



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
FACULDADE DE LETRAS DALCÍDIO JURANDIR**



MAISA FERREIRA DIAS

PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA: O ROMANCE *ESAÚ E JACÓ*, DE MACHADO DE ASSIS, A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO LÚDICA E DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no formato artigo, apresentado à Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir, da Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisa Augusta Lopes Costa

Altamira-PA
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

D541p Dias, Maisa Ferreira.
Proposta de ensino de literatura: : O romance Esaú e Jacó de Machado de Assis, a partir da educação lúdica e do letramento literário / Maisa Ferreira Dias. — 2025.
31 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Elisa Augusta Lopes Costa
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Letras - Língua Portuguesa, Altamira, 2025.

1. Ensino de literatura. 2. Intertextualidade. 3. Letramento literário. 4. Educação lúdica. I. Título.

CDD 807

PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA: O ROMANCE *ESAÚ E JACÓ*, DE MACHADO DE ASSIS, A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO LÚDICA E DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Maisa Ferreira Dias

RESUMO: O presente artigo é fruto de indagações relacionadas às razões que levam os discentes ao desinteresse pela literatura e à verificação sobre a possibilidade de modificar essa realidade mediante de uma abordagem lúdica. Por meio de pesquisa de caráter bibliográfico, foi desenvolvida uma proposta de ensino do romance machadiano *Esaú e Jacó*, fundamentada na educação lúdica e letramento literário atrelado à intertextualidade e literatura comparada, no intuito de auxiliar profissionais da área de literatura a realizar uma prática docente mais efetiva. A proposta utiliza materiais de fácil acesso, focando principalmente na forma que o professor direciona a aula, partindo da escolha da obra, seleção de outros textos, novelas, para tecer aproximações, construir um ambiente de interesse sobre a literatura e levar os estudantes a compreenderem sua importância no meio social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação lúdica; letramento literário; intertextualidade; ensino de literatura.

ABSTRACT: This article is the result of inquiries into the reasons behind students' disinterest in literature, as well as an examination of the possibility of transforming this reality through a playful approach. Employing a bibliographic research methodology, it develops a teaching proposal for Machado de Assis's novel *Esaú e Jacó*, grounded in playful education and literary literacy, linked to intertextuality and comparative literature. The aim is to assist literature professionals in carrying out more effective teaching practices. The proposal makes use of easily accessible materials, focusing mainly on the way the teacher conducts the lesson, starting from the choice of the work, the selection of other texts and soap operas, in order to draw connections, foster interest in literature, and lead students to understand its importance within the social context.

KEYWORDS: Playful education; literary literacy; intertextuality; literature teaching.

INTRODUÇÃO

A literatura está presente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e serve para promoção da reflexão, interação social, formação de perspectivas diferentes. Sendo assim, é crucial na vida dos estudantes para

oportunizar a ampliação do seu léxico e da qualidade da aprendizagem. No entanto, a partir da experiência no estágio de Literatura I no ensino médio, foi possível notar que a disciplina é tratada como uma subárea da língua portuguesa e segue uma metodologia que prioriza o ensino de fatos sobre períodos literários, sem aprofundamento ou reflexão sobre a literatura propriamente dita. Assim, os alunos sentem-se desmotivados, resultando na ruptura do aprendizado.

Estas observações levaram à conclusão de que é necessário buscar alternativas que permitam minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes por meio de intervenções que utilizem instrumentos inovadores, afastando-se de um conteúdo pronto e acabado e seguir em direção a uma esfera ativa, de caráter motivador, articulando um caminho de ensino inquietante, interessante e problematizador. Surgiram, então, dois questionamentos que deram origem ao presente artigo, sendo que o primeiro procura compreender as razões que levam os discentes ao desinteresse pela literatura. A segunda questão é: seria possível modificar essa realidade por meio de uma abordagem lúdica para o ensino da literatura? Considerando que as atividades lúdicas podem ser uma ferramenta para que os discentes se interessem pelo saber literário, foi desenvolvida uma proposta cujo principal objetivo é apresentar uma alternativa de ensino que fuja aos moldes tradicionais e tenha efeitos mais profundos em relação ao letramento literário dos estudantes. Consequentemente, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Demonstrar a diferença entre letramento literário e ensino tradicional de literatura; 2) Demonstrar a relevância das atividades lúdicas para desenvolver o letramento literário; 3) Apresentar uma proposta de ensino a partir do livro *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis, utilizando a intertextualidade temática como fonte de ludicidade para motivação e reflexão sobre a obra literária.

A proposta, desenvolvida por pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, tem caráter exploratório, no intuito de verificar possibilidades e cenários de um outro ponto de vista sobre a forma de aplicação das atividades na disciplina de literatura. Nestes termos, o presente artigo apresenta o desenvolvimento da pesquisa, dividindo-se em três tópicos. O primeiro,

intitulado *Letramento Literário e ludicidade*, demonstra que, para a inserção de um aprendizado mais sólido a respeito da literatura, é necessário sair do sistema tradicional e atuar por meio da ludicidade para o desenvolvimento do letramento literário. Para tanto, têm-se a contribuição do livro *Letramento Literário – teoria e prática*, de Rildo Cosson (2014), bem como Pavani (2010), Massa (2010) e Luckesi (2000) na abordagem sobre ludicidade. No segundo tópico, *Intertextualidade temática e Literatura Comparada*, o tema é tratado a partir das obras *A intertextualidade*, de Tiphaine Samoyault (2008) e *Literatura Comparada*, de Tania Franco Carvalhal (2006). O terceiro tópico, *Esaú, Jacó e outros gêmeos*, apresenta a proposta de ensino alicerçada na obra de Machado de Assis (1904).

1 LETRAMENTO LITERÁRIO E LUDICIDADE

Uma formação bem-conceituada na área de Letras possibilita ao licenciado adquirir uma compreensão ampla sobre a literatura, e aprender sobre estratégias que auxiliem no desenvolvimento de competências e habilidades para fazer uso de uma boa didática. Esses aspectos fornecem ao professor as condições para promover o letramento literário de modo lúdico, a fim de construir um ambiente de inovação para um aprendizado significativo.

Contudo, o que se vê na realidade escolar são alunos imergidos em aulas tediosas, que se tornam um entrave ao aprendizado. Roberto Sá (1998, p. 20) elenca uma série de razões que contribuem para essa situação, destacando-se o fato de que muitos escolhem a carreira docente em Letras por motivos socioeconômicos e não por interesse pessoal, o que resulta em um profissional sem grande apreço pela literatura. Outro aspecto destacado pelo autor é a baixa remuneração que leva o professor a se dividir entre vários empregos, o que acarreta a diminuição de tempo que serviria para o aperfeiçoamento e o planejamento das aulas, ferindo os princípios do ensino-aprendizagem.

Rildo Cosson (2014, p. 22) ao comentar opiniões de alunos colhidas ao longo de sua experiência, conclui que há um hiato no processo de escolarização, o qual faz com que a literatura seja trabalhada de modo

superficial levando os alunos a não compreenderem seu sentido. O autor também destaca que alguns professores afirmam que os textos literários fazem parte do passado, e em suas aulas preferem fazer uso apenas de imagens referente a telenovelas, filmes e séries, pois, para eles, esses são os formatos contemporâneos para se utilizar na aula de literatura. Cosson ainda relata que, quando há a disponibilização de obras literárias, usam-se apenas fragmentos dos textos para comprovar as características de um período literário mencionado. Esse tipo de metodologia não favorece o desenvolvimento de habilidades, compreensão e interpretação das obras literárias, contribuindo para aumentar o distanciamento entre o aluno e a literatura, fomentando a rejeição de obras canônicas que podem ser consideradas patrimônio histórico e cultural.

