

SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Produto Educacional fruto da pesquisa de Dissertação de Mestrado Profissional intitulada *Uma proposta de ensino para a formação do estudante-leitor crítico aliada à concepção de ensino médio integrado, com base nos conceitos de letramento literário de Cosson.*

HELENA MARIA TONET
CLARICE MONTEIRO ESCOTT
RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI

Vitória (ES)
2021 - 1ª Edição

Editor: **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

T664s Tonet, Helena Maria.
Sequência didática para o ensino de literatura no ensino médio integrado, na perspectiva do letramento literário [recurso eletrônico] / Helena Maria Tonet, Clarice Monteiro Escott, Ricardo Jorge de Souza Cavalcanti. – 1. ed. - Vitória : Instituto Federal do Espírito Santo, 2020. 185 p.: il. ; 30 cm.

ISBN: 978-65-86361-87-2 (E-book)

1. Goethe, Johann Wolfgang von, 1749-1832. 2. Ensino profissional – Estudo e ensino. 3. Estudantes do ensino médio – Leitura – Crítica e interpretação. 4. Letramento – Livros e leitura. 5. Intertextualidade. 6. Ensino técnico – Formação – Leitura. I. Escott, Clarice Monteiro. II. Cavalcanti, Ricardo Jorge de Souza. III. Instituto Federal do Espírito Santo. IV. Título.

CDD 21 – 374.013



INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



HELENA MARIA TONET

TONET, Helena Maria; ESCOTT, Clarice Monteiro; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Seqüência didática para o ensino de Literatura no Ensino Médio Integrado, na perspectiva do letramento literário.** Vitória: Ifes, 2020. 175 p (Seqüência Didática)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA:

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 17 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

p/ Doutor Rony Claudio de Oliveira Freitas
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

p/ Doutora Gabriela Fernanda Cé Luft
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

LISTA DE INFOGRÁFICOS

- Infográfico 1: Intertextualidades feitas por Goethe na produção de seu romance 9
Infográfico 2: Intertextualidades de outros artistas com relação à obra de Goethe 10

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita..... 89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EB – Ensino Básico
EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
EMI – Ensino Médio Integrado
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
IF – Instituto Federal
Ifal – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFs – Institutos Federais
IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PE – Produto Educacional
ProEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SD – Sequência Didática
SEB – Secretaria de Educação Básica
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

Palavras Iniciais – Um diálogo com os Docentes _____	11
Seção Introdutória I – A Educação Profissional e Tecnológica como modalidade que ambienta estudos literários críticos _____	15
Seção Introdutória II – O Docente da Educação Profissional e Tecnológica _____	18
Seção Introdutória III – A Sequência Didática aplicada ao Letramento Literário, conforme proposta de Cosson _____	19
Seção Introdutória IV – Minhas memórias sobre Leitura e leitura artística em grupo _____	21
Seção Introdutória V – Goethe e a produção do romance <i>Os sofrimentos do jovem Werther</i> _____	23
Seção Introdutória VI – A proposta de mobilização de saberes necessários para formação do estudante-leitor crítico _____	26
Apresentação da estrutura das Oficinas _____	29
Oficina 1 – Tema: Intertextualidade _____	33
Ao final da Oficina 1: Reflexão do dia _____	38
Oficina 2 – Tema: Leitura e interpretação da parte inicial de <i>Os sofrimentos do jovem Werther</i> , para exercício de estudantes-leitores críticos _____	40
Ao final da Oficina 2: Reflexão do dia _____	45
Oficina 3 – Tema: Intertextualidades de Machado de Assis e Álvares de Azevedo _____	46
Ao final da Oficina 3: Reflexão do dia _____	50
Oficina 4 – Tema: O dia do baile e algumas intertextualidades _____	52
Ao final da Oficina 4: Reflexão do dia _____	56
Oficina 5 – Tema: Início e aprofundamento dos sofrimentos de Werther _____	57
Ao final da Oficina 5: Reflexão do dia _____	60
Oficina 6 – Tema: Interpretação do amor de Werther _____	61
Ao final da Oficina 6: Reflexão do dia _____	62
Oficina 7 – Tema: A intertextualidade de Goethe com a Odisseia, de Homero _____	64
Ao final da Oficina 7: Reflexão do dia _____	67
Oficina 8 – Tema: A identificação mágica de Goethe com Shakespeare _____	68
Ao final da Oficina 8: Reflexão do dia _____	70
Oficina 9 – Tema: O lugar de Werther sob as tílias _____	72

Ao final da Oficina 9: Reflexão do dia _____	76
Oficina 10 – Tema: O lugar de Goethe no cenário literário mundial e celebração dos estudos com SARAU _____	80
Ao final da Oficina 10: Reflexão da SD _____	81
Reflexões remissivas sobre a aplicabilidade desta SD literária _____	82
Referências _____	86
APÊNDICE I – Roda de Oralidade, Leitura e Escrita _____	88
APÊNDICE II – Tipos de Intertextualidade _____	90
APÊNDICE III – As estratégias dos autores para atrair leitores _____	93
APÊNDICE IV – Contexto histórico-social e biográfico de Goethe _____	96
APÊNDICE V – As intertextualidades feitas por Goethe com Klopstock e Lessing ____	97
APÊNDICE VI – Goethe e Cecília _____	101
APÊNDICE VII – Apontamentos sobre algumas cartas de 1º/07/1771 a 24/12/1771	104
APÊNDICE VIII – A necessidade de satirizar Os sofrimentos do jovem Werther ____	106
APÊNDICE IX – <i>O amor de Werther</i> : perspectiva do discurso amoroso, de Barthes_	110
APÊNDICE X – Fatos principais das Cartas de 08/01 a 06/12/1772 _____	113
APÊNDICE XI – Informações adicionais sobre Goethe e Charlotte _____	116
APÊNDICE XII - A intertextualidade feita com a Odisseia, de Homero _____	121
APÊNDICE XIII – A intertextualidade feita por Goethe com Cantos de Ossian _____	126
APÊNDICE XIV – A intertextualidade da vida e obra de Goethe com Shakespeare __	129
APÊNDICE XV – O lugar de Goethe no cenário literário mundial _____	132
ANEXO I – Capítulo I da novela <i>A mão e a luva</i> , dicas e dados biográficos de Machado de Assis _____	151
ANEXO II – Poema <i>É ela! É ela! É ela! É Ela!</i> e dados biográficos de Álvares de Azevedo _____	158
ANEXO III – O Canto XIV da Odisseia _____	159
ANEXO IV – Roteiro para análise do filme <i>Goethe!</i> _____	162
Espaço para apontamentos e considerações sobre a evolução do processo de ensino e aprendizagem ao longo da SD _____	166

INFOGRÁFICO 1

Vivência de Intertextualização

Obras que dialogaram com Goethe, contribuindo para inspirar a produção da obra central



Infográfico 1: Intertextualidades feitas por Goethe na produção de seu romance

INFOGRÁFICO 2



Infográfico 2: Intertextualidades de outros artistas com relação à obra de Goethe

Palavras Iniciais – Um diálogo com os Docentes

Ao escrever *Werther*, em 1774, Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) alcançava sua primeira obra de sucesso e, de quebra, dava início à prosa moderna na Alemanha e antecipava a entrada da Europa no romance oitocentista e burguês. Foi logo depois de *Werther*, também, que os alemães deram à *Literatura Universal* algumas de suas maiores obras, talvez o maior número delas, tornando-se uma das literaturas mais imponentes do mundo.
(BACKES, no Prefácio, GOETHE, 2010, p.4)

11

Prezados professores,

Inicialmente, procedemos à nossa apresentação: somos Helena Maria Tonet, licenciada em Matemática, Língua Portuguesa e Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Formação Holística de Base, mestra em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), lotada na Coordenação-Geral de Materiais Didáticos, de uma das diretorias da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC); Clarice Monteiro Escott, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); e Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, doutor em Linguística, com estágio pós-doutoral em Linguística, e professor da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, *campus* Maceió, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal).

A Sequência Didática (SD) em literatura que oferecemos é um Produto Educacional (PE) fruto do estudo realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProEPT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

Zabala (2010, p. 19) afirma ser traço característico de ações didáticas, mesmo nos modelos tradicionais de educação, a prática de organizar e articular as atividades em sequências planejadas, cujos elementos são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Ao tratar o tema SD para estudos em Literatura, Cosson (2018, p.12) afirma que “o processo de letramento que se faz, via textos literários, compreende não apenas

uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também, e sobretudo, o uso de uma forma de assegurar seu efetivo domínio”, porque práticas sociais como aprender a ler e ser leitor transformam as relações humanas. Desse modo, o autor propõe que as atividades das aulas de Literatura sejam planejadas no formato de SD, quer como sequência básica ou expandida, ou uma outra forma de combinação delas derivada, que se ajuste aos interesses da comunidade de leitores, aos textos a serem trabalhados e ao ambiente educacional.

Cosson (2018) complementa que essas sequências não são modelos a serem seguidos *ipsis literis*, e nem devem ser consideradas como delimitações rígidas de simplicidade (sequência básica), ou complexidade (sequência expandida); também, propõe três técnicas para abordagem do material literário em sala de aula, uma delas a Oficina (aprender fazendo – alternar atividades de leitura e escrita). Assim, privilegiando também o exercício da oralidade, o presente trabalho tem por objetivo geral:

Contribuir para a formação do estudante-leitor crítico do ensino médio integrado, por meio de procedimentos didáticos direcionados à análise crítica do romance *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe, bem como de elementos que inspiraram sua produção, incluindo aspectos autobiográficos e estudos sobre traços intertextuais utilizados pelo autor na criação do romance, assim como os manifestados posteriormente por alguns autores, referindo-se a essa obra.

Quanto aos aspectos legais que amparam essa proposta, oportuno mencionar que, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 35, inciso III, uma das finalidades do ensino médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Observamos que, segundo Candido,

Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 180).

E, segundo Todorov,

A literatura abre ao infinito a possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2012, p. 23 e 24).

Na seara da Literatura, a concepção de texto como um intertexto que dialoga com textos anteriores e posteriores descortina o mosaico dialógico que se concretiza na interpresença das obras literárias, através dos séculos, no grande tempo de Bakhtin (2003). Segundo Kristeva, esse autor pensou um modelo, não para estudar em que consiste a estrutura literária, mas onde ela se elabora, e chegou à concepção de que a palavra literária “não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior” (KRISTEVA, 2012, p. 140).

Essa referência ao pensamento de Bakhtin (2003) quanto ao diálogo entre escrituras, em especial, as do contexto atual ou anterior a uma obra literária, nos dimensiona a vivacidade que o ensino crítico pode conferir à aprendizagem da Literatura quando propõe a análise dos caminhos realizados por um autor, ao integrar o conteúdo de outras obras na composição daquela que está produzindo.

Essa prática sustenta a proposta desta SD, de estudo de um cânone da literatura universal, contextualizando-a no tempo-espaço de sua criação, no contexto da vida e obra de seu autor, juntamente com as intertextualidades aplicadas por ele e outros autores, tais como os brasileiros Álvares de Azevedo e Machado de Assis, conforme mostram os mapas de Vivência de Intertextualização apresentados nos Infográficos 1 e 2, que indicam, respectivamente: Obras que dialogaram com Goethe, contribuindo para inspirar a produção da obra central; e Obras nas quais seus autores demonstram, de alguma forma, que dialogar com a obra central foi uma fonte de inspiração.

Assim, oferta-se a presente SD literária que inclui Palavras Iniciais: um diálogo com os docentes; seis seções introdutórias; dez oficinas; reflexões remissivas; espaço para apontamentos e considerações sobre a evolução do processo de ensino e aprendizagem ao longo dos trabalhos, o que permite registro de percepções, ponderações e necessidade de ajustes para aplicação da sequência; referências; apêndices e anexos. Nos apêndices e anexos incluem-se diversos textos que trabalham sugestões auxiliares para abordagem da obra central; textos que apresentam as intertextualidades a serem estudadas e assuntos correlatos, tais como a própria intertextualidade, a formação do leitor, e a interpretação do amor de Werther; outros temas, que expandem a SD, ao trazer contextualizações teóricas, históricas, biográficas

e críticas; e, também, propostas de exercício de escrita e de oralidade, esta, inclusive utilizando textos adaptados para leitura artística.

Proposta a SD, cabe ao professor, com autonomia, definir o que pode ser concretizado com os estudantes. Não obstante, entendidos como necessários ajustes na sequência a ser trabalhada, Cosson (2018) observa a importância de que seus princípios teóricos e metodológicos sejam preservados. Obviamente, alterados esses princípios, as atividades perdem as características da proposta do autor.

No tocante à escolha da obra central, segundo Backes (Prefácio *In: GOETHE*, 2010, p. 5), “Werther é um fulgor, um raio atravessando o horizonte da Literatura Universal”. Esperamos que esse fulgor, ilumine o ensino de Literatura no EMI, e que estudantes, aprimorando-se como leitores literários críticos, ampliem sua condição de seres humanos a construir-se, no dia a dia das relações interpessoais, como pessoas, cidadãos e profissionais, em condições cada vez melhores de atuação, aprendizagem e comunicação, tanto pela oralidade quanto pela leitura e escrita.

Seção Introdutória I – A Educação Profissional e Tecnológica como modalidade que ambienta estudos literários críticos

No currículo integrado, porém, mesmo que os componentes curriculares sejam identificados como de formação geral ou específica, eles são organizados visando corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações. (RAMOS, in ARAÚJO (org.), 2017, p. 42).

O fundamento legal para a educação profissional (EP) no ensino médio, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, definiu “itinerários formativos” como unidades curriculares de cursos e programas da EP, em uma determinada área, tendo o trabalho como princípio educativo, oferta de currículo integrado, e garantia de prosseguimento de estudos, em nível superior, para os concluintes do ensino técnico. Ao analisar a Lei nº 13.415, de 1º de março de 2017, que alterou a LDB, Ramos (2017) entende que um aspecto positivo foi justamente prever a constituição de itinerários formativos integrados.

Ainda sobre aspectos legais, a autora ressalta que o art. 22 da LDB, “coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma finalidade da educação básica” (RAMOS, in MOLL, 2009, p. 48), o que suscita síntese entre humanismo e tecnologia. Quanto à politecnia, Ramos afirma que, em seu caráter omnilateral, ela significa propiciar o “desenvolvimento dos sujeitos em todas as direções”. (RAMOS, in ARAÚJO, 2017, p. 36).

Não obstante, segundo Saviani (2007), em nosso país, a tendência a tratar “politecnia” como sinônimo de “tecnologia” levou-a, na prática, a sobreviver em poucas “escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias” (SAVIANI, 2007, p. 163), como é o caso da Escola Politécnica (POLI), da USP. Ressalta o autor que orientar a educação pelo conceito de politecnia em consonância com o de trabalho como princípio educativo implica propiciar aos estudantes

[...] o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna [...] concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 161).

Assim, o autor alerta para a necessidade de ter claro que tratar o tema tecnologia com o recurso de oficinas – para que os estudantes se apropriem dos

fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção – é muito diferente de reproduzir na escola a fragmentação que ocorre no processo produtivo, por meio de um mero adestramento em técnicas produtivas. É por esse motivo que ter como norte o princípio educativo do trabalho é adequado e necessário para a formação de todos os estudantes, não importando o tipo de ocupação que venham a exercer na sociedade.

À luz da legislação vigente, entende-se que, amparados por reflexões e teorias emancipadoras tais como as expressas por Ramos (2017) e Saviani (2007), os IFS têm avançado na busca de consolidar uma prática de EMI unindo trabalho, ciência e cultura, rompendo a fragmentação dos conteúdos propedêuticos e profissionalizantes.

Segundo Escott (2020, p. 3), “conceitos como currículo de integração, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, interdisciplinaridade e indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, entre outros,” integram-se no âmbito dos Institutos Federais, tecendo um arcabouço que sustenta o caminhar em direção a novas concepções curriculares. Sem dúvida, o processo de reflexão sobre o ajuste de suas hipóteses de trabalho educativo e ações didáticas para esmero do processo ensino e aprendizagem já tem propiciado resultados de destaque no cenário educacional brasileiro.

Decorre dessa constatação reconhecer que o ensino crítico de literatura guarda perfeita sintonia com a concepção integradora do EMI, porque busca superar o ensino tradicional que propõe, no máximo, a leitura de obras brasileiras e contemporâneas (em geral, em fragmentos), prática que, segundo Cosson (2018), tem base no senso comum e considera que aos alunos do EM devem ser ofertadas obras literárias contemporâneas e brasileiras, para evitar a cobrança de leitura de obras pouco atraentes, por usarem linguagem hermética e temática antiga.

Candido (2011, p. 174) desmistifica esse argumento ao afirmar que todos têm direito à literatura, porém, mesmo que se reconheça teoricamente, que “o próximo tem direito a certos bens fundamentais como casa, comida, instrução, saúde, as quais ninguém bem formado admite que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil”, não lhes passa pela cabeça que “o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven”. Então, excluem-se, na escola, autores estrangeiros ou não contemporâneos, sob a alegação de que “os estudantes não se sentem atraídos pela literatura universal”: o caráter discriminatório dessa opção de ensino consiste em

que, a estudantes da classe privilegiada, há outras formas de acesso à literatura universal, para além do propiciado pela escola.

Assim, esta SD literária, que se pauta no atendimento ao direito do estudante de EM a ter acesso ao estudo da literatura universal, especialmente na sua última etapa de ensino obrigatório, foi construída à luz da proposta de SD literária, de Cosson (2018) e encontra ambiente no EMI, que se sustenta em prática integradora de ensino.

Seção Introdutória II – O Docente da Educação Profissional e Tecnológica

É preciso uma disposição verdadeira para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos, tendo em vista a busca de interrelações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global. Entender que nesse caso, até mais que em outros, o ensino-aprendizagem é um processo complexo e global (MACHADO, in MOLL, 2009, p. 82).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) resultaram do Plano de Expansão da Rede Federal de Ensino e foram constituídos por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com a finalidade de ofertar educação em distintas modalidades e níveis de ensino – Educação Básica e Superior, contando com uma estrutura diferenciada, pluricurricular e multicampi, para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na formação qualificada de cidadãos para assumir postos de trabalho nos diversos setores da economia.

Para capitanear essa formação na EPT, os próprios institutos demandaram profissionais docentes que pudessem conduzir o processo de ensino e aprendizagem em diferentes áreas; esse corpo docente, constituindo-se de profissionais das mais diversas formações, professores de carreira – licenciados, bacharéis e tecnólogos, no decorrer de mais de uma década, ao contribuir com os saberes que já detinham e com os que foram adquirindo por meio de uma específica formação continuada, aliada à prática pedagógica, constroem sua identidade de grupo de profissionais atuante no EBTT, para desenvolver atividades concomitantes em dois níveis de ensino.

Mobilizando seus próprios saberes – conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – em sua prática de ensino, que é norteada pela integração entre ciência, tecnologia e cultura, e promovida para intervir na formação integral do estudante, como um cidadão sujeito de sua aprendizagem, o docente da EPT cultiva a consciência de que a autoconstrução formativa das pessoas implica o constante olhar reflexivo e uma atitude docente guardiã da não-fragmentação dos saberes: é o ensino de saberes não fragmentados que traz em si o poder de mediar a efetiva aprendizagem de conteúdos humanísticos e tecnológicos pelos alunos.

Seção Introdutória III – A Sequência Didática aplicada ao Letramento Literário, conforme proposta de Cosson

Inicialmente trataremos da necessidade de um método para se trabalhar a literatura na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos. (COSSON, 2018, p. 13)

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar, porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2018, p. 23)

19

Ao constatar que, inclusive na escola de seu filho, no último ano do ensino fundamental, o ensino de literatura consistia apenas na proposta da leitura de livros pré-selecionados por um especialista em leitura infanto-juvenil, Cosson não concebeu a validade desse tipo de leitura como “atividade escolar de leitura literária”, e identificou que “na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”. Assim, sua proposta de Letramento Literário, como uma forma de escolarização da Literatura, contempla necessidades de ensino literário, também em resposta a esse tipo de questionamento dos próprios alunos: “Professor, por que não podemos apenas ler os textos literários?” (COSSON, 2018, p. 26).

Segundo o autor, “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos” (COSSON, 2018, p. 26). Essa constatação faz compreender o quanto é necessário intervir didaticamente para potencializar a qualidade que o conhecimento literário pode conferir à formação dos estudantes: a escola, ao ensinar a seus alunos mecanismos de interpretação dos livros que leem, contribui para a formação de leitores críticos, não mais imersos no senso comum de recepção dos efeitos da leitura de uma obra.

Dessa forma, ao denominar sua proposta como letramento literário, assim o faz para assinalar que há uma concepção mais ampla do uso da escrita, que abrange esse letramento e se estende para além das costumeiras práticas escolares, alcançando práticas sociais relacionadas. Nesse sentido, argumenta:

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2018, p. 12).

Cosson (2018), entende que a experiência de leitura compartilhada de uma obra literária poderá e deverá ser acrescida de informações tanto do campo literário quanto de fora dele, razão pela qual são bem-vindas propostas escolares com ampliação de escopo, integrando-as em estudos pluridisciplinares ou interdisciplinares.

O letramento literário, proposto para a literatura escolarizada com o intuito de instrumentalizar a formação de leitores críticos, implica que os estudantes entendam cada obra que leem como fruto da produção da Humanidade, reconhecendo o contexto geral e literário em que o autor viveu e a produziu, e identificando o contexto em que ela própria se insere (no caso de *Os sofrimentos do jovem Werther*, o contexto do romance era a própria Alemanha contemporânea de Goethe, mas não necessariamente é assim).

O contexto de uma obra pode nem se localizar no espaço-tempo dos homens... E mesmo quando se localiza, ainda que a obra se ambiente no contexto social e de vida do próprio autor, inclusive no caso de envolver situações biográficas, ainda assim não podemos esquecer que seu mundo é o da ficção. Os autores, estes sempre vivem em um espaço e tempo determinados, a grande maioria marca sua época, em geral, com olhos que buscam ensinamentos no passado e, não raro, são visionários do futuro, até mesmo colocando-se à frente de seu tempo.

E quantas são as obras que dialogam com questões contemporâneas! Muitas vezes, ao permear os valores da sociedade em que são produzidas, as obras, especialmente os cânones, sempre tocam gerações posteriores, sensibilizando-as dos mais diversos modos. Por isso, Todorov (2012) expressava a importância de o ensino explorar o poder humanístico das obras literárias, que propiciam ao aluno a compreensão do homem e do mundo e ampliam seu autoconhecimento.

Dessa forma, quando uma pessoa lê uma obra livremente, para deleite, é evidente que satisfaz o direito à literatura, alimenta o espírito com seu inerente plano estético – forma e conteúdo – e, também, exercita a alteridade, o pensar e sentir segundo o ponto de vista de pessoas (fictícias, no caso). Porém, o letramento em Literatura, uma ação didática promovida pela escola, ao formar o leitor criticamente, sem excluir o brilho da autoconstituição dos estudantes em sua personalidade de leitores, concorre para potencializar a possibilidade de fruição de novos sabores da prática de leitura, quanto mais crítica e mais leitora cada pessoa se fizer.

Seção Introdutória IV – Minhas memórias sobre Leitura e leitura artística em grupo

Helena Maria Tonet

Como meus pais eram ambos bibliotecários, havia sempre muitos livros em minha casa [...] Logo aprendi a ler e comecei a devorar os textos clássicos adaptados para jovens. As mil e uma noites, os contos dos irmãos Grimm e de Andersen, Tom Sawyer, Oliver Twist e os Miseráveis. Um dia, aos oito anos, li um romance inteiro; devo ter ficado muito orgulhoso com o fato, pois escrevi em meu diário: “Hoje li, sobre os joelhos do meu avô, livro de 223 páginas, em uma hora e meia!” (TODOROV, 2012, p. 15 – Prólogo)

Ao recordar meu processo de alfabetização, lembro que não manifestei interesse por ler e escrever antes de frequentar a escola, mas já no primeiro ano gostava do ensinado. A cartilha, Caminho Suave, tradicional; mas a Dona Hebe não era; nem irritadiça, nem autoritária; seu sincero interesse em que aprendêssemos, hoje entendo ser a essência do ensinar: fim do ano, fim do livro, eu, alfabetizada. A professora Nehy, no segundo ano, continuou com leitura e escrita, muita aritmética, um pouco de história e geografia. Todo mês dava um livrinho com figuras e coisas escritas; eu ganhei alguns e os lia para a turma; lembro-me de que gostei demais de um sobre o ornitorrinco.

As turmas de terceira e quarta séries eram na mesma sala. Na terceira, eu já aprendia lições da quarta. A dona Olinda escrevia peças para encenarmos, inclusive em outras escolas. Sempre recebia livros e adorava lê-los; na quarta série, Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato. Nossas festinhas e comemorações eram regadas a peças e poemas. Assim fui inserida no mundo da leitura literária desde o segundo ano.

Na sexta série, o professor Alcebíades, no primeiro dia de aula pediu que um a um, falássemos uma frase qualquer; depois, entregou uns 15 poemas para leitura silenciosa e, após, declamação. Tocou a mim o Navio Negreiro, de Castro Alves. A recordação é de intenso arrepio ao ser apresentada daquela forma à obra desse poeta; tentava entender porque eu havia sido escolhida para lê-lo, uma nascida em treze de maio que agora, bem sei, o de 1888 não foi um dia de liberdade.

Mas eu, que procuro me fazer e refazer como um ser de liberdade, talvez mesmo pela emoção por aquela forte incumbência que recebi, quando me vejo procurando entender porque meu tom de voz não é suave tanto como gostaria, me apaziguo justificando que não seria por timbre terno de voz que eu teria vivido aquela experiência tão inusitada de traduzir, como pude, a indignação do poeta. Nada disse ao professor sobre a emoção daquele dia, um sentimento que me concretiza o quanto uma

simples escolha didática pode marcar um aluno.

Na oitava série, o professor Elizeu propôs encenar o Auto da Compadecida. Eu seria a Compadecida! Esse teste de entonação de voz me levaria aos céus!!! Mas não aconteceu...Nós morávamos longe da escola, transporte precário, meu pai não quis que eu ficasse na escola fora do horário de aula. Mas o passar dos anos nunca me furtou de vivenciar leituras artísticas e, ao planejar esta SD, duas delas emergiram com muita força.

A primeira, foi uma prática do curso de teatro com a prof^a. Lígia, no salão da Igreja Imaculada Conceição em São Paulo (SP). Lígia, que conhecia bem a arte do teatro, diversificando atividades, ensinou até a fazer máscaras da commedia dell arte em papel machê. O ensaio de peças partia da leitura do texto, colocando os participantes em círculo, cada qual assumindo aleatoriamente um personagem e lendo em voz alta, na entonação que achava mais apropriada. A cada rodada, ela fazia observações sobre a performance e girava os papéis. O resultado era um crescendo coletivo de interpretações variadas, apropriação do texto, visão crítica e fruição do momento.

A outra leitura artística eu assisti numa viagem a Córdoba, Argentina, quando a intenção de conhecer seu entorno levou-me à cidade de Alta Gracia. Naquele local cheio de museus, fui ao Museu Manuel de Falla, compositor espanhol de “El amor brujo”, entre outras obras. Após a visita guiada ao som de suas músicas, informaram-nos que, à noite, haveria uma leitura de texto, realizada por um grupo.

Assim, assistimos à atuação de umas cinco pessoas que, em pé, ao redor de uma mesa, pode-se dizer que apresentaram uma leitura de texto com uma belíssima expressão oral, que ficava em uma região entre a declamação e a performance teatral. Compreendo que esse tipo de exercício de oralidade pode ser proposto no ensino de literatura de forma lúdica e didática, visando à desinibição e à apropriação do conteúdo literário, aliada ao uso da palavra democratizada.

Entende-se que o exercício de um grupo de estudantes que, mediados pelo professor, busquem aprimorar a forma de ler em voz alta pode fazer com que o texto correlacionado aos temas de estudo seja focado em dimensões diferenciadas. Essa experiência contribui para exercitar a oralidade, apreender o texto de forma mais crítica e provocar problematizações a partir das variadas análises que venha a suscitar. Quem lê em voz alta (ou declama um poema, ou expõe suas ideias), recebe a informação duas vezes: pela organização do seu pensamento e pela estruturação de sua oralidade.

Seção Introdutória V – Goethe e a produção do romance *Os sofrimentos do jovem Werther*

A construção do romance

Chegamos à surpreendente habilidade de Goethe para ver o tempo no espaço. [...] Goethe tinha um olhar refinado para todos os indícios e sinais visíveis da natureza: ele sabia, por exemplo, definir de vista e rapidamente as idades das árvores, conhecia os ritmos de crescimento das diferentes espécies de árvores, sabia enxergar as épocas e as idades. Tinha um olhar excepcionalmente agudo para todos os indícios visíveis de tempo da vida humana – do tempo do viver cotidiano, mensurável pelo sol e pela ordem rotineira do dia humano, do tempo da vida humana em sua totalidade –, as idades e as épocas da formação do homem. A importância desse último tempo biográfico para Goethe e a sua visão profunda desse tempo são testemunhadas por sua própria autobiografia – os trabalhos biográficos de enorme peso específico em sua obra e o interesse permanente pela literatura autobiográfica e biográfica que ele dividiu com a sua época. (BAKHTIN, 2003, p. 231 e 232)

23

Sem dúvida, a biografia de Goethe demonstra que ele se apaixonou muitas vezes na vida e há convergência em confirmar que sua maior paixão foi Charlotte. Kestner, seu colega de trabalho e noivo da moça, na época em que Goethe a conheceu, afirma, em uma carta¹ enviada a um amigo, que, em 09 de junho de 1772, quando Charlotte e Goethe se encontraram pela primeira vez, em um baile, o jovem escritor não sabia do compromisso de noivado que havia; Kestner relata que, ao chegar ao baile, algumas horas depois (Charlotte e Goethe já estavam conversando há algum tempo), foi perceptível que o moço estava demasiadamente bem-humorado; não apresentava seu costumeiro estado melancólico.

Naquela pequena cidade, Wetzlar, Goethe foi trabalhar na sede da corte da justiça imperial, onde era colega de Kestner, com quem manteve uma relação de amizade, embora, desde o momento em que viu Charlotte, alimentasse a esperança de conquistá-la. Na época, Goethe tinha 23 anos; Charlotte, 19 anos e, seu noivo, 31 anos. A certeza de que ela não corresponderia a seus sentimentos² fez com que, em 11 de setembro de 1772, fosse embora da cidade; sua convivência com a moça, embora tenha

¹ Na edição de *Os sofrimentos do jovem Werther*, publicada pela Editora L&PM, Backes, o tradutor, inclui trechos de diário e cartas escritas por Kestner, a maioria delas para Goethe, após sua saída de Wetzlar, em 11 de setembro de 1772.

² Nos registros do diário de Kestner, referentes ao ano de 1772, consta, em 16 de agosto, que Charlotte havia declarado que Goethe “não deveria esperar dela mais do que amizade” e que, ao ouvir isso, ele ficou pálido e abatido; que em 10 de setembro Goethe almoçou com ele e à noite os três saíram juntos; no dia seguinte, Goethe foi embora de Wetzlar, deixando um bilhete como despedida. (GOETHE, 2010, p.86).

durado apenas três meses, inspirou a protagonista da obra concluída em março de 1774 e publicada em outubro daquele ano. Os noivos haviam se casado no início de 1773.

Após sua partida daquela cidade, contatos com Goethe foram mantidos por meio de cartas; foi assim que Kestner relatou a ele que havia emprestado, sem saber dos propósitos do moço, a arma que Jerusalem, um colega de trabalho, usou, em outubro de 1772, para se suicidar. Kestner descreveu, por carta, minúcias da cena vista no quarto de Jerusalem, após o suicídio, e também seu enterro. A essa correspondência, em 28 de novembro daquele ano, Goethe respondeu da seguinte forma:

Eu vos agradeço, caro Kestner, pela notícia da morte do pobre Jerusalem, ela nos interessou profundamente. Vós haveis de tê-la de volta, assim que estiver reescrita... Ontem me ocorreu escrever a Carlota. Todavia pensei que todas suas respostas se restringem a: nós queremos que tudo fique bem. E não estou pensando em dar-me um tiro no momento... (GOETHE, 2010, p. 89).

Esta carta revela alguns fatos importantes: que Goethe, ao lê-la, ficou triste por Jerusalem e surpreso pela forma como Kestner relatou os mínimos detalhes daquela tragédia, tanto que respondeu, com certa dose de ironia, que a notícia o tinha interessado profundamente e que a devolveria, reescrita, para Kestner. A promessa foi cumprida, o conteúdo do desenlace do romance traz aquelas informações.

Ainda, no tocante à observação que fez, de que não escrevia para Charlotte porque a única coisa que ela dizia em suas respostas era que queria que “tudo ficasse bem”, demonstrava a preocupação da moça de que Goethe poderia cometer suicídio (a Alemanha passava por um momento de turbulência social, mudança de valores e práticas de suicídio por desilusões amorosas); esse o motivo de Goethe, demonstrando irritação, ter sido explícito em responder que “não pensava em dar-se um tiro”.

Desses fatos, evidencia-se que, para produzir o romance, no Primeiro Livro, Goethe utilizou muito de sua autobiografia, retratando um Werther feliz junto à natureza; que lia Homero, era artista (desenhista e pintor), e apaixonado por Carlota, noiva de Alberto. Quando o livro é estudado em detalhes, emergem diversas situações vividas pelo autor, que ele reescreve no romance. Essas características que aparecem nessa obra e em outras, fez com que Carpeaux (2013, p. 73) dissesse que em Goethe “a vida e a obra estão indissolivelmente ligadas, de modo que a Obra parece o próprio conteúdo da vida e todas as obras cristalizações de momentos da vida”.

A interpretação do romance permite que vejamos o quanto esta frase de

Carpeaux é verdadeira; porém, também permite evitar que ocorra a confusão entre autor e personagem, no sentido de que Goethe tenha se suicidado, fato passível de ser criado no imaginário de leitores, em razão de leitura superficial da obra, ou de resumos que costumam registrar que a obra é autobiográfica – o que, em parte é verdade, mas que não deixa de ser uma informação fragmentada.

Na realidade, no Segundo Livro, apesar de existir uma continuidade de detalhes autobiográficos, Werther vai transitando para um estado de confusão mental cada vez mais acentuada, até chegar ao auge do desespero, percurso que retrata a biografia de Jerusalem que, de fato, apaixonou-se por uma moça casada e, sem esperança, cometeu o suicídio. Na ficção, Goethe incluiu o empréstimo que Kestner fez da arma com que Jerusalem se suicidou: no romance, a mesma coisa fez Alberto, marido de Carlota, que emprestou as armas pedidas por Werther. Também, construiu o desenlace a partir do relato de Kestner sobre o suicídio e o enterro de Jerusalem.

Assim, em meio a um enredo autobiográfico e biográfico, vemos toda a arte literária de Goethe na elaboração de um romance que apresenta todo o sentimentalismo e subjetivismo do protagonista, que se imortalizou como aquele que reuniu as diversas características do Romantismo nascente, influenciando a literatura e as artes de seu tempo e de todos os movimentos literários subsequentes, até nossos dias; uma obra que, imersa nos problemas sociais daquele período, também explicitou costumes cuja superação era ansiada pela própria sociedade.

Sugere-se a leitura da edição comentada que a L&PM Pocket disponibilizou na internet, extremamente enriquecida pela tradução, organização, prefácio, comentários e notas de Marcelo Backes, além de uma biografia do autor, o que nos brindou com uma magnífica contextualização do romance e seu autor, tão necessária ao processo de letramento literário, para a formação de leitores críticos.

Seção Introdutória VI – A proposta de mobilização de saberes necessários para formação do estudante-leitor crítico

[...] partindo da natureza social e socializadora da educação escolar e do acordo construtivista que desde algumas décadas se observa nos âmbitos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, reúne-se uma série de princípios que permitem compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem e que se articulam em torno da atividade intelectual implicada na construção de conhecimentos. (ZABALA, 2010, p. 38)

26

A teoria construtivista, ao conceber que a sala de aula é o espaço do aluno como sujeito de sua aprendizagem, veiculou a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem, que implica a formulação de objetivos de ensino, passou a requerer que, antecipadamente, sejam formulados os objetivos de aprendizagem, embora “o papel ativo e protagonista do aluno não se contraponha à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador” (ZABALA, p. 39).

Nesse contexto, o ensino tradicional, centrado no professor, foi dando espaço para a mediação, uma intervenção didática do professor para mobilizar o aluno a aprender conteúdos que lhe permitam construir a sua aprendizagem. No decorrer da vida escolar, o aprender vai assumindo o significado de construção do próprio aluno como cidadão cada vez mais qualificado para participar ativamente na sociedade.

