refletir sobre a forma como os artistas do século XIX traduziram, em suas obras, o regime escravocrata.

O encerramento do roteiro de leitura centra-se no contexto da recepção do aluno e, para isso são sugeridos dois trabalhos diferentes. O primeiro consiste em uma pesquisa acerca de uma personalidade reconhecida e influente, com idade inferior a 30 anos, que se dedica ao trabalho voluntário. Os dados sobre o pesquisado deverão ser apresentados em um infográfico, que identifique o jovem e que exponha informações a respeito de suas iniciativas positivas, já que, diferentemente de Damião, ele optou por abdicar de interesses pessoais e se dedica a causas humanitárias. A segunda atividade é a produção de uma narrativa sobre uma situação, real ou fictícia, em que o aluno teve de escolher entre o benefício próprio – ainda que incorrendo em uma infração moral –, ou o benefício alheio. Para realizar a tarefa, o aluno é desafiado a responder à questão: *Mas, e você? Já esteve em uma situação na qual foi solicitado a entregar a “vara”?*

Considerações finais

A literatura, por apresentar diferentes realidades, é um importante meio de humanização. Isso se constata pela análise do conto “O caso da vara”, que coloca em cena um jovem em conflito com as escolhas que foram feitas para ele e as escolhas que ele precisa fazer. Esse conflito é capaz de conduzir os alunos do Ensino Médio a refletirem sobre suas próprias escolhas, já que, nesse período da vida, estão concluindo o ensino básico e precisam decidir se seguirão estudando ou/e trabalhando, além de terem que lidar com as expectativas de seus familiares. Dessa forma, a aplicação do roteiro corrobora o posicionamento expresso por teóricos aqui referidos, quais sejam: a necessidade da seleção adequada de textos aos seus receptores; a orientação das atividades de interpretação textual para os implícitos do texto, o que confere protagonismo ao

leitor. Sendo parte da tríade autor-texto-leitor, o aluno realiza um papel ativo, necessário para concretizar o processo de análise proposto pelos roteiros de leitura.

Conseqüentemente, o processo de análise textual, orientado por roteiros de leitura, potencializa o desenvolvimento da proficiência leitora dos jovens e aponta para a importância da literatura no contexto escolar. A curto e médio prazo, a metodologia de análise propiciada pelos roteiros de leitura melhora a interpretação textual e articula a aprendizagem de conceitos linguísticos e gramaticais, conferindo, ao texto literário, um espaço fundamental nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio; paralelamente, o trabalho contextualizado da literatura, considerando os momentos de produção e recepção, é capaz de contribuir para a formação de um sujeito crítico, já que, a partir do texto, o aluno reflete sobre sua realidade.

Por meio do conto “O caso da vara”, Machado de Assis traz aspectos da história do Brasil e mostra que os escravos faziam parte dessa história, levando o leitor a refletir sobre um contexto desumanizado. Entretanto, o protagonismo do leitor, ao realizar a interpretação da narrativa, vai além da compreensão da crítica machadiana à sociedade brasileira do Segundo Império. A imersão nos sentidos do texto induz o leitor a refletir acerca das marcas da violência na sociedade contemporânea.

Referências

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Aluizio Leite Neto, Ana Lima Cecílio, Heloísa Jahn (Org.). 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. v.2.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In.: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 169-191.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: *Valise de cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 147-164.

CORTÁZAR, Julio. Do conto breve e seus arredores. In: *Valise de cronópio*. Tradução de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 227-238.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Uma Senhora de Algumas Posses em sua Casa (Une Dame d'une Fortune Ordinaire dans son Intérieur au Milieu de ses Habitudes Journalières)*. 1823. Aquarela sobre papel, 16,2 cm x 23 cm. Disponível em: <

<https://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/01/006863001013.jpg> >
Acesso em: 20 ago. 2020.

QUIROGA, Horácio. *Decálogo do perfeito contista*. Sérgio Faraco (Org.). São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

GOTLIB, Nádía Batella. *O conto: um gênero? Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In.: LIMA, Luís Costa (Org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: colocações gerais. In.: LIMA, Luís Costa (Org.). *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 67-84.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PALACIOS, Jesús. O que é a adolescência. In: COLL, Cezar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI. (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. 1996. Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil. In: Schwarcz, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Sousa (Org.) *Negras imagens*. São Paulo: Edusp. 11-29.

SAQUET, Marcos Aurelio. *Os tempos e os territórios da colonização italiana: o desenvolvimento econômico da Colônia de Silveira Martins (RS)*. Porto Alegre, 2003.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. [et al] *Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; KASPARI, Tatiane (Org.) *Texto Literário: resposta ao desafio da formação de leitores*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

ⁱ “V – No pieces a escribir sin saber desde la primera palabra adónde vas. En un cuento bien logrado, las três primeras líneas tienen casi la importância de las tres últimas”. Disponível em: <
http://docenti.unimc.it/amanda.salvioni/teaching/2016/16707/files/horacio-quiroya_decologo-del-perfecto-cuentista > Acesso em: 18 ago. 2020.

ⁱⁱ Para Nádía Gotlib, “As personagens do conto têm um mundo autônomo: não é a brevidade que as caracteriza. O que caracteriza é o fato de os problemas serem delas, e não nossos” (GOTLIB, 1985, p.

57). Embora se aplique a muitos contos, a afirmativa não se coaduna com esta narrativa machadiana, cujo final atua sobre as convicções morais do leitor, interrogando-o sobre seus atos em situações em que o interesse pessoal se sobrepõe à justiça.

ⁱⁱⁱ “X – No pienses en tus amigos al escribir, ni en la impresión que hará tu historia. Cuenta como si tu relato no tuviera interés más que para el pequeño ambiente de tus personajes, de los que pudiste haber sino uno. No de otro modo se obetiene la vida del cuento”. Disponível em: <
http://docenti.unimc.it/amanda.salvioni/teaching/2016/16707/files/horacio-quirola_decalogo-del-perfecto-cuentista > Acesso em: 18 ago. 2020.

^{iv} As menções “roteiro de leitura” referem-se ao trabalho realizado pelas autoras do artigo.

^v O pesquisador Marcos Aurelio Saquet, em sua tese, traz o jogo como um dos momentos de lazer dos imigrantes italianos que vieram para o Brasil, “Após a Missa, os que não moravam na vila, aproveitavam para fazer compras. As diversões centravam-se nos jogos de bochas, nas danças, nos jogos de baralho (tressette), quase sempre acompanhados do vinho” (SAQUET, 2003, p.95).