Cosson (2014) também esclarece que o letramento literário consiste em formar leitores críticos, capazes de se apropriar da literatura, interpretar e apreciá-la de modo significativo. Para a realização de um letramento eficaz, urge a necessidade de o profissional levar em consideração as três etapas do processo de leitura: a antecipação, que consiste no momento anterior à leitura do texto, a decifração, equivalente ao reconhecimento das palavras e fluidez do texto, e a interpretação, correspondente à inferência do aluno sobre o texto e o mundo (Cosson 2014, p.43). Outro aspecto a ser considerado envolve a seleção das obras. O autor sugere que se inicie por textos atuais para facilitar a assimilação e levar os estudantes ao diálogo de maneira processual, lembrando que o termo *contemporâneo* refere-se àquilo que foi publicado no tempo presente, enquanto *atual* se relaciona com as obras que impactam o leitor em seu tempo, independentemente de terem sido publicadas no passado ou no presente. Na segunda parte do livro, intitulada *As Práticas*, o autor ressalta a importância de sistematização do ensino de Literatura e apresenta duas propostas de trabalho que contribuem para o letramento literário em sala de aula: a *Sequência Básica*, e a *Sequência Expandida*. A *Sequência Básica* é composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação tem o intuito de envolver crianças, jovens e adultos, despertando seu interesse pela leitura por meio da utilização de músicas ou anedotas que tornam a aproximação com o texto uma atividade

de prazer e saber. Podem ser utilizados outros recursos, como anúncios publicitários ou textos informativos alusivos ao tema da obra a ser lida, no intuito de formar um ambiente de partilha e interação, por meio de perguntas que possam direcionar o interesse e criar um estado de desejo pela leitura. Outro ponto citado é a introdução, a qual é uma etapa crucial para o ensino da literatura, pois tem como objetivo incluir elementos como uma breve apresentação do autor e da obra, justificativa da escolha da obra, leitura da capa e da orelha do livro, e levantamento de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto para o incentivo de questionamentos por parte dos estudantes. Para ilustrar essa etapa, Rildo Cosson relata os resultados de um curso de extensão promovido por alunos da disciplina *Metodologia do Ensino da Literatura*, do curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas, o qual teve como participantes tanto alunos universitários como vestibulandos (2014, p. 57). O autor informa que os cursistas foram incentivados a dar sua opinião sobre a experiência vivenciada, destacando que a maioria dos participantes apontou a liberdade de escolha das leituras como principal diferença entre o ensino da literatura na escola ou no cursinho pré-vestibular e o curso de extensão. No entanto, considerando que as obras haviam sido selecionadas previamente pelos ministradores, verifica-se que a maneira como se faz a introdução da obra promove a sensação de liberdade de escolha, levando os alunos a perceberem as atividades de forma positiva. Já no que diz respeito à leitura, que é o terceiro passo da Sequência Básica, o autor enfatiza que a leitura de textos longos, como os romances, deve ser feita fora de classe, havendo a necessidade de o professor acompanhar o aluno em suas dificuldades. Para isso, segundo Cosson, é essencial a determinação de intervalos para que o aluno possa discorrer sobre o que foi lido. O intervalo não deve ser utilizado considerando apenas a extensão dos textos, mas em virtude do próprio processo do letramento literário, para ajudar a resolver questões de interação com o texto, para apresentar o resultado do que foi lido, ou para lidar com desajustes referentes às expectativas, que podem ocasionar o abandono do livro. Essa intervenção pode ser feita por meio de uma conversa sobre o andamento da narrativa, ou também de outras estratégias, como

leitura de um texto menor que faça ligação com o livro, assim os alunos terão que tecer aproximações entre o texto lido e o novo texto.

A última etapa, a interpretação, divide-se em dois momentos: interior e exterior. O momento interior é definido por Cosson como o encontro do leitor com a obra, e acompanha a decifração do texto, que deve ser lido página por página, capítulo por capítulo, a fim de que seja feita a apreensão global da obra, sem substituição por resumos, resenhas ou minisséries. O momento exterior é a concretização da construção de sentido por meio de atividades realizadas na comunidade de leitores que se forma com a turma durante a leitura. Tais atividades incluem compartilhamentos da interpretação individual, dos efeitos que o livro proporcionou, sentimentos que causou, qual verdade foi revelada, ampliando, assim, os horizontes da leitura.

Os quatro passos da Sequência Básica (motivação, introdução, leitura e interpretação) também estão presentes na Sequência Expandida, que tem por objetivo o aprofundamento do conhecimento de uma obra, com o acréscimo de algumas etapas, demandando mais tempo para sua realização. Dividindo a interpretação em dois momentos, a Sequência expandida adquire a seguinte formatação: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação, Expansão.

Lembrando que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”, Cosson (2016, p.59) afirma que o uso da ludicidade, especialmente na etapa da motivação, pode ser de grande auxílio para aprofundar a leitura literária (Cosson, 2016, p. 61). No artigo *Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito*, Monica de Souza Massa (2010) explora a etimologia, significados e manifestações do termo ludicidade, o qual ainda não está dicionarizado em português e em outros idiomas (Massa, 2010, p. 113). Segundo a autora, o vocábulo é associado ao conceito de “jogo” que pode ser entendido de diferentes maneiras, incluindo atividade lúdica, sistemas de regras bem definidas, instrumento ou brinquedo utilizado para jogar.

Segundo Pavani (2010) em *A dimensão Lúdica da Literatura: Ponte para a Construção de Significados*,

De forma intuitiva, o ser humano brinca desde que nasce, pois o brincar é um modo de se relacionar com as pessoas e com os objetos à sua volta, atribuindo-lhes sentidos. O brinquedo é todo objeto destinado ao entretenimento infantil, fabricado ou não especialmente para esse fim, desempenhando importante papel no desenvolvimento fisiológico e psicológico da criança, como instrumento de aprendizagem e como exercício preparatório para a vida (Pavani, 2010, p.3).

Diante disso, fica evidente que a ludicidade é um meio para fazer com que os alunos tenham um desempenho maior no ensino aprendizagem, visto que é processo natural e estimulante vivido desde a tenra idade. Pavani (2010) também pontua que, por meio da abordagem lúdica da literatura, o estudante consegue ampliar a compreensão de mundo e dar sentido a novas formas criadoras presentes nas práticas sociais e culturais. Para alcançar este objetivo, o professor precisa saber a história de leitura dos seus alunos e preparar aulas adequadas à situação, utilizando textos que tenham dimensões lúdicas. A autora cita como exemplo o poema *O eco* de Cecília Meireles, argumentando que este tipo de texto desperta a curiosidade das crianças e “por isso, cumpre sua função lúdica, despertando o prazer de ler pelo tom de brincadeira de que se reveste” (Pavani, 2010, p. 7). Pavani destaca a importância de partir de textos mais simples para os mais complexos, o que será útil para ajudar os estudantes a desenvolverem o gosto pela leitura literária, a identificar os diferentes níveis de compreensão e apreciação da leitura, revelar as maneiras pelas quais interagem com a leitura literária e como eles podem construir novos significados.

De acordo com Vygotsky (2002), a aprendizagem humana se constrói por meio do pensamento reflexivo e a troca interativa com os outros. Para esse autor, a inserção de atividades estimulantes funciona como um instrumento para viabilização do conhecimento. Por outro lado, Luckesi enfatiza a importância de se distinguir a diferença entre ludicidade e atividades lúdicas, pois a ludicidade “é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis” (Luckesi, 2000, p. 97). O autor afirma que as atividades não são lúdicas em si mesmas, mas contêm potencial lúdico, que deve ser explorado pelo educador, o que requer empenho para experimentar metodologias que agreguem a

ludicidade aos conteúdos que serão ministrados. Em relação ao ensino de literatura, partir de textos triviais aos estéticos promoverá maior interesse sobre o saber literário e, gradativamente, levará a leituras mais desafiadoras, auxiliando na geração de uma bagagem cultural, e em uma educação mais satisfatória para o crescimento do leitor, habilitando-o a ser pensador crítico e comunicador eficaz.

Com base nessas perspectivas, apresenta-se uma proposta de ensino do livro *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, utilizando a intertextualidade temática como fonte de ludicidade para motivação e reflexão sobre a obra literária. O tema dos gêmeos será explorado partindo de exemplos reais e passando para os casos encontrados na literatura, no intuito de demonstrar uma possibilidade de ensino que fuja aos moldes tradicionais e promova o letramento literário, de modo a levar os estudantes a um conhecimento mais significativo e duradouro acerca do fenômeno literário.