Dessa forma, no contexto interacionista, os objetivos de ensino passaram a ser decorrentes dos objetivos de aprendizagem; desse modo, se um objetivo de aprendizagem for “analisar criticamente o poema *É ela! É ela! É ela! É ela!*, de Álvares de Azevedo”, um objetivo de ensino poderia ser “Mediar (ou intervir didaticamente; ou criar condições) para que o estudante analise criticamente o poema”. Observa-se que várias intervenções didáticas planejadas em sequência para que o estudante se aproprie de determinados conhecimentos, habilidades ou atitudes, se traduzem na ação de “problematizar”, forma de interceder quantas vezes necessárias para provocar aproximações variadas do estudante frente ao objeto de aprendizagem.

Uma consequência das teorias interacionistas de ensino e aprendizagem foi o questionamento da prática de ensino de conhecimentos cognitivos, tão somente, conforme proposto no ensino tradicional. O próprio reconhecimento de que o estudante é sujeito de seu aprendizado já o identifica como um ser com habilidade de construir

tanto seus conhecimentos teóricos quanto práticos; também, se a aprendizagem se dá de forma efetiva no convívio social, ou seja, de forma coletiva, este ser social também é capaz de construir os procedimentos adequados ao convívio social.

O próprio relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sob a coordenação de Jacques Delors, trouxe conceitos como os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), que passaram a fundamentar normativos, teorias, planos escolares educacionais em vários países, dentre eles, o Brasil.

Entende-se que o pilar “aprender a ser” sustenta a concepção de formação integral do estudante, para participação autônoma na sociedade, que deve ser experienciado de forma transversal ao desenvolvimento do proposto nos demais pilares. Com relação a esses, por exemplo, elaboradores de cursos e professores passaram a incluir os três em seus planos de cursos e de aulas, o que viria amparar uma proposta de ensino e aprendizagem que, resumida e informalmente, passou a ser chamada de “CHA” para indicar os aspectos necessários de conteúdo: conhecimentos (aprender a conhecer), habilidades (aprender a fazer) e atitudes (aprender a conviver); com o passar dos anos, o “CHA” foi se transformando em “CHAVI”, dando destaque aos “valores”, como elementos determinantes de “atitudes” socialmente adequadas, e o interesse.

Quanto a este último, havia a crença de não ser possível ensinar aluno desinteressado em aprender, já que motivação é um processo intrínseco à pessoa. Porém, teorias de ensino que envolviam a análise de prontidão do estudante permitiram reconhecer que “se ninguém motiva ninguém, porque a porta do interesse abre pelo lado de dentro”, garantir que o estudante detenha conhecimentos prévios para apropriar-se de um novo saber lhe dá segurança, de modo que o professor, ao “bater nessa porta”, com estratégias de ensino adequadas, possa ser bem sucedido na mobilização do interesse do estudante. Vemos que Cosson (2018), ao propor SD para o letramento literário, prevê iniciá-la com uma atividade motivadora.

Por sua vez, Zabala (2010, p. 39), ao interpretar os aspectos de ensino que envolvem esses pilares, entende que, aliado ao desenvolvimento cognitivo, também é preciso trabalhar os inerentes a “capacidades de equilíbrio pessoal, relação interpessoal e inserção social”, as quais consistem em tipologias diferentes dos conteúdos que, em

sua completude, se constituem em: conceituais, procedimentais e atitudinais (o CHA). Assim, alerta o autor para a necessidade de não as fragmentar na proposta de ensino. Entretanto, o fato de esses conteúdos se explicitarem de forma diferenciada na aprendizagem implica a necessidade de critérios de avaliação distintos, que foram incluídos nas Oficinas, visando ao atendimento do Objetivo da SD:

Contribuir para a formação do estudante-leitor crítico do ensino médio integrado, por meio de procedimentos didáticos direcionados à análise crítica do romance *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe, bem como de elementos que inspiraram sua produção, incluindo aspectos autobiográficos e estudos sobre traços intertextuais utilizados pelo autor na criação do romance, assim como os manifestados posteriormente por alguns autores, referindo-se a essa obra.

28

Dessa forma, cada Oficina contempla os itens abaixo:

- tema;
- objetivos:
 - ✓ da Oficina;
 - ✓ de ensino; e
 - ✓ de aprendizagem, que abrangem as diferentes tipologias dos conteúdos a serem trabalhados (cognitivos/factuais, procedimentais e atitudinais);
 - ✓ atividades: explicitação dos conteúdos necessários para atingimento desses objetivos de aprendizagem;
 - ❖ desenvolvimento das atividades mobilizadoras da apropriação dos conhecimentos relacionados aos objetivos propostos; e
- avaliação da aprendizagem.

Propõe-se, também, privilegiar a leitura e a escrita, o máximo possível, bem como a oralidade, tanto na leitura em voz alta, como no exercício de performances de leitura artística de textos, de modo a integrar o grupo e contribuir para a compreensão e interpretação coletiva dos textos propostos, objetivando que as atividades propiciem a construção coletiva do conhecimento sobre os temas tratados, bem como, o desenvolvimento da visão crítica e do gosto dos estudantes pela leitura, em um ambiente de convivência colaborativa.

Apresentação da estrutura das Oficinas

Nos distintos aspectos que tratamos até agora, “compartilhar os livros” foi uma ideia que surgiu de forma reiterada [...] Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2018, p.143)

29

Conforme já mencionado, este PE propõe um estudo literário da obra *Os sofrimentos do jovem Werther*, as intertextualidades feitas por Goethe com relação a obras que leu (que constam do Infográfico 1), bem como de obras nas quais seus autores incluíram, de algum modo, intertextualidades que fizeram com esse romance de Goethe (que constam do Infográfico 2).

Sugere-se que, na apresentação da sequência didática literária, na Oficina 1, o conteúdo dos infográficos seja abordado e, no caso de as oficinas serem realizadas sempre no mesmo espaço e for possível, reproduzir essas duas figuras para deixar em lugar visível e reportar-se a elas sempre que uma intertextualidade for estudada.

Esta SD compõe-se de dez Oficinas construídas na forma de SD literária expandida, segundo a proposta de Cosson (2018): em torno do estudo de *Os sofrimentos do jovem Werther*, apresentam uma atividade de motivação; a introdução, consistente em informações sobre a obra e apresentação do autor, com dados iniciais que vão sendo ampliados ao longo do processo, acrescidos de dados de obras e seus respectivos autores, conforme abordadas como intertextualidades. Essas oficinas, ordenadas nos dez agrupamentos de atividades completam o estudo para atingimento do objetivo geral da SD literária, que já consta nas “Palavras Iniciais” e na Seção Introdutória VI.

A expansão das sequências didáticas das Oficinas, são feitas por meio da abordagem das próprias intertextualidades, bem como por meio de contextualizações teóricas, históricas, poéticas e críticas. Para desenvolvimento das atividades propostas foram produzidos textos auxiliares para: interpretação da obra central; conhecimento, diálogo e interpretação sobre os casos de intertextualidade; adaptação de textos para leitura artística; desenvolvimento de atividades correlatas (por exemplo, intertextualidade; formação do leitor; e interpretação do amor de Werther), dentre

outros.

Cada oficina prevê o tempo de 2 horas/aula e relaciona os objetivos que são: Objetivos da Oficina (igual para as nove primeiras); Objetivos de Ensino e Objetivos de Aprendizagem – cognitivos/factuais; procedimentais e atitudinais.

No tocante aos objetivos de aprendizagem, sugere-se que sejam entregues aos estudantes, de modo que acompanhem em que medida estão conseguindo atingi-los; observar que alguns dos objetivos elencados na Oficina 1 são válidos para as demais.

Na Oficina 9, está previsto um momento de diálogo sobre como os estudantes avaliam o atingimento desses objetivos, sem prejuízo de que o educador problematize, sempre que achar oportuno, o quanto estão conseguindo empenhar-se para atingi-los ao longo da SD, e quais são as dificuldades com que se deparam.

Além dos procedimentos didáticos para realização de cada atividade, as oficinas contemplam a indicação de:

- obras/textos a serem utilizados nas atividades, com registro dos apêndices e anexos onde se localizam;
- um texto para reflexão, no fim do dia, até a Oficina 9, e a solicitação de que escrevam um texto de reflexão para ser compartilhado na Oficina 10, antes do SARAU; e
- organização de procedimentos para atividades extraclasse que:
 - ✓ para os educadores, sugere preparo de algum material e de adaptação de texto para utilização de recurso multimídia como apoio de aula expositiva dialogada (proposta em três momentos da SD); e
 - ✓ para os estudantes, indica a parte do livro *Os sofrimentos do jovem Werther*, para leitura extraclasse, quando previsto esse procedimento; estudos de textos para preparação de apresentações orais; alguma atividade escrita; entre outros.

Tendo como centro o estudo do romance *Os sofrimentos do jovem Werther*, a SD contextualiza seu autor e obra, principalmente sob os seguintes aspectos:

- Quem era Goethe, um jovem de 25 anos, que firmou seu caminho profissional como poeta e escritor, ao publicar o romance precursor do Romantismo na Europa, traduzido no mundo todo e inspirador para outros escritores, ao ponto de Backes, tradutor da obra para o português, afirmar que, ainda hoje, dificilmente um escritor se arrisca a produzir seu primeiro romance, sem antes ler o *Werther*;
- Que estudos literários buscava Goethe já na adolescência, quais autores e obras o

inspiraram na composição de seu romance, que se transformou em um cânone; que autores intertextualizaram com essa história e de que modo;

- Quais dados autobiográficos Goethe utilizou para compor o protagonista de seu romance e em que momento parte desses elementos autobiográficos deram lugar para características biográficas de Jerusalem, um de seus colegas de trabalho.

Reflexões como essas serão propostas para que, ao tempo em que os estudantes se apropriem do pulsar da história e de como ela nasce da arte de seu romancista, também desenvolvam sua competência para ler criticamente outras obras, literárias ou não, tendo em vista que a aprendizagem do exercício da criticidade no processo de letramento literário tende a se transferir para os demais tipos de leitura.

Além disso, as atividades foram planejadas de modo a privilegiar, em acréscimo à Leitura e Interpretação compartilhada no grupo, exercícios de Oralidade e Escrita; estas, não com o objetivo específico de produção deste ou daquele tipo de texto, mas para disseminar a percepção de ser bem-vinda a prática de produção de textos próprios, inclusive em razão da fase da vida em que se encontram estudantes que cursam o Ensino Médio Integrado (EMI), que buscam se profissionalizar e podem se beneficiar muito com a compreensão de que se aprende a escrever escrevendo; ler, lendo e falar, falando; em um espaço coletivo de aprendizagem.

Tempo das Oficinas

O tempo de cada Oficina está estipulado em 2 horas/aula. Apenas o educador, na situação concreta de aplicação da SD poderá dimensionar e fazer adequações necessárias. Segundo Zabala (1998), a forma como configuram-se as sequências de atividades é o que vai determinar as “características diferenciais” da prática do professor.

Tendo em vista tratar-se de uma proposta de sistematização de leitura e interpretação de uma obra completa e os demais elementos envolvidos, entende-se possível que essa experiência seja mobilizadora para que os estudantes adquiram condição de desenvolver sua autonomia na busca de ampliação de seu olhar de leitor literário crítico ao longo de sua vida, internalizando a importância de realização de pesquisas para além do conteúdo estrito da história que se lê.

Assim, diante da ampliação desse conteúdo, procurou-se otimizar as

atividades em sala de aula com propostas de atividades extraclasse. Sugere-se que as orientações dessas atividades, que estão apresentadas de forma detalhada, sejam disponibilizadas em algum local de acesso aos alunos, de forma escrita, para que eles, com autonomia, possam ter ciência delas e realizá-las.

Quanto ao filme *Goethe!*, que tem 1h40 de duração, embora fosse interessante todos assistirem juntos, se possível, a sugestão é que seja assistido extraclasse, deixando somente a discussão para ser realizada em sala de aula. Outra forma de contribuir para a otimização do tempo foi fornecer o máximo de informações sintetizadas sobre as cartas que compõem o livro, de modo a facilitar a mediação de sua interpretação pelo grupo.

Também, há um trecho do livro, o que apresenta os cantos de Ossian, para o qual a sugestão é de não o ler (individualmente, os estudantes podem optar pela leitura extraclasse, caso queiram). Em substituição, há um texto para leitura comentada tratando dessa intertextualidade. O entendimento é de que a leitura direta de Ossian, de modo minimamente satisfatório, demandaria um tempo além do possível e, também, além do necessário para entendimento da intertextualidade realizada com ele.

Entende-se que a proposta de autoavaliação diária sobre a participação nas atividades de Oralidade, Leitura e Escrita demanda um diálogo intermediário e outro na oitava Oficina, para mensurar avanços e dificuldades. A expectativa é de que o efetivo comprometimento dos estudantes nessas atividades e a discussão sobre os avanços obtidos explicitem o grau de aprimoramento dos saberes envolvidos, inclusive a ampliação da visão crítica dos textos lidos pelos estudantes. Dessa forma, a sugestão é que seja realizada uma conversa individual e extraclasse com os estudantes (proposta está no final da Atividade 6) e uma conversa coletiva, prevista na Oficina 8.

Após os apêndices e anexos foi disponibilizado o **Espaço para apontamentos e considerações sobre a evolução do processo de ensino e aprendizagem ao longo da SD**, no qual estão registradas as atividades a serem desenvolvidas em cada oficina, e que prevê local para escrita daquilo que o educador entender necessário para sua orientação; ele objetiva, com simplicidade, auxiliar seu processo de reflexão.

Oficina 1 – Tema: Intertextualidade

O texto é uma produtividade, uma permutação de textos: no espaço de um texto, vários enunciados tomados de outros textos se cruzam e se neutralizam.
(KRISTEVA, 2012, p. 118)

Modalidade	Componentes curriculares	Atividades
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/ Literatura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da Sequência Didática Literária 2. Motivação: Prática de intertextualidade 3. Conhecimento, análise e compreensão do conceito de intertextualidade e seus tipos 4. Análise sobre a prática de intertextualidade nas músicas <i>Velho Ateu</i> e <i>Caramba!... Galileu da Galileia</i>

33

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos

Para atividade 4: Música *Velho Ateu*, de autoria de Eduardo Gudin e Roberto Riberti, gravada por Beth Carvalho e Música *Caramba!... Galileu da Galileia*, de Jorge Ben Jor (APÊNDICE II)

OBJETIVOS DAS OFICINAS (Será registrado apenas nesta Oficina 1)

- Estimular a curiosidade dos estudantes, por meio de uma atividade de motivação, de modo a potencializar a participação do grupo nos estudos que serão propostos; e
- Propor atividades para trabalhar o conceito de Intertextualidade.

(nas demais Oficinas, seria “Propor atividades para trabalhar...”)

OBJETIVOS DE ENSINO DA OFICINA 1:

- Apresentar a SD literária de modo que os estudantes visualizem como ela se desenvolverá;
- Aplicar a atividade de Motivação, de modo a propiciar o envolvimento dos estudantes nas demais atividades **(válido para todas as Oficinas – registro só aqui);**
- Mediar didaticamente para que os estudantes, ao final da Oficina tenham:
 - ✓ vivenciado o exercício da leitura, oralidade e escrita de uma intertextualidade e
 - ✓ compreendido o conceito de

intertextualidade e seus tipos;

- Estabelecer o máximo possível de situações que propiciem o exercício da leitura, oralidade e escrita do coletivo de estudantes, bem como da análise crítica dos textos envolvidos nas atividades realizadas e na produção de textos próprios **(válido para todas as Oficinas);** e
- Propiciar a integração do estudantes como participantes de um grupo de estudo literário crítico, variando as formas de composição dos pequenos grupos e girando, entre os estudantes, as tarefas a serem estabelecidas para a realização das diversas atividades propostas, de modo a incentivar a participação equitativa e colaborativa de todos os estudantes **(válido para todas as Oficinas).**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Cognitivos/factuais (para esta Oficina 1)

- Apreender o conceito de intertextualidade, integrando-o a seus conhecimentos cognitivos e diferenciando-o do conceito de plágio;

- Identificar, nos textos dos integrantes do grupo B como se deu a prática de intertextualidade;
- Reconhecer a possibilidade de utilizar intertextualidades em textos que produz **(válido para todas as Oficinas – registro só aqui); e**
- Compreender como identificar uma intertextualidade, de modo a passar a fazer esse exercício, especialmente em obras literárias **(válido para todas as Oficinas – registro só aqui).**

Procedimentais (Válidos para todas as Oficinas - registro só aqui -, sem prejuízo do estabelecimento de outros, nas demais Oficinas, para atividades que demandarem):

- Exercitar a escrita de pequenos textos;
- Ler, interpretar e discutir sobre os textos produzidos pela turma; os textos e o romance utilizados nas Oficinas;
- Exercitar a oralidade nas diversas oportunidades que se apresentarem; e
- Procurar exercitar extraclasse atividades espontâneas de Oralidade (escolher alguns textos para falar para

amigos, parentes, em frente ao espelho); Leitura (ler em voz alta); e habituar-se a escrever um parágrafo sobre coisas que achou interessantes, que estudou etc.

Atitudinais (Válidos para todas as Oficinas - registro só aqui -, sem prejuízo do estabelecimento de outros, nas demais Oficinas, em atividades que demandarem)

- Concentrar-se no desempenho das atividades propostas;
- Demonstrar atitude participativa com relação a tarefas grupais;
- Participar dos momentos de diálogo, equilibrando sua expressividade com o saber ouvir;
- Fazer-se presente nas discussões e reflexões da turma, de modo a contribuir para a produção coletiva do conhecimento;
- Valorizar as contribuições dos demais participantes do grupo no exercício dos estudos propostos; e
- Empenhar-se em assimilar, sintetizar e aplicar os conhecimentos produzidos.

34

AValiação

- **Autoavaliação**
- **Instrumento:**
- **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (APÊNDICE I)**

Procedimento:

- **Ao final da Oficina, escrever, na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (em uma cópia da figura ou outra forma possível para registro), seu nome e uma palavra que expresse como foi sua participação na**

Oficina 1 (sugere-se ao docente fazer um registro, à parte, anotando, por aluno, as palavras que escreveu, para devolutiva e análise na Oficina 6.

Avaliação

Procedimento:

- **A partir da observação, avaliar a participação dos estudantes nas atividades propostas.**

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1 – Apresentação da Sequência Didática Literária

1. Apresentação do Objetivo Geral da SD:

Contribuir para a formação do estudante-leitor crítico do ensino médio integrado, por meio de procedimentos didáticos direcionados à análise crítica do romance *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe, bem como de elementos que inspiraram sua produção, incluindo aspectos autobiográficos e estudos sobre traços intertextuais utilizados pelo autor na criação do romance, assim como os manifestados posteriormente por alguns autores, referindo-se a essa obra.

2. Explicação sobre os elementos que compõem esse objetivo;
3. Apresentação dos Infográficos 1 e 2 e explicação de que o conteúdo principal das oficinas será a leitura e interpretação de *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe, de obras com as quais Goethe fez intertextualidades e de autores que, por sua vez, fizeram intertextualidades com este romance;
4. Antecipação de que, na Atividade 3 desta Oficina, será estudado o conceito de intertextualidade;
5. Informação sobre a proposta de exercitar a escrita de alguns textos; de leitura coletiva em voz alta e de exercício cada vez mais aprimorado de oralidade;
6. Informação de que os estudos serão realizados em dez Oficinas, que envolverão atividades extraclasse;
7. Apresentação da Roda de Oralidade, Leitura e Escrita e explicação de seu funcionamento para registros de autoavaliação; e
8. Outras informações entendidas necessárias.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2 – Motivação: Prática de Intertextualidade

1. Divisão da turma em dois grupos, grupo A e grupo B (caso a quantidade de participantes seja em número ímpar, sugere-se que o grupo B fique com um participante a mais);
2. Orientação para que cada aluno do grupo A escreva uma pequena e simples frase, mas bem elaborada, e a anote em seu caderno;
3. Solicitação de que, cada um que redigiu sua frase entregue uma cópia a um dos colegas do grupo B (escolher uma das frases produzidas para ser entregue a dois participantes do grupo B, caso a quantidade de estudantes seja um número ímpar);
4. Atribuição, aos estudantes do grupo B, da tarefa de redigir, de forma criativa, um pequeno texto de, no máximo, dois parágrafos, incluindo a frase que cada um recebeu de um dos colegas do grupo A, de acordo com os seguintes critérios:
 - 4.1. Incluir a frase recebida exatamente como está escrita; e
 - 4.2. Indicar ou não, em seu texto, o nome do colega que fez a frase.
5. Convite aos estudantes do grupo A que se sentem ao lado do estudante do grupo B que produziu o texto com sua frase (haverá um trio, no caso em que a frase produzida por um estudante do grupo A tenha sido entregue para dois estudantes do grupo B); e
6. Manutenção dessas duplas (e trio, se for o caso) durante a próxima atividade, após a qual será realizada a discussão conjunta dessas duas atividades.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 3: Conhecimento, análise e compreensão do conceito de intertextualidade e seus tipos

1. Apresentação e discussão com os estudantes sobre o conceito de intertextualidade de Kristeva:

Conceito de Intertextualidade: Segundo Kristeva (2012, p. 118), “o texto é uma produtividade, uma permutação de textos: no espaço de um texto, vários enunciados tomados de outros textos se cruzam e se neutralizam”.

2. Síntese das ideias que surgiram no grupo, especialmente sobre “como outros textos vão se cruzando e se harmonizando para, por meio da intertextualidade, compor um texto novo, mas resguardando a autoria de cada um deles;

3. Diálogo sobre o conceito de plágio:

- 3.1. Verificação se o grupo sabe explicar o que é plágio e se conhecem exemplos;

- 3.2. Aprofundamento da discussão e síntese das ideias sobre plágio, confirmando (ou acrescentando) que, no mundo da música, acontecem muitos plágios; na literatura; em textos acadêmicos e em outros tipos de textos, também.

4. Direcionamento do diálogo para análise da diferença entre intertextualidade e plágio;

5. Síntese das ideias expostas com apresentação da definição de plágio, segundo o Dicio, Dicionário *on line* de Português:

Plágio é a exposição de uma obra intelectual de outra pessoa como se fosse de sua própria autoria.

6. Aproveitamento de eventuais comentários dos estudantes do grupo B, no sentido de que “plagiaram” a frase do colega do grupo A (não mencionaram o nome do colega como autor da frase) para consolidação do conceito; destacar a diferença entre intertextualidade e plágio, reforçando a ideia de que ambos consistem em utilizar a produção de outra pessoa, mas que, quem faz um intertexto, ou indica a fonte, ou deixa transparecer a origem daquela produção (Citar que isso foi feito com textos utilizados na Oficina (a definição de intertextualidade, de Kristeva (2012); a definição de plágio, do Dicio, Dicionário);

Obs.: Desde o próximo item, que envolve a primeira atividade de expressão oral de leitura de texto, orientar os estudantes para a utilização adequada da expressividade (tom de voz, entonação, ritmo etc.,).

7. Proposta de verificação de quais estudantes do grupo B fizeram plágio ou intertextualidade na primeira atividade (sistematizar a análise, iniciando pelo trio, se houver, orientando para que, em cada dupla/trio, primeiro o estudante do grupo A leia sua frase e, em seguida, o do grupo B leia seu texto);
8. Após a discussão promovida no item 7, Informação de uma situação especial: quando um escritor reelabora um texto de outro, não lhe atribui diretamente a autoria, mas, de alguma forma, a origem dela é evidente, o que ele faz também é uma intertextualidade; porém, se tem a intenção de ocultar a autoria alheia, configura-se o plágio;
9. Exemplificação de um texto em que não há plágio:
 - Que tristeza viver de ilusão! Agora que meu namorado me deixou, só sei que nada sei, fiquei sem rumo...

Justificativa: nesse caso, o “só sei que nada sei” é uma frase tão famosa do filósofo Sócrates que não seria possível esconder essa autoria; então, usá-la, sem mencionar o nome do autor não é plágio, mas, sim, praticar intertextualidade implícita, situação quando a autoria não está declarada mas pode ser captada pelo leitor atento; e
10. Apresentação e discussão dos conceitos de intertextualidade explícita e implícita, conforme texto *Tipos de Intertextualidade* (APÊNDICE II).
11. Encerramento da Atividade, solicitando que algum estudante resuma as ideias estudadas.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 4: Análise de intertextualidade nas músicas *Velho Ateu* e *Caramba!... Galileu da Galileia*

Letras das músicas e sugestões para encaminhamento das reflexões sobre a intertextualidade nessas músicas (APÊNDICE II)

1. Leitura da letra da música *Velho Ateu*, em voz alta (um estudante);
2. Indagação: em que trechos dessa letra os compositores podem ter feito intertextualidade? (é provável não haver dificuldade em apontar a estrofe II: Se eu fosse Deus/ A vida bem que melhorava,/ Se eu fosse Deus/ Daria aos que não têm nada (visando mediar a problematização a ser feita com estudantes em torno da intertextualidade apresentada nessa letra de música consta uma sugestão de encaminhamento de reflexão no APÊNDICE II);

3. Encaminhamento das reflexões sobre intertextualidade nessa letra (utilizar sugestão disponível no Apêndice II);
4. Leitura da letra da música *Caramba!... Galileu da Galileia*, em voz alta (um estudante);
5. Indagação: Galileu da Galileia existe ou é um personagem fictício? Ouvir respostas e partir para o item 6;
6. Encaminhamento das reflexões sobre intertextualidade nessa letra (utilizar sugestão disponível no Apêndice II);
7. Conclusão da atividade, trazendo os seguintes aspectos:
 - 7.1. No mundo literário, a intertextualidade é um costume frequente entre autores, porque ela ilustra e valoriza a obra que está sendo produzida com ideias de outros autores; trata-se de uma prática tão importante, ao ponto de pensadores fazerem estudos sobre como ela se manifesta; um desses pensadores, Bakhtin (2003), usa a expressão “grande tempo” como o lugar onde as obras literárias rompem as fronteiras de seu tempo e permanecem nos séculos, em diálogo com outras obras;
 - 7.2. Goethe fez intertextualidade com obras de vários autores para compor seu romance *Os sofrimentos do jovem Werther*, por exemplo, dialogando com obras que se encontram “no grande tempo”, como a Odisseia, de Homero, poeta épico do século VIII a.C., cujas obras literárias são as primeiras escritas do mundo ocidental que chegaram até nossos dias. Por outro lado, depois da criação desse romance, outros fizeram intertextualidade com ele. Assim, nesse estudo literário crítico da obra de Goethe, vamos estudar também como se deram essas intertextualidades.

Autoavaliação: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

Ao final da Oficina 1: Reflexão do dia

(solicitar para um ou mais estudantes a leitura em voz alta desse texto, procedendo da mesma forma nas demais Oficinas, com relação aos textos para reflexão)

Se olharmos para o nosso ato de aprender, podemos reconhecer que, a partir de nossos conhecimentos, introjetamos outros, de várias fontes e autorias, e, ao integrá-los, mudamos o patamar do conhecimento que tínhamos anteriormente. Aprender é uma forma de intertextualidade que praticamos a todo tempo.

Sendo a leitura um dos principais veículos para adquirirmos autonomia nesse processo de intertextualidade com novos textos, para absorver novos conhecimentos, podemos dimensionar a importância do exercício da leitura literária crítica que, sem dúvida, contribuirá também para ampliar nossa criticidade frente a qualquer outro tipo de texto. Nas palavras de Kristeva,

O verbo “ler” tinha para os antigos uma significação que merece ser lembrada e valorizada, com vistas a uma compreensão da prática literária. “Ler” era também “recolher”, “colher”, “espionar”, “reconhecer os traços”, “tomar”, “roubar”. “Ler” denota, pois, uma participação agressiva, uma apropriação ativa do outro. Escrever seria o “ler” convertido em produção, indústria: a escritura-leitura. (KRISTEVA, 2012, p.176)

O convite a todos, ao longo das dez oficinas desta Sequência Didática (SD) é construir-se como leitores literários críticos, em voz alta ou em silêncio, uma leitura de textos ou dos próprios pensamentos. Também, são convidados a exprimir suas ideias em um diálogo ou em uma apresentação artística, ou seja, praticar a Oralidade. Ainda, exercitar a escritura-leitura (o escrever). Assim, o espaço dessa SD é para estudantes críticos de literatura, no exercício da oralidade, da leitura e da escrita.

39

Organização de procedimentos extraclasse para preparação:

Para todas as Oficinas

1. Verificar como os estudantes poderão acessar:
 - 1.a. a versão online da editora L&PM Pocket, de *Os sofrimentos do jovem Werther*, para leituras comentadas e interpretações (GOETHE, Johann Wolfgang, *Os sofrimentos do jovem Werther* [recurso eletrônico] Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010); e
 - 1.b. dicionário.
2. Providenciar cópias da Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita para ser utilizada como instrumento de autoavaliação em cada Oficina.

Para a Oficina 2

1. Providenciar um modo para apresentação do quadro *Idílio*, de Tarsila do Amaral e a pintura de Goethe.
2. Confeccionar um cartaz com o enunciado: Bem-vindo (a) você a esta Roda de Leitores Literários Críticos porque você pode contribuir com seu (sua)..
3. Cortar papezinhos para escrever os nomes de todos os participantes da Roda para entregar um a cada estudante (educador, se quiser, também entra na roda).

Atividades extraclasse: Solicitar que os estudantes:

1. observem a capa do livro; leiam os dados da p. 2, o Prefácio (p. 4 a 6) e a Nota da p. 7.
2. exercitem atividades espontâneas de Oralidade (escolher alguns textos para falar para amigos, parentes, em frente ao espelho etc.). Esses exercícios, além de ajudarem a aprimorar a oralidade, terão um momento de avaliação formal na Oficina 7, quando todos apresentarão um pequeno texto, escolhido conforme sugerido no final da Oficina 6.

Obs.: Conforme indicado na “Apresentação da estrutura das Oficinas”, sugere-se que as orientações dessas atividades sejam disponibilizadas em algum local de acesso aos alunos, de forma escrita, para que eles, com autonomia, tenham acesso a elas e as realizem.

Oficina 2 – Tema: Leitura e interpretação da parte inicial de *Os sofrimentos do jovem Werther*, para exercício de estudantes-leitores críticos

Os sofrimentos das populações expulsas do Reno pelos invasores franceses inspiraram-lhe (a Goethe) o poema épico Hermann und Dorothea: é a obra que, em língua alemã, mais se aproxima da obra homérica [...] bela obra que inspirou aos contemporâneos, a um Wilhelm von Humboldt, a um Solger, as mais sutis considerações sobre poesia épica e poesia idílica. (CARPEAUX, 2013, p. 77)

Modalidade	Componentes curriculares	Atividades
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/Literatura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivação: Bem-vindo (a) você a esta Roda de Leitores Literários Críticos! 2. As estratégias dos autores para atrair leitores 3. Contexto histórico-social e biográfico de Goethe quando produziu o romance 4. Leitura e interpretação do começo do romance (cartas de 04 a 30 de maio de 1771)

40

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos

Atividade 2: Texto *As estratégias dos autores para atrair leitores* (APÊNDICE III)

Atividade 3: Texto *Contexto histórico-social e biográfico de Goethe* (APÊNDICE IV)

Atividade 4: Obra *Os sofrimentos do jovem Werther*

OBJETIVOS DE ENSINO

- Mediar didaticamente para que os estudantes:
 - ✓ compreendam a diferença entre a formação do leitor, ação disseminada na sociedade como um todo (o que inclui a escola) e a formação do leitor crítico, especificidade própria da escolarização, especialmente do letramento literário;
 - ✓ reconheçam como exercitar ser um leitor literário crítico; e
 - ✓ contextualizem as circunstâncias de produção de *Os sofrimentos do jovem Werther*;
- Coordenar a atividade de leitura e interpretação do trecho do livro a ser estudado nesta Oficina, de modo que os estudantes, dialogicamente,

interajam e gerem uma compreensão adequada dessa parte do romance para o grupo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Cognitivos/factuais:

- Compreender a diferença entre ser leitor e ser estudante-leitor crítico e reconhecer o próprio papel na construção de estratégias para compreensão de textos e aprimoramento de leituras críticas e significativas;
- Contextualizar os diversos fatores que concorreram para a produção do romance *Os sofrimentos do jovem Werther*; e
- Apreender os elementos principais do romance que constam no trecho estudado nesta Oficina.

AVALIAÇÃO

Aplicar a mesma Avaliação proposta na Oficina 1.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1: Motivação: Bem-vindo (a) você a esta Roda de Leitores Literários Críticos!

Material:

Um cartaz com o enunciado: **Bem-vindo (a) você a esta Roda de Leitores Literários Críticos porque você pode contribuir com seu (sua)...** (preparado previamente)

Papezinhos para escrever os nomes de todos os participantes para entregar um para cada estudante (educador, se quiser, também entra na roda) (preparar previamente e, na hora da atividade, deixar apenas os nomes dos presentes)

1. Orientação de que todos formem um círculo, em pé; colocar o cartaz no centro do círculo e distribuir um papelzinho para cada participante (não importa se alguns pegarem o próprio nome); a ideia é que todos digam alguma qualidade que o colega possui (ou ele próprio), que vai contribuir para a formação de um perfil de leitor literário crítico para o grupo (solicitar que alguém grave ou anote esses dados; depois, relacioná-los para serem retomados na Oficina 5, Atividade 2, item 3.1);
2. Explicação do procedimento de cada um: ler a frase que está no cartaz, na sua vez de falar, e completá-la, da seguinte forma: Bem-vindo(a) você, (nome do colega) a esta Roda de Leitores Literários Críticos porque você pode contribuir com seu (sua) ... (cada um vai dizer uma **qualidade que entende que seja bom conservar ou adquirir para ser um leitor literário crítico e que o colega tem ou pode ter**: citar um ou dois exemplos dentre esses ou outros: seu gosto pela leitura literária; sua vontade de conhecer dados do autor da obra que lê; sua concentração quando lê; sua curiosidade em procurar na internet mais dados sobre o que está lendo; seu prazer em contar o que lê; sua vontade de conversar sobre livros; seu senso de observação etc.) – é importante que cada um se sinta livre para dizer o que pensa);
3. Cada participante deve falar a frase dirigindo-se ao participante cujo nome está no papel que pegou (se pegou seu nome, vai dizer a frase a si próprio);
4. Encerramento da atividade, após todos falarem, sugere-se dizer que:
 - 4.1. ao longo desta SD, o grupo terá várias oportunidades para aprimorar seu conceito do que seja um leitor literário crítico e entender como procurar incorporar qualidades importantes à sua forma de ler textos literários;
 - 4.2. na próxima **atividade** serão conhecidas estratégias de autores para atrair leitores, o que vai permitir diferenciar leitores literários e leitores literários críticos; e
 - 4.3. em outra Oficina será realizada uma roda para discussão sobre como evoluiu o

conceito de leitor literário crítico no grupo.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2: As estratégias dos autores para atrair leitores

Texto: *As estratégias dos autores para atrair leitores* (APÊNDICE III)

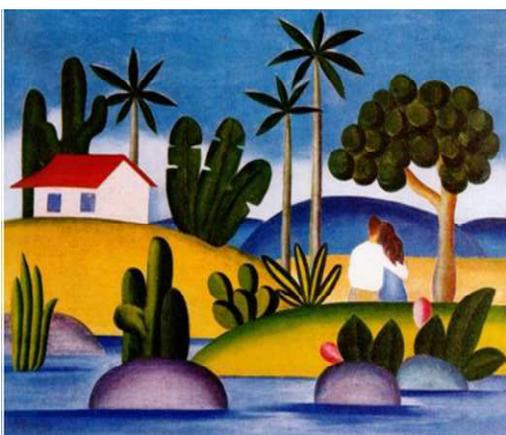
1. Leitura do texto indicado (um parágrafo por estudante, caprichando na oralidade);
2. Leitura do texto que vem a seguir, no APÊNDICE III: Dado histórico: preocupação do escritor com a reação do leitor (um único estudante, que queria caprichar bem na oralidade);
3. Interpretação do texto, de modo a deixar bem marcado na conclusão que ser leitor de livros de literatura é um convite feito pela sociedade como um todo, das mais diversas formas, desde que foi possível a impressão de livros em larga escala, quer dizer, na perspectiva de que o leitor literário é um consumidor de livros desse gênero;
4. Diálogo a ser mediado de modo a aproveitar os comentários dos estudantes e provocar reflexões no sentido de que:
 - 4.1. o leitor de livros de literatura pode, por si próprio, procurar ser um leitor literário crítico, mas nem sempre a escola trabalha o desenvolvimento dessa habilidade, embora seja previsto trabalhar condições de desenvolvimento da criticidade do estudante, principalmente no Ensino Médio;
 - 4.2. ser um leitor literário por lazer é muito proveitoso, mas ao aluno do ensino médio, que já pensa sobre sua profissionalização (proposta escolar especialmente mediada no EMI), é oportuno desenvolver habilidades de leitor literário crítico, aliadas à prática da oralidade, da leitura e da escrita, tanto para aprimorar sua habilidade de comunicação, necessária e valorizada em todas as profissões, como porque o próprio campo da comunicação e das artes da comunicação são uma possibilidade de profissionalização para os que se interessam e passam a se preparar para ele; e
 - 4.3. leitores que desenvolvem a leitura literária crítica tendem a transferir essa criticidade para outros tipos de texto: ler criticamente obras literárias amplia os horizontes de conhecimento e sensibilidade do ser humano, que é cidadã (o), filho (a), mãe (pai), irmã (o), amigo (a), estudante, namorada (o) etc.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 3: Contexto histórico-social e biográfico de Goethe quando produziu o romance

Texto: *Contexto histórico-social e biográfico de Goethe* (APÊNDICE IV)

Leitura do texto, que é dividido em duas partes: pedir para um estudante ler os três primeiros parágrafos e perguntar se alguém deseja comentar: em seguida, propor a leitura da segunda parte e fazer a discussão, diferenciando os aspectos autobiográficos dos biográficos. Quanto às cartas entre Kestner e Goethe, informar que estão nas p. 87 a 90 da versão online do romance, da editora L&PM Pocket, sob o título “Fragmentos de Cartas” e que algumas delas serão objeto de análise em uma das oficinas.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 4: Leitura e interpretação do começo do romance (cartas de 04 a 30 de maio de 1771)



Fonte: <https://www.wikiart.org/en/tarsila-do-amaral/id-lio>

1. Início dos procedimentos didáticos para esta atividade, propondo que os alunos comentem o que lhes chamou atenção na leitura extraclasses (prefácio etc.);
2. Proposições para leitura e interpretação do início do romance (as dez cartas que Werther escreveu a seu amigo Guilherme, entre 4 a 30 de maio de 1771):
 - 2.1. Leitura em voz alta, para exercitar a oralidade da melhor forma possível, com clima de diálogo, para que todos se posicionem;
 - 2.2. Interpretação concomitante à leitura, consultando palavra desconhecida no dicionário, após tentativa de compreender seu sentido no contexto da história;
 - 2.3. Identificação do contexto em que a história acontece: Werther está em uma pequena cidade cujo nome não é mencionado, na Alemanha, no final do século XVIII; perto dali há um povoado de nome Wahlheim (nome fictício), onde ele costuma passear; está na região para tratar questões de herança para sua mãe;
 - 2.4. Observação de como Goethe, nesse trecho do romance – bem autobiográfico –, define um Werther desenhista, que vê a natureza com olhar de artista e demonstra como ele faz bem integrar-se ao lugar que o rodeia; faz relação entre as regras sociais e as artes; critica algumas regras sociais; demonstra que ler

Homero, em meio àquela paisagem é revigorante; é sociável e bondoso com as pessoas simples: inúmeras características do Romantismo.