2 INTERTEXTUALIDADE TEMÁTICA E LITERATURA COMPARADA

A intertextualidade é um conceito utilizado tanto pela teoria literária como pela análise de discurso. Segundo Samoyault (2008, p. 15 - 17), foi Júlia Kristeva a primeira a utilizar o termo intertextualidade, mencionando-o em dois artigos publicados na revista *Tel Quel* e retomados em seguida em sua obra de 1969, *Séméiotike, Recherches pour une sémanalyse*. Baseada nos conceitos de diálogo e ambivalência na obra literária, utilizados por Mikhail Bakhtin, Kristeva conclui que a intertextualidade se baseia no cruzamento e transposição de enunciados tomados de outros textos, e afirma: “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto” (Kristeva, 1969, p. 145, *apud* Samoyault, 2008, p 16). Samoyault também pontua que Philippe Sollers reformula essa ideia como: “Todo texto situa-se na junção de vários textos dos quais ele é ao mesmo tempo a releitura, a acentuação, a condensação, o deslocamento e a profundidade” (Sollers, 1971, p. 75, *apud* Samoyault, 2008, p. 17). Samoyault menciona Roland Barthes e Michael Riffaterre, afirmando que ambos consideram a intertextualidade como “uma dimensão importante da leitura

do texto literário” (2008, p. 23). Segundo a autora, Barthes defende que todo texto é “um tecido novo de citações passadas”, enquanto Riffaterre relaciona a intertextualidade à estilística e a coloca como necessária para a interpretação do texto, considerando-a como qualquer índice ou traço que o leitor percebe em um texto e que o ajuda a entender melhor sua organização estilística. Trata-se, para Riffaterre, do conjunto de textos que o leitor tem na memória ao ler uma passagem específica, e que o ajuda a interpretar essa passagem de forma mais profunda. De acordo com Samoyalt (2008, p. 30), Gérard Genette procura desfazer a ambiguidade presente nas definições anteriores e usa a expressão *transtextualidade* para designar o conjunto das categorias gerais que envolvem a relação entre os textos, identificando cinco categorias: intertextualidade (relação de co-presença entre dois ou vários textos), arquitextualidade (refere-se ao gênero a que pertence determinado texto), paratextualidade (relação de um texto com seus paratextos - prefácio, ilustrações etc.), metatextualidade (comentários feitos sobre um texto, numa relação crítica); hipertextualidade, (quando um texto deriva de outro texto). Para esse autor, intertextualidade é “a presença efetiva de um texto em outro” (Samoyalt, 2008, p. 31), sendo que a forma mais explícita é a citação direta, com seus marcadores distintivos, enquanto uma menção sem autoria declarada é considerada plágio. Samoyalt (2008, p.51) ressalta que o plágio se configura como uma apropriação total, o que pode levar a casos judiciais, citando o exemplo do poeta russo Ossip Mandelstam, acusado de plágio pela publicação, feita à sua revelia, da tradução de *Till Eulenspiegel*, elaborada a partir de duas versões já existentes, que não foram mencionadas na obra traduzida.

Por outro lado, há também a alusão, definida por Genette como uma relação menos explícita e menos literal, tendo como exemplo o romance *Ulysses*, de James Joyce, que faz alusão mitológica e alegórica à *Odisseia* de Homero. Já a paródia, para Henriques (2009, p. 60), é definida como a retomada de um texto ou estilo com a finalidade de fazer uma inversão ou uma negação, utilizando-o de maneira cômica, irônica ou satírica. Para exemplificar, a autora apresenta o poema “*Ouvir estrelas*” de Olavo Bilac e a paródia de Bastos Tigre, que tem o mesmo título. Também aponta

características dos autores para que os alunos tenham mais elementos para formar suas considerações sobre o diálogo intertextual. Henriques acrescenta que em alguns casos a paródia, mesmo com a finalidade de tornar o texto cômico, pode vir a funcionar como homenagem como no caso do poema “*Com licença poética*” de Adélia Prado, uma paródia do poema “*O poema de sete faces*” de Carlos Drummond de Andrade.

Além disso, existe outra forma de imitação literária que é conhecida como pastiche. Henriques (2009, p. 67), diz que o pastiche se diferencia da paródia por não retomar textos específicos e por não conter um tom irônico ou satírico. Em vez disso, remete a um gênero literário, insiste em manter a norma e tem uma abordagem mais séria e respeitosa, buscando homenagear o texto fonte. Um exemplo de pastiche é a imitação da obra “*Os Lusíadas*” de Luís de Camões do período Renascentista, feito por Bento Teixeira no poema “*Prosopopeia*”.

De acordo com Samoyault (2008, p.68), “a intertextualidade é o resultado técnico, objetivo, do trabalho constante, sutil e, às vezes, aleatório, da memória da escritura.” Ou seja, a intertextualidade não é um conceito estático, ela pode surgir a partir da memória de uma leitura, e dialogar com outras escritas seja a partir da reformulação de um autor, ou leitor, e estabelece ligações com o contexto cultural e histórico, bem como o gênero ou estilo discursivo de um texto, o que confirma a citação de Flaubert destacada pela autora: “àquele que lhe perguntasse de onde veio aquilo que escreveu, o autor responderia: ‘imaginei, lembrei-me e continuei’” (Samoyault, 2008, p. 77).

Ao demonstrar que a escritura e a leitura são duas atividades complementares que constituem o espaço literário, Samoyault estabelece que escrever é re-escrever, partindo da memória de leituras anteriores. Ainda segundo a autora, “a literatura só é possível por já existir a literatura”, “porque ela acarreta a retomada, a adaptação de um mesmo assunto a um público diferente” (2008, p. 74,75). Tais colocações abrem o caminho para o conceito de intertextualidade temática.

De acordo com Koch (2007, *apud* Linhares (2010)), a intertextualidade temática ocorre entre textos que compartilham uma mesma área de conhecimento ou abordagem teórica, apresentando tanto temas, quanto

conceitos, ou terminologias comuns. E Koch (2007 *apud* Silva, 2011) diz que essa relação permite que os leitores estabeleçam conexões entre textos aparentemente diferentes, ampliando sua compreensão e interpretação, podendo ser de forma explícita, como quando um autor cita ou referencia outro texto, ou implícita, quando um tema ou ideia é evocado de forma mais sutil. Um exemplo a ser mencionado está no artigo *Dom Casmurro e São Bernardo – uma proposta de análise de intertextualidade temática* de Silva (2011, p. 86) que faz aproximações entre Bentinho em *Dom Casmurro* e Paulo Honório em *São Bernardo*, para frisar que apesar de os personagens serem distintos em termos de construção, tem suas semelhanças no que se refere às suas angústias, dúvidas, incertezas referentes aos seus casamentos, e ciúmes.

Posto isso, a intertextualidade possibilita a criação de argumento que funciona como uma ferramenta para a Literatura Comparada, pois possibilita a comparação de dois ou mais textos a partir de uma abordagem minuciosa. No livro *Literatura Comparada*, Tânia Franco Carvalhal (2006) explana sobre os problemas de interpretação no que diz respeito ao termo “literatura comparada”, que apesar de ser escrita no singular é compreendida no plural, pois seu estudo investigativo tem por finalidade confrontar literaturas. Carvalhal acrescenta que existem muitas teorias a respeito do surgimento da Literatura Comparada, com numerosas metodologias adotadas ao longo da história, fazendo com que seja vista como: migração de temas, motivos, mitos ou referências de fontes e sinais de influências, ou ainda investigação de trabalhos que pertencem ao mesmo sistema literário ou processo de estruturação das obras. Com isso, é adotado um ecletismo metodológico, porque a comparação é “um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação. É um ato lógico-formal do pensar diferencial (processualmente indutivo) paralelo a uma atitude totalizadora (dedutiva)” (Carvalhal, 2006, p. 7).