3. Início da leitura e interpretação de cada carta, problematizando quando preciso;
4. **Exploração da última carta, a do dia 30 de maio**, quando Goethe faz uma bela relação entre a expressão de um *idílio* na pintura (ou desenho) e na poesia (poemas idílicos); **sugere-se, com relação a essa carta, que seja lido o primeiro parágrafo**, quando ele, após comparar a poesia (como arte de dizer muito com poucas palavras) à pintura, faz o seguinte questionamento: Mas o que têm a ver poesia, cena e idílio? Continuar a leitura do restante da carta, que traz um idílio, o amor de um camponês por uma senhora viúva; ao ouvir a história, Werther, no fim da carta, expressa que conhecer a pessoa que o campônio descreve seria “estragar a **bela imagem**”;
5. Finalização: dialogar sobre impressões e opiniões a respeito desse trecho da obra, em especial sobre que características do Romantismo ela apresenta.

Anunciar a forma como Goethe prepara com capricho, nessa carta, o tema Idílio, porque vai construir uma outra cena idílica na carta seguinte, aquela que vai mostrar como Carlota e Werther se conheceram: uma cena que ficou bem famosa.

Por fim, apresentar o quadro Idílio, de Tarsila do Amaral, que personaliza a ideia de simplicidade e pureza que o nome sugere. Mostrar, também, a pintura de Goethe, feita em 1786, em Roma, quando o escritor fez uma viagem à Itália (1786-1788), para estudar literatura e arte grega e romana, como havia sonhado.

Autoavaliação: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

Goethe in the Roman Campagna (1786) by Johann Heinrich Wilhelm Tischbein | Reprodução
 Fonte: Jornal Opção, seção opção cultural, edição de 28/01/17



Ao final da Oficina 2: Reflexão do dia

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar, porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2018, p. 23)

Organização de procedimentos extraclasse para preparação da Oficina 3

Organizar, como atividade extraclasse, a leitura do Capítulo I da novela *A mão e a luva*, de Machado de Assis e a divisão de papéis entre os estudantes, conforme proposta abaixo:

Obs.: Conforme indicado na “Apresentação da estrutura das Oficinas”, sugere-se que as orientações dessas atividades sejam disponibilizadas em algum local de acesso aos alunos, de forma escrita, para que eles, com autonomia, tenham acesso a elas e as realizem, **mas especialmente nesta, que é muito detalhada, dar apoio especial para que os alunos entendam como organizá-la.**

Organização de procedimentos extraclasse para preparação da Oficina 3

1. Solicitar que os estudantes se preparem para fazer uma leitura artística do Capítulo I de *A mão e a luva*, de Machado de Assis, (adaptado para essa finalidade), disponível no ANEXO I;
2. Informar que o texto foi dividido no formato de texto dramático, contendo os seguintes personagens: 1. Luís Alves; 2. Estevão; 3. Narrador de Luís Alves; 4. Narrador de Estevão; 5. Narrador de situações gerais; 6. Narrador que faz reflexões; 7. Guiomar; 8. Narrador de Guiomar. (pedir que os estudantes, após ler o texto, escolham voluntariamente desempenhar esses 8 papéis, sendo que a maioria deles será desempenhado por mais de um estudante, da seguinte forma: **três** dividirão o papel do personagem 1; **três**, o do personagem 2; **três**, o do personagem 3; **três**, o do personagem 4; **dois** dividirão o papel do personagem 5; **três** dividirão o papel do personagem 6; e **um** desempenhará os papéis dos personagens 7 e 8. Dessa forma, haverá um total de **dezoito estudantes** que compartilharão a leitura do texto.

Sugestão de orientação para a leitura do texto extraclasse e divisão dos papéis:

- Solicitar que os estudantes façam duas leituras atentas do Cap. I de *A mão e a luva*. E que, depois, aqueles que se voluntariarem para desempenhar algum papel, que estudem bem a sua fala (sem precisar decorar, exercitar para ler com capricho na entonação).
- Pedir que, em seguida, 18 estudantes (tanto do sexo masculino quanto feminino, para quaisquer papéis), se candidatem a desempenhar um dos oito papéis, na quantidade estipulada para cada um deles (esse acerto de divisão de tarefas precisa ser organizado de modo que os estudantes consigam realizar a Leitura Artística como 1ª atividade do dia).

Para a divisão dos papéis de personagens que serão representados por dois ou mais

estudantes, orientá-los a dividir as falas de forma equitativa: por exemplo, para o personagem 1. Luís Alves, haverá Luís 1; Luís 2; e Luís 3.

No dia da Oficina, sugere-se que os 18 estudantes fiquem sentados de forma semicircular ou no próprio círculo juntamente com os demais estudantes, porém em local definido, conforme descrito na Oficina 3.

- Informar que há também, no Anexo I os textos “Elementos de representação dramática”, e “Dicas para preparo dos estudantes para o dia da leitura do texto, objetivando auxiliá-los no planejamento da performance da leitura artística que vão apresentar na Atividade 1 da próxima Oficina, a 3.

Oficina 3 – Tema: Intertextualidades de Machado de Assis e Álvares de Azevedo

Carta de Werther, 22/05/1771.
 [...] a vida humana é apenas um sonho [...] Quando penso nos limites[12] que circunscrevem as ativas e investigativas faculdades humanas; quando vejo que esgotamos todas as nossas forças em satisfazer nossas necessidades, que apenas tendem a prolongar uma existência miserável [...] Meto-me dentro de mim mesmo e acho aí um mundo! Mas antes em pressentimentos e obscuros desejos que em realidade e ações vivas. E então tudo paira a minha volta, sorrio e sigo a sonhar, penetrando adiante no universo.
 (GOETHE, 2010, p. 12)

46

Modalidade	Componentes curriculares	Atividades
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/Literatura	1. Motivação: leitura artística (dramática) do capítulo I da novela <i>A mão e a luva</i> 2. A intertextualidade Machado de Assis → Goethe: uma análise crítica 3. A intertextualidade Álvares de Azevedo → Goethe

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos

Atividade 1: adaptação do capítulo I da novela *A mão e a luva* (Anexo I)

Atividade 2: Texto Contexto histórico-social e biográfico de Goethe (APÊNDICE IV), já visto, e “Dados biográficos de Machado de Assis” (ANEXO I)

Atividade 3: Poema *É ela! É ela! É ela! É ela!*, de Álvares de Azevedo e dados biográficos do autor (ANEXO II)

Organização para leitura artística

Organizar os 18 estudantes que irão participar da leitura artística do texto sentados em semicírculo à frente, na sala de aula, ou em círculo, juntamente com os demais estudantes. A proposta é que se sentem da esquerda para a direita, nessa ordem:

Narrador de Luís 1; **b.** Narrador de Luís 2; **c.**

Narrador de Luís 3; **d.** Luís 1; **e.** Luís 2; **f.** Luís 3; **g.** Estevão 1; **h.** Estevão 2; **i.** Estevão 3; **j.** Narrador de Estevão 1; **k.** Narrador de Estevão 2; **l.** Narrador de Estevão 3; **m.** estudante que atuará nos papéis de Guiomar e Narrador de Guiomar; **n.** Narrador de situações gerais 1; **o.** Narrador de situações gerais 2; **p.** Narrador que faz reflexões 1; **q.** Narrador que faz reflexões 2; **r.** Narrador que faz reflexões 3.

Obras/Textos

Atividades 1. Motivação, e 2: Texto do Capítulo I da novela *A mão e a luva* (adaptado), de Machado de Assis e dados biográficos do autor (ANEXO I)

Atividade 3: Poema *É ela! É ela! É ela! É ela!*, e dados biográficos do poeta (ANEXO II)

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Mediar didaticamente para que os estudantes, ao final da Oficina tenham:
 - ✓ Vivenciado a leitura artística do capítulo 1 de *A mão e a luva*, de modo a exercitar a oralidade e motivarem-se para a realização da análise crítica desse texto; e

- ✓ Procedido à análise crítica da conexão entre as duas obras, a partir da intertextualidade praticada por MA, refletindo também sobre aspectos do cenário sociocultural e de vida dos dois autores à época em que produziram suas obras.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:**Cognitivos/factuais:**

- Compreender como desenvolver recursos da própria expressividade oral para aprimorar a leitura em voz alta;
- Assimilar aspectos teóricos que

- Reconhecer como as obras de M de A e Álvares de Azevedo integraram, por intertextualidade, a obra de Goethe.

Autoavaliação**Instrumento:**

- **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (APÊNDICE I)**

Procedimento:

Ao final da Oficina, escrever na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita, seu nome e uma

AVALIAÇÃO

palavra que expresse como foi sua participação na Oficina 3.

Avaliação**Procedimento:**

- Observação da participação dos estudantes

47

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1: Motivação para estudo do tema: Leitura artística (dramática) do Capítulo I da novela *A mão e a luva*

1. Organização do grupo nos seus lugares;
2. Proposição do início da leitura, orientando que cada qual esteja atento ao seu momento de entrada e procure expressar sua oralidade da melhor forma possível;
3. Encerrada a apresentação, solicitação de que:
 - O grupo de estudantes que foi plateia, de forma objetiva, fale o que entendeu do texto lido (caso preferir, é possível orientar o foco da resposta, pedindo para alguns falarem sobre características da personalidade de Luís Alves; outros, as de Estevão; e outros, sobre as de Guiomar;
 - O grupo de leitores, também de forma objetiva, expresse se gostaram da experiência de leitura, no geral; depois, pontualmente, se conseguiram aplicar o que haviam planejado para a expressão oral, se consideraram que haveria pontos passíveis de melhoria etc.;
 - Finalização com ponderações sobre o trabalho apresentado, a reação da plateia, sugestões para melhoria etc.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2: A intertextualidade Machado de Assis → Goethe: uma análise crítica

1. Posicionamento dos estudantes em círculo;
2. Solicitação de que um estudante que foi plateia na atividade anterior leia os “Dados biográficos de Machado de Assis” (ANEXO I);

(Se na hora da leitura do capítulo I de *A mão e a luva*, algum estudante se reportou aos dois textos que foram colocados em epígrafe no ANEXO I, excelente observação, porque ali foram colocados

justamente os dois trechos de conexão, o primeiro, com relação às duas obras, e o segundo que, além da relação com as obras, permite discutir a diferença das correntes literárias de ambos, embora, em princípio, sejam duas obras sejam classificadas na fase romântica dos dois autores.)

3. Discussão sobre o primeiro trecho:

Mas, ai triste! a dor dele era uma espécie de tosse moral, que aplacava e reaparecia, intensa às vezes, às vezes mais fraca, mas sempre infalível.

O rapaz acertara de abrir uma página de Werther, leu meia dúzia de linhas, e o acesso voltou mais forte que nunca. (ASSIS, 1907, p. 10)

Solicitação de que o comentem, comparando Estevão com Werther.

Obs.: 1. Com relação a essa intertextualidade, os estudantes não deverão ter problema em dizer que ambos os personagens se sentiam desesperados devido a um amor não correspondido. Esse é o fato em comum nas duas histórias, mas que caminham para lados diferentes, porque Werther se suicidou e Estevão, conversando com Luís Alves, foi se acalmando. Pedir para que os estudantes identifiquem os indicativos desses momentos. (um dos inúmeros exemplos é: Luís Alves concordar que Estevão deveria morrer, mas “só amanhã” (semelhante às tabuletas em bares com os dizeres “Fiado só amanhã”).

Obs.: 2. O autor que cria a intertextualidade não necessariamente o faz para dar igual encaminhamento conferido à obra intertextualizada. Nesse caso, por exemplo, M de A, leva a história para rumo diferente.

4. Apresentados os comentários, sintetizar as ideias levantadas, que podem ter caminhado nesse sentido:

“Estevão estava sofrendo por um desengano amoroso e, como Werther, queria morrer. Porém o andamento da história na novela de Assis tomou outro rumo. Nesse caso, o desiludido foi até à casa de Luís, seu amigo, para conversar um pouco e a conversa foi lhe acalmando, acabou dormindo; no outro dia, era outro dia. O narrador explicou que, nessas horas, uma boa coisa é alimentar-se, que Estevão almoçou e que a tempestade foi serenando. E a história seguiu seu passo...”

5. Problematização final sobre esse capítulo do livro de Assis: Os críticos apontam *A mão e a luva* como obra da fase de Romantismo do autor. Essa afirmação é questionável, no que tange ao andamento do capítulo 1? Sim ou não? Por quê?

6. E quanto à obra de Goethe? Há alguma dúvida de que ela é uma obra do Romantismo?

Propor discussão, à luz do texto “Contexto histórico-social e biográfico de Goethe” (APÊNDICE III, já visto) e dos “Dados biográficos de Machado de Assis” (ANEXO I).

(Como os estudantes já conseguem perceber diante do primeiro trecho de *Os sofrimentos do jovem Werther*, a obra apresenta características do Romantismo (já dá para destacar, desde o início, como seu autor, como representante do movimento Tempestade e Ímpeto, conferiu ao protagonista características do novo movimento literário que despontava.);

7. É possível sintetizar as ideias sobre o afastamento de *A mão e a luva* em relação ao Romantismo, utilizando, o finalzinho do capítulo, uma análise do Narrador (aqui manifestando ideias de um “Narrador que faz reflexão”, conforme classificamos para promover a leitura teatralizada):

Narrador que faz reflexão

Era melhor, — **mais romântico pelo menos**, que eu o pusesse a caminho da academia, com o desespero no coração, lavado em lágrimas, ou a bebê-las em silêncio, como lhe pedia a sua dignidade de homem.

Mas que lhe hei de eu fazer? Ele foi daqui com os olhos enxutos, distraíndo-se dos tédios da viagem com alguma pilhéria de rapaz, — rapaz outra vez, como dantes.

Solicitação para que dois estudantes expressem o que entendem dessa análise do narrador; mediar para que a conclusão leve em conta que essa reflexão já vem amparada pela penúltima reflexão do “Narrador que faz reflexão” que foi a emblemática frase: A natureza tem suas leis imperiosas; e o homem, ser complexo, vive não só do que ama, mas também (força é dizê-lo) **do que come**. (quer dizer, é preciso equilibrar romantismo e realismo).

(Observa-se que a última reflexão já nem é de um narrador fictício dentro da história, é do próprio M de A: é ele, como autor, que diz que poderia conferir ao próprio Estevão (mesmo o seu personagem com características sonhadoras), comportamento “mais romântico” (com desespero no coração, lavado em lágrimas, ou a bebê-las em silêncio...). “Mas que lhe hei de eu fazer? (pergunta M de A já imprimindo características do Realismo mesmo nesta obra) “Ele foi daqui com os olhos enxutos”, distraíndo-se, brincando, como deve brincar um rapaz...)

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 3: A intertextualidade Álvares de Azevedo → Goethe

Poema *É ela! É ela! É ela! É ela!*, de Álvares de Azevedo e dados biográficos do autor (ANEXO II)

Trecho de *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe (carta de 16 de junho de 1771, do 11º ao 13º parágrafos, p. 17, versão online da L&PM Pocket

1. Leitura de dados biográficos de Álvares de Azevedo;
2. Leitura do poema *É ela! É ela! É ela! É ela!* (Anexo II), sendo uma proposta:
 - 2.1. Solicitação de que todos os estudantes leiam o poema em silêncio. Após a leitura, pedir que cinco voluntários se levantem para ler, cada um, duas estrofes;
 - 2.2. Atribuição das duas estrofes que cada um dos voluntários lerá e organizá-los da forma entendida como adequada;
3. Leitura do poema;
4. Pontuações consideradas oportunas quanto à expressão oral dos cinco estudantes;
5. Estudo da intertextualidade de Álvares de Azevedo na penúltima estrofe:

Mas se Werther morreu por ver Carlota
 Dando pão com manteiga às criancinhas,
 Se achou-a assim tão bela... eu mais te adoro
 Sonhando-te a lavar as camisinhas!

6. Leitura do trecho de *Os sofrimentos do jovem Werther* com o qual Azevedo intertextualiza (carta para Guilherme, do dia 16 de junho de 1771, p. 16 e 17, de “Apeei do coche [...] até [...] digno da ventura de ser vosso parente?”):

6.1. Diálogo sobre o tipo de comparação que Azevedo fez entre a protagonista de seu poema, a “sua lavadeira” e Carlota (mediar a discussão, de modo a pontuarem, especialmente, a comparação que Azevedo faz entre o amor à primeira vista que Werther sentiu por Carlota e aquela que o eu lírico sente pela moça que compara a uma fada, a lavadeira de roupa que ele vê na janela e no telhado onde estende as roupas; que o eu lírico, no poema, vê beleza e simplicidade tanto na forma como Carlota distribui pão a seus irmãos quanto na forma como a moça por quem se apaixona desempenha seu trabalho: observar que, na sociedade brasileira, na época em que o poema foi escrito, uma lavadeira pertencia à classe social dos “invisíveis”, quer dizer, daqueles para quem os olhares não eram dirigidos); e

7. Conclusão da discussão. Se entendido como oportuno, complementar com a Nota 16 de Backes, que classifica aquela cena de distribuição de fatias de pão aos irmãos, assim como os cuidados que Carlota dedicava a doentes e o costume de Werther dar dinheiro às crianças e aos pobres (como se constatará com a leitura do romance) como formas comuns de simbolismo sentimental já presentes na literatura inglesa, francesa e alemã, anteriores a Goethe.

Autoavaliação: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

Ao final da Oficina 3: Reflexão do dia

Depois de alfabetizada, na sociedade letrada, a leitura acompanha a pessoa pelo resto de sua vida. Quanto melhor sua proficiência, maior a possibilidade de aprender, por meio dos mais variados tipos de texto, um modo de construir diversas aprendizagens, por exemplo: ler para resolver problemas cotidianos (ler uma receita de bolo, uma instrução de uso de algum aparelho, um endereço); ler notícias para se atualizar; ler para entender conceitos, o significado de palavras; ler para aprender conteúdos escolares; ler assuntos de temas específicos (religiosos, acadêmicos, sobre saúde, para aprender como fazer exercícios físicos, novas teorias); ler para escrever; ler o que outras pessoas compartilham; ler para relaxar, para refletir sobre a vida, sentir

a sonoridade dos textos e entender-se humano (fábulas, contos, romances, poemas). Para o leitor literário crítico, todas as dimensões de leitura tornam-se ampliadas.

Organização de procedimentos extraclasse para preparação da Oficina 4

Para Atividade 4: Intertextualidades Goethe → Klopstock e Goethe → Lessing

Preparação de recurso multimídia para apoio de aula expositiva dialogada, com base no Texto *As intertextualidades feitas por Goethe com Klopstock e com Lessing* (APÊNDICE V).

Em dez dias, recebimento de Atividade de Escrita (conforme item 2, abaixo)

Receber os textos escritos e analisar a melhor forma de dar feedback sobre eles.

Atividade extraclasse: Solicitar que os estudantes:

1. Observem oralidade em poemas: sugerir dois ou três poemas fáceis de serem encontrados na internet na forma declamada, para que comparem estilos diferentes de leitores de poemas.
2. Exercitem a escrita
Escrever um texto sobre uma curiosidade científica, histórica, geográfica, social, cultural ou outra, já vista em algum texto estudado, seguindo os seguintes procedimentos:
 - 2.1 Em dupla, escolher uma dessas curiosidades que já apareceram nos textos estudados;
 - 2.2. Escrever, em dupla, sobre o motivo dessa escolha (foi a mais curiosa, foi uma novidade, ou qualquer outro motivo);
 - 2.3. Depois dessa parte do texto pronto, cada um dos integrantes da dupla deve fazer uma pesquisa para ampliar a informação que a curiosidade trouxe (cada um pesquisa uma coisa diferente sobre a curiosidade escolhida);
 - 2.4. Conversar sobre a nova informação que cada um trouxe, ver se ela pode ser melhorada pelo outro componente da dupla e, depois, integrá-las ao texto inicial;
 - 2.5. Fazer uma conclusão sobre o quanto que as informações novas enriqueceram a primeira.
 - 2.6. Fazer uma boa revisão do texto, para que ele esteja escrito com o máximo de correção possível (pesquisando escrita de palavras no dicionário etc). Se a dupla ficar com alguma dúvida, pedir ajuda de outros colegas, para melhorar ao máximo a escrita do texto; e
 - 2.7. Entregá-lo em dez dias.

Para Atividade 1 da Oficina 4: Metáfora, Gilberto Gil

Ler a letra da música, exercitar declamá-la e procurar ouvi-la.

Obs.: Conforme indicado na “Apresentação da estrutura das Oficinas”, sugere-se que as orientações dessas atividades sejam disponibilizadas em algum local de acesso aos alunos, de forma escrita, para que eles, com autonomia, tenham acesso a elas e as realizem.

Metáfora (Gilberto Gil)

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: "Lata"
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: "Meta"
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudonada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível
Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

Oficina 4 – Tema: O dia do baile e algumas intertextualidades

A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. (BARTHES, 1977, p. 9)

Assim funciona o **texto literário** em relação aos saberes que guarda a cada escritura, mas sem os aprisionar dentro de si. Ao contrário, libera-os com brilho a cada leitura. (COSSON, 2018, p. 17).

52

Modalidade	Componentes curriculares	Atividades
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/ Literatura	<ol style="list-style-type: none"> Motivação: Metáfora – Gilberto Gil <i>Três perspectivas para interpretar O amor de Werther</i>: primeira perspectiva - A perspectiva metafórica Pedra de Bolonha e Montanha de Ímã Leitura e Interpretação das cartas dos dias 16, 19 e 21 de junho de 1771 Intertextualidades Goethe → Klopstock e Goethe → Lessing

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos

Atividade 1: Música *Metáfora*, de Gilberto Gil

Atividade 2: livro *Os sofrimentos do jovem Werther*

Atividade 3: livro *Os sofrimentos do jovem Werther*, cartas dos dias 16, 19 e 21 de junho de 1771

Atividade 4: Texto *As intertextualidades feitas por Goethe com Klopstock e Lessing* (APÊNDICE V)

OBJETIVOS DE ENSINO

- Aplicar a atividade de Motivação para, além do objetivo já estabelecido na Oficina 1, também propiciar vivência de uma atividade com tema Metáfora;
- Mediar didaticamente para que os estudantes:
 - ✓ compreendam/revistem o conceito de metáfora e conheçam duas metáforas utilizadas por Goethe para expressar “O Amor de Werther”;
 - ✓ reconheçam como exercitar ser um leitor literário crítico; bem como contextualizar as circunstâncias de produção de *Os sofrimentos do jovem Werther*;
- Coordenar a atividade de leitura e interpretação do trecho do livro a ser estudado nesta Oficina, de modo que

os estudantes exercitem interação dialógica para construção coletiva do conhecimento em torno da atividade; e

- Proceder à aula expositiva dialogada da Atividade Goethe → Klopstock e Goethe → Lessing, de modo que os estudantes reconheçam como elas foram realizadas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Cognitivos/factuais:

- Compreender/revisar o conceito de metáfora;
- Identificar as metáforas feitas por Gilberto Gil com as palavras **lata e meta**;
- Compreender como Goethe utilizou metáforas na criação do romance de *Os sofrimentos do jovem Werther*, por

- meio da *Pedra de Bolonha* e da *Montanha de Ímã*;
- Apreender os elementos principais do romance que constam no trecho estudado nesta Oficina; e
 - Reconhecer como Goethe utilizou intertextualidade com Klopstock e Lessing para construir seu romance.

- Interpretar metáforas, especialmente as estudadas nesta Oficina; e
- Exercitar a utilização de metáforas e de intertextualidade nos textos que produzir.

Atitudinal (além dos elencados na Oficina 1)

- Valorizar a própria elaboração de textos, reconhecendo a importância de utilizar recursos como metáforas e intertextualidade.

Procedimentais (além dos escritos na Oficina 1)

AVALIAÇÃO

Autoavaliação

Instrumento:

- **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (APÊNDICE I)**

Procedimento:

- **Ao final da Oficina, escrever na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita, seu nome e uma palavra que expresse como foi sua participação na Oficina 3.**

Avaliação

Instrumento:

- **Texto de dois parágrafos com o tema: Definição de duas ou três estratégias para**

aperfeiçoamento do uso de sua oralidade. Justificar a escolhas dessas estratégias.

Obs.: Demonstração prática da aplicação das estratégias elencadas nesse texto a ser feita na Oficina 7 (conforme orientação ao final desta Oficina 4)

Avaliação

Procedimentos:

- **Por meio da observação da participação dos estudantes e do texto sobre estratégias para aperfeiçoamento de oralidade.**

53

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1: Motivação - Gilberto Gil

1. Proposta de cantar (a turma toda, ou alguns estudantes) e/ou ouvir a música *Metáfora*, de Gil e, depois, recitar sua letra (um ou dois estudantes);
2. Solicitação de que os estudantes indiquem as diferentes metáforas que o compositor faz com a palavra *lata* e, depois, com a palavra *meta*;
3. Conclusão da atividade, acrescentando alguma metáfora que, porventura, não tenha sido identificada pelos alunos.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2: Três perspectivas para interpretar *O amor de Werther*: primeira perspectiva – a perspectiva metafórica

Obs.: O tema *Três perspectivas para interpretar O amor de Werther* será desenvolvido em três partes:

- **A perspectiva metafórica *Pedra de Bolonha e Montanha de Ímã*;**
- **A perspectiva satírica; e**
- **A perspectiva do discurso amoroso, de Barthes.**

A primeira perspectiva, ***Pedra de Bolonha e Montanha de Ímã***, que aborda a forma metafórica utilizada por Goethe para ilustrar a intensidade do amor de seu protagonista por Carlota, é o objeto desta Atividade.

1. **Leitura da metáfora sobre a *Pedra de Bolonha* (trecho da carta de 18 de julho de 1771:**

Hoje não pude ir ver Carlota, uma visita inesperada me segurou em casa. Que havia a fazer? Mandei o meu criado ao encontro dela, só para ter junto de mim alguém que tivesse estado em sua presença. Com que impaciência o esperei, com que alegria tornei a vê-lo! Não tivesse vergonha e teria me atirado ao seu pescoço e coberto seu rosto de beijos. Falam que a pedra de Bolonha, quando exposta ao sol, absorve os

seus raios e reluz por algum tempo durante a noite. Dava-se o mesmo comigo e aquele rapaz. A lembrança de que os olhos de Carlota haviam pousado em seu rosto, em suas faces, nos botões de sua casaca e na gola de seu sobretudo, tornava-o tão querido, tão sagrado para mim! Naquele momento não daria aquele rapaz nem por mil táleres! Me sentia tão bem em sua presença... Deus te livre de rir disso, Guilherme! Serão sempre fantasmas os responsáveis por nos sentirmos bem? (GOETHE, 2010, p. 28)

2. Diálogo e interpretação desta metáfora, quando Werther compara seu criado à pedra de Bolonha;
3. Observação sobre a beleza dessa metáfora, ressaltada por Backes, no Prefácio do livro (GOETHE, 2010, p. 5 e 6), que costuma inspirar nomes para grupos de estudos literários e artísticos e, também, ser utilizada para fazer intertextualidades, como, por exemplo, a de Barthes e a de Cosson, apresentadas como epígrafe desta Oficina.
4. Promoção de diálogo e interpretação dessas metáforas, a de Barthes, que compara a literatura com a pedra de Bolonha; e a de Cosson, que compara o texto literário.
5. Observação de que:
 - 5.1. A pedra de Bolonha existiu, de fato, conforme Backes informa na Nota 34; e
 - 5.2. Goethe não só se inspirou nessa pedra para criar sua metáfora, como, diante de sua curiosidade pelos fenômenos da natureza, foi visitar a região onde ela se encontrava, na viagem que tanto queria fazer à Itália e que concretizou, no período de 03 de setembro de 1786 a 18 de junho de 1788; nessa viagem, com sua personalidade inquieta e investigativa, o autor aproveitou para dar asas a seus múltiplos interesses: estudou e refletiu muito sobre a literatura e as artes, e também fez incursões no campo das ciências da natureza, inclusive levando consigo mais de cinco quilos da baritina (a pedra de Bolonha) para que seu fenômeno fosse estudado. Uma decorrente transformação em sua literatura em razão dessa viagem foi o gradativo distanciamento das características do Romantismo, devido à aproximação ao Classicismo.
6. Leitura e interpretação da metáfora sobre a Montanha de Ímã (trecho da carta de 26 de julho de 1771:

[...] Ou então o dia está assim tão belo que eu vou a Wahlheim, e quando eu estou lá, é apenas mais meia hora até a casa dela... Estou demasiado perto da sua atmosfera... A sua vizinhança me atrai e num vu estou junto a ela! A minha avó contava-me a história de uma montanha de imã: os navios que se aproximavam por demais, perdiam de repente suas ferragens, os pregos voavam para a montanha e os pobres marinheiros naufragavam entre as tábuas do navio, que desabavam sob seus pés.

7. Observação de que, na Nota 35, Backes informa que “Relato semelhante é contado em uma das fábulas das 1001 Noites”.
8. Intertextualidade na produção dessas duas metáforas: observar que há intertextualidade com relação à notícia sobre a Pedra de Bolonha, que Goethe leu ou ouviu de alguém; com relação à Montanha de Ímã, o autor indica que ouviu de sua avó; ela, por sua vez, ou leu a referida fábula ou a conheceu de alguma outra forma;
9. Finalização da atividade, destacando que as metáforas foram criadas para mostrar como Werther tinha uma atração incontrolável por Carlota, experiência que o tirava de seu próprio centro; porém, o sucesso da metáfora da pedra de Bolonha centra-se, não na falta de controle do protagonista frente a essa emoção, mas, na irradiação da luz: do ser amado (Goethe); da literatura (Barthes); e do texto literário (Cosson).

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 3: Leitura e Discussão das cartas dos dias 16, 19 e 21 de junho de 1771.

1. Observação de que, nessas três cartas Werther expressa o momento do auge de sua felicidade, ao conhecer Carlota, começar a conviver com a moça e passear pelas redondezas de Wahlheim;
2. Leitura das cartas, com as recomendações de procurar caprichar na forma de ler, na articulação das palavras etc.; propor revezamento, para que todos participem; combinar de lerem todo o texto e fazer a interpretação posteriormente;
3. Verificação de que:
 - 3.1. a primeira carta traz a cena idílica da distribuição de pão; mostra o encantamento de Werther com tudo em Carlota, inclusive com o laço de seu vestido (que ele, porque pediu muito, acabou ganhando de presente do casal, no seu aniversário, em 28 de agosto); as valsas que dançaram; a tempestade, clima para criar o ponto de maior afinidade entre os dois: a literatura e a música (tipo de conversa que nunca envolveu Alberto e que, na realidade, Kestner afirmou que nem ele e nem Charlotte costumavam apreciar);
 - 3.2. A segunda carta, o retorno para casa, com Werther nas nuvens; e
 - 3.3. A terceira carta, com Werther relatando a Guilherme sua felicidade em poder desfrutar das belezas de Wahlheim, ler seu Homero e saber-se tão próximo de Carlota. Observar que, com relação ao estado de exultação dessa carta, Backes:
 - 3.3.1. Já afirmava, na nota 12, que o tema central do romance consistia em Werther ser “uma vítima inconformada da limitação humana, que aspira

ao infinito e sempre volta a bater em suas próprias fronteiras” (GOETHE, 2010, p. 92); e

- 3.3.2. Indica, na Nota 27, que quando Werther está lembrando dos “magníficos e atrevidos amantes de Penélope” (GOETHE, 2010, p. 22), Goethe refere-se ao Canto 20, V, da Odisseia (passagem daquele poema de Homero que mostra a situação dos iludidos pretendentes de Penélope que, embora dilapidassem os bens de Odisseu, marido da rainha, por considerá-lo morto, e rondassem e assediassem sua esposa por muito tempo, jamais a conquistariam – tal como Werther jamais conquistaria Carlota).

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 4: As intertextualidades Goethe → Klopstock e Goethe → Lessing

Aula expositiva dialogada, base: o Texto *As intertextualidades feitas por Goethe com Klopstock e com Lessing* (APÊNDICE V), a ser adaptado para recurso multimídia.

Autoavaliação na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

Ao final da Oficina 4: Reflexão do dia

A leitura crítica de **textos literários** como *Os sofrimentos do jovem Werther* e outros propostos nesta SD é um exercício do direito dos estudantes a usufruir da **literatura**, que irradia seu brilho, como a pedra de Bolonha, mobilizando seu poder de aprendizagem.

Organização de procedimentos extraclasse

Recolher os textos sobre estratégias para aperfeiçoamento de oralidade (de preferência, solicitar que entreguem por e-mail ou outra forma de comunicação do grupo); avaliar e fazer devolutiva quanto à forma de redigir; solicitar que cada um exercite as estratégias que elencou; informar que haverá uma atividade específica, na Oficina 7, para performance de oralidade, na qual será discutido se cada estudante conseguiu melhorar sua oralidade e razão da utilização das estratégias que destacou no texto que redigiu (orientações sobre a performance serão dadas na Oficina 6).

Compilar as estratégias elencadas pelos estudantes, para utilizá-las como dados que norteiem o diálogo, após apresentação da performance, na Oficina 7.

Para preparação da Oficina 5

Separar a relação de qualidades de leitores literários críticos feita e registrada conforme item 1 da Atividade 1 da Oficina 2, para serem retomados na Oficina 5, Atividade 2, item 3.1.

Atividades extraclasse para os estudantes:

Solicitar que leiam o trecho do romance correspondente à carta do dia 29 de junho de 1771 até o final do Primeiro Livro (carta de 10 de setembro de 1771) e das cartas de 20/10 (Primeira carta da Segunda Parte do livro); 26/11; e 24/12/1771.

Obs.: Conforme indicado na “Apresentação da estrutura das Oficinas”, sugere-se que as orientações dessas atividades sejam disponibilizadas em algum local de acesso aos alunos, de forma escrita, para que eles, com autonomia, tenham acesso a elas e as realizem.

Oficina 5 – Tema: Início e aprofundamento dos sofrimentos de Werther

... Ah, por quantas vezes desejei então ter as asas do grou que passava acima da minha cabeça, voar às praias do mar imenso, beber a vida na taça espumante do infinito...
(GOETHE, 2010, p. 36: Werther, carta de 18 de agosto de 1771)

Modalidade	Componentes curriculares	Atividades
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/ Literatura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivação: <i>Ou isto ou aquilo</i> (Werther e Guilherme) 2. Diálogo e Interpretação sobre o conteúdo das cartas lidas extraclasse (as do período de 29/06 a 10/09/1771 (final da primeira parte) e das cartas de 20/10 (começo da segunda parte); 26/11 e 24/12/1771 3. <i>Três perspectivas para interpretar O amor de Werther: A segunda - A perspectiva satírica</i>

57

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos

Atividade 1: Textos do APÊNDICE VI (carta de Werther, do dia 08/08/1771; poema de Cecília Meireles e texto adaptado para leitura artística)

Atividade 2: livro *Os sofrimentos do jovem Werther* e Apontamentos sobre algumas cartas (APÊNDICE VII)

Atividade 3: Texto *A necessidade de satirizar Os sofrimentos do jovem Werther* (APÊNDICE VIII)

OBJETIVOS DE ENSINO DA OFICINA :

- Mediar didaticamente para que os estudantes, ao final da Oficina tenham:
 - ✓ vivenciado o exercício da oralidade dos textos do tema *Ou isto ou aquilo*;
 - ✓ procedido ao diálogo e interpretação do trecho do romance indicado para esta Oficina;
 - ✓ compreendido o texto objeto da leitura comentada; e
 - ✓ participado da elaboração de uma paródia sobre Werther.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Cognitivos/factuais

- Apreender os conceitos de paródia e sátira; e
- Compreender o trecho do romance trabalhado nesta Oficina.

Procedimentais

- Interpretar o trecho do romance trabalhado nesta Oficina;
- Exercitar a leitura e a oralidade; e
- Elaborar em grupo uma paródia sobre Werther.

AVALIAÇÃO

Autoavaliação

Instrumento:

- **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (APÊNDICE I)**

Procedimento:

- Ao final da Oficina, escrever na **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita**, seu nome e uma palavra que expresse como foi sua participação na Oficina 3.

Avaliação

Instrumento:

- **Exercício de Oralidade: Propiciada pela atividade de Motivação.**

Procedimentos:

- **Observação da participação dos estudantes na Oficina como um todo**
- **Observação da performance de oralidade apresentada na atividade de Motivação.**

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1. Motivação: *Ou isto ou aquilo* (Werther e Guilherme)

1. Solicitação de que, sentados em círculo, os estudantes exercitem a oralidade o melhor possível para ler:
 - 1.1. O trecho do romance que corresponde à carta de 08/08/1771 (solicitar que na sua vez, cada estudante leia um parágrafo; o grupo deve ler duas vezes o texto completo); e
 - 1.2. O poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles – APÊNDICE VI ((solicitar que, na sua vez, cada estudante leia dois versos; o grupo deve ler o poema completo duas vezes);
2. Solicitação de que os estudantes leiam em silêncio o Texto para leitura artística: Carta de Werther (08/08/1771) e poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles: *quando os seres da ficção debatem seu destino* (Obs.: No APÊNDICE VI há também algumas sugestões de performance)
3. Orientação para que uma dupla se voluntarie para fazer a leitura artística do texto.
4. Conclusão da Atividade: discussão sobre como os estudantes percebem sua evolução na prática de Oralidade.

58

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2: Diálogo e interpretação sobre o conteúdo das cartas lidas como atividade extraclasse (as do período de 29 de junho a 10 de setembro de 1771 (final da primeira parte) e das cartas de 20 de outubro (começo da segunda parte); 26 de novembro e 24 de dezembro de 1771. (APÊNDICE VII)

1. Diálogo sobre o conteúdo do trecho do livro lido extraclasse, solicitando que os estudantes apontem itens sobre os quais desejam fazer alguma observação;
2. Mediação do diálogo, problematizando à medida em que for percebido como relevante aprofundar a discussão sobre os seguintes detalhes, por exemplo:
 - Estados de ânimo de Werther:
 - ✓ Com relação a Carlota: estado de devaneio
Cartas de 13 de julho; de 19 de julho; 21 de agosto; 30 de agosto;
 - ✓ Com relação a si próprio: estado de letargia
Começa a se acentuar a partir da carta do dia 24 (deixou de desenhar); acha possível iniciar uma carreira diplomática na embaixada, mas rejeita a ideia (já na carta do dia 20 aparece a preocupação da mãe para que trabalhe); no dia 24: só se interessa em fazer coisas que Carlota peça ; na carta do dia 08 de julho mostra a indecisão na tomada de atitude; no mesmo dia, à noite, mostra a consciência que tem sobre a situação de confusão mental a que está chegando; no dia 10 de agosto fala da felicidade de poder “ser membro da família de Carlota”, situação fantasiosa, mas quando fala que passeou com Alberto e falaram de Carlota, refere-se a passeios que Goethe e Kestner chegavam a fazer, realmente; carta de 22 de agosto: até os livros causam tédio
 - ✓ Com relação ao mundo que o rodeia: estado de não pertencimento
Sentimentos sobre a natureza (carta de 18 de agosto): atenção especial para essa

carta, pedindo que observem a percepção de Werther do começo da carta até a frase “*É como se alguém tivesse arrancado a cortina que tapava a visão de minha alma...*” (que começa o primeiro parágrafo da p. 37) e sua alteração de percepção, descrita depois dessa frase até o fim da carta. Evidenciar o estado de tristeza, angústia, ao qual ele vai se entregando.

✓ Com relação aos irmãos de Carlota; busca de afirmação emotiva
 Demonstra grande afinidade, até fazendo referência a como as crianças deveriam ser tratadas, socialmente (carta de 29/06); mas, também, uma forma de, tal qual Carlota, atrair o amor das crianças (carta de 15 de agosto: além de gostar que lhes contasse histórias, começaram a aceitar que lhes distribuisse o pão).

59

Obs.: Destaque para algumas cartas do período no APÊNDICE VI (item 1 – Apontamentos sobre algumas cartas de 1º de julho de 1771 a 24/12/1771

3. Conclusão da atividade: Roda para discussão de como evoluiu o conceito de leitor literário crítico no grupo (conforme estabelecido no item 5 da Atividade 1 da Oficina 2):
 - 3.1. Primeiro, relacionar as qualidades de leitor literário crítico apresentados pelo grupo na Oficina 2, Atividade 1, anotados, conforme item 1 daquela atividade, para utilização nesta Oficina; e
 - 3.2. Após todos ouvirem essas qualidades, promoção da reflexão do grupo sobre qual é sua percepção sobre a conceituação de leitor literário crítico no momento; e
 - 3.3. Apresentação de ponderações finais entendidas como oportunas.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 3: *Três perspectivas para interpretar O amor de Werther: A segunda - A perspectiva satírica*

1. Leitura comentada do texto *A necessidade de satirizar os sofrimentos do jovem Werther* (APÊNDICE VIII);
2. Formação de grupos de 4 estudantes para início da preparação de uma paródia satirizando algum trecho ou a ideia geral de *Os sofrimentos do jovem Werther*:
 - 2.1. A paródia pode ter como base uma música conhecida; ser um rap; um poema; um conto etc.;
 - 2.2. Condições do conteúdo da paródia: ser divertido; deixar Werther feliz; não deixar outro personagem infeliz;
 - 2.3. Depois de pronto, colocar um nome adequado; e
 - 2.4. Se necessário, terminar a atividade extraclasse e prepará-la para apresentação na Oficina 6.

Autoavaliação na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

Ao final da Oficina 5: Reflexão do dia

O que o riso nos tem a dizer? ³

Por que a invenção cômica não nos daria informações sobre os procedimentos de trabalho da imaginação humana e, mais particularmente, da imaginação social, coletiva, popular? Oriunda da vida real, aparentada com a arte, como não nos diria ela também uma palavra acerca da arte e da vida? (Bergson, 2004, p. 2) [...] Tal como a linguagem e a inteligência, Bergson entende que a comicidade – e, por conseguinte, o riso – são expressões tipicamente humanas.

[...] O riso precisará de eco por que será sempre o riso de um grupo, ao mesmo tempo em que esconde uma segunda intenção de entendimento, quase de cumplicidade, com outros ridentes, reais ou imaginários. Para bem compreendê-lo é preciso “determinar sua função útil, que é uma função social [...] O riso deve corresponder a certas exigências da vida comum. O riso deve ter uma significação social” (BERGSON in BASQUES, 2011).

60

Organização de procedimentos extraclasse

Diálogo sobre a evolução dos estudantes em Oralidade, Leitura e Escrita: sugere-se procurar fazer individualmente, visando entender qual é a percepção de cada um sobre seu desenvolvimento e sugestões (aproveitar informações já colhidas nesta Oficina sobre oralidade). Na Oficina 8 haverá um momento coletivo para aprofundamento do diálogo sobre oralidade, leitura e escrita.

Para Oficina 6

Atividade extraclasse: Solicitar que os estudantes

1. Leiam o trecho do romance, desde carta de 08 de janeiro até a de 06 de dezembro de 1772; e
2. Finalizem a produção da paródia e preparem para apresentação na Oficina 6

Obs.: Conforme indicado na “Apresentação da estrutura das Oficinas”, sugere-se que as orientações dessas atividades sejam disponibilizadas em algum local de acesso aos alunos, de forma escrita, para que eles, com autonomia, tenham acesso a elas e as realizem.

³ Trecho do artigo O riso como expressão de um modo de entendimento: do bergsonismo à antropologia, de Messias Basques, disponível em <<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>, acesso 27/09/2020.

Oficina 6 – Tema: Interpretação do amor de Werther

Carta de Werther, 24 de setembro de 1771
 Visto teres tanto empenho em que eu não deixe o desenho, faria melhor em calar-me sobre este ponto do que confessar-te que já há muito não me ocupo dele. Nunca fui mais feliz, nunca a minha sensibilidade pela natureza, inclusive pela mais mísera das pedrinhas ou pelo fiozinho de erva mais insignificante, foi mais plena e mais viva do que agora. Todavia... não sei como me expressar... a minha imaginação tornou-se tão fraca; tudo ondula e vacila de tal maneira diante de minha alma que não consigo apanhar um simples contorno.
 (GOETHE, 2010, p. 29)

61

Modalidade	Componentes curriculares	Atividades
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/Literatura	<ol style="list-style-type: none"> Motivação: Apresentação das paródias “Werther feliz” Terceira parte do tema <i>Três perspectivas para interpretar O amor de Werther: a perspectiva do discurso amoroso, de Barthes</i> Diálogo e interpretação sobre o conteúdo das cartas de 08/01/1772 a 06/12/1772 Informações sobre o relacionamento entre Goethe e Charlotte: intertextualidade Thomas Mann → Goethe

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos

Atividade 2: Texto *O amor de Werther: a perspectiva do discurso amoroso, de Barthes* (APÊNDICE IX).

Atividade 3: Livro *Os sofrimentos do jovem Werther* e texto *Fatos principais das Cartas de 08/01 a 06/12/1772* (APÊNDICE X).

Atividade 4: Informações complementares sobre o relacionamento entre Goethe e Charlotte: intertextualidade de Thomas Mann com a obra do autor (APÊNDICE XI).

OBJETIVOS DE ENSINO DA OFICINA:

- Mediar didaticamente para que os estudantes, ao final da Oficina tenham:
 - ✓ vivenciado a performance de uma paródia;
 - ✓ exercitado a oralidade e a leitura nas atividades da Oficina;
 - ✓ procedido ao diálogo e interpretação do trecho do romance indicado para esta Oficina; e
 - ✓ compreendido os textos objeto de leitura dialogada.
- Compreender o trecho do romance trabalhado nesta Oficina; e
- Apreender as ideias principais do texto *Intertextualidade de Thomas Mann com a obra Os sofrimentos do jovem Werther*.

Procedimentais

- Apresentar, em grupo, a paródia sobre Werther; e
- Ler e Interpretar o trecho do romance e os textos trabalhados nesta Oficina.

Atitudinais

- Contribuir o máximo possível para o desenvolvimento dos trabalhos desta oficina, em especial, para a boa performance da paródia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Cognitivos/factuais

- Compreender as ponderações de Barthes com relação ao amor que Werther devota a Carlota;

AVALIAÇÃO

Autoavaliação

Instrumento:

- **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (APÊNDICE I)**

Procedimento:

- **Ao final da Oficina, escrever na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita, seu nome e uma palavra que expresse como foi sua participação na Oficina**

Avaliação

Procedimentos:

- **Observação da participação dos estudantes na Oficina como um todo.**
- **Observação da produção e performance das paródias.**

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1: Apresentação das paródias “Werther feliz”.

1. Organização da ordem de apresentação;
2. Apresentação;
3. Diálogo sobre impressões de cada grupo sobre sua apresentação e a dos demais grupos e percepção dos estudantes quanto ao desempenho de oralidade; e
4. Encerramento da atividade, fazendo as observações entendidas como necessárias.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2: *Três perspectivas para interpretar O amor de Werther: A perspectiva do discurso amoroso, de Barthes*

Leitura dialogada e interpretação do texto *O amor de Werther: a perspectiva do discurso amoroso, de Barthes* (APÊNDICE IX).

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 3. Diálogo e interpretação sobre o conteúdo das cartas de 08/01/1772 a 06/12/1772.

Promoção de diálogo e Interpretação do trecho do livro que os estudantes leram extraclasse utilizando, caso entendido como oportuno, o Texto *Fatos principais das cartas de 08/01/1772 a 06/12/1772* (APÊNDICE X), para mediar a discussão.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 4. Informações adicionais sobre o relacionamento entre Goethe e Charlotte: Leitura dialogada do texto *Intertextualidade de Thomas Mann com a obra Os sofrimentos do jovem Werther*.

Autoavaliação na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura

Ao final da Oficina 6: Reflexão do dia

É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão[...] que pode resultar de uma relação já prevista na obra como citação direta ou indireta. São as relações com as obras que lhe são anteriores que servirão de inspiração ou que estavam no horizonte de leitura do autor e foram por ele apropriadas e atualizadas de alguma forma naquela obra. O professor pode aproveitar essas referências para apresentar a nova obra ou para incentivar os alunos a buscarem a relação intertextual (COSSON, 2018, p.94).

Organização de procedimentos extraclasse para preparação da Oficina 7:

Confecção de recurso didático para apoio de aula expositiva dialogada, com base no texto *A intertextualidade feita com a Odisseia, de Homero* (APÊNDICE XII).

Retomada da compilação feita sobre as duas ou três estratégias que cada estudante registrou como importantes para aperfeiçoamento do uso de sua oralidade no texto que produziu, de acordo com orientação no item Avaliação da Oficina 4, estratégias a serem utilizadas para discussão na Atividade 1 da Oficina 7.

Recebimento da Atividade de Escrita (em dez dias, conforme item 3 de atividades extraclasse)

Receber os textos escritos e analisar a melhor forma de dar feedback sobre eles.

Atividades extraclasse: Solicitar que os estudantes:

1. Escolham, cada um, um texto já visto nas oficinas (inclusive do próprio romance de Goethe), equivalente a dois parágrafos pequenos ou duas estrofes de poema, para apresentar. Se desejarem, dois estudantes também podem escolher um diálogo, por exemplo, um trecho do primeiro capítulo de *A mão e a luva*. Para cada um será perguntado se conseguiu aplicar as duas ou três estratégias que estabeleceu na atividade de avaliação da Oficina 4.
2. Leiam o trecho do romance: “O editor ao leitor” da p. 65 até [...] embaciava os olhos (começo da p. 74).

3. Atividade de escrita

Escolham a intertextualidade que mais lhes chamou atenção, dentre as estudadas e escrevam um texto de três a quatro parágrafos sobre ela.

Depois de pronto o texto, tomar providências para que ele esteja bem redigido (consultar palavras no dicionário, pedir ajuda para os colegas etc.)

Entregar em dez dias.

Obs.: Conforme indicado na “Apresentação da estrutura das Oficinas”, sugere-se que as orientações dessas atividades sejam disponibilizadas em algum local de acesso aos alunos, de forma escrita, para que eles, com autonomia, tenham acesso a elas e as realizem.

Oficina 7 – Tema: A intertextualidade de Goethe com a Odisseia, de Homero

XIV Canto da Odisseia, versos de 37 a 44

Ancião, quase meus cães te despedaçavam num instante, e entornarias ignomínia sobre mim. Já me deram os deuses outras aflições e gemidos: **40** angustiado, lamentando-me pelo excelso senhor, fico sentado, e crio, para outros, porcos cevados como alimento; mas ele, desejoso por comida, vaga por povo e cidade de varões outra-língua, se em algum lugar ainda vive e vê a luz do sol. (Homero, século VIII a.C.)

64

Modalidade	Componentes curriculares	Atividades
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/Literatura	<ol style="list-style-type: none"> Motivação: Expressão oral de textos escolhidos conforme “Organização de procedimentos extraclasse para preparação da Oficina 7, feita no final da Oficina 6” A intertextualidade Goethe → Homero Interpretação do trecho do romance “O editor ao leitor da p. 65 a [...] embaciava os olhos (começo da p. 74)” Canto XIV da Odisseia, de Homero

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos para:

Atividade 2: Texto: A intertextualidade feita com a Odisseia, de Homero (APÊNDICE XII)

Atividade 3: livro Os sofrimentos do jovem Werther, p. 65 a [...] embaciava os olhos (começo da p. 74)

Atividade 4: Canto XIV da Odisseia, de Homero (Anexo III)

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Mediar didaticamente para que os estudantes, ao final da Oficina tenham:
 - ✓ experienciado a leitura do Canto XIV da Odisseia;
 - ✓ exercitado a oralidade e a leitura nas atividades da Oficina;
 - ✓ participado da leitura dialogada e interpretação dos textos lidos; e
 - ✓ compreendido os textos objeto de leitura dialogada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Cognitivos/factuais

- Compreender o Canto XIV da Odisseia, de Homero e os demais textos estudados nesta Oficina.

Procedimentais

- Ler e Interpretar coletivamente os textos trabalhados nesta Oficina.

Atitudinais

- Contribuir o máximo possível para que essa Oficina seja bem dialogada.

AVALIAÇÃO

Autoavaliação

Instrumento:

- **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (APÊNDICE I)**

Procedimento:

Ao final da Oficina, escrever na **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita**, seu nome e uma

palavra que expresse como foi sua participação na Oficina

Avaliação - Procedimento:

- **Observação da participação dos estudantes na Oficina como um todo**

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1. Motivação: Expressão oral de texto escolhido pelo estudante, conforme “Organização de procedimentos extraclasse para preparação da Oficina 7, feita no final da Oficina 6”.

1. Organização da ordem de apresentação;
2. Apresentação;
3. Diálogo sobre impressão que cada um teve sobre sua apresentação e sobre a dos demais estudantes, à luz das estratégias de oralidade que escolheram para estudar e análise crítica de pontos que entendem necessitar de aperfeiçoamento; e
4. Encerramento da atividade, fazendo as observações entendidas como necessárias.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2: A intertextualidade Goethe → Homero

Aula expositiva dialogada, com base no texto *A intertextualidade feita com a Odisseia, de Homero* (APÊNDICE XII), e apoio no recurso didático elaborado previamente.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 3. Diálogo e Interpretação do trecho: “O editor ao leitor da p. 65 até [...] embaciava os olhos (começo da p. 74)”.

Esse trecho já é narrado pelo Editor-personagem, cujo papel é explicar a compilação das cartas; fazer observações nas notas de rodapé; e, neste momento final, juntar os últimos pontos para arredondar a história. Ele fala ao leitor de maneira direta, diferente de Werther, que falava com Guilherme (maneira indireta para o leitor); começa explicando seu trabalho de reunir algumas cartas que ainda restavam, bilhetes, tudo o que foi possível juntar para informar o leitor sobre o fim da história, antecipando que Werther tinha entrado em profundo estado de desânimo e desgosto. De Alberto, relata que amigos o tinham como uma pessoa sensata, que amava Carlota e era compreensivo com Werther. Mas o protagonista não tinha essa percepção.

Sobre o assassinato que está sendo relatado nesse trecho da história, ele foi cometido pelo moço que era apaixonado pela viúva. Quando os comentários fizeram Werther supor que teria sido ele, foi correndo procurá-lo e, ao chegar na taverna junto às duas tílias, para onde o falecido havia sido levado, viu o moço, que já chegava, preso; Werther lhe dirigiu algumas palavras e saiu dali, retornando à casa do pai de Carlota, alimentando o desejo de salvar o rapaz, mas seus argumentos eram opostos à visão do bailio e de Alberto. Nesse dia, Alberto pediu que Carlota mantivesse Werther um pouco mais a distância.

O Editor, abordando o estado de turvação e delírio em que Werther estava se aprofundando, apresenta algumas cartas que conseguiu juntar:

Na carta de 12 de dezembro fala da inundação que o degelo provocou na região; as águas revoltas pareciam um mar. A ideia de suicídio começa a se instalar fortemente. Na carta de 14 de dezembro fala que abraçou e beijou Carlota; eram devaneios e alucina es; sua decisão vai se consolidando.

Na carta de 20 de dezembro, conta que foi até a casa de Carlota, que estava

arrumando a árvore de Natal e pediu para ele voltar só na véspera de Natal. No dia 21 de dezembro, carta para Carlota; carta que deixou lacrada, na escrivaninha, na qual dizia que estava decidido a morrer.

Carlota, sozinha em casa, pensava em alguma forma de aproximar Álvaro e Werther.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 4: O Canto XIV da Odisseia (Anexo III).

1. Leitura comentada do texto que o precede;
2. Quanto ao poema, solicitar que seja lido em silêncio uma vez; orientar que sejam marcados onde estão os pontos finais e os dois pontos.
3. Leitura em voz alta do poema (inclusive o título e a explicação que segue o título), uma vez, com cada estudante lendo uma frase (cada uma encerrando em ponto final ou em dois pontos, que são as marcas do fechamento da ideia de um trecho do poema), sem importar quantos versos tem, nem se vai parar no meio de um verso. Para uma boa entonação e pausas, respeitar versos; vírgulas; e pontos e vírgulas (além de pontos finais e dois pontos, destacados para mudança de quem vai ler).

Observar que, para facilitar a contagem dos versos, eles são marcados de 5 em 5: esses números estão aí só para marcar o verso 5; o verso 10; e assim por diante. Essa marcação de contagem dos versos não indica mudança de entonação, nem de pausa; apenas marca a quantidade de versos.

4. Solicitação de que expliquem o que entenderam do poema; e
5. Nova leitura em voz alta, cada um lendo uma frase, até o ponto final ou dois pontos, buscando entender o sentido dessa “frase poética”, caprichando na oralidade.
6. Solicitação de que seis voluntários se organizem para declamar o poema, da melhor forma que conseguirem, na Atividade 1 da Oficina 8. Divisão de versos para cada um:
 1. Verso 1 até verso 10 ([...] arbusto espinhoso coroando.)
 2. Verso 11 (Puxou [...]) até verso 22 ([...] líder de varões.)
 3. Verso 23. (O homem ajustava [...]) até verso 28 ([...] saciar o ânimo.)
 4. Verso 29 (De chofre [...]) até verso 36 ([...] dirigiu-se ao senhor:)
 5. Verso 37 (“Ancião [...]) até verso 44 ([...] e vê a luz do sol)
 6. Verso 45 (Vem, à cabana sigamos, [...]) até o final.

Obs.: Melhora muito a possibilidade de declamar bem quando o declamador compreende o significado do que lê e fica atento a cada verso e ao significado de cada sinal de pontuação do trecho como um todo.

Autoavaliação na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

Ao final da Oficina 7: Reflexão do dia

Segundo Bakhtin, um dos pontos culminantes da visão do tempo histórico na literatura universal foi atingido por Goethe (Bakhtin, 2003). E essa característica do autor é explicitamente manifesta em seu trabalho de criação literária: para compor *Werther*, Goethe fez incursões no grande tempo literário e dialogou, por exemplo, com Homero, Shakespeare, Ossian, e também com os contemporâneos Klopstock e Lessing. Sua obra, que, no seu presente literário de final do século XVIII, anunciou a chegada do Romantismo, lançou-se ao futuro como um cânone. Contribuir para que seu estudo crítico integre a proposta de letramento literário no EMI dos Institutos Federais implica reverenciar todos aqueles que contribuíram para a produção literária da Humanidade. Isso passa por Homero!

67

Organização de procedimentos extraclasse para preparação:

Oficina 8, Atividade 4: Transcrição das palavras anotadas pelos estudantes diariamente na Roda da Oralidade, Leitura e Escrita para entregar uma cópia aos estudantes das palavras que cada um escreveu na Roda. Sugere-se que o educador mantenha todas as palavras à mão, para o caso de precisar reportar-se a elas durante o diálogo a ser feito sobre a evolução de cada um.

Oficina 9, Atividade 3: Entrega do Roteiro de Análise do filme *Goethe!* (ANEXO IV), para que os estudantes preencham e utilizem como auxiliar no diálogo sobre o filme.

Solicitar que estudantes:

Assistam ao filme *Goethe!*, disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=oeLv-dUTxI0>>, para discussão na Oficina 9, Atividade 3.

Obs.1: Para Oficina 8, Atividade 1: procedimento extraclasse já solicitado na Atividade 4 desta oficina.

Obs.2: Conforme indicado na “Apresentação da estrutura das Oficinas”, sugere-se que as orientações dessas atividades sejam disponibilizadas em algum local de acesso aos alunos, de forma escrita, para que eles, com autonomia, tenham acesso a elas e as realizem.

Oficina 8 – Tema: A identificação mágica de Goethe com Shakespeare

GRACIANO - Signior Antônio, pareceis doente. Preocupai-vos demais com este mundo. Perda de vulto é tudo o que nos custa tantos cuidados. Podeis dar-me crédito: mudastes por maneira extraordinária.

ANTÔNIO - O mundo, para mim, é o mundo, apenas, Graciano: um palco em que representamos, todos nós, um papel, sendo o meu triste.

GRACIANO - O de bobo farei. Que entre folguedos e risadas as velhas rugas cheguem. Prefiro o fígado aquecer com vinho, a esfriar o peito com gemidos lúgubres.
(SHAKESPEARE⁴, 1594)

Modalidade	Componentes curriculares	Atividades
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/ Literatura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivação: Canto XIV, da Odisseia, de Homero 2. A intertextualidade feita por Goethe com os poemas de Ossian 3. A intertextualidade Goethe → Shakespeare 4. Diálogo sobre a evolução dos estudantes em Oralidade, Leitura e Escrita

68

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos para:

Atividade 1: Canto XIV da Odisseia (Anexo III)

Atividade 2: Texto *A intertextualidade feita por Goethe com cantos de Ossian* (APÊNDICE XIII)

Atividade 3: Texto *A afinidade mágica de Goethe com Shakespeare* (APÊNDICE XIV)

Atividade 4: Transcrição das palavras anotadas na Roda da Oralidade, Leitura e Escrita

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Mediar didaticamente para que os estudantes, ao final da Oficina tenham:
- ✓ experienciado a declamação ou a audição do Canto XIV da Odisseia e compreendido a estrutura desse trecho do poema épico;
- ✓ exercitado a oralidade e a leitura nas atividades da Oficina;
- ✓ participado da leitura dialogada e interpretação dos textos lidos; e
- ✓ compreendido os textos objeto de leitura dialogada.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Cognitivos/factuais

- Apreender as ideias principais dos dois textos objetos de leitura dialogada.

Procedimentais

- Participar da vivência de declamação do Canto XIV da Odisseia;
- Ler e Interpretar coletivamente os textos trabalhados nesta Oficina; e
- Interpretar sua evolução em Oralidade, Leitura e Escrita, a partir das palavras que registrou em cada Oficina na Roda da Oralidade, Leitura e Escrita.

Atitudinais

- Contribuir o máximo possível para que essa Oficina seja bem dialogada; e
- Participar ativamente com o grupo do diálogo sobre a evolução de cada um em Oralidade, Leitura e Escrita.

⁴ Comédia *O Mercador de Veneza*, disponível em <domínio público.gov.br/download /texto/cv000094.pdf

AVALIAÇÃO

Autoavaliação

Instrumento:

- **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (APÊNDICE I)**

Procedimento:

- Ao final da Oficina, escrever na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita, seu nome e uma palavra que expresse como foi sua participação na Oficina.
- Avaliação de seu desempenho em Oralidade, Leitura e Escrita, ao longo das oito Oficinas, no diálogo a ser realizado na Atividade 4.

Avaliação

Procedimentos:

- Observação da participação dos estudantes na Oficina como um todo.
- Observação da participação da vivência de declamação do Canto XIV da Odisseia.
- Observação do diálogo dos estudantes sobre os registros feitos na Roda de Oralidade, Leitura e Escrita.

69

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1. Motivação: Canto XIV, da Odisseia, de Homero

1. Organização da apresentação;
2. Apresentação; e
3. Diálogo sobre a apresentação e encerramento da atividade, fazendo as observações entendidas como necessárias.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2: *A intertextualidade feita por Goethe com os poemas de Ossian*

Leitura dialogada e Interpretação do Texto *A intertextualidade feita por Goethe com cantos de Ossian* (APÊNDICE XIII)

Obs.: Este texto substitui a leitura do romance do trecho de p. 74 Eram seis e meia da tarde [...] até p. 79 [...] "Adeus, Carlota, adeus para sempre!

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 3: *A intertextualidade Goethe → Skakespeare*

Leitura dialogada e Interpretação do texto *A afinidade mágica de Goethe com Shakespeare* (APÊNDICE XIV).

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 4: Diálogo sobre a evolução dos estudantes em Oralidade, Leitura e Escrita

1. Entrega a cada estudante das palavras que registraram na Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (transcritas extraclasse) e promoção do diálogo para autoavaliação dos estudantes, envolvendo grau de evolução, satisfação e pontos a melhorar;
2. Solicitação de que cada um fale a palavra que anotaria na Roda, nesta Oficina;
3. Convite aos estudantes que, falem as palavras que escreveram e comentem o que acham da própria evolução (pontos fortes, grau de satisfação e pontos a melhorar);
4. Diálogo sobre semelhanças e diferenças nas trajetórias dos estudantes;
5. Relatos sobre "melhor momento" de cada um em Oralidade, Leitura ou Escrita;
6. Intenções de atitudes para continuidade do aperfeiçoamento da performance em Oralidade, Leitura e Escrita; e
7. Encerramento da atividade, fazendo as observações consideradas necessárias.

Autoavaliação na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

Ao final da Oficina 8: Reflexão do dia

As sete idades do homem

William Shakespeare (1564 – 1616)

O trecho a seguir, da comédia “As You Like It”⁵ (“Como você quiser”), é um exercício irônico de meditação sobre a passagem da vida humana, e um estímulo para que não percamos muito tempo com o eu inferior, a casca, mas busquemos viver em nosso eu superior. O trecho pertence à Cena Sete do Ato II. Poucas falas antes, um personagem da comédia afirma: “Agora são dez horas e você pode ver como o mundo oscila; há uma hora eram nove, dentro de uma hora serão onze; a cada hora que passa nós amadurecemos; a cada hora apodrecemos; nisso há toda uma história”.

No entanto, o desânimo em Shakespeare é aparente: a lição prática está em “**viver com plena atenção cada instante da vida**” (Carlos Cardoso Aveline – tradutor)

As sete idades do homem

O mundo inteiro é um palco,
E todos os homens e mulheres são meros atores;
Eles têm suas saídas e suas entradas;
E um homem cumpre em seu tempo muitos papéis.
Seus atos se distribuem por sete idades.

1ª No início a criança

Choramiga e regurgita nos braços da mãe.

2ª E mais tarde o garoto se queixa com sua mochila,

E seu rosto iluminado pela manhã, arrastando-se como uma lesma,
Sem vontade de ir à escola.

3ª E então o apaixonado,

Suspirando como um forno, com uma balada aflita,
Feita para os olhos da sua amada.

4ª Depois o soldado,

Cheio de juramentos estranhos, com a barba de um leopardo,
Zeloso de sua honra, rápido e súbito na briga,
Buscando a bolha ilusória da reputação
Até mesmo na boca de um canhão.

5ª E então vem a justiça,

Com uma grande barriga arredondada pelo consumo de frangos gordos,
Com olhos severos e barba bem cortada, cheio de aforismos sábios e argumentos modernos.
E assim ele cumpre seu papel.

6ª A sexta idade o introduz

Na pobre situação de velho bobo de chinelos,
Com óculos no nariz e a bolsa do lado,
Suas calças estreitas guardadas, o mundo demasiado largo para elas,
Suas canelas encolhidas, e sua grande voz masculina
Quebrando-se e voltando-se outra vez para os sons agudos,
Os sopros e assobios da infância.

7ª A última cena de todas,

Que termina a sua estranha e acidentada história,
É a segunda infância e o mero esquecimento,
Sem dentes, sem mais visão, sem gosto, sem coisa alguma.

⁵ “As You Like It”, Ato II, Cena VII, em “The Complete Works of William Shakespeare”, Edited by W. J. Craig, M. A., Magpie Books, London, 1992, 1142 pp., tradução de Carlos Cardoso Aveline, in <<https://www.portalraizes.com/as-sete-idadeswilliam-shakespeare1/>>, acesso em 30/09/2020.

Organização de procedimentos extraclasse para preparação da:

Oficina 9: Solicitação de que os estudantes:

Para Atividade 2

Leiam a Carta de Kestner a Goethe, escrita em novembro de 1772, dando notícias a respeito da morte de Karl Jerusalem (GOETHE, 2010, p. 88 e 89) e destaquem pontos que queiram comentar

Para Atividade 4

Escolham ou redijam texto para escolha de um a ser usado para Reflexão da SD, na Oficina 10.

Obs.: Nessa Oficina será discutido o filme *Goethe!* (já indicado, na Oficina 7, para ser assistido e preenchido o Roteiro como atividade extraclasse).

Oficina 10:

Planejamento de um SARAU

Convite aos estudantes para organização coletiva, da forma mais artística possível, de um Sarau que conte com a participação de todos em um exercício de oralidade da turma (incluindo também música, se for o caso), para celebrar a aprendizagem literária construída.

Sugere-se a escolha de textos já utilizados ao longo das oficinas (procurando aprimorar a performance ainda mais), ou outros, à escolha do grupo, com a condição de honrar a literatura. Seria interessante incluir algum texto produzido pelos próprios estudantes (caso entendido como conveniente, incluir também no SARAU o próprio texto para reflexão da Oficina 10)

Importante ter um Narrador, que, mais do que um Apresentador, convide cada estudante na sua vez de se apresentar, fale um pouco sobre os sentimentos de cada estudante nessa atividade final da SD, conte o porquê do texto que cada um escolheu para apresentar etc. Também, que coordene a atividade sugerida na Oficina 9 para finalizar o Sarau. Se quiser, o Narrador pode escolher um texto para apresentar, na ordem estipulada, integrando as performances preparadas.

Obs.1: É interessante que o Narrador organize seu roteiro de apresentação do SARAU, combinando que cada participante lhe encaminhe, com antecedência alguns dados que queria informar na apresentação de cada um deles (por exemplo: nome; nome do texto; o que motivou a escolher o texto etc.)

Obs.2: Esse Sarau, se possível, poderia ter algum tipo de público, além da própria turma que, claro, sempre será uma parte do público na apresentação de seus colegas.

Oficina 9 – Tema: O lugar de Werther sob as tílias

Carta de Werther a Guilherme, dia 26 de maio de 1771
A cerca de uma hora da cidade, encontra-se um lugar que chamam de Wahlheim. A situação numa colina é muito interessante, e quando se sobe pelo atalho que conduz até lá, abraça-se o vale inteiro num olhar. Uma boa senhora, ainda esperta para sua idade, mantém ali uma taverna onde vende vinho, café e cerveja. Mas **o que há de melhor são as duas tílias** cujos galhos espessos cobrem a pracinha em frente à igreja, cercada toda ela por herdades, pátios e choupanas. Jamais achei um lugar tão sossegado, tão íntimo; e é ali que mando pôr minha mesa, tirada da pousada, e minha cadeira, bebo meu café e leio meu Homero. A primeira vez em que a sorte de um acaso me levou para baixo das tílias, num belo meio-dia, **achei aquele lugar tão solitário.**
(GOETHE⁶, 2010, p. 13)

72

Modalidade	Componentes curriculares	Atividades
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/Literatura	<ol style="list-style-type: none"> Motivação: Apresentação de aspectos da produção musical da ópera Werther, de Massenet, trazidos pelo diretor musical Antonio Pappano Leitura e interpretação do final do romance, a parte de “O editor ao leitor” da p. 79. Chegou aos portões [...] até o fim” Discussão do filme Goethe! Avaliação da SD literária e seleção do texto para reflexão da SD na Oficina 10

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos

Atividade 1: Comentários sobre a produção musical da ópera Werther, de Massenet, feitos pelo diretor musical do Royal Opera House, de Londres, Antonio Pappano, (trecho entre 8min20 e 21min50), disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=JViyMIZ1blo>>

Atividade 2: livro Os sofrimentos do jovem Werther, p. 79 Chegou aos portões [...] até o fim

Atividade 3: Roteiro de análise do filme Goethe! (Anexo IV)

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Mediar didaticamente para que os estudantes, ao final da Oficina tenham:
 - ✓ exercitado a oralidade e a leitura nas atividades da Oficina;
 - ✓ participado da leitura dialogada e interpretação dos textos lidos;
 - ✓ compreendido os textos objeto de leitura dialogada;
 - ✓ apreendido os comentários artísticos sobre a ópera *Werther*, bem como, captado a proposta do roteiro do

filme *Goethe!*; e

- Propiciar o exercício de avaliação da SD literária de forma produtiva.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Cognitivos/factuais

- Conhecer os comentários de Antonio Pappano, diretor musical do Royal Opera House, sobre a produção musical da ópera de Massenet, que

⁶ Carta de 26 de maio de 1771.