Carvalhal (2006, p.10) situa o surgimento da literatura comparada na França, no século XIX, por influência das ciências naturais que, na época, destacavam-se pela comparação entre estruturas ou fenômenos análogos, com o fim de extrair leis gerais. A autora cita a obra de Mme. de Stael, *Da*

Alemanha: da literatura considerada em suas relações com as instituições sociais (1800) como o precursor dos estudos literários voltados para o estabelecimento de analogias. Carvalhal ressalta que Abel-Francois Villemain divulgou a expressão *Literatura Comparada* ao utilizá-la em seus cursos na Sorbonne em 1828-1829, enquanto Philarete Chasles foi responsável por formular, em 1835, alguns princípios básicos que ele chamou história literária comparada. A autora também aponta os nomes relevantes na área em outros países: na Alemanha, Moriz Carrière foi o primeiro a adotar a expressão história comparativa da literatura (*Vergleichende Literaturgeschichte*) que depois passou a ser difundida como “*Vergleichende Literaturwissenschaft*” (ciência comparativa da literatura). Na Inglaterra o pioneirismo coube a Hutcheson Macaulay Posnctl que, em 1886 utilizou a expressão *Comparative Literature* em um livro teórico. Já na Itália, De Sanctis passa a lecionar *Literatura Comparada* a partir de 1863. Por outro lado, nos Estados Unidos, o desenvolvimento dos estudos comparados só acontece na virada do século, com a criação dos Departamentos de *Literatura Comparada* nas universidades de Columbia (1899) e Harvard (1904). Em Portugal, destacam-se Teófilo Braga, e Fidelino de Figueiredo com o estudo “*Literatura comparada e crítica de fontes*” (1912).

Carvalhal salienta o fato de que alguns autores consideravam a *Literatura Comparada* equivalente à *Literatura Geral*, enquanto outros a consideravam de forma diferente, sendo a *Literatura Geral* um campo mais amplo, dentro do qual se enquadraria a *Literatura Comparada*. A autora distingue duas orientações principais dentro dos estudos comparados. Para a primeira orientação, era necessário um contato real e comparado entre autores e obras ou autores e países para validar as comparações literárias, o que levaria ao estudo de fontes e influências, em busca de estabelecer filiações, imitações ou empréstimos. A segunda orientação vincula os estudos comparativos aos estudos históricos. As duas linhas de investigação dão origem às “escolas” literárias francesa, norte-americana e soviética, as quais apesar de algumas divergências, mantêm semelhanças em seus princípios. No Brasil, Tasso da Silveira foi influenciado pelos estudos de Paul Van Tieghem, que considera a *Literatura Comparada* como complementar à *Literatura*

Geral. Assim, em seu livro *Literatura comparada*, Silveira pesquisa fontes ou influências, identidades ou diferenças, a fim de criar aproximações e constituir “famílias literárias”. Segundo Carvalho, João Ribeiro, que também foi um importante contribuinte para a literatura comparada no Brasil, defendia a inter-relação entre literatura escrita e literatura oral, explorando a literatura popular na análise de temas e mitos. A autora cita ainda Otto Maria Carpeaux, Eugenio Gomes e Augusto Meyer como nomes com contribuições importantes para o comparativismo no Brasil.

Carvalho enfatiza que, embora tenha sido Wellek quem introduziu a reflexão crítica nos estudos comparados, coube ao tcheco Dionyz Ďurišin a elaboração de uma proposição metodológica inovadora, baseada nos princípios do estruturalismo de Praga. Segundo a autora (2006, p. 41) Ďurišin propõe a investigação das “relações que são estabelecidas não apenas entre autores e obras, mas entre sistemas e subsistemas literários, governados por certas normas e tendências (estéticas, sociais e políticas).

Carvalho demonstra que a Literatura Comparada passa do estudo das fontes e influências para a investigação das relações estabelecidas entre os textos, de onde surgiu o conceito de intertextualidade, já visto anteriormente, e completa (2006, p.56): “ao lermos um texto, estamos lendo, através dele, o gênero a que pertence e, sobretudo, os textos que ele leu (aí não exclusivamente literários)”. A autora cita como exemplo o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, que muitos autores utilizaram como inspiração, e o poema *Nova canção do exílio*, de Carlos Drummond de Andrade. Carvalho (2006, p. 56,57) acentua que, ao comparar os dois textos, percebe-se que eles têm o mesmo número de estrofes, versos e palavras como “lá”, “sabiá” e “palmeira”, porém a análise demonstra que não é apenas uma reescrita, mas um deslocamento sutil da perspectiva de “lá” e “cá” para a realidade brasileira dos anos 1940. Com isso, segundo Carvalho, Drummond atualiza o sentido do poema, inserindo-o no seu momento histórico e transmitindo a sensação de exílio no próprio país. Perante o exposto, a autora Tania Franco Carvalho deixa claro que a literatura comparada, quando atrelada aos estudos da intertextualidade, oportuniza explorar diferentes campos de trabalho, a

entender as relações entre diferentes textos e autores, identificar padrões e suas tendências literárias.

3 ESAÚ, JACÓ E OUTROS GÊMEOS: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática apresentada a seguir foi elaborada com base na Sequência Básica de Cosson (2014), descrita anteriormente, a qual contém os seguintes passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Segundo o autor, a motivação deve estabelecer laços estreitos com o texto a ser estudado, mas não deve ser muito alongada. Por este motivo, deve-se, quando possível, realizá-la em conjunto com a introdução.

Em relação à duração da Sequência Didática, Rildo Cosson não define um período exato, ficando a critério de cada professor estabelecer o ritmo e prazo para concretização do trabalho. O mesmo se aplica à presente proposta, pois cada turma tem suas características próprias e o docente deve avaliar as condições para depois definir prazos, os quais também podem ser modificados a depender das variáveis que surgirem.

3.1- IDENTIFICAÇÃO

Título: Reflexões sobre gêmeos no contexto real e literário

Público-alvo: Ensino Médio, 2º Ano

3.2- CONTEÚDOS

- Estudo da obra *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, por meio de relação intertextual com a passagem bíblica (Gênesis 25:19-34) que trata sobre os filhos gêmeos de Isaque e Rebeca.
- Relatos de curiosidades e conflitos sobre gêmeos reais e literários.

3.3- OBJETIVO GERAL: Desenvolver o letramento literário a partir da obra *Esau e Jacó*, de Machado de Assis, utilizando a intertextualidade como estratégia metodológica.

3.4- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Levar os estudantes a:

- Compreender as representações de gêmeos em diferentes contextos;
- Analisar e identificar as semelhanças e diferenças em relação aos gêmeos reais e a obra literária Esaú e Jacó e a história bíblica;
- Desenvolver as habilidades de fruição, análise e crítica de textos literários, conforme orientado na BNCC: EM13LP47; EM13LP49; EM13LP51 (Brasil, 2018, p. 525).

3.4- ESTRATÉGIAS/METODOLOGIA

- Exposição dialogada com auxílio de Recursos visuais digitais;
- Debates e discussões;
- Leitura e análise de textos;
- Dinâmica.

3.5- RECURSOS

- Datashow;
- Livro em PDF;
- Cartões de Papel A4;
- Pincel;
- Textos impressos.

3.6- PROCEDIMENTOS

1ª ETAPA – Motivação e Introdução

A aula será iniciada com a apresentação de um slide com a imagem de um cartaz da abertura da novela *Família é Tudo*, exibida pela TV brasileira em 2024 (Anexo 1, slide 1). Perguntar aos alunos se eles assistiram à novela e se lembram de alguns dos personagens. Após alguns comentários, direcionar a atenção para as irmãs gêmeas Frida e Catarina, por meio da apresentação de uma imagem das duas (Anexo 1, slide 2), com perguntas sobre semelhanças físicas e de personalidade. A fim de criar um ambiente mais lúdico e participativo em sala, estimular os alunos a comentarem sobre histórias de

outros gêmeos que eles conheçam, utilizando perguntas como: Eles se parecem fisicamente? Gostam das mesmas coisas? Brigam muito? entre outras. Após esse momento, comentar que o tema relativo a gêmeos é retratado em outras novelas, como *Mulheres de Areia* e *O Clone*, sendo também tema comum em obras literárias, como é o caso de *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum, que foi apresentada na televisão como uma minissérie. Em seguida, expor o slide com o título Esaú e Jacó (Anexo 1, slide 3) perguntando aos alunos se eles conhecem alguma história com esses nomes. Caso nenhum aluno conheça, comente brevemente sobre a história bíblica. Em seguida, apresentar a primeira imagem da capa da obra *Esaú e Jacó* (anexo 1, slide 4). Pergunte se os alunos conhecem a obra, estimulando comentários sobre a relação que poderia haver entre o título de livro e a história bíblica. Apresente o próximo slide (Anexo 1, slide 5) estimulando os discentes a emitirem opiniões sobre o que imaginam ser o conteúdo da história a partir destas duas capas.