- teve uma versão para o cinema, em 2016 ;
- Apreender as ideias principais dos dois textos dos quais foi feita leitura dialogada;
- Assimilar as propostas artísticas de um trecho da ópera *Werther* e do filme *Goethe!*;
- Reconhecer a possibilidade de se fazer intertextualidades com tipos diferentes de arte;
- Compreender como identificar uma intertextualidade, de modo a passar a fazer esse exercício com obras artísticas; e

- Reconhecer aspectos essenciais de uma avaliação de aprendizagem

Procedimentais

- Participar de uma atividade de avaliação educacional;
- Ler e Interpretar coletivamente os textos trabalhados nesta Oficina; e
- Analisar o filme *Goethe!* e as palavras de Antonio Pappano sobre a musicalidade da ópera *Werther*, de Massenet.

Atitudinal

- Contribuir o máximo possível para que esta Oficina seja bem dialogada, especialmente na hora da avaliação.

73

AVALIAÇÃO

Autoavaliação

Instrumento:

- **Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita (APÊNDICE I)**

Procedimento:

- **Ao final da Oficina, escrever na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita, seu nome e uma palavra que expresse como foi sua participação na Oficina.**

Avaliação - Procedimentos:

- **Observação da participação dos estudantes na Oficina como um todo.**
- **Observação da forma de análise dos estudantes aplicada ao final do romance; aos comentários de Pappano sobre a musicalidade da ópera; e ao filme *Goethe!***

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1. **Motivação: Comentários sobre a produção musical da ópera *Werther*, de Massenet, feitos pelo diretor musical, Antonio Pappano**

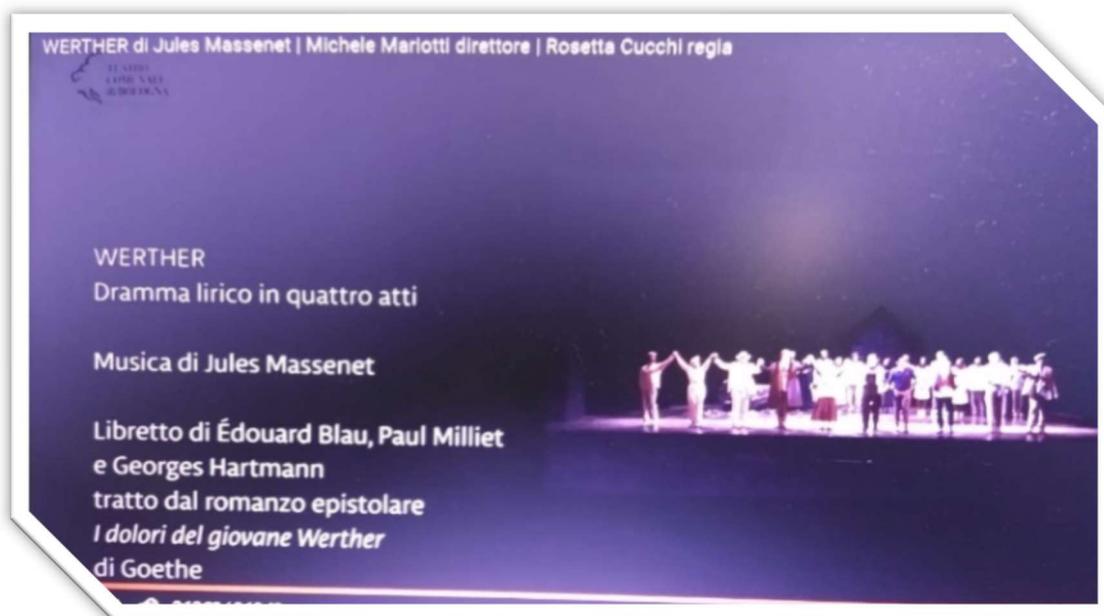
1. Apresentação dos comentários que estão abaixo do item 5;
2. Apresentação do vídeo indicado, no intervalo entre 8min20 e 21min50 e discussão;
3. Indicação aos estudantes do link da ópera *Werther*, apresentada no Teatro Comunale di Bologna: <https://www.operaonvideo.com/werther-bologna-2016-florez-leonard/>.

Sugerir que assistam extraclasse os dez primeiros minutos, parte da ópera da qual acabaram de ver a explicação de Pappano.

Obs.: O tempo da ópera inteira é 2h11 e ela é bem triste (conhecemos a história). É bom comentar que a linguagem de ópera é diferente do livro e de filme falado. Por exemplo, até porque *Werther* é o protagonista, a estratégia do compositor foi, no final, ele, já ferido continuar cantando durante um bom tempo com Carlota. Assim, até na internet, faz-se o comentário de que as músicas são muito lindas, mas a história é triste. Extraclasse vai ser bom ver a parte já explicada por Pappano, o que vai permitir inclusive conhecer a proposta de montagem da ópera.

4. Reiteração de que cada forma de arte tem suas características próprias. No teatro, por exemplo, uma situação que atenua a emoção do público, mesmo quando sensibilizado demais em momentos tristes da obra, são os aplausos aos artistas (o que torna presente a consciência de ficção do que se assiste). E no final, quando os artistas, ainda caracterizados, voltam todos para receber os últimos aplausos. Quer dizer, nesse

momento de celebração do bom trabalho do ator de teatro, o público naturalmente separa a ficção da realidade e espairose. Vemos, na Figura, os atores recebendo os aplausos do público, no final da apresentação de *Werther*.



Teatro Comunale di Bologna

5. Informação de que, em 2016, foi lançado o filme da ópera.

Comentários (a serem feitos antes de apresentar as explicações de Pappano, no vídeo)

Observações sobre idiomas utilizados

No vídeo de Antonio Pappano: As músicas estão em francês. Assim, ele canta em francês e fala em inglês. Por isso o resumo abaixo, para que os estudantes saibam previamente o que se passa e, ao ver o vídeo, concentrem-se na sua forma de mostrar o andamento da música no piano;

O tenor canta em francês, e há legenda em inglês (por isso, abaixo, a tradução em português da música que está no trecho do vídeo escolhido para ser apresentado;

A ópera apresentada no teatro de Bolonha (que se sugere ver os dez primeiros minutos extraclasse) está em francês, mas toda a explicação do trecho a ser visto consta abaixo, de forma que a ideia é ver como ela começa e sentir a musicalidade proposta para a performance de cada personagem: o pai de Carlota ensaiando uma música de Natal com as crianças, depois chegam os amigos dele, eles começam a conversar e tomar cerveja e as crianças ficam por ali conversando e rindo.

Alguns dados sobre a ópera

A ópera *Werther* foi produzida pelo compositor francês Jules Massenet (1842-1912). Segundo Antonio Pappano, diretor musical da Royal Opera House, de Londres, Massenet fez uma interpretação francesa da história que teve como cenário um vilarejo alemão. Pappano observa que, diante da intensidade emocional da história de Werther, nem o romance é alemão, nem a ópera é francesa, porque essa obra não tem nacionalidade, ela é universal.

Há um vídeo produzido pela Royal Opera no qual Pappano observa esse fato, em meio aos comentários que faz sobre a musicalidade dessa ópera (Antonio Pappano introduces the music of Werther, acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=JViyMIZ1blo>). O que vemos, no vídeo, é Pappano, como diretor musical, dar explicações sobre a ópera para um público que vai assisti-la depois, com o Libreto (texto a partir do qual a ópera foi composta) na mão; quer dizer, há toda uma explicação da história e da forma como as músicas foram feitas para que a ópera seja entendida, mesmo para um público que conhece a língua em que ela vai ser apresentada. Certamente, **quem conhece a história contada no romance tem ainda muito mais chance de entender o que assiste**, muito embora, tanto quanto no cinema, o compositor de ópera muda muito a história, para que ela se adeque ao teatro e à forma que ele escolhe para compor essa história com a sua arte.

No intervalo entre 8min20 e 21min50 do vídeo, Pappano vai tocando músicas ao piano e explicando o significado e seus efeitos sonoros: exemplifica como uma delas começa de forma simples, mas com grande efeito, vai num crescendo que mostra emoções conflitantes: começa de forma repetitiva, obsessiva, e, de repente torna-se muito suave e se transforma numa música bucólica (idílica), com frases musicais longas, tipicamente francesas, o que traz suavidade ao prazer de Werther em viver integrado à natureza, absorvendo sua essência.

Depois fala da beleza da música das crianças, que são os seis irmãos pequenos de Carlota (e há outras crianças).

A ópera *Werther* começa, em meados de julho, já com o bailio, pai de Carlota, ensaiando a música de Natal com os filhos pequenos (Pappano diz que a música fica maravilhosa na voz deles). Em seguida, entram dois amigos do bailio, que vão começar a tomar cerveja e ele diz que parece que Massenet, para caracterizá-los, compõe uma música para alemães com copo de cerveja na mão. Nesse momento, as crianças ficam por ali, rindo e falando; os homens conversam e tomam cerveja, numa cena de típica alegria doméstica.

Depois ele toca a música de entrada de Carlota e, em seguida, a de entrada de Werther, e vai comentando a beleza de cada uma. Então, chama um tenor para cantar as músicas de Werther. A letra da que consta no trecho que será assistido em sala de aula é: Então, aqui é a casa do bailio/Obrigado/Não sei se estou acordado ou ainda sonho/Tudo à minha volta parece o paraíso/As árvores suspiram como harpa/ O mundo inteiro se revela a meus olhos deslumbrados/ Oh, Natureza, cheia de encanto, rainha do tempo e do espaço/Acolhe este mortal que passa e te saúda/ Silêncio misterioso, serena solenidade/tudo me ilude/ esta parede, este canto escuro/ A água clara, a sombra fresca/ Em cada sebe e arbusto/ Uma flor floresce, uma brisa agita/Esmaga-me com os teus aromas.
(feitas essas explicações, mostrar o vídeo)

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2: Leitura e interpretação do final do romance, a parte de “O editor ao leitor” da p. 79. Chegou aos portões [...] até o fim”

1. Promoção da leitura e interpretação desse trecho final do romance;
2. Comparação entre a carta de Kestner relatando o suicídio de Jerusalem e o final do romance;
3. Convite aos estudantes para fazer as observações que acharem importantes; e
4. Encerramento da atividade, com as observações entendidas como necessárias.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 3: Discussão do filme *Goethe!*

1. Solicitação de que os estudantes falem sobre suas impressões do filme, observando tratar-se de filme sobre Goethe e Charlotte (com muito de ficção), e não sobre Werther e Carlota;
2. Condução do diálogo tendo como norte o Roteiro de Análise; e

3. Encerramento do diálogo acrescentando informações consideradas necessárias.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 4: Avaliação da SD literária e seleção do texto para reflexão da SD a ser utilizado na Oficina 10

1. Promoção de diálogo sobre o aprendizado ao longo da SD;
2. Solicitação de que os estudantes apontem pontos fortes do desenvolvimentos dos trabalhos e pontos a serem aperfeiçoados;
3. Discussão sobre atingimento dos objetivos de aprendizagem, com sugestão de que continuem buscando constantemente aprimorar-se no atingimento desses objetivos tanto para a leitura crítica como para aprimorar suas performances de oralidade, leitura e escrita ao longo da vida; e
4. Seleção do texto para reflexão da SD, a ser utilizado na Oficina 10 (entre aqueles que os estudantes escolheram ou produziram extraclasse); escolha de quem vai ler o texto na Oficina 10.

76

Autoavaliação na Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

Ao final da Oficina 9: Reflexão do dia

Um referencial muito presente que temos de prática pedagógica que explora coletivamente as possibilidades de aprendizagem de oralidade, leitura e escrita, necessariamente acompanhada do exercício do olhar crítico sobre os temas tratados, consiste no trabalho de Paulo Freire (2003). Esse era seu caminho para alfabetizar adultos (e que pode ser aplicado a qualquer situação de ensino e aprendizagem), dispendo os participantes sentados em círculo, todos se olhando e dialogando para aprender, no coletivo, a leitura da palavra junto com a leitura do mundo, ou seja, a leitura da “palavramundo”. Consiste no círculo de cultura, o lugar da dialogicidade.

Nesse círculo, entendia o autor que, ao aprender a ler a “palavramundo” não significava apenas que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra, mas que era um movimento de círculo virtuoso de aprendizagem, emergindo do círculo de cultura, em que, o movimento dialético de dar significado à palavra aprendida, em integração com o mundo onde se vive, envolvia “uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo” (FREIRE, 2003, p. 20), quer dizer, de transformar esse mundo por meio de uma prática consciente. Porém, só consegue ajudar a transformar o mundo quem consegue se transformar.

Nesse sentido, Freire apreciaria esse poema de Chacal:

Reclame
Se o mundo não vai bem
a seus olhos, use lentes...
Ou transforme o mundo.

Ótica olho vivo
agradece a preferência.

Isso, se alguém preferir a ótica, não é?

Quando a aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita nos permite uma real apropriação da palavra, “soltamos nossa voz nas estradas”, transformamos a nós próprios e contribuimos para transformar o mundo.

A proposta dialógica de Freire dos Círculos de Cultura foi e é entendida por muitos pensadores e educadores como uma forma bem produtiva de construção coletiva do conhecimento, sempre mediando o desenvolvimento da criticidade e do uso social da palavra. Um caminho harmônico com esse de Freire é o de Cosson (2020) para o letramento literário, que envolve o círculo de leitura literária, prevendo atividades a partir de contos e poemas adequados às especificidades do grupo de participantes, ou seja, aqueles que lhes permitam a melhor prática de leitura e interpretação, aliadas ao exercício da oralidade e produção escrita.

A expressão “círculo de leitura” foi usada, pela primeira vez, profissionalmente pelo autor, para “designar uma série de cursos de extensão realizados no período de 1999 a 2001” (COSSON, 2020, p. 7), protagonizados por estudantes do curso de Letras, no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino da Literatura, para aplicação com estudantes do ensino médio e de pessoas da comunidade.

Uma das situações mais gratificantes desse tipo de proposta educacional é que a oralidade de textos literários é um puro exercício de arte, um deleite. E uma das melhores formas de vivenciar essa realidade é coletivamente, por meio de um Sarau, que é um encontro de pessoas para exercitarem expressões artísticas, dança, poesia, música, leitura de livros etc. O tipo de arte a ser exercitada na Oficina 10 envolve, especialmente, a oralidade e a leitura literária para celebração da aprendizagem coletiva vivenciada ao longo da SD.

Então, para celebrar os estudos literários nas oficinas, é importante que a escolha recaia sobre textos trabalhados na própria SD, principalmente, mas não exclusivamente. Se observarmos que a sequência didática propiciou o conhecimento de diversos tipos de poemas, de trechos teatrais, de romances, inclusive cânone, de textos adaptados para leitura artística, de sátiras de produção própria, de outros textos que possam ter sido criados, vemos que há uma profusão de material a ser performado por um, por dois, por três estudantes, como preferirem se organizar e se preparar.

Candido (2011, p. 176) chama de “literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações [...] uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”.

O livro de Todorov que usamos nessa SD se chama *Literatura em perigo*. E o título de um de seus capítulos é uma pergunta: *O que pode a literatura?* E ele responde:

[...] não posso dispensar as palavras dos poetas, as narrativas dos romancistas. Elas me permitem dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida. Elas me fazem sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar. [...] **A literatura pode muito.** Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2012, p. 75 e 76).

A ideia é que as palavras e ações dos autores presentes nesta reflexão auxiliem na busca de inspiração para a escolhas dos textos literários mais tocantes para cada um, para que constituam o Sarau. Também, seria interessante escrever em material colorido frases e versos que mais emocionem para compor o cenário.

78

Uma sugestão de forma de **o Narrador** encaminhar o fechamento do Sarau é, depois da última apresentação, todos ficarem no palco (ou à frente do espaço onde o Sarau estiver acontecendo).

O **Narrador** diz:

Chacal fez um poema chamado *Rápido e rasteiro*, que diz assim:

Vai ter uma festa
que eu vou dançar
até o sapato pedir pra
parar.

aí eu paro
tiro o sapato
e danço o resto da vida.

(depois dá um tempo, anda um pouco, muda a entonação e diz:)

Por ora fazemos
este Sarau
e ele vai acabar...

Sempre criar
oportunidades
para **SARAUAR**.

Mas podemos

para **SARAUAR**. (levanta os braços e fala **SARAUAR** mais alto)

(e todos os participantes respondem:) Isso mesmo! Vamos sempre **SARAUAR**! (todos levantam os braços e falam **SARAUAR** mais alto)

(O **Narrador** muda a entonação, agora, como se estivesse lembrando de alguma coisa e diz:)

Todorov é um autor que pergunta: O que pode a Literatura? E ele responde...

(todos os participantes falam juntos:) **A Literatura pode muito!!!!**

(Nesse momento, todos os participantes começam a andar devagar, o **Narrador** também anda e se coloca à frente, no centro do local onde estão (no palco, se possível, e diz:)

E este Sarau nos faz pensar...

Três participantes (A, B e C – já escolhidos –, um de cada vez, anda para a frente e pergunta (cada um dos três com uma entonação diferente), em sequência:

A: O que podem?

B: O que podem?

C: O que podem?

Todos os participantes juntos (olhando para a plateia, perguntam): **“O que podem**

Estudantes-Leitores Literários Críticos?”

(juntos, falando pausadamente e bem articulado “Estudantes-Leitores Literários Críticos? mas com entonações diferentes e caprichando na forma interrogativa para deixar a pergunta no ar)

Fim

Organização de procedimentos extraclasse para preparação da Oficina 10

Dividir a turma em três grupos para ler, cada grupo, uma parte do texto *O lugar de Goethe no cenário mundial* (APÊNDICE XV), para diálogo na Atividade 1 da Oficina 10.

Indicar os trechos abaixo para cada grupo:

Grupo A: do começo do texto (p. 132) ao final do subtítulo “Diferenças entre Goethe (criador) e Werther (criatura)”, que vai até [...] um dado autobiográfico de Goethe (p. 136).

Grupo B: p. 136, do começo do subtítulo “Alguns dados sobre a Vida e a Obra de Goethe, após o sucesso de sua primeira obra-prima” ao final do subtítulo “Uma amizade que parecia improvável, mas que se fortaleceu até à inseparabilidade”, que vai até [...] junto com o amigo (p. 141).

Grupo C: p. 141, desde o começo do subtítulo “A saga de Eckermann até encontrar seu mestre” ao final do texto (p. 149).

Oficina 10 – Tema: O lugar de Goethe no cenário literário mundial e celebração dos estudos com SARAU

Rápido e rasteiro (Chacal)

Vai ter uma festa
que eu vou dançar
até o sapato pedir pra parar.

aí eu paro
tiro o sapato
e danço o resto da vida.

Vamos Sarauar

Por ora fazemos
este Sarau
e ele vai acabar...

Mas podemos
Sempre criar
oportunidades
para **SARAUAR**.

80

Modalidade	Componentes curriculares	Atividade
Ensino Médio Integrado	Língua Portuguesa/ Literatura	1. O lugar de Goethe no cenário literário mundial 2. SARAU

Tempo: 2 hs/aula

Obras/Textos

Para atividade 1: texto *O lugar de Goethe no cenário literário mundial* (APÊNDICE XV)

Para atividade 2: Textos conforme proposição na “Organização de procedimentos extraclasse para preparação da Oficina 10” (final da Oficina 9)

OBJETIVOS DA OFICINA 10:

- Apresentar uma síntese reflexiva sobre fatos da vida de Goethe em torno e em razão da produção de *Os sofrimentos do jovem Werther*, bem como de seu caminho literário e fatos posteriores; e
- Propor a celebração da aprendizagem construída por meio da realização de um SARAU, sugerindo que ele envolva os textos considerados mais significativos para o grupo, entre os apresentados ao longo da SD, ou outros encontrados em pesquisas em razão dos estudos propostos nas Oficinas, igualmente considerados significativos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Cognitivos/factuais

- Apreender as ideias principais relativas à Vida e Obra de Goethe, com base no texto *O lugar de Goethe no cenário literário mundial*.

Procedimentais

- Interpretar coletivamente o texto trabalhado na Atividade 1; e

OBJETIVOS DE ENSINO:

- Mediar didaticamente para que os estudantes, ao final desta SD tenham:
 - ✓ realizado um diálogo bem participativo sobre o lugar de *Os sofrimentos do jovem Werther* na vida e Obra de Goethe, e
 - ✓ tenham construído e vivenciado um SARAU como síntese do aprendizado ao longo da vivência nesta SD.
- Exercitar a oralidade nas diversas oportunidades que se apresentarem.

Atitudinais

- Contribuir para o enriquecimento do diálogo promovido na Atividade 1 e na reflexão sobre a SD; e
- Contribuir com toda sua energia para o sucesso do SARAU.

OBJETIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GRUPO

- Celebrar a aprendizagem;
- Exercitar a oralidade;
- Divertir-se;
- Emocionar o público; e
- Brincar com a literatura;
- Outros, a escolher.

AVALIAÇÃO

Proposta de metaavaliação: De que forma estamos atingindo nossos objetivos?

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 1: O lugar de Goethe no cenário literário mundial

81

1. Solicitação de que os estudantes comentem, cada um, o ponto que achou mais interessante no texto *O lugar de Goethe no cenário mundial* (APÊNDICE XV),, começando pelo grupo A, depois, grupo B, depois, grupo C, conforme divisão feita para a realização de atividades extraclasse na Oficina 9; e
2. Observações finais, entendidas como necessárias.

Ao final da Oficina 10: Reflexão da SD

Neste momento, proceder à Reflexão da SD

1. Solicitação de que o estudante selecionado na Oficina 9 faça a leitura do texto escolhido para reflexão;
2. Espaço para comentário final que os estudantes queiram fazer;
3. Conclusão da reflexão.

Procedimentos Didáticos para desenvolver a Atividade 2: SARAU

Todo mundo se apresenta, na ordem planejada e quando o **Narrador** convidar (fazer previamente um roteiro).

Uma proposta de finalização do SARAU está indicada no final da Reflexão da Oficina 9.

Reflexões remissivas sobre a aplicabilidade desta SD literária

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só.
Mas sonho que se sonha junto
É realidade.
(RAUL SEIXAS, Prelúdio, 1974)

Prezados professores,

Este Mestrado que, no âmbito do ProfEPT, demanda elaboração de um Produto Educacional, definiu-se pela oferta de uma sequência didática literária, com a opção de organizá-la em oficinas que, por sua vez, também consistem em sequências didáticas. Com inspiração no modelo de Cosson (2018) para letramento literário, o objetivo foi planejar atividades que, mediadas pelos professores, permitam aos estudantes do Ensino Médio Integrado aprender a estabelecer estratégias de leitura literária crítica, com a consciência de que, para a maioria deles, essa última etapa do ensino obrigatório é a última oportunidade de prática escolarizada para essa finalidade.

Segundo Zabala (2010), a prática de atividades planejadas para atendimento de alguns objetivos educacionais tem começo e fim conhecidos dos professores e dos estudantes. Isso nos remete à importância da proposta de que os alunos conheçam não só as atividades que serão desenvolvidas, mas se apropriem de seus objetivos de aprendizagem e exercitem sua autonomia na escolha de estratégias de estudo para organizar sua forma de aprender.

Sabemos que o EMI é um espaço cuja legislação confere competência para intervenções pedagógicas, visando à formação integral do estudante: a LDB possibilita a constituição de itinerários formativos integrados e inclui o aprimoramento da pessoa humana no rol das finalidades da educação. Também, as atribuições da RFEPCT, com estrutura pluricurricular e multicampi para atuar na EPT e primar pela integração curricular – tanto de forma horizontal, como vertical e transversal –, ambienta a proposta politécnica de busca de formação dos estudantes em todas as direções, com sustentação no tripé ciência, tecnologia e cultura.

Esse contexto é propício para investir em estudos literários críticos, a exemplo do que se propõe nesta SD, de letramento literário centrado na leitura e

interpretação do romance *Os sofrimentos do jovem Werther* e a profusão de intertextualidades que ele evoca – um diálogo entre obras interconectadas –, por meio de procedimentos didáticos que estimulam a ampliação de conhecimentos literários e o domínio do uso social da oralidade, da leitura e da escrita.

Ainda, a consideração da liberdade potencial que a literatura tem de integrar temas das mais diversas áreas do saber humano, em qualquer gênero literário, nos dá a medida de como um bom planejamento de estudos literários pode dialogar com o tripé ciência, tecnologia e cultura, com benefícios para todos.

Não por acaso, Cosson (2010) propõe atividades de letramento literário por meio dos círculos de leitura, que permitem a constante troca de pontos de vista e o fortalecimento da empatia, tanto com os participantes do grupo, quanto com os seres ficcionais. Ressalvadas as diferenças específicas das diversas áreas de conhecimento, segundo Todorov, “Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos, e não há nenhuma incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo” (TODOROV, 2012, p. 77).

Nesse sentido, todo ser humano, “não-alfabetizado ou erudito”, necessita ter contato com a criação ficcional ou poética, que move a literatura em causos, histórias em quadrinhos, canção popular, romances e tantas outras modalidades literárias, com suas manifestações fantasiosas, satíricas, de devaneios amorosos, entre outras, ao ponto de Candido considerar que, “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Outro aspecto a se observar no tocante à educação integral do estudante trabalhador, na busca de síntese entre humanismo e tecnologia, é a necessidade de desenvolvimento de sua visão de mundo, tema destaque das obras de Paulo Freire (2003), que o colocava no centro das discussões dos círculos de cultura – que consistiam na disposição circular dos grupos de estudo –, de forma que todos se olhassem para dialogar sobre assuntos entendidos como de necessária aprendizagem coletiva.

Na concepção de Freire (2003), a visão de mundo a ser desenvolvida *pari passu* com a apropriação da palavra (aprender a se expressar como sujeito inserido no mundo) é aprender a se transformar e contribuir para transformar o mundo, como sujeito atuante, que evolui e participa do esforço coletivo para a evolução social.

Com relação à proposta de utilizar a obra *Os sofrimentos do jovem Werther*, em princípio, ela teve como norte ampliar seu estudo, integrando-o à análise das intertextualidades identificadas e elencadas nos Infográficos 1 e 2. Isso inclui não só obras literárias, mas o filme *Goethe!*, do diretor Philipp Stolzl, e, também produção de sátiras, estimulando olhar diferenciado e enfoque lúdico da obra, satirizando o romance, a exemplo do que fez Christoph Friedrich Nicolai, dentre outros.

A busca de aguçar a criticidade sobre as intertextualidades praticadas, por exemplo, por Álvares de Azevedo e Machado de Assis, demandou contextualizações biográficas e históricas dos envolvidos, atividades planejadas em conexão com a proposta de os estudantes trabalharem o máximo possível o uso social da linguagem em suas principais formas de expressão (oralidade, leitura, e escrita), em associação ao desenvolvimento da visão crítica e da integração entre os participantes.

As atividades de letramento literário buscaram ressaltar a relevância dessa obra de Goethe e seu lugar no contexto da Vida e Obra do autor, bem como o lugar dele próprio como o maior escritor da Alemanha e influenciador daqueles que procuram escrever seu primeiro romance, até hoje.

Com relação às pesquisas, novos caminhos foram se mostrando como possíveis, o que permitiu a inclusão de informações sobre as idas de Goethe ao balneário de Marienbad, nos anos de 1821 a 1823, sua convivência com Ulrike, em 1822 e 1823, bem como as memórias que aquela cidade guarda de sua passagem por lá e sua relação com a moça. Tais memórias, em 2006, levaram à produção do filme *Um verão quente em Marienbad*, produção da televisão checa, que foi apresentada em Marienbad, em 2007, na Semana de Goethe. Dados sobre esse filme, cujo acesso não foi possível, foram obtidos por meio da tese de bacharelado de Kostilníková (2014).

Também, acabou sendo possível trazer dados sobre a Ópera *Werther*, de Massenet, incluindo uma análise de sua musicalidade, realizada pelo diretor musical Antonio Pappano; ópera que teve uma versão para o cinema, lançada em 2016. A mesma história, abordada em diferentes modalidades de arte, contribui para a ampliação do conhecimento cultural e desenvolvimento da visão crítica de como a ficção permite versões variadas, especialmente, para adequação à forma de arte em que está sendo veiculada. Certamente, cada educador que se propuser a aplicar esta SD imprimirá as suas características docentes e fará ajustes que entender necessários para

potencializar a aprendizagem literária crítica, à luz de observações que fizer ao longo do processo.

Nesse sentido, na SD, a avaliação de aprendizagem está prevista não só para momentos pontuais, mas, de forma integrada no dia a dia das atividades docentes e discentes, em razão do entendimento de que é possível que, ao sistematizá-la dessa forma, além de cumprir sua função específica avaliativa, ela pode, se bem assimilada, passar a ser mais um instrumento de formação dos estudantes.

Assim, a autoavaliação proposta por meio da Roda de Oralidade, Leitura e Escrita, de forma lúdica, pode, na medida que o estudante reflita e se reconheça como sujeito atuante desse importante aspecto de sua formação, surtir o efeito de que ele aumente cotidianamente o seu interesse em ampliar caminhos para aprimorar sua performance e goste de praticar o que aprende nas oportunidades que surgirem.

Em termos docentes, projetar, a partir desta SD literária e de outras, uma prática reiterada de ensino, de forma coletiva e dialogada entre os pares – se possível, de modo pluridisciplinar ou interdisciplinar, ou até transdisciplinar, junto à própria comunidade, em atividades de extensão –, pode contribuir para uma maior sistematização do ensino literário crítico, de modo que ele aflore todo o seu potencial para a formação humanizadora dos sujeitos participantes.

Referências

ASSIS, Machado. **A mão e a luva**. Disponível em: <https://sanderleisilveira.com.br/>. Acesso em 02 set. 2019.

AZEVEDO, Álvares de. **É ela! É ela! É ela! É ela!** Disponível em: <http://www.vidaempoesia.com.br/alvaresdeazevedo.htm>. Acesso em 13 set. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 169-191.

CARDOSO, Nuno M. **Programa Emilia Galotti – Teatro Nacional São João**. Disponível em: <http://tnsj.pt> pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

CARPEAUX, Otto Maria. **A história concisa da literatura alemã**. São Paulo: Faro Editorial, 2013.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global Editora, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

ECKERMANN, Johann Peter. **Conversações de Goethe com Eckermann**. Lisboa: Editora Veja, 2007.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral**. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-16, jan./dez. 2020. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11145/7676>. Acesso em 22 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, SP: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**, SP: Paz e Terra, 1996.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 2017.

_____. **Os sofrimentos do jovem Werther** [recurso eletrônico]. Tradução organização, prefácio, comentários e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2010. Disponível em: <https://www.lpm.com.br>. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. **Memórias: Poesia e Verdade**, primeiro volume. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

_____. **Viagem à Itália: 1786 - 1788**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

HOMERO. **Odisseia**. Disponível em: DISSERTAÇÃO/Homero/Odisseia%20-%20Homero%20ampliada. Pdf. Acesso em 03 jul. 2020.

KLOPSTOCK, Friedrich Gottlieb. **A festa da primavera**. Disponível em: <<https://epdlp.com>> texto. Acesso em 09 out. 2020.

KOSTILNÍKOVÁ, Iveta. Tese de bacharelado, *J.W. Goethe e Marienbad* (2014). Disponível em <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/13838/1/BP%20Iveta%20Kostilnikova.pdf>. Acesso em 13 out. 2020.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

_____. **Meu alfabeto**. São Paulo: Edições SESC, 2016.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MAAS, Wilma Patrícia. **Shakespeare em Goethe**. Disponível em: [https:// revista cult.uol.com.br/home/shakespeare-em-goethe/](https://revista.cult.uol.com.br/home/shakespeare-em-goethe/). Acesso em 02 set. 2019.

MACHADO, Lucília. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**, in MOLL, J. & Cols., Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades, Editora Artmed, PA: 2009.

MANN, Thomas. **Carlota em Weimar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MASSENET. **Ópera Werther**. Produção do Teatro Comunale di Bologna. Disponível em <https://www.operaonvideo.com/werther-bologna-2016-florez-leonard/>. Acesso em 15 set. 2020.

PAPPADO, Antonio. **Pappado introduces the music of Werther**. Produção da Royal Opera House. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JViyMIZ1blo>. Acesso em 15 set. 2020.

RAMOS, M., **Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**, in Moll, J. & cols., Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades, SP: Artmed, 2009.

_____, in ARAÚJO, Adilson Cesar et al (orgs.), **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e Resistências em tempos de regressão**. Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/57589.pdf>, 2017, 20-43. Acesso em 10 set. 2017.

SAVIANI, D., **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**, Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan/abril de 2007.

SCHADECK, Wagner. **Seis poemas traduzidos por Wagner Schadeck**, seção opção cultural do Jornal Opção, edição de 28/01/17. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/seis-poemas-de-goethe-traduzidos-por-wagner-schadeck-85827/>. Acesso em 24 ago. 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

STOLZL, Philipp. **Filme Goethe!** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oeLv-dUTxIQ>. Acesso em 11 jul. 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2012.

VIDOR, Heloise Baurich. **Tese: Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062015-155346/publico/HeloiseBaurichVidor.pdf>. Acesso em 22/08/2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2010.

APÊNDICE I – Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

Esta figura constitui-se de um círculo com três regiões concêntricas, a ser utilizado como instrumento de autoavaliação ao final de cada Oficina, do seguinte modo:

- Cada estudante, ao final da Oficina, refletirá sobre seu envolvimento nas atividades propostas e escolherá **uma palavra** que expresse sua percepção quanto ao exercício de sua oralidade, leitura e escrita no dia.
- Escolhida **a palavra**, vai escrevê-la ao lado de seu nome em uma das três regiões do círculo. Observar que a região mais interna da Roda é a que representa maior satisfação com relação a sua atuação nas atividades.
- Concluída essa fase, é interessante que o grupo observe, visualize, na **Roda de Oralidade, Escrita e Leitura**, a sintetização do sentimento do grupo quanto à participação na Oficina.

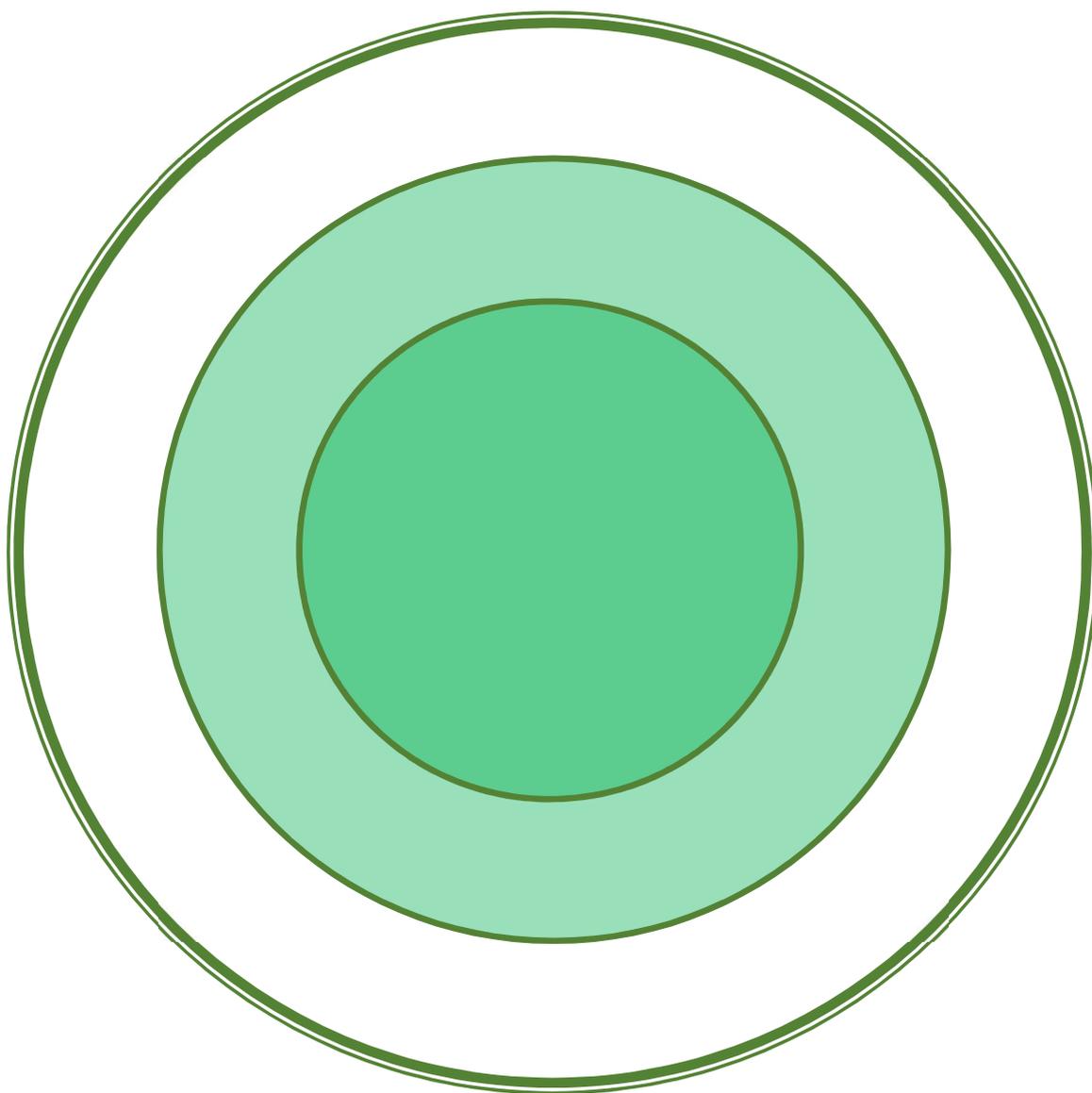


Figura 1: Roda de Oralidade, Leitura e Escrita

APÊNDICE II – Tipos de Intertextualidade

Para Oficina 1, Atividade 4.

Obras para o tema Tipos de Intertextualidade

- Música *Velho Ateu*, de autoria de Eduardo Gudin e Roberto Riberti, gravada por Beth Carvalho
- Música *Caramba!... Galileu da Galileia*, de Jorge Ben Jor

Velho ateu

I Um velho ateu, Um bêbado cantor, poeta, Na madrugada Cantava esta canção seresta	II Se eu fosse Deus A vida bem que melhorava, Se eu fosse Deus Daria aos que não tem nada	III E toda janela fechava P'ros versos que aquele poeta cantava Talvez por medo das palavras De um velho de mãos desarmadas
--	---	--

90

Música *Caramba!... Galileu da Galileia*, de Jorge Ben Jor

<p>Disseram que ele não vinha, olha ele aí Disseram que ele não vinha, olha ele aí Ai, ai caramba, ai, ai caramba Ai, ai caramba, ai, ai caramba E como já dizia Galileu na Galileia Malandro que é malandro não bobeia Se o malandro soubesse como é bom ser honesto Seria honesto só por malandragem, caramba Ai, ai caramba, ai, ai caramba Ai, ai caramba, ai, ai caramba Diziam também que a terra era</p>	<p>quadrada Mas ficou provado que a terra é redonda, caramba Ai, ai caramba, ai, ai caramba Ai, ai caramba, ai, ai caramba Quem ama quer casa, quem quer casa quer criança Quem quer criança quer jardim Quem quer jardim quer flor E como já dizia Galileu, isso é que é amor E como já dizia Galileu, isso é que é amor Ai, ai caramba, ai ai caramba Ai, ai caramba, ai, ai caramba</p>
---	--

Tipos de Intertextualidade

Explícita	Implícita
<p><i>Aquela da qual o autor que pratica a intertextualidade informa a origem ao leitor, dando o crédito ao real autor.</i></p>	<p><i>Aquela da qual o autor que pratica a intertextualidade não declara a origem ao leitor, mas sem intenção de ocultá-la; em geral, é uma autoria que o leitor consegue identificar qual é.</i></p>

Reflexões sobre a intertextualidade na música *Velho Ateu*:

1. Encaminhada a proposta de identificar a existência de intertextualidade, muito provavelmente a primeira coisa que os alunos vão fazer é indicar os versos atribuídos ao velho ateu: : Se eu fosse Deus/ A vida bem que melhorava,/ Se eu fosse Deus/ Daria aos que não têm nada.

2. Essa intertextualidade seria explícita ou implícita?

Resposta: Seria explícita e feita com estes versos de autoria atribuída ao velho ateu

3. Porém.... Quem é esse velho ateu?

Primeira possibilidade: Se os compositores o conheceram, fizeram uma intertextualidade explícita, com um poeta de obra não publicada, anônimo.

Como confirmar a existência dessa intertextualidade?

Resposta: Por meio de testemunhas, moradores do bairro onde o velho ateu costumava/costuma cantar a música, ou declaração dos próprios compositores.

Segunda possibilidade: O velho ateu bem pode ser um personagem fictício; nesse caso, não há intertextualidade porque envolve personagem criado pelos próprios autores, portanto o que ele fala é criação desses compositores. Ou seja, deram asas à criatividade, dialogando com um poeta fictício! Vejam só o que a arte das palavras é capaz de fazer...

Suposição: o velho ateu é fictício, então, não há intertextualidade, mas muita criatividade. O que vocês acham?

Reflexão

Qual a melhor pergunta inicial para identificar uma intertextualidade?

Resposta: Se o autor da obra intertextualizada existe. Porque, se o compositor ou autor criou um personagem fictício não há intertextualidade.

Assim, entendido esse ponto, sugere-se pensar na letra da música *Caramba!... Galileu da Galileia*

Reflexões sobre a intertextualidade na música *Caramba!... Galileu da Galileia*

1. Pergunta: Galileu da Galileia existe ou é ficção?

Análise: um cientista muito famoso e adepto da ideia de que a Terra é redonda foi Galileu Galilei, mas será que ele e o Galileu da Galileia são a mesma pessoa?

2. Onde nasceu e viveu Galileu Galilei?

Resposta: Nasceu na cidade de Pisa e faleceu em Florença, na Itália, não constando que tenha vivido em outra região. A Galileia ficava na Ásia

e hoje a região em que ela ficava é parte de Israel e o sul do Líbano.

Galileu Galilei (1564-1642) é considerado o pai da Ciência Moderna; em razão de seus estudos sobre o funcionamento do Universo; inventou seu telescópio, descobriu alguns satélites de Júpiter; reconheceu a teoria do polonês Nicolau Copérnico (1473–1543) que afirmava que a Terra, esférica, gira em torno do sol, ou seja o sistema heliocêntrico; melhorou essa teoria e realizou muitos outros estudos científicos.

3. Descartada a hipótese de que Galileu Galilei seja Galileu da Galileia, vamos pensar nas ideias que Ben Jor atribui a ele. Vejamos em quais versos elas se encontram:

I

E como já dizia Galileu na Galileia
Malandro que é malandro não
bobeia

II

Diziam também que a terra era
quadrada
Mas ficou provado que a terra é
redonda, caramba

III

E como já dizia Galileu, isso é que é
amor
E como já dizia Galileu, isso é que é
amor

Hipóteses:

- O compositor usa o nome Galileu da Galileia para um personagem fictício, e utiliza para dar sonoridade à letra da música, inclusive rimando Galileia com bobéia, pronunciando o “e” aberto, embora a pronúncia seria “bobêia” e, não, “bobéia”;
- O Galileu da Galileia, personagem fictício, foi utilizado por Ben Jor para dar destaque ao conteúdo dos conjuntos de versos I e III, de autoria própria;
- Com relação ao conjunto de versos II, são ideias científicas comprovadas, que integraram estudos e descobertas de muitos cientistas, entre eles, Nicolau Copérnico e Galileu Galilei. **Aqui há uma intertextualidade com fatos científicos.**

92

Curiosidade histórica sobre a alusão à comprovação de que a Terra é redonda

A viagem de expedição do português Fernão de Magalhães, a primeira viagem de circum-navegação da Terra, saiu da Espanha em 20 de setembro de 1519, navegou próximo à costa oeste da África, depois rumou para a América do Sul, aportou na região do Rio de Janeiro, em 13 de dezembro de 1519, passou pelo estuário do Rio da Prata, chegando na extremidade do que hoje é a Argentina, onde conseguiu

navegar por um estreito (que passou a se chamar Estreito de Magalhães, em 28 de novembro de 1520, caminho de ligação entre o oceano Atlântico e o Oceano Pacífico). Em 1521, Magalhães faleceu, nas Filipinas, e o espanhol Elcano comandou o resto da viagem de volta, navegando pelo Oceano Índico e passando pelo Cabo da Boa Esperança; aportou na Espanha em 6 de setembro de 1522.

Essa viagem, além de comprovar o formato esférico da Terra, também, derrubou a hipótese de que os mares eram circundados por terra, e comprovou o fato de que são os oceanos que circundam os continentes. Estudos científicos posteriores, como os de Nicolau Copérnico e Galileu Galilei iluminaram mais esse fato com descobertas sobre o sistema solar.



APÊNDICE III – As estratégias dos autores para atrair leitores

Para Oficina 2, Atividade 2.

AS ESTRATÉGIAS DOS AUTORES PARA ATRAIR LEITORES

Texto integrante da dissertação, adaptado para utilização nesta SD

A formação do leitor foi um acontecimento desencadeado a partir de 1789 (ano da eclosão da Revolução Francesa), em razão da expansão da imprensa na Europa, ou seja, três séculos e meio após o início da Revolução da Imprensa, em razão da invenção de Gutemberg que, em 1439, elaborou um sistema mecânico de tipos móveis.

No período de final do séc. XVIII e início do séc. XIX, momento histórico de muitas revoluções sociais na Europa, a valorização do invento de Gutemberg confluiu com diversas transformações na sociedade burguesa que, gradativamente, foram criando demanda do produto livro: a implementação da instituição escola, a alfabetização em massa, o cultivo da privacidade doméstica e a valorização da família, seio onde o livro tornou-se uma opção de lazer.

Para ser produzido, o livro foi “pioneiro na utilização da divisão do trabalho e da produção em série” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2003, p. 61), por envolver muitos profissionais: a concepção, que nascia na cabeça do autor, se transformava em objeto de consumo para o público; naquele contexto, a leitura elevou-se à categoria de prática social, e ser leitor passou a ser função social para suprir necessidades econômicas nos moldes capitalistas, visando lucro.

Naquele momento social, quando a própria formação moral das pessoas passava por saber ler, em silêncio, em voz alta, individual ou coletivamente, assuntos das Sagradas Escrituras e também as narrativas literárias seriadas, em prosa de ficção e romance, apresentadas parcial e sequencialmente na forma de folhetins, em jornais ou revistas, o livro emergiu como entretenimento barato e acessível, ofertado pela indústria do lazer, o que incentivou os escritores a veicular seus romances, nos folhetins, literatura de massa.

Os escritores reconheceram a premência de socializar suas obras conquistando esse novo sujeito de desejos, o leitor. Observe-se que, no caso de *Os sofrimentos do jovem Werther*, publicado em 1774, uma das maneiras que Goethe utilizou para conquistar seu público foi redigir o livro na forma de cartas escritas pelo protagonista.

O romance epistolar, gênero que elabora a narrativa primordialmente por meio de cartas (ou e-mails, narrativa verossímil, se fosse romance escrito na atualidade), já havia sido produzido por outros autores, porém, atribui-se o sucesso de Goethe, em especial à estratégia inovadora de seu protagonista dirigir cartas a Guilherme, amigo fictício com quem cada leitor se identificava, conectando-se à “leitura confidencial” daquelas cartas, ou seja, do romance em si.

No Brasil, apenas em meados do século XIX, já no Romantismo, começaram a ser instaladas tipografias, livrarias e bibliotecas, no Rio de Janeiro e, embora os negócios de impressão de livros tenha sido impulsionado, isso ocorreu de forma bem mais precária que na Europa, tendo em vista que, naquele período, no Brasil, mais de 70% da população era analfabeta e poucos eram os escritores que conseguiam viver de literatura. A *Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, foi o primeiro romance publicado em nosso país, em 1844; no caso de Álvares de Azevedo, sua obra poética foi publicada em 1853, um ano após sua morte.

Do que vimos até aqui, com relação a ser leitor, podemos concluir que o seu papel social de consumir livros, de fazer parte do processo de demanda e consumo de bens, nos leva a refletir que, no tocante à formação do leitor, não há a preocupação de que ele desenvolva sua criticidade, é suficiente que seja um consumidor de livros, o que para muitos leitores já é uma satisfação poder desfrutar da leitura de um livro de que goste. E do lado do escritor, vimos que, a partir da publicação de livros, seus autores passaram a experimentar várias estratégias para conquistar seus leitores. E esse comportamento, manifestado por Goethe, na própria Advertência que fez ao leitor, no romance *Os sofrimentos do jovem Werther*, foi intertextualizado por Machado de Assis na obra *A mão e a luva*.

A advertência foi justamente uma forma que alguns autores passaram a utilizar para dirigir-se diretamente ao leitor. Vamos ver como Goethe e Machado de Assis fizeram:

Goethe põe as palavras na boca do Narrador:

ADVERTÊNCIA

Os sofrimentos do jovem Werther

Obra publicada em 1774

Tudo aquilo que me foi dado encontrar na história do pobre Werther, eu ajuntei com diligência e agora deposito à vossa frente, sabendo que haveis de me agradecer por isso.

Não podereis negar vossa admiração e vosso amor ao seu espírito e ao seu caráter, nem esconder vossas lágrimas ao seu destino.

E tu, boa alma, que sentes o ímpeto da mesma forma que ele o sentiu, busca consolo em seu sofrimento e deixa que o livreto seja teu amigo se, por fado ou culpa própria, não puderes achar outro mais próximo do que ele. (GOETHE, 2010, p. 7)

Assis expressa-se como ele próprio, inclusive colocando suas iniciais no final:

A mão e a luva

ADVERTÊNCIA de 1874

Esta novela, sujeita às urgências da publicação diária, saiu das mãos do autor capítulo a capítulo, sendo natural que a narração e o estilo padecessem com esse método de composição, um pouco fora dos hábitos do autor. Se a escrevera em outras condições, dera-lhe desenvolvimento maior, e algum colorido mais aos caracteres, que aí ficam esboçados. Convém dizer que o desenho de tais caracteres, — o de Guiomar, sobretudo, — foi o meu objeto principal, se não exclusivo, servindo-me a ação apenas de tela em que lancei os contornos dos perfis. Incompletos embora, terão eles saído naturais e verdadeiros?

Mas talvez estou eu a dar proporções muito graves a uma cousa de tão pequeno

tomo. O que aí vai são umas poucas páginas que o leitor esgotará de um trago, se elas lhe aguçarem a curiosidade, ou se lhe sobrar alguma hora que absolutamente não possa empregar em outra cousa, — mais bela ou mais útil. (ASSIS, 2019, p. 3)
 Novembro de 1874.
 M. de A.

Podemos observar, no último parágrafo de ambas as advertências (em negrito), que os dois autores propõem a companhia do livro para o leitor (caso não tenha outra companhia ou coisa para fazer). Pelos próprios formatos e dizeres dessas duas Advertências evidencia-se a intertextualidade implícita feita por Assis em relação à obra de Goethe, muito conhecida entre os romancistas. Inclusive, é possível dizer que a intertextualidade praticada apenas “aparentemente” é implícita porque nessa mesma obra, como veremos, Machado de Assis fala expressamente em “Werther”.

Então, com esta intertextualidade com relação ao romance em estudo, podemos entender que a compreensão do que é ser leitor literário passa por reconhecer tratar-se de uma pessoa que se interessa por livros literários, por diversas formas de influência, pelo próprio interesse, por incentivo da família ou de amigos, por leitura de sinopses, por práticas escolares e até mesmo pelo convite que lhe faz o autor, as editoras (atualmente por propagandas, por conseguir que suas obras sejam adotadas pelo professores, pelas escolas etc.)

Lajolo & Zilbermann (2003) são autoras brasileiras que abordaram o fenômeno da preocupação dos próprios autores em atrair seus leitores ao produzir seus livros.

Dado histórico: preocupação do escritor com a reação do leitor

Essa forma de escrever de Machado de Assis, conversando com o leitor e mostrando que está tomando cuidado com suas reações foi uma atitude nova que os escritores adotaram quando os livros passaram a ser publicados (a preocupação era cativar o leitor para que os lessem, gostassem e mobilizassem outros leitores a comprar). Antes dos livros serem impressos, eles eram veiculados em partes

(capítulos), periodicamente em jornais, no formato chamado “folhetim”. Na Alemanha, quando Goethe começou a produzir obras, já havia impressão de livros; ele já havia publicado outros antes de *Os sofrimentos do jovem Werther*, cuja primeira edição foi em 1774; sua estratégia para cativar o leitor foi escrever o romance em forma de cartas endereçadas ao amigo Guilherme, de modo que

cada leitor se sentisse como o próprio amigo de Werther, a cada carta que lia. No Brasil, temos que o primeiro livro literário publicado foi *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, em 1844; a publicação de *A mão e a luva* ocorreu trinta anos depois, em 1874. Ambas as obras tinham, antes, sido veiculadas em folhetins.

APÊNDICE IV – Contexto histórico-social e biográfico de Goethe

Para Oficina 2, Atividade 3.

Contexto histórico-social e biográfico de Goethe no período anterior a 1774

Texto elaborado a partir de dados biográficos de Goethe e da estrutura do romance

Goethe (1749-1832), considerado o maior escritor alemão, já havia publicado, em 1771, um livro de poemas e, em 1773, a peça trágica *O Cavaleiro da Mão de Ferro*, quando, em 1774, publicou *Os sofrimentos do jovem Werther*. Embora estudasse Direito, a pedido de seu pai, em 1765, aos 16 anos (estaria cursando o ensino médio se fosse hoje), seu interesse era artístico-literário e científico; por isso, paralelamente, havia começado a escrever poemas e estudava pintura e xilogravura, entre outros; os poemas publicados, em 1771, eram dedicados a Friederike Brion, com quem teve um namoro que já havia terminado.

Como outros movimentos literários pré-românticos que ganhavam força em países europeus, na Alemanha, entre 1760 e 1780, havia o movimento Sturm und Drang (Tempestade e Ímpeto), que representou “a revolta do sentimento contra a razão e do sentimentalismo contra o racionalismo” (CARPEUX, 2013, p. 54-55). Era um período de emoções à flor da pele, emergentes na própria sociedade e que os artistas captavam e traduziam em suas obras de arte.

O cavaleiro da mão de ferro foi a primeira obra do Tempestade e Ímpeto e *Os Sofrimentos do jovem Werther*, a mais famosa. Esse romance, do começo de 1774, quando Goethe tinha 24 anos, e publicado no fim do ano, quando ele já tinha 25 anos, foi a obra pré-romântica pioneira do Romantismo em toda a Europa, e traduzido para todo o mundo.

Principais fatos que prepararam e instigaram Goethe para escrever o romance

- A fase de ebulição de sentimentos que emergiam no seio da sociedade, nos grandes centros urbanos europeus, e que se refletiam nas manifestações artísticas e literárias (a Revolução Francesa, a primeira na Europa, foi deflagrada em 1789);
- O fato de Goethe ser poeta, escritor e estudar vários temas, em especial, no campo das artes;
- O movimento de pré-romantismo alemão, que Goethe muito influenciava;
- Seus estudos literários, que propiciaram conhecer obras de Homero, Shakespeare, Ossian, Klopstock e Lessing, com as quais intertextualizou no ato de criação de seu romance;
- O fato autobiográfico de seu amor não correspondido por Charlotte, noiva de Kestner;
- O fato biográfico de um colega de trabalho, Jerusalem, ter se suicidado, em razão de sua paixão por uma moça casada, tendo utilizado uma arma que pediu emprestada a Kestner; e
- a carta que Kestner lhe enviou descrevendo em detalhes o que havia se passado com Jerusalem e sua resposta a ela: Goethe disse que reescreveria o conteúdo daquela carta e o devolveria a Kestner; esse conteúdo compôs a parte final do romance.

APÊNDICE V – As intertextualidades feitas por Goethe com Klopstock e Lessing

Para Oficina 4, Atividade 4.

As intertextualidades feitas por Goethe com Klopstock e com Lessing

Texto elaborado a partir da dissertação, para utilização nesta SD

Goethe intertextualizou com dois alemães seus contemporâneos: Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803) e Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781). Marcelo Backes começou o prefácio de *Os sofrimentos do jovem Werther* falando deles: afirmou que a literatura alemã se fez outra, a partir da publicação do romance de Goethe e ressaltou que seu autor passou a compor o trio dos maiores representantes da literatura alemã: Goethe, no romance, Lessing, no drama, e Klopstock, na poesia, tornaram a literatura da Alemanha uma das mais importantes do mundo.

Intertextualidade entre o romance de Goethe com obra de Klopstock

Klopstock tinha chegado à notoriedade a partir de 1748, quando, aos 24 anos, publicou os três primeiros cantos do *Messias*, sua obra-prima, com tema religioso. A obra desse poeta com a qual Goethe fez intertexto foi a *Festa da primavera*, um poema que fala da criação, que interpreta a tempestade como renovação, um fenômeno integrado ao universo. Era um tipo de tema poético que encantava Goethe, tanto que, na noite do baile, evento do dia em que se conheceram, depois de terem dançado muitas valsas, veio a tempestade, e quando ela estava passando, Carlota e Werther chegaram à janela, cena desenhada para compartilharem o gosto pela poesia de Klopstock:

Chegamos à janela. Ainda trovejava ao longe e uma chuva esplêndida caía sobre a terra em doces murmúrios, o ar refrescara-se e trazia-nos em haustos o perfume que as plantas exalavam. Ela estava parada, apoiando os cotovelos ao parapeito; seu olhar passeou pela paisagem, elevou-se ao céu e dirigiu-se a mim, e vi os seus olhos cheios de lágrimas quando pôs sua mão sobre a minha e disse: “Klopstock!” Lembrei-me logo da ode sublime que lhe ocupava o pensamento e mergulhei na torrente de sentimentos que ela derramava sobre mim naquele momento. Não pude suportá-lo, inclinei-me para a sua mão e beijei-a sob o impulso de lágrimas deleitosas, voltando a contemplar os seus olhos em seguida... Nobre poeta! Oh, se tivesses visto tua apoteose naquele olhar! E se eu pudesse não voltar a ouvir jamais teu nome tantas vezes profanado em outros lábios! (GOETHE, 2010, p. 20).

Assim, Goethe idealizou o dia em que Werther e Carlota se conheceram de modo a levá-lo às nuvens: a cena idílica de Carlota distribuindo pão para seus irmãos; as conversas na ida e na volta do baile; as danças; a tempestade renovadora; o prazer em compartilhar com Carlota o mesmo gosto literário. Estava estabelecido o triângulo amoroso; primeiro, porque ele era o autor, segundo, porque sem esse elemento, a obra não existiria. E para que esse primeiro

encontro se encaixasse tão bem, o lado biográfico do livro foi aplicado com limites: dia e mês do baile, 09 de junho, na vida real, 1772, na ficção, 1771.

Com relação ao tempo de convivência, Goethe foi para Wetzlar, cidade onde Charlotte morava, em 04 de maio de 1772, a primeira vez que a viu foi no baile de 09 de junho de 1772, e a última vez, em 10 de setembro de 1772; saiu daquela cidade em 11 de setembro. Na ficção, com as mesmas datas, mas no ano de 1771, Werther e Carlota se conheceram em um baile, em 09 de junho, e conviveram até 10 de setembro de 1771, data em que termina a Primeira Parte do livro.

Embora pareça que o casal na ficção conviveu muito mais tempo que Goethe e Charlotte, na verdade, do tempo de um ano e oito meses em que o romance transcorreu, Werther foi trabalhar em uma cidade bem distante com um embaixador por, praticamente, um ano (de 11 de setembro de 1771 a 05 de setembro de 1772). Quando voltou, as características de Werther muito pouco tinham de autobiográfico: a ele Goethe já estava conferindo o estado de espírito de Jerusalem, que se consolidaria naquele final da Segunda Parte do livro até chegar ao ápice, no Desenlace.

Detalhe providencial na ficção: Alberto não foi ao baile (estava viajando para cuidar de questões de herança do pai); na realidade, Kestner chegou algumas horas mais tarde: mesmo sem chuva para lavar a alma e sem compartilhar a emoção de se lembrar de Klopstock, no baile real Goethe e Charlotte dançaram e isso já foi suficiente para ele se encantar pela moça.

Em um trecho de carta ao amigo August von Hennings, em 07 de novembro de 1774, Kestner dá a sua visão comparativa entre ele, Charlotte e Goethe e os seres da ficção:

Na primeira parte do Werther, Werther é Goethe mesmo. A Carlota e Alberto, emprestou alguns rasgos nossos, meus e de minha mulher. Muitas das cenas são totalmente verdadeiras, mas, em todo caso, um pouco alteradas; outras são, pelo menos em nossa história, estranhas. Para encaminhar melhor a segunda parte e preparar a morte de Werther de maneira antecipada, ele acrescentou à primeira vários trechos, inclusive poéticos, que não dizem nada a nosso respeito. Carlota, por exemplo, jamais esteve, nem com Goethe nem com mais ninguém, numa relação mais ou menos estabelecida e exata como a que aparece descrita no livro. E isso nos deixa bem insatisfeitos com ele, na medida em que várias circunstâncias paralelas são por demais verdadeiras e conhecidas, de modo que não deveria fazer com que acabem desconfiando da gente... No mais, há em Werther muito do caráter e do modo de pensar de Goethe. O retrato físico de Carlota é, em sua totalidade, o de minha mulher. Já Alberto deveria ser um pouco mais caloroso. E isso é tudo acerca da primeira parte. Com a segunda não temos absolutamente nada a ver. Ali Werther é o jovem Jerusalem, Alberto o Secretário do Palatinado, e Carlota a esposa do último, no que diz respeito à história; mas o caráter destas três pessoas me parece ser, em sua maior parte, criado poeticamente...

Esse trecho de documento esclarece aproximações e distanciamentos entre os fatos reais e os fatos fictícios do romance. A coincidência de gosto literário entre Werther e Carlota, Kestner afirma que é ficção (e são as partes mais emocionantes da história). Evidente que, justo nas conversas literárias e artísticas, Carlota e Werther se enlevavam; era nessas horas

que a sensibilidade ficava à flor da pele e resultava em maior aproximação de ambos; conversas nas quais Alberto nunca fazia parte. Fora da ficção, também não era o tipo de conversa praticada por Charlotte, segundo o próprio Kestner.

A intertextualidade feita com Klopstock ficou no nível da ideia e do sentimento, porque só o nome dele e de um poema seu foi mencionado. Na Nota 26, Backes informa que Klopstock “professava a união místico-sensitiva entre a percepção da Natureza e a experiência poética e pessoal do artista”; assim, “o momento em que Carlota suspira seu nome, afirma a íntima união entre Werther e ela. A fantasia do personagem os via como uma nata de “eleitos”, da qual Alberto estava apartado”(GOETHE, 2010, p. 93). Sem dúvida, essas conversas são as guardiãs da relação afetiva entre Werther e Carlota, e as mais cativantes.

99

Intertextualidade entre o romance de Goethe com obra de Lessing

Lessing, dramaturgo, poeta e crítico literário, foi dos maiores educadores da Alemanha e seu primeiro nome universal na Literatura. Sua *Emília Galotti* era uma obra trágica burguesa, de inspiração iluminista que, não obstante retratar a sociedade italiana, representou forte crítica à aristocracia na Alemanha e fez enorme sucesso.

Na primeira cena, foco em um príncipe, em seu escritório e a informação sobre seu sonho obsessivo em ter como sua amante Emília Galotti, de família burguesa e noiva de um conde, que ele manda assassinar. Após o crime, a moça é sequestrada; uma amante do príncipe, sentindo-se rejeitada convence o pai de Emília a vingar a morte do conde, matando o príncipe, mas ele não aceita a ideia. Emília, tentando não se deixar seduzir pelo sequestrador e preservar sua dignidade, busca convencer seu pai de que a saída seria o suicídio; então, ele a mata para que ela possa manter sua honra, mas depois se horroriza com o que fez.

Lessing inspirou-se na história de Virgínia (465 a.C. a 449 a.C.), 16 anos, uma romana da Roma Antiga citada na obra *Ab Urbe Condita libri* (Do livro da cidade), que Tito Lívio (59 a.C. a 17 d.C.) escreveu, buscando relatar a história de Roma, desde sua fundação, em 753 a.C. até o início do século I da Era Cristã. Virgínia, na vida real, foi assassinada pelo próprio pai, para que ela não caísse nas mãos do decênviros Ápio Cláudio, que a desejava (decênviros: cada um dos dez magistrados da antiga Roma, encarregados de codificar as leis).

Virgínia era um plebeia, filha do centurião Lúcio Vergínio, e estava noiva de Lúcio Icílio; quando ela rejeitou o decênviros, este ordenou que um de seus clientes, Marco Cláudio, declarasse que a moça era sua escrava; acatando as ordens, este a raptou, mas manifestações dos presentes no Fórum Romano, em apoio ao pai e ao noivo de Virgínia, forçaram o raptor a apresentar o caso junto aos dez decênviros. Porém Ápio, líder dos decênviros, sequer deixou o

pai de Virgínia se pronunciar e declarou que a moça era escrava de Marco Claudio. Foi então que o centurião matou a filha, acreditando ser a única forma de ela conservar sua liberdade.

Vergínio e Icílio foram presos, mas seus aliados se rebelaram e, como o povo romano já estava muito insatisfeito com uma série de atos dos decênviros, eles foram depostos, sendo reinstalada a normalidade na República Romana.

Vemos, assim, que Lessing se baseou numa história verdadeira para compor *Emília Galotti*, uma mulher sujeita ao arbítrio, opressão e sedução de um homem poderoso; também, que a solução social e familiar encontrada para casos como este era tirar a vida da mulher, em nome de sua honra. Assim, Lessing coloca na voz de *Emília Galotti*: “Violência! Violência! A violência, qualquer um é capaz de a denunciar. Aquilo a que chamam violência não é nada, a força da sedução é a verdadeira violência”⁷

O autor ambientou seu enredo em um pequeno principado italiano do século XVIII, mas era evidente a denúncia contra o absolutismo dos pequenos principados alemães e o choque entre os valores da aristocracia em decadência e as ideias da burguesia em ascensão; assim, a obra foi recepcionada e aplaudida pelo público alemão.

A intertextualidade feita por Goethe com *Emília Galotti*, aparentemente, foi colocar o livro aberto numa escrivaninha, no quarto de Werther, onde foi encontrado após seu suicídio (tal como o exemplar encontrado no quarto de Jerusalem). No entanto, analisando a conversa entre Alberto e Werther, na carta de 12 de agosto de 1771, a Guilherme, vemos que Goethe aborda a questão da opressão feminina. Ali, enquanto Alberto se pronuncia absolutamente contra atos de suicídio, Werther observa que não caberia julgar muitas situações; entre seus exemplos, o de uma simples e inexperiente moça que, seduzida e abandonada, não vê outra saída: situação similar à questão da honra feminina presente em *Emília Galotti* e em *Virgínia*, fato que oprime as mulheres, quer na realidade, quer na ficção e que a literatura, ao abordá-la, contribui para seu desvelamento.

⁷ *Emília Galotti* (Acto V, cena 7, de Gotthold Ephraim Lessing, Encenação Nuno M. Cardoso, Teatro Nacional São João, Porto, Portugal, disponível em <<http://old.tnsj.pt/home/media/pdf/Programa%20Emilia%20Galotti.pdf>>, acesso em 06/09/2020.

APÊNDICE VI – Goethe e Cecília

Para Oficina 5, Atividade 1.

Carta de 08 de agosto de 1771; poesia *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles; e texto produzido para leitura artística

Carta de 08 de agosto de 1771 (GOETHE, 2010, p. 31)

Rogo-te, caro Guilherme! Não falava de ti quando tratava de insuportáveis os homens que exigem de nós resignação ante os males inevitáveis. Na verdade, eu não pensava que pudesses ser dessa opinião. Mesmo que, no fundo, tenhas razão. Mas só uma coisa, meu caro! Raras são as vezes neste mundo em que as opções se mostram claras entre o isto e o aquilo. Há nos sentimentos e nas maneiras de proceder tantas gradações quantas há entre o nariz adunco e o chato.

Não levarás a mal, tampouco, que eu invalide toda tua argumentação e trate, de qualquer forma, de fugir ao dilema do isto ou aquilo.

“Ou tens alguma esperança em relação à Carlota, ou não tens,” dizes tu. “Bem! No primeiro caso procura realizá-la, alcançando êxito em relação a teus desejos; no segundo, faz das tripas coração e livra-te de um sentimento que acabará por consumir as tuas forças...” Mui amigo! Isso é fácil dizer... fazer é que são elas...

Podes tu exigir deste desgraçado, cuja vida se apaga minada por um lento e incurável mal, que ponha fim aos seus tormentos com uma punhalada? E esse mal que lhe devora as forças não lhe roubará, ao mesmo tempo, a força para se libertar dele?

É certo que poderias replicar-me com uma comparação análoga: quem não preferirá amputar seu braço a arriscar a vida através de seus medos e dúvidas?[36] Não sei... Mas também chega de morder-nos com comparações. Basta... Sim, Guilherme, sinto às vezes um acesso de coragem exaltada, selvagem, e então... se eu ao menos soubesse para onde... iria com gosto.

Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol,
Ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Texto para leitura artística: Carta de Werther (08/08/1771) e poema Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles: quando os seres da ficção debatem seu destino

Adaptação feita para esta SD

Algumas sugestões de performance

Werther, só no final (depois do abraço) vai olhar para a plateia. Antes disso, não vê Guilherme e não olha para plateia (fala como se estivesse pensando alto); Guilherme deve olhar para a plateia e girar em torno de Werther, indo, devagar, posicionando-se de um lado ou outro dele na sua hora de falar; pode, inclusive, falar por cima do ombro de Werther, olhando alternadamente para ele e para a plateia.

Werther deve ficar com semblante triste e de

quem não sabe o que pensar, mas turrão em algumas respostas (por exemplo, em “Mas, só uma coisa, meu caro!...)

Guilherme deve ter suavidade na voz e semblante de bom amigo, mas, de vez em quando, olhar para a plateia como quem não sabe mais o que dizer (por exemplo, em “Quem sobe nos ares não fica no chão, ...).

Depois do abraço, Werther e Guilherme passam a ter voz própria, aí a interpretação é livre.

102

Werther

Rogo-te, caro Guilherme! Não falava de ti quando tratava de insuportáveis os homens que exigem de nós resignação ante os males inevitáveis. Na verdade, eu não pensava que pudesses ser dessa opinião. Mesmo que, no fundo, tenhas razão.

Guilherme

Werther, bem dirá a Cecília, Ou isto ou aquilo!

Werther

Mas só uma coisa, meu caro! Raras são as vezes neste mundo em que as opções se mostram claras entre o isto e o aquilo. Há nos sentimentos e nas maneiras de proceder tantas gradações quantas há entre o nariz adunco e o chato.

Guilherme

Ou se tem chuva e não se tem sol, Ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel, Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Werther

Não levarás a mal, tampouco, que eu invalide toda tua argumentação e trate, de qualquer forma, de fugir ao dilema do isto ou aquilo.

Guilherme

Ou tens alguma esperança em relação à Carlota, ou não tens. Bem! No primeiro caso procura realizá-la, alcançando êxito em relação a teus desejos; no segundo, faz das tripas coração e livra-te de um sentimento⁸ que acabará por consumir as tuas forças...

Werther

Mui amigo! Isso é fácil dizer... fazer é que são elas... Podes tu exigir deste desgraçado, cuja vida se apaga minada por um lento e incurável mal, **que não⁹ ponha fim** aos seus tormentos com uma punhalada¹⁰? E esse mal que lhe devora as forças não lhe roubará, ao mesmo tempo, a força para se libertar dele?

⁸ Observar que Guilherme lhe sugere: “faz das tripas coração e livra-te de um sentimento que acabará por consumir as tuas forças...”, mas Werther parece não ter entendido a sugestão de Guilherme, ao responder “podes tu exigir deste desgraçado [...] que ponha fim aos seus tormentos com uma punhalada? Não parece ser problema de versão: a edição da Martin Claret (2017, p. 52) também traduziu nesse sentido. Será feita a correção de sentido no texto adaptado para leitura artística. (N. A.)

⁹ Correção feita no texto adaptado para leitura artística: Podes tu exigir deste desgraçado, cuja vida se apaga minada por um lento e incurável mal, **que não⁹ ponha fim** aos seus tormentos com uma punhalada⁹? (NA)

Guilherme

Quem sobe nos ares não fica no chão, Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Werther

É certo que poderias replicar-me com uma comparação análoga...

Guilherme

Quem não preferirá amputar seu braço a arriscar a vida através de seus medos e dúvidas?

Werther

Não sei... Mas também chega de morder-nos com comparações. Basta...

Guilherme

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, Ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... E vivo escolhendo o dia inteiro!

Werther

Sim, Guilherme, sinto às vezes um acesso de coragem exaltada, selvagem, e então...

Guilherme

Não sei se brinco, não sei se estudo, Se saio correndo ou fico tranquilo.

Werther

Se eu ao menos soubesse para onde... iria com gosto.

Guilherme

Então, venha cá me dar um abraço, Werther!

Guilherme e Werther se abraçam e passam a dialogar, com voz própria, fora da proposta do autor

Werther

Oh, Guilherme! Se no romance a gente tivesse podido se abraçar ao menos uma vez...
Talvez você tivesse conseguido acalmar meu coração e diminuído meus sofrimentos!