Na sequência, explicar que a obra trata sobre os gêmeos Paulo e Pedro, que são apresentados como dois indivíduos com personalidades opostas. Paulo é o "Esaú", mais impulsivo, enquanto Pedro é o "Jacó", mais reflexivo e calculista. Informar que a relação entre os gêmeos é complexa e multifacetada, refletindo as tensões e contradições da sociedade brasileira da época que o livro retrata. Posteriormente, comentar um pouco sobre o contexto histórico-cultural e sobre o autor, Machado de Assis, perguntando aos alunos o que eles já sabem a seu respeito, bem como seu estilo e período literário em que se insere a obra. Este levantamento diagnóstico fornecerá ao professor indicações sobre o conteúdo necessário para trabalhar em aulas subsequentes.

2ª Etapa – Leitura e interpretação

O próximo passo é iniciar a leitura da obra. Distribuir aos alunos os dois primeiros capítulos (Anexo 2) e proceder à leitura em conjunto, seguida de comentários sobre o entendimento do texto. Chamar a atenção dos alunos para a linguagem característica da época, sugerindo que eles mencionem

palavras que não tenham compreendido, para que sejam feitos os esclarecimentos pertinentes.

Em seguida, distribuir cópias da história bíblica de Esaú e Jacó (Anexo 3), para que os alunos façam a leitura em grupos, solicitando que eles anotem palavras que não compreenderam ou dúvidas acerca do texto. Após o período estipulado para a leitura, cada grupo deverá compartilhar com os demais algo que tenham considerado interessante sobre o texto lido, bem como suas expectativas a respeito de como esse texto se relaciona com o livro de Machado de Assis. Após a leitura, comentar o texto, incentivando a participação dos estudantes por meio de perguntas para verificar a compreensão.

Orientar os alunos para que leiam em casa a próxima parte do livro (Capítulos 3 a 18), e façam anotações sobre dúvidas ou comentários a respeito do seu entendimento do texto. Sugerir que observem se há ou não linearidade na obra e qual efeito essa escolha provoca no leitor. Outros aspectos a serem observados: os nomes dos amigos a quem o pai dos gêmeos consultou para confirmar a fala da Cabocla a respeito das “coisas futuras”, bem como o significado da frase: “Teste David cum Sibylla”.

Na próxima aula, perguntar aos discentes como foi a leitura dos capítulos definidos anteriormente, bem como se conseguiram registrar algum comentário sobre o que leram. Estimular a participação dos discentes, perguntando sobre suas descobertas a respeito das observações que foram sugeridas anteriormente. Comentar sobre o surgimento das primeiras brigas entre os gêmeos e a forma como a mãe procurava resolvê-las. Instruir os alunos no tocante à continuidade da leitura dos próximos capítulos, até o final do livro. Incentivar os alunos a trocarem impressões entre si por meio de um grupo de rede social.

No encontro seguinte (deve ser estipulado um tempo maior de intervalo para a conclusão da leitura), introduzir o conceito de identidade e duplo, apresentando detalhes do texto. Em seguida promover o compartilhamento da interpretação individual sobre a obra machadiana de Esaú e Jacó e confrontar diferenças e semelhanças com a história bíblica de Esaú e Jacó destacando as conexões entre os dois textos. Para tanto, dividir o quadro em duas partes, sendo uma para as semelhanças e outra para as diferenças. Solicitar aos

alunos que escrevam no quadro o que eles consideram como semelhança ou diferença. Após a confecção das listas, promover uma reflexão para confirmar os itens e estimular a interpretação pessoal.

3ª ETAPA

Na última etapa será feito o encerramento da SD. Iniciar a aula perguntando quais alunos continuaram a leitura, e quais suas impressões a respeito da continuidade da história. Em seguida, anunciar o encerramento das atividades relacionadas ao livro em estudo, o que será feito por meio da aplicação de uma dinâmica chamada *Corrida dos Gêmeos* (fig. 1).

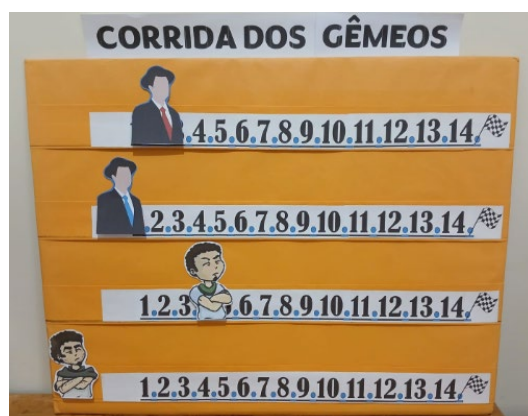


Fig. 1: Corrida dos Gêmeos – Fonte: Acervo pessoal da autora

Esse jogo consiste em uma corrida, cujo objetivo é cruzar a linha de chegada em primeiro lugar, deixando para trás o adversário, por meio de respostas a perguntas sobre o conteúdo estudado. O material é confeccionado a partir de uma superfície de papelão de 50x60cm, revestida com papel colorido, sobre o qual colocam-se tiras do mesmo tipo de papel do revestimento para formar os caminhos pelos quais os participantes deverão “correr”. As tiras devem ser coladas pelas extremidades no verso do quadro. Os grupos são representado pelas figuras de um dos gêmeos, encaixadas nos caminhos formados pelas tiras, onde são desenhadas as “casas” para marcação dos pontos.

A atividade será realizada com os alunos divididos em quatro grupos, que deverão responder perguntas relacionadas aos textos estudados. Para cada pergunta respondida corretamente, o grupo avançará uma casa no seu respectivo local da corrida, representado por um dos gêmeos mencionados no

livro em estudo: Pedro, Paulo, Esaú e Jacó (ver fig. 1). Para o desenvolvimento da atividade, cada grupo receberá uma folha de papel A4 para escrever suas respostas. As perguntas serão exibidas em slides. Os componentes dos grupos devem conversar e definir uma resposta, que será escrita na folha recebida. O grupo que terminar de escrever a resposta deve dizer “Stop”. Nesse momento, os outros grupos devem parar de escrever. O professor passará a palavra ao grupo que se manifestou, e a resposta deve ser lida em voz alta. Se o grupo responder acertadamente, ganhará um ponto e avançará na *Corrida* com o seu gêmeo. Caso a resposta esteja errada, será dada oportunidade aos demais grupos para finalizarem sua resposta, repetindo-se o procedimento inicial, isto é, o grupo que terminar deve dizer “Stop” e ler sua resposta. Se o grupo acertar, marca o ponto. Caso erre, o professor dirá a resposta correta e passará para a próxima pergunta. O jogo prossegue até terminarem as perguntas e será considerado vencedor o grupo que marcar mais pontos no quadro *Corrida dos Gêmeos*.

Terminado o jogo, deve-se encerrar a etapa com uma roda de conversa, incentivando os alunos a comentarem sobre o aprendizado obtido.

3.7 - AVALIAÇÃO: a avaliação da sequência didática será realizada ao longo das três etapas, considerando os seguintes aspectos: participação dos alunos na discussão inicial; capacidade dos alunos em identificar semelhanças e diferenças entre os gêmeos; interesse dos alunos em aprender sobre a obra "Esaú e Jacó" de Machado de Assis; compreensão dos alunos sobre a intertextualidade temática da obra "Esaú e Jacó" de Machado de Assis e a História Bíblica; participação dos alunos em responder corretamente as perguntas sobre a obra "Esaú e Jacó" de Machado de Assis e a História Bíblica; trabalho em equipe e a comunicação objetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa e proposta apresentada, compreende-se que a área da literatura é a matriz que pode fornecer a compreensão do contexto cultural e histórico, o apreço pela diversidade e múltiplas perspectivas sobre

o mundo. Entretanto, verificou-se que o ensino tradicional é insuficiente para que os estudantes desenvolvam o apreço pela literatura e adquiram conhecimento por meio dela. Para chegar a isso, torna-se necessário o letramento ligado à ludicidade, pois esta apresenta um conjunto rico de materiais a serem utilizados no ensino.

Partindo dessa premissa, considera-se que a proposta de sequência didática apresentada mostra-se promissora para auxiliar profissionais que buscam alternativas para aprimorar as habilidades dos seus alunos no que se refere a aprender, pensar e resolver problemas, uma vez que o conteúdo está organizado de forma clara e objetiva, leva em consideração recursos para estimular e despertar o interesse dos alunos, e permite uma avaliação contínua de seu desempenho. Por outro lado, vale reforçar que, para que os objetivos sejam atingidos, faz-se necessário o empenho do professor em aprofundar seus conhecimentos sobre o letramento literário associado à ludicidade por meio da abordagem intertextual e comparativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

HENRIQUES, Ana Lucia de Souza. **Metodologia do Ensino de Literatura**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 240 p.