Guilherme

Pois é, meu amigo! E você poderia aceitar meus conselhos para esquecer Carlota (ou Guiomar? ...); alimentar-se muito bem e focar sua atenção nos estudos...

Werther

É... mas aí eu perderia as minhas características de SOFRIDO MODELO DE PROTAGONISTA DO ROMANTISMO ... Não sei, não... deixar de ser protagonista do Romantismo para ser coadjuvante do Realismo... desse jeito... Não consegui entender ainda ...

Guilherme e Werther juntos

Qual é melhor: se é isto ou aquilo.

APÊNDICE VII – Apontamentos sobre algumas cartas de 1º/07/1771 a 24/12/1771

Para Oficina 5, Atividade 2.

Apontamentos sobre algumas cartas de 1º/07/1771 a 24/12/1771

✓ 1º de julho de 1771

Werther acompanha Carlota à casa de um pastor, para visitá-lo. Todos conversam longamente e Werther não simpatiza com o namorado da filha do pastor, Frederica; achou o rapaz muito mal humorado e acaba fazendo uma preleção sobre o mau humor e o quanto uma pessoa mal humorada faz mal às pessoas que a rodeiam.

Na personagem Frederica, Goethe faz uma homenagem para a moça a quem ele dedicou seu primeiro livro de poemas, sua ex-namorada Friederike Brion (também filha de pastor e dona dos olhos negros que o autor atribuiu a Carlota, no romance).

Nos próximos dias Carlota vai cuidar de uma amiga que está muito doente; na volta para casa, Werther vai conseguir conversar com ela.

✓ 16 de julho

Além de falar de seu amor por Carlota, no último parágrafo, fala um pouco sobre música.

✓ Nos dias 18 e 26 de julho de 1771

Duas belas metáforas (que serão estudadas).

✓ 30 de julho de 1771

Chegada de Alberto e Werther fica desconcertado (vimos que Goethe conviveu com Charlotte perto de três meses, com Kestner sempre presente, mas, na ficção, por quase dois meses, a Werther foi possível a convivência com a moça, sem a presença de Alberto).

✓ 12 de agosto de 1771

Longa conversa entre Werther e Alberto, que começou com a discussão sobre uso de arma de fogo e envolveu assuntos sociais em torno do suicídio, tema em que suas ideias divergiam.

✓ 28 de agosto de 1771

Aniversário de Werther, na ficção. Na vida real, também aniversário de Goethe e de Kestner. Nesse aniversário, o casal dá a ele o laço que Carlota usava no baile em que se conheceram (que ele tanto pedia) e um Homero de bolso.

✓ 10 de setembro de 1771

Carta que encerra a primeira parte do livro. Werther foi à noite encontrar-se com Carlota e Alberto, na casa dela, e tiveram uma longa conversa. Um dos assuntos foi a vida após a morte. Nos fragmentos do Diário de Kestner (dados de 1772, ano em que Goethe conviveu com o casal em Wetzlar, consta no dia **10 de setembro de 1772:**

10 de setembro: Goethe almoçou comigo no jardim. Eu não sabia que era a última vez... À noite, o Dr. Goethe foi até a Casa da Alemanha. Ele, Carlota e eu tivemos uma conversa estranha a respeito da situação pós-vida, sobre o partir e o voltar e assim por diante, que não foi iniciada por ele, mas por Charlotte. Combinamos entre nós que o primeiro dos três que morresse teria de, assim que pudesse, dar notícias de

sua vida no além aos que ficassem vivos. Goethe mostrava-se completamente abatido, pois sabia que iria partir no dia seguinte.

Podemos observar a sincronia de datas que Goethe procurou fazer entre a realidade e a ficção (em termos de dias e meses, já que não faria sentido tentar fazer a mesma coisa com ano (o romance narra uma história que acontece em um período de quase dois anos). Assim, na realidade, o último encontro deles foi em 10 de setembro de 1772 (em 11 de setembro, de manhã, Goethe foi embora, sem se despedir; os contatos continuam por carta). Na ficção, a última conversa (fechando a primeira parte do livro, acontece, também em 10 de setembro, mas de 1771.

Com relação ao combinado (na vida real) de o primeiro que morresse encontrar uma forma de dar notícias aos outros dois, muito embora, o casal tenha expressado preocupação com Goethe, diante da tristeza que ele demonstrou com o fato de Charlotte ter sido categórica em dizer que ele não poderia esperar dela nada além de amizade, dos três, ele foi quem viveu mais: Kestner, faleceu em 1800, com 58 anos; Charlotte, em 1828, com 75 anos; e Goethe, em 1832, com 82 anos. Podemos observar que, se a paixão de Goethe por Charlotte fosse insubstituível, ao menos a partir de sua viuvez, em 1800, ele poderia tentar conquistá-la e, caso ela aceitasse, teriam tido a oportunidade de viver juntos por longos anos. Mas os fatos mostram que ele nunca se mobilizou nesse sentido.

105

Fatos principais das Cartas iniciais da Segunda Parte do romance

- ✓ Cartas de 20/10; 26/11 e 24/12/1771

Werther aceitou trabalhar com o embaixador e conheceu o Conde C..., com quem parece que vai trabalhar diretamente e sentiu que ambos têm afinidade. Na carta de dezembro fala sobre a personalidade difícil do embaixador; o bom relacionamento com o Conde C; e o fato de ter conhecido uma moça, senhorita de B, ter seu pedido de permissão para visitá-la aceito e ter conhecido a tia com quem a moça mora. Werther não simpatizou com essa tia; também, percebeu que, no ambiente onde se encontra, as pessoas são estigmatizadas, de acordo com sua categoria social.

APÊNDICE VIII – A necessidade de satirizar *Os sofrimentos do jovem Werther*

Para Oficina 5, Atividade 3.

A NECESSIDADE DE SATIRIZAR *OS SOFRIMENTOS DO JOVEM WERTHER*

1. O papel da paródia e da sátira como manifestações literárias

A **Paródia** é um recurso que pode ser usado na literatura, na música e em outras artes, e que se caracteriza como um tipo de intertextualidade. Na literatura ou na letra de uma música, configura-se como um texto construído a partir do estabelecimento de diálogo com outro texto, a ser usado como referência e que pode ser chamado de texto-fonte.

Significados de Paródia e Sátira

Significado de Paródia, no dicionário (fonte: <https://www.dicio.com.br/parodia/>)
substantivo feminino

Imitação irônica, jocosa; obra que imita outra, com o propósito de satirizar ou ridicularizar seu conteúdo. Qualquer imitação cômica, caricata, que causa riso ou zombaria: com sua paródia, o autor mostra o ridículo da condição humana.

Literatura: Gênero textual satírico que imita uma obra literária.

Etimologia (origem da palavra *paródia*). Do grego parodía.

Significado de Sátira, no dicionário (fonte: <https://www.dicio.com.br/satira/>)
substantivo feminino

Literatura: Construção poética, livre e repleta de ironia que se opõe aos costumes, ideias ou instituições de uma determinada época.; crítica categórica e austera que, feita de maneira irônica, causa zombaria, muitas vezes utilizada com o objetivo de ridicularizar vícios e/ou comportamentos: Gil Vicente escreveu sátiras que ridicularizavam a sociedade portuguesa medieval.

Etimologia (origem da palavra *sátira*). Do latim satira.

Vemos que paródia é uma palavra de origem grega e sátira, de origem latina. Seus significados se aproximam, daí o próprio dicionário definir que “paródia é uma obra que imita outra, com o propósito de satirizar ou ridicularizar seu conteúdo”. Assim, podemos dizer que, na Literatura, a paródia é um gênero textual satírico (na forma de poema, conto, romance etc) que imita uma obra literária, com intenção de ironizar, criticar, ridicularizar.

Muitas vezes, é uma forma de fazer rir de uma situação muito dramática, causadora de grande tristeza. No âmbito literário, a paródia não substitui o texto-fonte, mas pode trazer leveza na forma de compreendê-lo.

2. Aspectos da realidade social tratada em *Os sofrimentos do jovem Werther* em torno do amor não correspondido ou da violência à mulher

Sabemos que *Os sofrimentos do jovem Werther*, romance de 1774, que se transformou em cânone da literatura mundial, tornou-se modelo de forma de produzir romance para o nascente movimento do Romantismo na Europa e disseminado por todo o mundo.

Vimos que, na Alemanha, diversos artistas, escritores, formaram o Tempestade e Ímpeto (Sturm und Drang), um movimento alemão (local), entre os anos de 1760 e 1780. Tendo em vista que os movimentos literários se expressam como interpretação dos fatos e sentimentos que emergem da própria sociedade, naquele período de revoluções sociais, como a Revolução Francesa, a Literatura passou a dar ênfase às grandes emoções vividas pelas pessoas; assim, o movimento literário alemão representou, segundo Carpeaux (2013, p. 54-55), “a revolta do sentimento contra a razão e do sentimentalismo contra o racionalismo”. Goethe, que foi o principal representante desse movimento, segundo Bakhtin,

Tinha um olhar excepcionalmente agudo para todos os indícios visíveis de tempo da vida humana – do tempo do viver cotidiano, mensurável pelo sol e pela ordem rotineira do dia humano, do tempo da vida humana em sua totalidade –, as idades e as épocas da formação do homem. A importância desse último tempo biográfico para Goethe e a sua visão profunda desse tempo são testemunhadas por sua própria autobiografia – os trabalhos biográficos de enorme peso específico em sua obra e o interesse permanente pela literatura autobiográfica e biográfica que ele dividiu com a sua época (Bakhtin, 2003, p. 232).

Esta SD literária, que tem sido um espaço para leitura e interpretação de *Os sofrimentos do jovem Werther*, já nos levou a reconhecer que o tema suicídio foi captado por Goethe, na sociedade alemã, por exemplo, por meio do ato praticado por Jerusalem, um colega de trabalho em Wetzlar, ato não isolado, mas um problema social de seu tempo.

A análise do romance nos permite identificar que seu autor, tratou da questão social de desespero de pessoas que amavam sem ser correspondidas e não suportavam essa situação, de três formas:

- O protagonista, Werther, se suicidou, exatamente da forma como fez Jerusalem (Goethe utilizou a carta que Kestner lhe enviou, relatando o fato em minúcias e compôs com ela o cenário do suicídio de Werther); o protagonista, tal como Jerusalem, praticou esse ato porque amava uma mulher casada, sem ser correspondido;
- O rapaz que amava a viúva, que era a sua empregadora, chegou ao ponto de tentar agarrá-la a força e, tendo sido mandado embora, matou o outro moço que foi admitido em seu lugar (cartas de 30/05/1771 e de 04/09/1772; e parte relatada pelo Editor, p. 66 e 67); e
- A situação do rapaz que era secretário do pai de Carlota, e que a amava em segredo: quando revelou seu amor, foi despedido e ficou louco (cartas de 30/11 e 1^a/12 de 1772).
- Com relação a mulheres, para a intertextualidade feita com a obra *Emília Galotti*, de Lessing, que também vivia na Alemanha, no século XVIII, Goethe incluiu no romance (em princípio), apenas o livro aberto na escrivaninha de Werther, no cenário final (porque foi dessa forma que o livro foi encontrado no quarto de Jerusalem). Mas, por sua vez, para produzir o drama, Lessing inspirou-se no fato real de Virgínia (465 a.C. a 449 a.C.) que, na Roma Antiga, foi assassinada pelo próprio pai, para que ela não caísse nas mãos do decênviro Ápio Cláudio,

que a desejava (decênviros: cada um dos dez magistrados da antiga Roma, encarregados de codificar as leis). Esse tema aborda o arbítrio a que estavam sujeitas mulheres violentadas por poderosos e que, como consequência, eram assassinadas pelo próprio pai, ação entendida como a única forma de preservar a moral da mulher agredida. No romance, colocando o tema de forma similar, Goethe dá um exemplo de mulher inexperiente e humilde que, diante da opressão de ter sido iludida, entende que o suicídio é a opção que tem para salvar sua honra (carta de 12/08/1771).

Dessa forma, vemos que, em *Os sofrimentos do jovem Werther*, Goethe foi abrangente na exposição das situações em que, diante de amor não correspondido (ou de mulheres enganadas ou violentadas), seres humanos não resistem e acabam se enredando em situações que se traduzem em fuga/exclusão da sociedade: loucura, assassinato ou suicídio. A loucura, talvez uma alteração mental na tentativa de alhear-se de um problema introjetado como insolúvel pelo sujeito. O assassinato, com punição objetiva, na área do direito penal; o suicídio, com punição que, simbolicamente, transcende a vida, e é representada no âmbito religioso (no enterro, o morto não tem direito a ser acompanhado por um sacerdote).

Com foco no tema central do livro, que é o suicídio por amor não correspondido, tema extremamente triste e abordado na literatura do Romantismo, como drama social que era na época, e ainda é (não obstante o surgimento de novas causas sociais), vemos que, no Brasil, quando esse movimento literário foi dando lugar ao Realismo, o próprio Machado de Assis, no âmago de uma obra (*A mão e a Luva*), mesmo intertextualizando com a obra de Goethe, deixou claro que, para seu personagem, a solução era outra: “Era melhor, — **mais romântico pelo menos**, que eu o pusesse a caminho da academia, com o desespero no coração, lavado em lágrimas, ou a bebê-las em silêncio, como lhe pedia a sua dignidade de homem. **Mas que lhe hei de eu fazer? Ele foi daqui com os olhos enxutos**, distraíndo-se dos tédios da viagem com alguma. pilhéria de rapaz, — rapaz outra vez, como dantes” (Machado de Assis, 2019, p.13).

Ou seja, na literatura, o movimento de captação dos problemas e das soluções que a sociedade do seu tempo apresenta, acaba orientando a obra do autor (claro que, se ele ambienta sua obra em outro tempo passado, buscará captar as questões sociais da época correspondente, e também do local onde a história acontece); da mesma forma, se ambientar a história no futuro, projetará questões sociais e alternativas futuras de convivência ou superação delas. Segundo Candido,

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177).

3. A paródia e a sátira aplicadas ao romance *Os sofrimentos do jovem Werther*

Por exemplo, em um velório de um ente muito querido, diante de toda a dor da família, uma estratégia que muitas vezes é utilizada por um dos presentes – é comum nessa situação haver alguém não muito afeito às lágrimas, cuja personalidade tende mais para o bom-humor na vida – é começar a contar piada, buscando aliviar o choro com o riso. Da mesma forma, na literatura temos o uso da paródia e da sátira, que geram esse efeito na abordagem de várias circunstâncias sociais.

No caso de *Os sofrimentos do jovem Werther*, os próprios alemães praticaram intertextualidade, satirizando o romance. Tal como uma piada contada em velório não pode esconder a ocorrência da morte do parente querido, mas, no entendimento daquele que a conta, ajuda a espairecer e aliviar a dor, no caso de uma obra literária que satiriza a outra, o entendimento é de minimizar os efeitos da obra intertextualizada, muitas vezes até com intenção de realmente criticar a forma como o texto-fonte foi produzido; seu efeito em quem lê pode ser o de relativizar, por exemplo, a introjeção do sentimento de profunda tristeza.

Backes, na edição da L&PM, no Comentário Final, com o subtítulo “Os filhos de Werther”, apresenta um resumo de três obras satíricas que intertextualizam com o romance de Goethe. Duas delas são de contemporâneos seus: *As alegrias do jovem Werther*, de Friedrich Nicolai (1733-1811); e *O novo (mais afortunado) Werther*, de Heinrich von Kleist (1777-1811). No séc. XX, outra publicação: *Os novos sofrimentos do jovem Werther*, de Ulrich Plenzdorf (1934-2007). Não são obras encontradas no Brasil; o resumo pode ser lido em “GOETHE, 2010, p. 91”.

Sem dúvida, buscar elaborar um texto que intertextualize de maneira divertida com os *Sofrimentos do jovem Werther*, no exercício de leitores literários críticos da nossa época, pode contribuir para complementar e dar leveza à compreensão da realidade social onde a obra se inseriu; inclusive, ela chegou até a ser considerada uma representação literária de problemas sociais de muitas outras regiões do mundo. Também, não se pode descartar que chegue a expressar situações que representem problemas humanos atuais.

Assim, no caso de uma obra literária, em si, tratar de situações deprimentes, parodiá-la e dar-lhe leveza é sempre oportuno. Da mesma forma, no contexto da vida, quem tem leveza no modo de refletir sobre seus problemas acaba encontrando melhores soluções.

APÊNDICE IX – *O amor de Werther: perspectiva do discurso amoroso, de Barthes*

Para Oficina 6, Atividade 2.

Três perspectivas para interpretar *O amor de Werther*: a perspectiva do discurso amoroso, de Barthes

Barthes (1915 – 1980) é autor da metáfora entre a literatura e a pedra de Bolonha:

A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega (BARTHES, 1977, p. 9)

Ao refletir sobre o amor como um conceito indefinível por regras lógicas, Barthes buscou sua presença no discurso amoroso de pensadores e escritores, dentre eles, Goethe e seu protagonista sofredor, Werther. Seu estudo focou o sujeito amoroso em determinadas relações, das quais apresentamos algumas.

A primeira é a **ausência**, não a distância do outro, mas o fato de o ser amado se afastar, por quaisquer causas, o que provoca sentimento de abandono. Werther não viveu essa situação: Carlota estava sempre no mesmo lugar, não saía do entorno onde ele a conheceu; ao contrário, foi ele que saiu por um tempo, para trabalhar em lugar distante, e, como a ausência só quem sente (se sentir), é quem fica, o discurso amoroso da ausência não o atingiu.

No mesmo sentido, o sofrimento pela **espera**, que tantas pessoas sentem, pelo menor atraso a compromissos marcados, ou por falta de comunicação sobre impedimentos, mudanças de plano do ser amado, também não aconteceu com Werther porque nunca houve uma situação em que Carlota se deslocasse para encontrar-se com ele; sempre ele ia o mais rápido possível, mesmo de surpresa, ao encontro dela. E ele fazia isso até de forma precipitada, como um prego atraído por uma montanha de ímã.

Outro discurso amoroso, que até surpreende não ter afetado Werther, foi o da **dedicatória**, a procura pelo melhor presente, mesmo que só projetado, aquele que a pessoa chega a sentir prazer em entregá-lo, imaginando que está entregando a si própria para o ser amado; não há nenhuma passagem no romance em que Werther se envolve com a dedicatória. Também, ao contrário, foi ele quem ganhou o laço do vestido de Carlota – que tanto queria – e um exemplar de bolso de Homero (porque a sua era uma versão grande); esses presentes lhe foram dados pelo casal, no dia do seu aniversário, em 28/08/1771; até nas festividades natalinas

de 1772, que ele passaria junto com a família de Carlota, é ela que o convida para a véspera de Natal e diz que ele, caso se comportasse, ganharia presentinhos. De sua parte, ele não retribuía.

Mas há outros discursos amorosos que envolvem Werther. Um deles é a **cena**, no sentido de troca de contestação recíproca em um diálogo. Esse jogo, quando acontece entre dois seres que cumprem o ritual de trocar réplicas, regradamente, sem nenhum desistir de dar “a última palavra”, indica uma relação de pessoas que já se casaram (ou se uniram por laços fortes) e fazem a cena de coproprietários da palavra.

No caso de Werther, Barthes o classifica como o “puro discurso do sujeito amoroso: o monólogo (idílico, angustiado)” (BARTHES, 2003, p.25). Esse discurso foi rompido só uma vez, e foi na noite em que ele se suicidou. Em 20/12, Carlota havia pedido que ele não fosse antes da véspera de Natal até a casa dela, mas ele foi no dia seguinte; era sua última oportunidade de vê-la. Alberto havia saído e ele a encontrou sozinha e triste porque na véspera não haviam tido uma conversa amigável. Foi uma cena difícil. Quando ele chegou, ela lhe disse que ele não havia cumprido a palavra de não ir vê-la, e ele disse que nada havia prometido.

Na análise de Barthes (2003), a cena mostra um desequilíbrio nas emoções: Carlota constrangida e Werther arrebatado, “uma cena elétrica”; o jogo entre eles se estabelece quando um afirma e o outro nega; um impõe e o outro recusa (Carlota pediu que ele não fosse vê-la, e ele foi). Porém a análise desse discurso amoroso, consistente na recusa de Werther em espaçar as visitas, já não teria sentido para os dias subsequentes (Werther não iria mais à casa de Carlota a partir daquela noite), então a cena terminou porque perdeu a razão de ser.

Assim, quando Carlota replicou, dizendo que Werther deveria ter respeitado o pedido dela, ele colocou na mesa uns livros que havia trazido e pediu outros; depois, sentou-se e ela foi, como sempre, sentar-se a seus pés; perguntou se ele não tinha nada para ler, e Werther respondeu que não. Ela pegou em uma gaveta alguns cantos de Ossian que ele próprio havia traduzido. Carlota não havia lido, porque aguardou uma oportunidade de ouvi-lo ler. Tal como no dia do baile, quando Klopstock estabeleceu a afinidade literária que os aproximou, agora, no último encontro, Ossian cumpriu o mesmo papel. O quadro é de profunda emoção.

Porém, voltando o foco para a análise do discurso amoroso proposto por Barthes (2003) e ora estudado, há mais um discurso que envolve Werther, aquele que o autor chamou de **“nem um só padre o acompanhava”** (última frase do romance que, na versão da L&PM, está: “nenhum sacerdote o acompanhou”). Barthes afirmava que, nos dias atuais, a solidão humana não é mais a do amor-paixão, mas a solidão filosófica. Em seu entendimento, um sujeito, como Werther, obstinado no erro, que insiste em se enganar, é um relapso.

Esse era o Werther, cujo corpo foi levado “à noite, para um canto do cemitério, perto das duas tílias (a árvore do perfume simples, da lembrança e do adormecimento”

(BARTHES, 2003, p. 315). As tílias, presentes na taverna onde, às tardes, ia tomar seu café; as tílias presentes na despedida, em 10 de setembro de 1771, quando, depois de terminarem a conversa na varanda, Werther olha para Carlota, que saía com Alberto, e vê, “à porta do jardim, o seu vestido branquejar à sombra das tílias altaneiras”; a grande tília, que era o ponto final de suas brincadeiras de infância, quando, a seu pé, sentava-se para olhar as montanhas, e, agora, tendo ao menos o direito de tê-las enfeitando a sua última morada.

O fato de nenhum só padre o acompanhar, segundo Barthes, não teria sido uma condenação apenas pelo ato (que a igreja condena), mas também, provavelmente, pelo desvario de Werther, pela utopia, por não procurar se religar a ninguém e ter se isolado. Enfim, por ter deixado de ser ou nunca ter sido um ser social, atitude oposta à de seu criador, Goethe.

APÊNDICE X – Fatos principais das Cartas de 08/01 a 06/12/1772

Para Oficina 6, Atividade 3.

✓ Carta de 08/01/1772

Werther expressa incômodo com a competição por melhores postos no local de trabalho.

✓ Carta de 20/01 (carta rara, dirigida a Carlota; sai da rotina de escrever apenas a Guilherme) Diz a Carlota que não deixa de pensar nela um só minuto; fala da senhorita de B, diz que ela já gosta de Carlota porque ouve o que ele lhe conta, e que a alma da moça transparece nos seus olhos azuis. Pergunta por Alberto, de forma indiscreta.

✓ Carta de 08/02

Werther afirma a Guilherme que o mal tempo, que o impede de sair de casa, pelo menos o resguarda de participar das relações de intensa animosidade no ambiente de trabalho.

✓ Carta de 17/02/1772

Conta a Guilherme que o embaixador reclamou ao Ministro que ele não trabalhava da forma sugerida. O Ministro lhe chamou atenção, pediu-lhe para moderar seus impulsos de mocidade, mas louvou suas ideias exaltadas de ação, de influência sobre todos os outros e envolvimento nos negócios.

✓ Carta de 20 de fevereiro de 1772 (outra raridade, pois escrita para Álvaro e Carlota)

Fica sabendo que Álvaro e Carlota se casaram. Ficou chateado, mas reuniu uma boa dose de ironia ao dizer que havia pensado em tirar o quadro dela da parede quando eles se casassem, mas, como a data já havia passado, não precisaria mais fazer isto.

✓ Cartas de março até julho de 1772

Reclama com Guilherme de tê-lo convencido a arrumar aquele trabalho porque, em um evento na casa do conde de C, depois do jantar, quando começaria uma reunião entre as pessoas ilustres da localidade, o próprio conde se incumbiu de demonstrar-lhe que, por motivos de etiqueta, ele não poderia participar. Então, retirou-se e subiu numa montanha para espairar vendo o pôr-do-sol e ler Homero (leu o Canto XIV, quando Odisseu, já em Ítaca, vai até o casebre de um de seus servos, Eumeu, o cuidador de seus porcos, passando por mendigo e pedindo abrigo).

Dias depois, encontrou por acaso a senhorita de B, que lhe disse que havia sofrido muito com a situação a que a que o expuseram, mas que sua tia havia feito sermão sobre a inconveniência da relação entre eles dois.

Werther pediu demissão à Corte. Disse a Guilherme que, ao saber de sua decisão, o Príncipe de... convidou-o para passar a primavera em suas propriedades. No caminho, conseguiu passar por sua cidade natal. Bem próximo a ela, desce da carruagem, ao lado da grande tília, que lhe trazia muitas lembranças da infância, e terminou o caminho para a cidade a pé.

Já na casa do príncipe, sente que dá para conviver com ele, por ser franco e simples, mas que não compreende os personagens que o rodeiam. Também, que o príncipe admira seu talento, mas não percebe o valor de seu coração.

Werther explica que o principal motivo pelo qual aceitou acompanhar o príncipe é que ele é general a serviço e queria pedir-lhe para ir à guerra, mas que foi dissuadido de sua intenção com argumentos inquestionáveis. Diz que decidiu ir embora por não ter sentido permanecer ali, mas

que foi um lugar agradável onde, inclusive, conseguiu desenhar. Pontua, ainda, que deseja ver Carlota; passa a devanear, considerando que a moça estaria melhor se estivesse casada com ele; observa, inclusive, que Alberto não se interessa em ler livros e que o coração dele e o de Carlota convergem na ânsia de ler um livro amado (mais uma passagem que marca a escolha de Goethe de estabelecer a literatura como ponto emocional de ligação entre Werther e Carlota).

✓ Cartas de 04 agosto a 19 de outubro

Werther já chegou à cidade onde mora Carlota; não a procurou de imediato, mas a proximidade já está provocando maiores desvarios (nessa altura do romance Werther já está assumindo o estado de alma de Jerusalem).

Nesse trecho, Goethe está trazendo à cena alguns personagens da região, que Werther está reencontrando

Werther foi à taverna onde costumava tomar café sob as tília; lá encontrou o menino mais velho e a mãe daquela família com quem conversava. Soube que o menino mais novo havia falecido e o marido havia retornado da Suíça, mas sem nada ter conseguido. Ele saiu dali muito triste.

Encontrou-se, também, numa aldeia próxima, com aquele rapaz apaixonado por sua empregadora, a viúva, cuja história Werther tinha interpretado como um idílio. Com muita tristeza e até envergonhado, o moço disse que sua paixão aumentava cada vez mais e, um dia, foi atrás dela, que estava em um celeiro, e, como ela não aceitou seus pedidos, tentou agarrá-la a força; não sabia o que tinha lhe dado, porque sua vontade sempre foi casar-se com ela. Contou-lhe outros detalhes... Naquela situação, ela resistiu até que chegou seu irmão; ele foi despedido e substituído por outro empregado. Werther diz a Guilherme que amor, fidelidade e paixão existe ali, em estado mais puro, na classe de homens denominados incultos.

Werther já se encontrou com Carlota que, agora, tem um canário bem manso, que come pão de sua boca e lhe dá bicadas de leve, cena que o instabilizou. Outro fato que o deixou abalado foi constatar que a esposa do novo pastor mandou derrubar as duas nogueiras que havia no quintal da propriedade para vender aquela parte do terreno.

Sua mente começa a se povoar com suposições esperançosas, mas na carta a Guilherme, de 12 de outubro de 1772, afirma que “Ossian suplantou Homero no seu coração” (GOETHE, 2010, p. 57). Já não tem paz: embora Carlota sempre demonstre que lhe tem apenas amizade, ele nunca deixa de considerar que o compromisso de casada com Alberto é o motivo do seu sofrimento. Sente simpatia pelo marido de Carlota, mas gostaria de estar em seu lugar. Werther vai se angustiando cada vez mais, inclusive por não ver saída para esse sentimento, do ponto de vista social; ele nunca cogitou a possibilidade de rompimento do casamento entre Carlota e Álvaro e, também, nunca tentou outro relacionamento. Apenas sofre.

Refletindo sobre a realidade e a ficção

No caso de Jerusalem, quando toda a sociedade ansiava por mais liberdade, com amparo em leis mais flexíveis, em todos os níveis, ele também se apaixonou por uma mulher já casada.

Fato histórico é que, duas décadas depois, em 1792 (Jerusalem suicidou-se em 1772), a lei francesa pós-revolução admitiu o divórcio, mas era um anúncio muito distante da prática social, abrangendo apenas casos extremos e, ainda, com posteriores retrocessos legais, no natural fluxo e refluxo de leis que demoram a se instalar, até que possam vigorar de forma a dar respostas

aos anseios da sociedade.

Jerusalem vivia exatamente o forte momento de angústia social por mais liberdade, que inclusive impulsionou a chegada do Romantismo, como movimento artístico, político e filosófico, contexto que pedia a produção de um romance como o de Goethe.

Na ficção, ambientada em espaço social similar àquele onde viviam Jerusalem e o próprio Goethe, em sua consciência, o protagonista Werther não poderia pretender o lugar de

Alberto, até porque, quando se conheceram, o amor de Carlota por seu noivo (que depois tornou-se seu marido) e o compromisso estabelecido entre o casal tendiam a ser, como o foram, dois fatores determinantes da união indissolúvel entre eles: a ficção explicitando a realidade.

Assim, em Werther, que se isolava e só estabelecia laços sociais com o próprio núcleo familiar de Carlota e Alberto, o sofrimento era permanente, mas ele próprio se via como alguém daquela família.

✓ É isso que mostra parte da carta de 26/10/1772:

Quando olho ao redor de mim, examino este quarto e vejo os vestidos de Carlota, os papéis de Alberto e aqueles móveis com os quais estou agora tão familiarizado, inclusive o tinteiro aqui pertinho, digo para comigo: “Eis o que tu és nesta casa! Tudo em todos. Os teus amigos têm consideração por ti! Muitas vezes lhes das alegrias e o teu coração supõe que não poderias existir sem eles [...] (GOETHE, 2010, p. 58).

Mas sua angústia e solidão foram crescendo, o sofrimento pela dependência de uma relação social com aquele núcleo familiar, que não lhe proporcionaria sequer migalhas de tudo a que aspirava viver com Carlota, o que o faz relativizar o seu real papel naquele núcleo de amizade, ao completar o pensamento contido no excerto acima, na mesma carta de 26/10/1772:

[...] Todavia, se tu partisses, se te afastasses dessa roda, sentiriam eles o vácuo que a tua ausência causaria ao seu destino? E por quanto tempo? Ah, o homem é tão efêmero que, mesmo ali onde tem certeza da sua existência, onde pode deixar a única e verdadeira impressão da sua presença, ou seja, na memória, na alma dos seus amigos, mesmo ali deve apagar-se e desaparecer, e isto tão logo! (GOETHE, 2010, p. 58)

✓ Cartas de 27 de outubro a 06 de dezembro de 1772

Não obstante, continua cega sua ligação dependente de Carlota : “Tenho tanta coisa e a lembrança dela tudo devora! Eu tenho tanta coisa e sem ela tudo se reduz a nada” – carta de 27/10/1772, à noite (GOETHE, 2010, p. 58). E a cada dia cresce sua convicção de que sua única forma de sair da vida de Carlota é sair de sua própria vida. Assim, na carta de 21/11/1772, diz:

Ela não vê, não sente que está a preparar o veneno que nos há de matar a ambos... E eu degusto com toda a volúpia a taça em que ela me oferece a morte! O que significa aquele ar de bondade com que tantas vezes olha para mim... Tantas vezes... Não, não são tantas vezes, algumas apenas... (GOETHE, 2010, p. 60).

Em crescente angústia, na carta de 30/11/1772, relata a Guilherme o encontro com um jovem procurando flores que, dizia, havia prometido para sua namorada; logo sua mãe se aproximou: era um “pobre insensato”, cujos dias mais felizes de que se lembrava eram os que passou em um hospício, e não tinha conhecimento de si mesmo. Na carta do dia seguinte Werther conta a Guilherme que aquele rapaz havia sido secretário em casa do pai de Carlota, e sua paixão por ela, quando descoberta, provocou sua demissão e o levou à loucura.

Em 04 de dezembro, ele desabafa que já não aguentava sequer ouvir Carlota tocando ao piano árias que, antes, tanto lhe consolavam. Chega a pedir para ela parar de tocar. Em 06 de dezembro de 1772, diz que a imagem dela o persegue e, em todo lugar, encontra seus “olhos negros” (a cor dos olhos, ao que parece, a única coisa que Goethe alterou, na protagonista do romance, com relação à própria Charlotte). Depois dessa carta, já inicia a parte conhecida como Desenlace, quando o Editor continua contando a história, ainda apresentando algumas cartas de Werther que encontrou.

APÊNDICE XI – Informações adicionais sobre Goethe e Charlotte

Para Oficina 6, Atividade 4 - Informações sobre o relacionamento entre Goethe e Charlotte, inclusive por meio da intertextualidade de Thomas Mann com a obra do autor

Intertextualidade de Thomas Mann com a obra *Os sofrimentos do jovem Werther*

Texto produzido com base no romance de Thomas Mann, biografia de Goethe e *Os sofrimentos do jovem Werther*

116

A intertextualidade que Thomas Mann (1875-1955) fez com a obra e vida de Goethe teve como tema a ida de Charlotte Buff a Weimar, cidade onde ele morou desde 1775. Trata-se de um romance com muitas páginas, entre realidade e ficção, trazendo informações sobre Goethe e sobre seu encontro com Charlotte naquela cidade – o que foi um acontecimento sem grande destaque. Para compor seu romance, Mann baseou-se em algumas notícias e cartas.

O fato torna-se interessante para esse estudo, na medida que complementa dados sobre o relacionamento deles, após a partida de Goethe de Wetzlar, em 11/09/1772. As cartas que Goethe trocou com o casal depois disso, segundo os fragmentos de cartas disponibilizados na edição da L&PM de *Os sofrimentos do jovem Werther*, foram praticamente dirigidas a Kestner; inclusive, Goethe afirmou, em uma delas, que não escrevia para Charlotte, porque ela era evasiva nas respostas. Vejamos:

➤ Carta de Goethe a Kestner, 28 de novembro de 1772. Eu vos agradeço, caro Kestner, pela notícia da morte do pobre Jerusalem, ela nos interessou profundamente. Vós haveis de tê-la de volta, assim que estiver reescrita... Ontem me ocorreu escrever a Charlotte. Todavia pensei que todas suas respostas se restringem a: nós queremos que tudo fique bem. E não estou pensando em dar-me um tiro no momento...

Ao que tudo indica, não houve mais troca de correspondência depois dessa sua promessa de reescrever a história de Jerusalem e enviá-la. Apenas em março de 1774, quando o romance ficou pronto, quer dizer, quando ele reescreveu a notícia sobre Jerusalem, no romance *Os sofrimentos do jovem Werther*, ele escreve para Charlotte:

- Carta de Goethe a Charlotte Kestner, março de 1774.
...Talvez estejas, depois deste tempo todo... mais perto de mim do que nunca. Haverá de imprimir-te tudo o mais cedo possível... E tudo ficará bem, caríssima. Pois não haveria eu de estar bem, no momento em que penso em vós?
- Carta de Goethe a Charlotte Kestner, 16 de junho de 1774.
Adeus, querida Charlotte, mando-vos um amigo o mais cedo possível. Ele tem muitas semelhanças comigo e espero que o recebais bem... ele se chama Werther...

Há também uma carta, de outubro de 1774, dirigida ao casal, depois de terem lido o livro e Kestner, contrariado, ter afirmado, em carta, que Goethe tinha tecido, nos personagens algumas coisas estranhas, ou fundido várias pessoas em uma só, dando-lhes características não condizentes com a realidade. Na resposta, Goethe se desculpa, mas diz que o livro estava pronto e que a mistura entre realidade e ficção era inocente

➤ Carta de Goethe ao casal Kestner, outubro de 1774.

Tenho de escrever-vos imediatamente, meus queridos, meus zangados, que tudo isso vem do meu coração. Está feito, está dado... Perdoai-me, se pudéreis... Não quero nada... eu vos peço... não quero ouvir nada de vós, até que ao final fique enfim confirmado que vossas preocupações eram demasiado altas e distendidas, até que vós mesmos sejais capazes de sentir em vosso coração a inocente mistura de verdade e mentira que há no livro...