LINHARES, Allan de Andrade. Intertextualidade e produção de efeitos de sentido em artigos de opinião. **Revista do Gelne**, Piauí, v. 12, p. 96-107, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. **II Congresso Internacional de Biossíntese**: Salvador/ Bahia, outubro de 2000.

LINHARES, Allan de Andrade. Intertextualidade e produção de efeitos de sentido em artigos de opinião. **Revista do Gelne**, Piauí, v. 12, p. 96-107, 2010.

MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito**. Universidade Federal da Bahia, p.111-130. 2015.

PAVANI, Cinara Ferreira. A Dimensão Lúdica da Literatura: ponte para a construção de significados. **Nau Literária**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-14, jul. 2010.

SÁ, Roberto Boaventura da Silva. **Gradação de leituras no ensino literário**. Cuiabá: EdUFMT, 1998. 144p.

SILVA, Raimundo Nonato. Dom Casmurro e São Bernardo: uma proposta de análise de intertextualidade temática. **Littera Online**, Brasil, p. 84-99, jul. 2011.

SILVA, Joseane Maia Santos. Literatura na perspectiva de olhares comparatistas. **Revista de Letras Juçara**, Maranhão, p. 92-108, jul. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Brasil: Edição Eletrônica, 2002.

ANEXOS

ANEXO1 – Slides 1 e 2



Slides 3 a 5



ANEXO 2

ESAÚ E JACÓ

Machado de Assis

CAPÍTULO PRIMEIRO **COISAS FUTURAS!**

Era a primeira vez que as duas iam ao Morro do Castelo. Começaram de subir pelo lado da Rua do Carmo. Muita gente há no Rio de Janeiro que nunca lá foi, muita haverá morrido, muita mais nascerá e morrerá sem lá pôr os pés. Nem todos podem dizer que conhecem uma cidade inteira. Um velho inglês, que aliás andara terras e terras, confiava-me há muitos anos em Londres que de Londres só conhecia bem o seu clube, e era o que lhe bastava da metrópole e do mundo.

Natividade e Perpétua conheciam outras partes, além de Botafogo, mas o Morro do Castelo, por mais que ouvissem falar dele e da cabocla que lá reinava em 1871, era-lhes tão estranho e remoto como o clube. O íngreme, o desigual, o mal calçado da ladeira mortificavam os pés às duas pobres donas. Não obstante, continuavam a subir, como se fosse penitência, devagarinho, cara no chão, véu para baixo. A manhã trazia certo movimento; mulheres, homens, crianças que desciam ou subiam, lavadeiras e soldados, algum empregado, algum lojista, algum padre, todos olhavam espantados para elas, que aliás vestiam com grande simplicidade; mas há um donaire que se não perde, e não era vulgar naquelas alturas. A mesma lentidão do andar, comparada à rapidez das outras pessoas, fazia desconfiar que era a primeira vez que ali iam. Uma crioula perguntou a um sargento: "Você quer ver que elas vão à cabocla?" E ambos pararam a distância, tomados daquele invencível desejo de conhecer a vida alheia, que é muita vez toda a necessidade humana.

Com efeito, as duas senhoras buscavam disfarçadamente o número da casa da cabocla, até que deram com ele. A casa era como as outras, trepada no morro. Subia-se por uma escadinha, estreita, sombria, adequada à aventura. Quiseram entrar depressa, mas esbarraram com dois sujeitos que vinham saindo, e coseram-se ao portal. Um deles perguntou-lhes familiarmente se iam consultar a adivinha.

— Perdem o seu tempo, concluiu furioso, e hão de ouvir muito disparate...

— É mentira dele, emendou o outro rindo; a cabocla sabe muito bem onde tem o nariz.

Hesitaram um pouco; mas, logo depois advertiram que as palavras do primeiro eram sinal certo da vidência e da franqueza da adivinha; nem todos teriam a mesma sorte alegre. A dos meninos de Natividade podia ser miserável, e então... Enquanto cogitavam passou fora um carteiro, que as fez subir mais depressa, para escapar a outros olhos. Tinham fé, mas tinham também vexame da opinião, como um devoto que se benzesse às escondidas.

Velho caboclo, pai da adivinha, conduziu as senhoras à sala. Esta era simples, as paredes nuas, nada que lembrasse mistério ou incutisse pavor, nenhum

petrecho simbólico, nenhum bicho empalhado, esqueleto ou desenho de aleijões. Quando muito um registro da Conceição colado à parede podia lembrar um mistério, apesar de encardido e roído, mas não metia medo. Sobre uma cadeira, uma viola.

— Minha filha já vem, disse o velho. As senhoras como se chamam?

Natividade deu o nome de batismo somente, Maria, como um véu mais espesso que o que trazia no rosto, e recebeu um cartão, — porque a consulta era só de uma, — com o número 1.012. Não há que pasmar do algarismo; a freguesia era numerosa, e vinha de muitos meses. Também não há que dizer do costume, que é velho e velhíssimo. Relê Ésquilo, meu amigo, relê as *Eumênides*, lá verás a Pítia, chamando os que iam à consulta: "Se há aqui Helenos, venham, aproximem-se, segundo o uso, *na ordem marcada pela sorte*"... A sorte outrora, a numeração agora, tudo é que a verdade se ajuste à prioridade, e ninguém perca a sua vez de audiência. Natividade guardou o bilhete, e ambas foram à janela.

A falar verdade, temiam o seu tanto, Perpétua menos que Natividade. A aventura parecia audaz, e algum perigo possível. Não ponho aqui os seus gestos; imaginai que eram inquietos e desconcertados. Nenhuma dizia nada. Natividade confessou depois que tinha um nó na garganta. Felizmente, a cabocla não se demorou muito; ao cabo de três ou quatro minutos, o pai a trouxe pela mão, erguendo a cortina do fundo.

— Entra, Bárbara.

Bárbara entrou, enquanto o pai pegou da viola e passou ao patamar de pedra, à porta da esquerda. Era uma criaturinha leve e breve, saia bordada, chinelinha no pé. Não se lhe podia negar um corpo airoso. Os cabelos, apanhados no alto da cabeça por um pedaço de fita enxovalhada, faziam-lhe um solidéu natural, cuja borla era suprida por um raminho de arruda. Já vai nisto um pouco de sacerdotisa. O mistério estava nos olhos. Estes eram opacos, não sempre nem tanto que não fossem também lúcidos e agudos, e neste último estado eram igualmente compridos; tão compridos e tão agudos que entravam pela gente abaixo, revolviam o coração e tornavam cá fora, prontos para nova entrada e outro revolvimento. Não te minto dizendo que as duas sentiram tal ou qual fascinação. Bárbara interrogou-as; Natividade disse ao que vinha e entregou-lhe os retratos dos filhos e os cabelos cortados, por lhe haverem dito que bastava.

— Basta, confirmou Bárbara. Os meninos são seus filhos?

— São.

— Cara de um é cara de outro.

— São gêmeos; nasceram há pouco mais de um ano.

— As senhoras podem sentar-se.

Natividade disse baixinho à outra que "a cabocla era simpática", não tão baixo que esta não pudesse ouvir também; e daí pode ser que ela, receosa da predição, quisesse aquilo mesmo para obter um bom destino aos filhos. A

cabocla foi sentar-se à mesa redonda que estava no centro da sala, virada para as duas. Pôs os cabelos e os retratos defronte de si. Olhou alternadamente para eles e para a mãe, fez algumas perguntas a esta, e ficou a mirar os retratos e os cabelos, boca aberta, sobrancelhas cerradas. Custa-me dizer que acendeu um cigarro, mas digo, porque é verdade, e o fumo concorda com o ofício. Fora, o pai roçava os dedos na viola, murmurando uma cantiga do sertão do Norte:

Menina da saia branca, Saltadeira
de riacho...

Enquanto o fumo do cigarro ia subindo, a cara da adivinha mudava de expressão, radiante ou sombria, ora interrogativa, ora explicativa. Bárbara inclinava-se aos retratos, apertava uma madeixa de cabelos em cada mão, e fitava-as, e cheirava-as, e escutava-as, sem a afetação que porventura achesse nesta linha. Tais gestos não se poderiam contar naturalmente. Natividade não tirava os olhos dela, como se quisesse lê-la por dentro. E não foi sem grande espanto que lhe ouviu perguntar se os meninos tinham brigado antes de nascer.

— Brigado?

— Brigado, sim, senhora.

— Antes de nascer?

— Sim, senhora, pergunto se não teriam brigado no ventre de sua mãe; não se lembra?

Natividade, que não tivera a gestação sossegada, respondeu que efetivamente sentira movimentos extraordinários, repetidos, e dores, e insônias... Mas então que era? Brigariam por quê? A cabocla não respondeu. Ergueu-se pouco depois, e andou à volta da mesa, lenta, como sonâmbula, os olhos abertos e fixos; depois entrou a dividi-los novamente entre a mãe e os retratos. Agitava-se agora mais, respirando grosso. Toda ela, cara e braços, ombros e pernas, toda era pouca para arrancar a palavra ao Destino. Enfim, parou, sentou-se exausta, até que se ergueu de salto e foi ter com as duas, tão radiante, os olhos tão vivos e cálidos, que a mãe ficou pendente deles, e não se pôde ter que lhe não pegasse das mãos e lhe perguntasse, ansiosa:

— Então? Diga, posso ouvir tudo.

Bárbara, cheia de alma e riso, deu um respiro de gosto. A primeira palavra parece que lhe chegou à boca, mas recolheu-se ao coração, virgem dos lábios dela e de alheios ouvidos. Natividade instou pela resposta, que lhe dissesse tudo, sem falta...

— Coisas futuras! murmurou finalmente a cabocla.

— Mas, coisas feias?

— Oh! não! não! Coisas bonitas, coisas futuras!

— Mas isso não basta; diga-me o resto. Esta senhora é minha irmã e de segredo, mas se é preciso sair, ela sai; eu fico, diga-me a mim só... Serão felizes?

— Sim.

— Serão grandes?

— Serão grandes, oh! grandes! Deus há de dar-lhes muitos benefícios. Eles hão de subir, subir, subir... Brigaram no ventre de sua mãe, que tem? Cá fora também se briga. Seus filhos serão gloriosos. É só o que lhe digo. Quanto à qualidade da glória, coisas futuras!

Lá dentro, a voz do caboclo velho ainda uma vez continuava a cantiga do sertão:

Trepa-me neste coqueiro,
Bota-me os cocos abaixo.

E a filha, não tendo mais que dizer, ou não sabendo que explicar, dava aos quadris o gesto da toada, que o velho repetia lá dentro:

Menina da saia branca,
Saltadeira de riacho, Trepa-me
neste coqueiro,
Bota-me os cocos abaixo.
 Quebra coco, sinhá,
 Lá no cocá,
Se te dá na cabeça, Há de
 rachá;
Muito hei de me ri,
Muito hei de gostá, Lelê,
coco, naiá.

CAPÍTULO II

MELHOR DE DESCER QUE DE SUBIR

Todos os oráculos têm o falar dobrado, mas entendem-se. Natividade acabou entendendo a cabocla, apesar de lhe não ouvir mais nada; bastou saber que as coisas futuras seriam bonitas, e os filhos grandes e gloriosos para ficar alegre e tirar da bolsa uma nota de cinqüenta mil-réis. Era cinco vezes o preço do costume, e valia tanto ou mais que as ricas dádivas de Creso à Pítia. Arrecadou os retratos e os cabelos, e as duas saíram, enquanto a cabocla ia para os fundos, à espera de outros. Já havia alguns fregueses à porta, com os números de ordem, e elas desceram rapidamente, escondendo a cara.

Perpétua compartia as alegrias da irmã, as pedras também, o muro do lado do mar, as camisas penduradas às janelas, as cascas de banana no chão. Os mesmos sapatos de um *irmão das almas*, que ia a dobrar a esquina da Rua da Misericórdia para a de São José, pareciam rir de alegria, quando realmente

gemiam de cansaço. Natividade estava tão fora de si que, ao ouvir-lhe pedir: "Para a missa das almas!" tirou da bolsa uma nota de dois mil-réis, nova em folha, e deitou-a à bacia. A irmã chamou-lhe a atenção para o engano, mas não era engano, era para as almas do purgatório.

E seguiram lépidas para o *coupé*, que as esperava no espaço que fica entre a igreja de São José e a Câmara dos Deputados. Não tinham querido que o carro as levasse até ao princípio da ladeira, para que o cocheiro e o laçaiio não desconfiassem da consulta. Toda a gente falava então da cabocla do Castelo, era o assunto da cidade; atribuíam-lhe um poder infinito, uma série de milagres, sortes, achados, casamentos. Se as descobrissem, estavam perdidas, embora muita gente boa lá fosse. Ao vê-las dando a esmola ao irmão das almas, o laçaiio trepou à almofada e o cocheiro tocou os cavalos, a carruagem veio buscá-las, e guiou para Botafogo.

ANEXO 3

O nascimento de Esaú e Jacó – Gênesis 25:21-34

²¹ Isaque orou ao Senhor por sua mulher, porque ela era estéril; e o Senhor lhe ouviu as orações, e Rebeca, sua mulher, concebeu.

²² Os filhos lutavam no ventre dela; então, disse: Se é assim, por que vivo eu? E consultou ao Senhor.

²³ Respondeu-lhe o Senhor: Duas nações há no teu ventre, dois povos, nascidos de ti, se dividirão: um povo será mais forte que o outro, e o mais velho servirá ao mais moço.

²⁴ Cumpridos os dias para que desse à luz, eis que se achavam gêmeos no seu ventre.

²⁵ Saiu o primeiro, ruivo, todo revestido de pelo; por isso, lhe chamaram Esaú.

²⁶ Depois, nasceu o irmão; segurava com a mão o calcanhar de Esaú; por isso, lhe chamaram Jacó. Era Isaque de sessenta anos, quando Rebeca lhos deu à luz.

Esaú vende o seu direito de primogenitura

²⁷ Cresceram os meninos. Esaú saiu perito caçador, homem do campo; Jacó, porém, homem pacato, habitava em tendas.

²⁸ Isaque amava a Esaú, porque se saboreava de sua caça; Rebeca, porém, amava a Jacó.

²⁹ Tinha Jacó feito um cozinhado, quando, esmorecido, veio do campo Esaú

³⁰ e lhe disse: Peço-te que me deixes comer um pouco desse cozinhado vermelho, pois estou esmorecido. Daí chamar-se Edom.

³¹ Disse Jacó: Vende-me primeiro o teu direito de primogenitura.

³² Ele respondeu: Estou a ponto de morrer; de que me aproveitará o direito de primogenitura?

³³ Então, disse Jacó: Jura-me primeiro. Ele jurou e vendeu o seu direito de primogenitura a Jacó.

³⁴ Deu, pois, Jacó a Esaú pão e o cozinhado de lentilhas; ele comeu e bebeu, levantou-se e saiu. Assim, desprezou Esaú o seu direito de primogenitura.

Isaque abençoa a Jacó e a Esaú - Gênesis 27:1-46

¹ Tendo-se envelhecido Isaque e já não podendo ver, porque os olhos se lhe enfraqueciam, chamou a Esaú, seu filho mais velho, e lhe disse: Meu filho! Respondeu ele: Aqui estou!

² Disse-lhe o pai: Estou velho e não sei o dia da minha morte.

³ Agora, pois, toma as tuas armas, a tua aljava e o teu arco, sai ao campo, e apanha para mim alguma caça,

⁴ e faze-me uma comida saborosa, como eu aprecio, e traze-ma, para que eu coma e te abençoe antes que eu morra.

⁵ Rebeca esteve escutando enquanto Isaque falava com Esaú, seu filho. E foi-se Esaú ao campo para apanhar a caça e trazê-la.

⁶ Então, disse Rebeca a Jacó, seu filho: Ouvi teu pai falar com Esaú, teu irmão, assim:

⁷ Traze caça e faze-me uma comida saborosa, para que eu coma e te abençoe diante do Senhor, antes que eu morra.

⁸ Agora, pois, meu filho, atende às minhas palavras com que te ordeno.

⁹ Vai ao rebanho e traze-me dois bons cabritos; deles farei uma saborosa comida para teu pai, como ele apreciava;

¹⁰ levá-la-ás a teu pai, para que a coma e te abençoe, antes que morra.

¹¹ Disse Jacó a Rebeca, sua mãe: Esaú, meu irmão, é homem cabeludo, e eu, homem liso.

¹² Dar-se-á o caso de meu pai me apalpar, e passarei a seus olhos por zombador; assim, trarei sobre mim maldição e não bênção.

¹³ Respondeu-lhe a mãe: Caia sobre mim essa maldição, meu filho; atende somente o que eu te digo, vai e traze-mos.

¹⁴ Ele foi, tomou-os e os trouxe a sua mãe, que fez uma saborosa comida, como o pai dele apreciava.

¹⁵ Depois, tomou Rebeca a melhor roupa de Esaú, seu filho mais velho, roupa que tinha consigo em casa, e vestiu a Jacó, seu filho mais novo.

¹⁶ Com a pele dos cabritos cobriu-lhe as mãos e a lisura do pescoço.

¹⁷ Então, entregou a Jacó, seu filho, a comida saborosa e o pão que havia preparado.

¹⁸ Jacó foi a seu pai e disse: Meu pai! Ele respondeu: Fala! Quem és tu, meu filho?

¹⁹ Respondeu Jacó a seu pai: Sou Esaú, teu primogênito; fiz o que me ordenaste. Levanta-te, pois, assenta-te e come da minha caça, para que me abençoes.

²⁰ Disse Isaque a seu filho: Como é isso que a pudeste achar tão depressa, meu filho? Ele respondeu: Porque o Senhor, teu Deus, a mandou ao meu encontro.

²¹ Então, disse Isaque a Jacó: Chega-te aqui, para que eu te apalpe, meu filho, e veja se és meu filho Esaú ou não.

²² Jacó chegou-se a Isaque, seu pai, que o apalpou e disse: A voz é de Jacó, porém as mãos são de Esaú.

²³ E não o reconheceu, porque as mãos, com efeito, estavam peludas como as de seu irmão Esaú. E o abençoou.

²⁴ E lhe disse: És meu filho Esaú mesmo? Ele respondeu: Eu sou.

²⁵ Então, disse: Chega isso para perto de mim, para que eu coma da caça de meu filho; para que eu te abençoe. Chegou-lho, e ele comeu; trouxe-lhe também vinho, e ele bebeu.

²⁶ Então, lhe disse Isaque, seu pai: Chega-te e dá-me um beijo, meu filho.

²⁷ Ele se chegou e o beijou. Então, o pai aspirou o cheiro da roupa dele, e o abençoou, e disse:

Eis que o cheiro do meu filho é como o cheiro do campo, que o Senhor abençoou;

²⁸ Deus te dê do orvalho do céu, e da exuberância da terra, e fartura de trigo e de mosto.

²⁹ Sirvam-te povos, e nações te reverenciem; sê senhor de teus irmãos, e os filhos de tua mãe se encurvem a ti;

maldito seja o que te amaldiçoar, e abençoado o que te abençoar.

³⁰ Mal acabara Isaque de abençoar a Jacó, tendo este saído da presença de Isaque, seu pai, chega Esaú, seu irmão, da sua caçada.

³¹ E fez também ele uma comida saborosa, a trouxe a seu pai e lhe disse: Levanta-te, meu pai, e come da caça de teu filho, para que me abençoes.

³² Perguntou-lhe Isaque, seu pai: Quem és tu? Sou Esaú, teu filho, o teu primogênito, respondeu.

³³ Então, estremeceu Isaque de violenta comoção e disse: Quem é, pois, aquele que apanhou a caça e ma trouxe? Eu comi de tudo, antes que viesses, e o abençoei, e ele será abençoado.

³⁴ Como ouvisse Esaú tais palavras de seu pai, bradou com profundo amargor e lhe disse: Abençoa-me também a mim, meu pai!

³⁵ Respondeu-lhe o pai: Veio teu irmão astuciosamente e tomou a tua bênção.

³⁶ Disse Esaú: Não é com razão que se chama ele Jacó? Pois já duas vezes me enganou: tirou-me o direito de primogenitura e agora usurpa a bênção que era minha. Disse ainda: Não reservaste, pois, bênção nenhuma para mim?

³⁷ Então, respondeu Isaque a Esaú: Eis que o constituí em teu senhor, e todos os seus irmãos lhe dei por servos; de trigo e de mosto o apercebi; que me será dado fazer-te agora, meu filho?

³⁸ Disse Esaú a seu pai: Acaso, tens uma única bênção, meu pai? Abençoa-me, também a mim, meu pai. E, levantando Esaú a voz, chorou.

³⁹ Então, lhe respondeu Isaque, seu pai: Longe dos lugares férteis da terra será a tua habitação, e sem orvalho que cai do alto.

⁴⁰ Viverás da tua espada e servirás a teu irmão;

quando, porém, te libertares, sacudirás o seu jugo da tua cerviz.

⁴¹ Passou Esaú a odiar a Jacó por causa da bênção, com que seu pai o tinha abençoado; e disse consigo: Vêm próximos os dias de luto por meu pai; então, matarei a Jacó, meu irmão.

⁴² Chegaram aos ouvidos de Rebeca estas palavras de Esaú, seu filho mais velho; ela, pois, mandou chamar a Jacó, seu filho mais moço, e lhe disse: Eis que Esaú, teu irmão, se consola a teu respeito, resolvendo matar-te.

⁴³ Agora, pois, meu filho, ouve o que te digo: retira-te para a casa de Labão, meu irmão, em Harã;

⁴⁴ fica com ele alguns dias, até que passe o furor de teu irmão,

⁴⁵ e cesse o seu rancor contra ti, e se esqueça do que lhe fizeste. Então, providenciarei e te farei regressar de lá. Por que hei de eu perder os meus dois filhos num só dia?

⁴⁶ Disse Rebeca a Isaque: Aborrecida estou da minha vida, por causa das filhas de Hete; se Jacó tomar esposa dentre as filhas de Hete, tais como estas, as filhas desta terra, de que me servirá a vida?

Gênesis 28:1-5

¹ Isaque chamou a Jacó e, dando-lhe a sua bênção, lhe ordenou, dizendo: Não tomarás esposa dentre as filhas de Canaã.

² Levanta-te, vai a Padã-Arã, à casa de Betuel, pai de tua mãe, e toma lá por esposa uma das filhas de Labão, irmão de tua mãe.

³ Deus Todo-Poderoso te abençoe, e te faça fecundo, e te multiplique para que venhas a ser uma multidão de povos;

⁴ e te dê a bênção de Abraão, a ti e à tua descendência contigo, para que possuas a terra de tuas peregrinações, concedida por Deus a Abraão.

⁵ Assim, despediu Isaque a Jacó, que se foi a Padã-Arã, à casa de Labão, filho de Betuel, o arameu, irmão de Rebeca, mãe de Jacó e de Esaú.

ANEXO 4 Perguntas do Jogo Corrida dos Gêmeos

Perguntas sobre a história bíblica

1. Quem são Esaú e Jacó na história bíblica?
2. Qual é a relação entre Esaú e Jacó?
3. Por que Esaú vendeu seu direito de primogenitura a Jacó?
4. Qual é o papel de Isaac e Rebeca na história de Esaú e Jacó?

Perguntas sobre a obra "Esaú e Jacó"

1. Quem são os personagens principais da obra "Esaú e Jacó"?
2. Qual é a relação entre os gêmeos Esaú e Jacó na obra?
3. Como a obra explora a ideia de identidade e duplo?
4. Qual é o papel do narrador na obra?

Perguntas comparativas

1. Como a história bíblica e a obra "Esaú e Jacó" retratam a relação entre os gêmeos?

2. Qual é a diferença entre a representação de Esaú e Jacó na história bíblica e na obra de Machado de Assis?

3. Como a obra "Esaú e Jacó" se relaciona com a história bíblica em termos de temas e motivações?

Perguntas de reflexão

1. O que você acha que é o significado da história de Esaú e Jacó?

2. Como a obra "Esaú e Jacó" faz você refletir sobre a ideia de identidade e duplo?

3. Qual é a mensagem que você acha que o autor quer transmitir através da obra?