O romance, publicado em outubro de 1774, teve sucesso imediato; em dezembro, Goethe foi apresentado ao príncipe de Weimar, Karl August, que o convidou a ir trabalhar com ele. Goethe aceitou o convite e viveu nessa cidade desde 1775 até sua morte, em 1832. Não foi encontrado registro de ter havido troca de correspondência com Charlotte depois da publicação do livro.

Kestner e Charlotte haviam se casado no início de 1773 e tiveram onze filhos (dois não conseguiram sobreviver). Com a publicação do livro, Charlotte, que, assim como Kestner, parece não ter apreciado a forma como foram retratados no romance e, segundo o próprio Kestner, não tinha o gosto literário conferido à Carlota da ficção, de repente, virou uma celebridade: o público alemão fazia peregrinação a Wetzlar, visitavam o túmulo de Jerusalem e queriam ver a casa da musa inspiradora de Werther. Não deve ter sido fácil perder a privacidade e ficar famosa da noite para o dia, naquelas circunstâncias.

No período de 1786 a 1788, Goethe viajou para estudos na Itália e quando voltou, conheceu Christiane Vulpius, passou a viver com ela e, em 1789, nasceu August, seu primeiro filho, o único, de cinco, a sobreviver, e que lhe deu dois netos; Goethe e Christiane casaram-se em 1806, vivendo juntos até junho de 1816, quando ela faleceu.

Em 21 de setembro daquele mesmo ano, Charlotte, viúva desde 1800, foi a Weimar, em visita a uma irmã que morava lá, também com expectativa de encontrar Goethe. O longo romance produzido por Mann, em 1939, *Lotte in Weimar: The beloved returns* (*Carlota em Weimar*), uma ficção, tangenciava notícias que ele buscou a respeito desse acontecimento. Segundo ele, o camareiro do hotel, desde que soube quem aquela hóspede era, não parou de render-lhe homenagens e falar o quanto gostava de Goethe. Charlotte lhe teria respondido que,

entre as duas, a moça da ficção, que teve uma vida tão ampliada e solene, na realidade, era a autêntica e verdadeira. E referiu-se aos olhos negros, inspirados em outra moça.

Assim que Instalada no hotel, com uma filha e a criada, uma providência de Charlotte foi escrever e mandar entregar a Goethe um bilhete, informando sobre sua chegada. Pela primeira vez era ela, 44 anos depois daquele relacionamento da juventude, que se deslocava de sua cidade para encontrar-se com ele. No romance de Mann, em razão daquela visita, considerada celebridade, não só as redondezas do hotel onde se hospedou se enchia de gente que ansiava vê-la, mas, dentro do hotel, também houve concorrência de pessoas ilustres que queriam conversar com ela (forma de Mann construir seu romance, já que o encontro entre Charlotte e Goethe foi desenvolvido apenas no oitavo capítulo).

Se, na juventude, Werther correr para Carlota como um prego para uma montanha de Ímã era um aspecto autobiográfico (em carta, Kestner chegou a reclamar com um amigo que não gostava de chegar na casa de Charlotte e encontrar Goethe lá), mais de quatro décadas depois, parece haver tocado a ela a experiência de sentir a aflição do efeito do discurso amoroso da **espera**. Em resposta ao bilhete enviado, Goethe pediu a seu filho, então Conselheiro da Câmara, ir dar-lhe as boas-vindas. Ao recebê-lo, cumprimentaram-se, observaram-se, e August informou estar ali porque seu pai, ao cientificar-se sobre o agradável aviso de sua chegada, ao invés de responder de forma epistolar, preferiu mandá-lo para cumprimentá-la pessoalmente.

Ela perguntou como estava Goethe e ele respondeu que bem, embora seu estado delicado demandasse precaução e regularidade no regime. Ambos conversaram sobre sua mãe, recém-falecida; depois sobre algumas viagens de seu pai, tema que fez Charlotte se lembrar de quando Goethe conheceu dois filhos dela. Ao falarem sobre produções literárias, Charlotte observava que nenhuma delas tinha atingido o sucesso do romance que havia inspirado.

Por fim, August reiterou as boas-vindas falou-lhe do pesar de seu pai “por não poder vê-la pessoalmente de imediato” (MANN, 1984, p. 237). O motivo, um reumatismo no braço esquerdo. Mas fazia o convite a ela, sua filha e parentes, para uma refeição a ocorrer três dias depois, numa sexta feira. Assim, **o tempo de espera de Charlotte se ampliou**.

O capítulo sétimo, Mann dedica às conjeturas de Goethe que, naquele dia, desde que se levantou, refletia sobre seus estudos e produções em andamento; depois, sobre as passadas; sobre Werther; sobre a amizade e brilhantismo de Schiller etc.

Logo após o almoço, August lhe traz a notícia e entrega o bilhete. Nele, Goethe leu: “Weimar, dia 22... voltar a ver o rosto... que adquiriu uma significação... Carlota” (MANN, 1984, p. 303). Ciente do fato, que achou curioso, saiu dizendo que também tinha algo a mostrar e voltou com alguns minerais recebidos, mostra o mais bonito, um cristal, e pergunta a August:

Isto é luz, isto é precisão, isto é claridade, não é? É uma obra de arte, ou melhor, uma obra e uma formação em que se revela a natureza, o cosmo, o âmbito espiritual que aí projeta sua eterna geometria e a torna espacial! Está vendo os ângulos exatos e as superfícies reluzentes? Tudo é puro ângulo exato e superfícies reluzentes, uma estrutura ideal. Pois esse objeto tem uma forma e uma figura que o penetram inteiramente, que o configuram inteiramente de dentro para fora, que sempre se repetem, que determinam seus eixos, a grade de cristal, e isso justamente cria a sua transparência, e a afinidade de tal corporificação com a luz e com o olhar! Se quer saber minha opinião, digo-lhe que a geometria de cantos e superfícies colossalmente sólida das pirâmides egípcias tinham também este sentido secreto: a relação com a luz, com o sol; são monumentos ao sol, cristais gigantescos, imitação imensa, pela mão do homem, de uma formação única, espiritual e cósmica. (MANN, 1984, p. 304).

Goethe continuou falando sobre os cristais, sobre como os alquimistas os estudavam etc. Depois perguntou a August sobre a sega do feno, sobre impostos em Frankfurt e outras providências diárias. Depois, retornou ao tema do bilhete e veio a ideia do convite para uma refeição, que August formalizaria à tarde. Os dois conversam sobre estratégias para tratar a situação. Quando August disse que tateava no escuro para sondar sentimentos e desejos do pai, Goethe lhe responde também estar tateando, mas que na escuridão residem fantasmas; que unir passado e presente fica bem na poesia, mas, para a realidade trazem algo apreensivo.

Sobre o fato de o povo se aglomerar em torno do hotel, tentando ver de perto a heroína de Werther, Goethe irritou-se com a confusão causada pela visita. Por isso, a opção de convite para almoço íntimo com os parentes, depois, manter distância e evitar manifestações exaltadas. Ao todo, para uma reunião íntima, mas ampliada ao ponto de não ser intimista, decidiram convidar 16 pessoas, com uso de traje de gala, para clima formal em honra à visita.

Em 25 de setembro, Charlotte e parentes foram à casa de Goethe, para o almoço. Embora sua filha desaprovasse, segundo Mann (1984), ela usou uma réplica do vestido branco com laços cor de rosa com que foi ao baile em que se conheceram, com a brincadeira de ter tirado o laço do peito que, na ficção, havia sido dado como presente de aniversário para Werther.

Na residência luxuosa, August recebia os convidados. Charlotte, olhando a beleza de tudo, recordava a situação modesta de Goethe em Wetzlar; em pensamento, sentiu-se no direito de parabenizar a si própria por aquele progresso. Presentes todos os convidados, August informou que logo o anfitrião se reuniria a todos; completou que, para os visitantes que estavam ali pela primeira vez, poderiam parecer longos os últimos minutos, “devido a um certo temor da espera” (MANN, 1984, p. 327). Para Charlotte, qual a dimensão daquele temor, e quanto tempo representariam aqueles últimos minutos de **espera**? Goethe estava com 67 anos; ela, com 63.

Segundo Mann (1984), quando viu Goethe, Charlotte sentiu que “era ele, e não era ele”. Depois de fazer uma reverência a todos, aproximou-se dela e de sua filha, e disse estar feliz

por poder cumprimentá-las pessoalmente. Trocaram algumas palavras e ele saiu para acolher os demais. Charlotte reconheceu a mesma voz sonora de barítono com que, na juventude, falava e lia; agora um pouco mais lenta, talvez mais contida.

O almoço transcorreu animado, Após café e sobremesas, alguns convidados começaram a ir embora; despedindo-se de Charlotte, Goethe disse esperar vê-la mais vezes durante sua estadia. Porém, à saída, ao dizer que havia esquecido de perguntar a Goethe sobre seu braço dolorido, August disse que nos próximos dias ele precisaria de repouso.

Charlotte permaneceu em Weimar até meados de outubro. Dedicou-se à família, recebeu convites de diferentes círculos sociais e soube controlar excessos de reverência com firmeza, mas compreensão e bondade, atitude que consolidou sua posição moral; parece não ter se afetado em razão de uma das irmãs ter espalhado o boato de que “a velha teria ido visitar Goethe com um vestido que aludia à história de Werther”. A seu filho August, assim relatou:

Do encontro com o célebre homem não lhes disse coisa alguma até agora. Tampouco há grande coisa para contar. Somente que travei novo conhecimento com um homem velho que, mesmo sabendo que era Goethe, ainda assim, não me causou impressão agradável [...] Ele, com seu jeito rígido, fez o que pode para se mostrar gentil comigo. Lembrou-se de você e de Theodor com interesse...
Sua mãe, Charlotte Buff, viúva de Kestner (MANN, 1984, p. 367)

Em 09/10/1816, Charlotte recebeu o seguinte bilhete de Goethe, no hotel:

Se a senhora, querida amiga, quiser usar meu camarote esta noite, minha carruagem a levará. Não precisa de bilhete. Meu criado lhe mostrará o caminho para a sala. Perdoe-me se eu não estiver ali e, também, por não a ter procurado até agora, embora me tenha lembrado da senhora muitas vezes. Com os melhores votos, cordialmente, Goethe (MANN, 1984, p. 367).

Charlotte aceitou o convite, foi sozinha e assistiu a tragédia histórica Rosamunde, de Theodor Korner (sua filha e a irmã Amalie não puderam ir). Ela gostou da peça, com ressalvas.

Lembremos que uma das “inocentes mentiras” que Goethe incluiu no romance foi a intensa afinidade literária de Carlota e Werther, que os levou ao êxtase, no dia em que se conheceram, com a lembrança de Klopstock e, no último dia em que se viram, com a leitura de Ossian. Na vida real, naquele que seria o último encontro, Goethe ofertou a Charlotte seu camarote, para assistir a uma sessão de teatro, uma de suas paixões: em sua concepção, talvez o melhor que ele poderia lhe oferecer.

APÊNDICE XII - A intertextualidade feita com a Odisseia, de Homero

Para Oficina 7, Atividade 2.

A INTERTEXTUALIDADE FEITA COM A ODISSEIA, DE HOMERO

Texto elaborado a partir de apontamentos feitos na dissertação, além de outros dados, colhidos inclusive em domínio público (<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb000013.pdf>)

As obras épicas de Homero: Ilíada e Odisseia

As obras de Homero, criadas no séc. VIII a.C., parecem muito distantes de nós, mas, até hoje, contribuem com palavras e expressões usadas em nosso cotidiano, a começar pelo adjetivo “homérico (a)”, que significa enorme, imensurável, colossal; também, “presente de grego”, “calcanhar de Aquiles”, “cavalo de Troia” e “odisseia”. Um dos objetivos dos épicos era talhar os heróis com o ideal de belo e bom guerreiro, assim, na Ilíada, Aquiles é descrito como o mais belo e o mais destemido guerreiro; na Odisseia, Ulisses, também de porte perfeito, é cantado como detentor de qualidades como destreza, astúcia, habilidade, inteligência, que constituíam o modelo grego a ser imitado pelo povo.

A literatura greco-romana é o berço cultural da nossa civilização; a cultura grega, no período Arcaico (do século VIII ao V a.C.), tinha relação com as atividades do cotidiano. Por exemplo, as lutas pela conquista de novos territórios eram contadas em poemas heroicos ou épicos: atribui-se a Homero a escrita das duas primeiras obras literárias do mundo ocidental, os épicos Ilíada e Odisseia. Acredita-se que o trabalho de Homero foi, especialmente, juntar trechos captados por meio da oralidade, ligando-os harmonicamente, tanto com os fios da narração da história, quanto com a estética de poema épico. Então, na Literatura, os primeiros textos escritos no mundo ocidental e chegaram até nossos dias, passados vinte e oito séculos, foram textos poéticos, escritos por Homero, por inspiração de histórias advindas da tradição oral.

Estima-se que esse poeta tenha nascido no final do século VIII a.C. e vivido mais ou menos trinta anos. Considerando que, para os séculos antes de Cristo, a contagem de tempo é regressiva – no sentido do ano zero, marco da civilização cristã e onde também se inicia a contagem dos anos d.C. – temos que, o cálculo seria, por exemplo: se Homero nasceu em 795 a.C. e viveu 30 anos, teria falecido em 765 a.C.

No caso da Guerra de Troia¹¹ (Ilíada), estudos apontam que ela teria ocorrido entre os séculos XIII (de 1300 a 1201 a.C.) e XII a.C (de 1200 a 1101 a.C.); dessa forma, Homero utilizou conteúdos literários que, por via oral, chegaram até ele após serem veiculados por, mais de

¹¹ No filme Troia, de 2004, fixou-se que a guerra iniciou em 1193 a.C., com uma precisão fictícia, ano no século XII a.C, praticamente na fronteira com o século XIII a.C.

quatro séculos. Essa estimativa dá a dimensão do esforço, costume e necessidade humana de preservar e veicular sua cultura literária.

A *Ilíada* foi um conflito que ocorreu na Ásia Menor, entre gregos e habitantes de Troia (ou Ilion) e que atualmente já é confirmado como fato histórico, uma guerra entre homens, com intervenção dos deuses, contra ou a favor, de um lado ou de outro; seu motivo ainda é questionado, pois muitos entendem mais viável que ela tenha sido causada por interesses em rotas de comércio, do que por amor; não obstante, como o amor é um dos elementos propulsores de emoção nas obras literárias, nesse épico, Homero relata que Páris, um príncipe de Troia, apaixonou-se por Helena, esposa do rei Menelau, raptou-a e levou-a para sua cidade.

Iniciada a batalha, Tróia resistiu, por mais de nove anos, aos ataques dos gregos, que não conseguiam ultrapassar suas muralhas. Foi então que Odisseu, grande estrategista de guerra, propôs construir um enorme cavalo de madeira, oco, de forma a ser possível esconder, em seu interior, guerreiros gregos, inclusive ele próprio. Preparada a estratégia, pronto o Cavalo, os gregos levantaram a bandeira da paz, ofereceram o objeto de presente e fingiram ter ido embora. Os troianos recolheram o cavalo (cavalo de Troia, hoje, nome de um vírus cibernético) para dentro da cidade e se embebedaram comemorando a vitória. Na hora conveniente, os gregos que estavam no interior do cavalo abriram os portões de Troia para os demais, destruíram a cidade, venceram a guerra e Menelau levou Helena de volta para Esparta.

Homero não menciona o cavalo na *Ilíada*; faz somente algumas referências dele na *Odisseia*, o poema que narra o retorno de Odisseu para seu reino, em Ítaca. Porém, outros escritores da Grécia Antiga e posteriores fizeram menção a ele, e, assim, essa história foi sendo recontada na literatura universal. Na atualidade, o conteúdo dos poemas de Homero são mais difundidos em adaptações feitas para roteiros de filmes; assim, a história sobre esse conflito e seus personagens principais é apresentada ao grande público pela sétima arte: o cinema¹².

Por exemplo, o filme *Tróia – épico, ação, aventura* –, produção britano-malta-estadunidense, de 2004, foi filmado na ilha de Malta, sob a direção de Wolfgang Petersen, e estrelado por Brad Pitt no papel de Aquiles¹³, o mais belo e destemido guerreiro da *Ilíada*. O grande cavalo de madeira (o “presente de grego”) construído para as filmagens de “Tróia”, foi

¹² As outras artes, chamadas Belas Artes, são arquitetura, pintura, escultura, música, literatura e teatro (incluindo a dança). Esse conceito foi difundido na Europa, do final do século XVIII, quando surgiram as Academias de Arte, voltadas ao desenvolvimento de atividades para cultuar o belo, sem necessidade de atribuir-lhes utilidade prática. Quanto ao cinema, não se sabe, ao certo, quando começou sua história, mas a primeira exibição, já às portas do século XX, foi a de um filme de curta duração feita pelos irmãos Lumière, em 28 de dezembro de 1895, no Salão Grand Café, em Paris.

¹³ Muitas obras artísticas e literárias, desde a Antiga Grécia, tiveram Aquiles como tema, um herói da mitologia grega; segundo algumas versões, na Guerra de Troia, sua morte foi causada por uma flecha envenenada que acertou seu calcanhar, que estava desprotegido da armadura que usava (daí a expressão “calcanhar de Aquiles” como o ponto vulnerável de uma pessoa).

doado para Kanakkale, que é a cidade da Turquia mais próxima da região onde Troia se localizava, às margens do Mar Egeu, de frente para a Grécia (sem esquecer que o território da Grécia contemporânea é bem menor do que o daquela época).



Imagem do google maps, onde se pode localizar a ilha de Malta, a Grécia e a cidade turca de Kanakkale (próxima à região onde ficava Troia).

Vencida a guerra, Odisseu (embora protegido da deusa Atena), disse que os gregos não precisaram nem da ajuda dos deuses para ganhar a batalha; Poseidon, deus dos mares, ficou furioso com essa declaração, e resolveu complicar a volta do guerreiro ao seu reino, que haveria de ser por mar; como resultado, esse seu retorno foi tão atribulado que a palavra odisseia, para nós, tem o significado de *longa perambulação ou viagem marcada por aventuras, eventos imprevistos e singulares*, tudo o que Odisseu sofreu nessa viagem, que durou o mesmo tempo da guerra, dez anos.

Ulisses, embora guerreiro, não queria ter se separado da família para ir guerrear em Troia, porque amava sua esposa, Penélope, e seu filho, Telêmaco, que estava com apenas um mês de idade; não obstante sua aflição para regressar a seu reino, Poseidon adiou aquele retorno o tanto quanto pode (depois da guerra, um retorno que demorou mais dez longos anos). Em seu palácio, Penélope, que também amava seu marido e acreditava em seu retorno, sofreu as piores agruras quando, finda a guerra, vendo que seu marido não regressava, a comunidade o considerou morto, fato que tornou cada vez mais difícil ela continuar se esquivando dos pretendentes que rondavam o palácio e, de forma acintosa, até já dilapidavam seus bens.

Para evitar a obrigação de, como rainha, ter que escolher um novo marido, ela fez a promessa de optar por um deles assim que acabasse de tecer um trabalho que já havia começado; mas ela o tecia durante o dia e o desmanchava à noite; assim, ele nunca ficava pronto e ela ganhava tempo. Na primeira parte da Odisseia, Homero conta que Telêmaco foi em busca de notícias de seu pai e conseguiu ter certeza de que ele não havia morrido na guerra, conforme lhe relatou Menelau, rei que o jovem foi visitar em Esparta. Soube, então, que a última notícia era que Odisseu estava preso na ilha da ninfa Calipso, que não o deixava ir embora.

A segunda parte do épico refere-se a todas as aventuras de Odisseu, a começar pela referida ilha. No fim de sua saga, auxiliado pela deusa Atena, Odisseu conseguiu retornar a Ítaca e retomar seu lugar como rei, junto a Penélope e Telêmaco.

A intertextualidade Goethe → Homero

Em *Os sofrimentos do jovem Werther*, a primeira referência feita a Homero é na carta de 13 de maio de 1771, a quarta carta do livro, quando, ao responder a pergunta de Guilherme, que deseja saber se devia enviar os livros de Werther para onde ele estava, a resposta foi que, naquele momento, o que precisava era de canções que o embalsassem e isto ele tinha “no seu Homero” (GOETHE, 2010, p. 10). Canções que o embalsassem, não seriam na *Ilíada*, história de guerra, que o jovem encontraria: ele lia a *Odisseia*. O livro o acompanhava em seus passeios por Wahlheim, de manhã, quando colhia ervilhas no quintal da hospedeira para seu café da manhã; à tarde, também o lia, ao desfrutar o café na taverna da colina, acomodado em sua mesa, debaixo das duas tílias.

Na carta de 15 de março de 1772, Werther conta a Guilherme a discriminação que sofreu quando foi jantar na residência do conde de C..., pessoa com quem foi trabalhar: era dia de reunião com toda a alta nobreza da região e, após o jantar, sentiu que as pessoas o tratavam com um certo distanciamento. Por fim, o próprio conde foi ter uma conversa com ele, no sentido de que o grupo social ali representado não se sentia à vontade com sua presença. Ele desculpou-se, despediu-se do conde e saiu muito oprimido daquele lugar.

Para acalmar-se, subiu a uma montanha, contemplou o pôr-do-sol e leu um belo canto de Homero, aquele em que narra “como Ulisses foi abrigado pelo digníssimo criador de porcos” (GOETHE, 2010, p. 48) e de que modo aquilo lhe fez bem: leu o Canto XIV, que relata o encontro do rei com um seu fiel servo, passagem em que, finalmente, conseguindo chegar a Ítaca, Odisseu, disfarçado de mendigo, precisou contar com a fidelidade dessa pessoa simples, cuidadora de seus porcos, que tinha grande apreço por Penélope e Telêmaco. Nesse canto, Homero mostra como Odisseu pôde comprovar a firmeza de caráter de seu servo.

Para ter uma visão completa desse trecho da *Odisseia* é preciso contextualizar o conjunto dos cantos XIII a XVI. No XIII, o barco que transportava Odisseu chega a Ítaca e ele, em sono profundo, é deixado em terra firme; acorda sem saber onde está, mas Atena, em forma de mulher, lhe anuncia que ele chegou ao seu reino, mas lhe diz que ele não pode ir direto ao palácio, que precisa se proteger e planejar uma forma de derrotar os pretendentes de sua esposa. A deusa o transforma em um mendigo e propõe que procure um de seus servos mais zelosos, conte-lhe o que se passou e peça ajuda, enquanto ela vai a Esparta orientar Telêmaco a retornar para Ítaca.

Transformado em fraco mendigo por Atena, Odisseu vai à procura de Eumeu (o porqueiro) que, de início, não o reconhece, convida-o a entrar em sua choupana, e vai falando sobre questões de justiça, relata os prejuízos que vinham sendo causados ao seu amo, que

achava que já estava morto; enquanto conversa, prepara porco assado bem temperado para o visitante. Eumeu demonstra preocupação por Telêmaco, que partiu à procura do pai, porque os pretendentes de Penélope lhe preparavam uma emboscada para quando retornasse.

Em paralelo, Telêmaco, orientado por Atena a evitar essa emboscada, chegando a Ítaca, foi primeiro visitar o porqueiro e pediu-lhe que mandasse notícias suas a Penélope. Naquela casa, Odisseu, com intenção de testar Eumeu, pediu para ir à cidade, para tentar visitar Penélope e pedir para fazer pequenos trabalhos, como rachar lenha, trincar carne e servir vinhos. Eumeu acha perigoso e recomenda-lhe que aguarde a chegada do filho de Odisseu.

Telêmaco chega à casa do porqueiro no dia seguinte. Odisseu viu que Eumeu o recebeu com carinho e seu filho o tratava por paizinho; acompanha atento a conversa. Então, o moço pergunta ao porqueiro de onde é aquele forasteiro. Eumeu começa a explicar e Odisseu indaga por que Telêmaco deixa que pretendentes abusem de seus bens; seu filho começa a dizer que nada pode fazer, porque são muitos nobres da região que tentam ocupar o lugar de seu pai (pela cultura da época, se um homem poderoso fosse dado como morto, sua esposa deveria escolher o pretendente mais nobre para ocupar seu lugar).

Quando Eumeu sai para avisar Penélope sobre a chegada de seu filho, Atena aparece para Odisseu, transforma-o em suas próprias feições e lhe pede que conte a verdade a Telêmaco; dessa forma, Odisseu coloca-se frente a Telêmaco, diz-lhe ser seu pai e resume sua história. Então, pede que Telêmaco lhe conte quantos eram os pretendentes. O número passava de cem. Ali, Odisseu combinou com Telêmaco a estratégia e, à noite, quando Eumeu retornou, ele já se apresentava novamente como mendigo, pronto para executar seu plano, que, inclusive, deveria prever conter a fúria de vingança dos familiares dos pretendentes a serem abatidos. Para tanto, foi preciso contar com a ajuda de seu filho, Eumeu, Atena e do próprio Zeus.

Penélope e Odisseu, juntos e felizes, eram parte de uma história que embalava os sonhos de Werther, na esperança vã de conquistar Carlota. Quando reconhece que seu sonho é impossível, na carta de 12 de outubro de 1772, diz: “Ossian suplantou Homero no meu coração”.

A partir de então, sua profunda melancolia intensifica cada vez mais seu desvario.

APÊNDICE XIII – A intertextualidade feita por Goethe com cantos de Ossian

Para Oficina 8, Atividade 2.

A intertextualidade feita por Goethe com cantos de Ossian

Na carta de 20/12/1772, apenas o primeiro parágrafo é de Werther; depois entra o Editor: ele relata que Werther, naquele dia, foi à casa de Carlota, que estava arrumando os presentes de Natal. Em atendimento ao pedido de Alberto, para que ela mantivesse Werther a distância, a moça lhe pediu para voltar só na véspera de Natal; mas ele voltou no dia seguinte, dia que já havia escolhido para se suicidar. Carlota estava pensativa, avaliava o quanto gostava da presença de Werther. Às 18h30 ele chegou. Ela ficou perturbada. É nesse diálogo que acontece a “cena” analisada por Barthes (2003), já vista no texto *O amor de Werther: A perspectiva do discurso amoroso, de Barthes*.

É exatamente quando os diálogos da “cena” perdem o sentido e ela se desfaz, que o casal começa a se preparar para ler Ossian: Carlota pega em uma gaveta umas folhas que Werther havia lhe dado e continuam alguns cantos de Ossian, que ele havia traduzido; disse que não havia lido ainda porque preferia ouvi-lo ler.

Na Nota 84, Backes informa que Goethe havia traduzido algumas canções de Ossian, em 1771, quando estudava em Strasburg; depois, ao começar a escrever seu romance, ele retrabalhou essas traduções, fazendo ajustes no ritmo e na poesia, para inclusão nesse trecho do livro. Mais um detalhe muito diligente na forma de Goethe criar seu romance.

Naquele dia, Werther começou a ler:

Estrela da noite nascente, eis-te a resplandecer no Ocidente, ergues a tua cabeça fulgurante sobre a nuvem e caminhas majestosa ao longo da colina. Que estás a ver na charneca? Os ventos tempestuosos amainaram, ouve-se o marulho da torrente ao longe, as vagas turbulentas vêm espiar ao pé do rochedo e os insetos noturnos zumbem sobre o campo. Para onde olhas, bela claridade? Mas sorris e partes, jovialmente envolta pelas ondas, que beijam teu cabelo amado. Adeus, clarão tranquilo. Apareça, tu, a soberba luz da alma de Ossian! (GOETHE, 2010, p. 74).

A carta de 12/10/1772 também falava de Ossian, da seguinte forma:

E quando me deparo com o bardo vagante e sombrio, que procura pela vasta charneca o rastro de seus pais, e, ah, só encontra a pedra de seus túmulos e então geme e volta os olhos para a amada estrela da tarde, que vai tombando no mar encapelado... E quando o passado revive na alma do herói, trazendo de volta os tempos em que aquela estrela ainda iluminava com seus raios propícios o perigo dos bravos e a lua concedia sua claridade iluminando seu barco que regressava coroadado e vitorioso...

E quando leio em sua fronte a sua profunda dor, e o vejo, a ele, o último dos magníficos, a ele, que deixou-se ficar na terra, cambaleando pálido e esgotado para o túmulo... Quando o vejo sugar ainda prazeres novos, doloridos e brilhantes na

presença das sombras esgotadas de seus pais, olhando abaixo para a terra fria e a erva espessa e batida pelo vento para ao fim ouvi-lo exclamar: “O viajante há de voltar, há de voltar aquele que me conheceu belo, e dirá: ‘Onde está o bardo, o mais digno dos filhos de Fíngal?’

Fíngal é o pai de Ossian; e os poemas são de muita sentimentalidade, misturando a voz do poeta com a voz dos heróis – vivos e mortos –, que o poeta inglês William Blake reconfigurou em algumas de suas composições; no Brasil, inspiraram, José de Alencar, em *Iracema* e *Ubirajara*, prosas poéticas com tema dos povos indígenas brasileiros.

Segundo Carpeaux (2013), Ossian é um nome só, nome símbolo do povo que criou aquelas poesias, que foram se disseminando por meio da oralidade. É Ossian um poeta lendário, do século III d.C., que narra poemas épicos da mitologia da região da Irlanda e da Escócia, rememorando seu tempo de jovem; conta as aventuras de seu pai, Fíngal, e a morte prematura de seu filho, Oscar, envolvida com as histórias de heróis que viviam com eles, na época.

Os trechos lidos por Werther e Carlota referem-se aos cantos de Selma, o palácio de Fíngal, principal herói desses poemas. A história de Colma, uma cantora, nas traduções que Werther entregou para Carlota, começam com sua triste história, inquieta, no alto de uma colina, em meio a uma tempestade, esperando Salgar, pois combinaram fugir, porque se amam e pertencem a famílias inimigas. Salgar prometeu encontrar-se com ela ali, mas não chegava.

Esse é o canto de Colma, esperando por Salgar. Enquanto espera, fica olhando da colina para a charneca (vegetação de região arenosa), e acaba vendo Salgar e seu irmão, mortos (brigaram e se mataram). E ela chora, porque ama os dois. Os outros heróis choram com Colma; a alma de Ullin toca harpa e a de Alpin canta.

Invocando o mesmo tema, treze séculos depois, entre 1591 e 1595, Shakespeare (1564 – 1616), no início de sua carreira literária, vai ambientar em Verona, Itália, com inspiração em um conto italiano, a história de Romeu e Julieta, que pertenciam a famílias inimigas, os Capuleto e os Montecchio.

Backes, na Nota 85, afirma que o tema de Ossian também envolve Werther e Carlota; ela, angustiada entre Alberto e Werther, com Alberto pedindo que a esposa mantenha Werther à distância, e ela sem saber como fazê-lo, mas temendo uma briga entre eles. Werther, se enredando em sua paixão. Assim, os dois se espelham naqueles cantos de Ossian, que ressoam como se consistissem na sua própria tragédia.

Apesar de serem histórias tristes – a de Werther e Carlota; e a de Romeu e Julieta –, o público tem percepção diferente com relação às duas: enquanto a história de Werther com Carlota é uma das mais lamentadas que se conhece, Verona se transformou na cidade do amor,

e os turistas a visitam para celebrar a luta desmedida de um casal apaixonado, tentando conseguir se unir, o que não era o caso dos protagonistas de Goethe.

A leitura de Ossian, que Werther e Carlota estão fazendo vai emocionando cada vez mais, até chegar ao ponto que, em meio a um temporal com ventos fortes, Arindal, tentando salvar sua irmã, Daura, é morto com uma flechada; Armin, ouvindo o lamento de sua filha, não consegue salvá-la, e diz:

A minha força na guerra acabou, sumiu-se o meu orgulho de pai. Quando os temporais descem da montanha, quando o vento norte eleva as ondas, sento-me na praia rumorosa e olho em direção ao terrível rochedo. Muitas vezes, quando a lua principia a aparecer no céu, descubro os espíritos dos meus filhos caminhando juntos e semiencobertos, em triste concórdia (GOETHE, 2010, p. 78).

128

Carlota e Werther não mais seguram a emoção, choram e se agitam, Werther beija seu braço; Carlota pede-lhe que ele continue a leitura e ele, tremendo, pega o manuscrito e lê:

Por que é que me despertas, hálito da primavera? Fazes-me carícias e dizes: Eu te orvalho com gotas do céu. Mas o meu tempo de murchar vai próximo, está próxima a tempestade que há de arrancar minhas folhas. Amanhã chegará o viajero, chegará aquele que me viu em meu esplendor, os seus olhos me buscarão olhando em volta na campina, e não me encontrarão (GOETHE, 2010, p. 78).

Essas são palavras de Ossian, no texto, mas também trazem o prenúncio da morte de Werther... e ele se atira aos pés de Carlota, depois a abraça e beija; ela, a muito custo, se desvencilha, corre para o quarto e se tranca. Ele insiste em falar com ela, mas a moça não lhe diz mais nada. Werther lhe dá adeus para sempre e vai embora.

APÊNDICE XIV – A intertextualidade da vida e obra de Goethe com Shakespeare

Para Oficina 8, Atividade 3.

A afinidade mágica de Goethe com Shakespeare

É na carta de 15/11/1772, data já bem próxima ao dia da última carta que Werther enviaria a Guilherme, a de 06/12/1772, e poucos dias depois daquela de uma única frase “Tenho tanta coisa e sem ela tudo se reduz a nada” (GOETHE, 2010, p. 58) – período em que sua dor chegava às raias do insuportável –, que Werther compara seu estado de espírito ao “ser ou não ser” shakespeariano:

Qual será o destino do homem, se não o de suportar todos os seus males, e beber o cálice até o fim? E se o cálice se afigurou ao Deus dos Céus demasiado amargo quando o levou aos seus lábios de homem, irei eu me fazer de forte e fingir que o acho doce? E por que teria eu pejo de o confessar, no terrível momento em que todo o meu íntimo vacila tremebundo entre o ser e o não-ser, em que o passado reluz como um relâmpago sobre o lúgubre abismo do futuro, em que tudo que me rodeia afunda e até o mundo fenece comigo? (GOETHE, 2010, p. 60)

O uso dessa frase de Hamlet foi uma forma de intertextualidade que Goethe fez com a obra de Shakespeare, que entrou em cena na dramaturgia alemã exatamente no tempo de Goethe, e começou a se difundir em toda a Alemanha. Segundo Carpeaux (2013), na época do movimento Tempestade e Ímpeto, os pré-românticos alemães, primeiro, leram Shakespeare na forma de uma tradução em prosa, e foi com textos em prosa que começaram a escrever suas peças. Mas, em 20 de setembro de 1776, a representação de Hamlet em Hamburgo, “é a maior data do teatro alemão” (Carpeaux, 2013, p. 56), e, rapidamente, o autor e ator inglês tornou-se o dramaturgo mais encenado nos palcos daquele país.

Bem antes disso, o jovem Goethe, desde 1770, em Strasburg¹⁴, por influência de Herder, teve contato com sua obra, e, ao ler pela primeira vez um trabalho do dramaturgo, encantado, disse que, o efeito, ao terminar a primeira página, foi de uma identificação por toda a vida, e, ao chegar ao término da leitura da peça, sentiu-se como um cego de nascença a quem, por milagre, lhe é concedida a visão.

Como resultado, em 1771, escreveu o Cavaleiro da Mão de Ferro, primeira obra do movimento Tempestade e Ímpeto, publicada em 1773, uma peça teatral já sob influência

¹⁴ Strasburg, cidade livre e autônoma do Sacro Império Romano-Germânico, fundada no ano 12 a.C., foi anexada ao território francês, em 1681. Após a Guerra franco-prussiana, pelo Tratado de Frankfurt, em 1871, foi anexada ao recém-estabelecido Império Alemão. Após a primeira Guerra Mundial, voltou a fazer parte da França, pelo Tratado de Versalhes; foi anexada à Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial, retornando à França, ao final da guerra.

shakespeariana. A partir de então, sua trajetória como escritor foi intensamente marcada por Shakespeare. Destaca-se seu romance de formação, *Wilhelm Meister* (1795-1796), cujo jovem protagonista que dá nome ao romance, apaixonando-se por uma atriz e, também, pelo teatro, viaja por toda a Alemanha com um grupo teatral, na qualidade de aprendiz e, depois, de ator e diretor, o que lhe possibilita personificar personagens de todas as classes sociais, uma forma de libertar-se de seu destino social, que o direcionava para ser comerciante ou pastor, como seu pai. Nos palcos, Meister protagonizou inclusive *Hamlet*.

Quem era Shakespeare

Shakespeare, um menino inglês, da cidade de Stratford-upon-Avon, batizado em 26 de abril de 1564, logo cedo sentiu-se atraído pelo teatro, que foi o veículo de sua mensagem para a Humanidade. Aos 23 anos, foi para Londres, buscando aprimorar-se e encontrou uma metrópole com um teatro recém-organizado de forma profissional; lá tornou-se ator, autor e comanditário de uma companhia de atores. Pessoa agradável e simpática, e um profissional compenetrado, ganhou os palcos para interpretar personagens que levavam o público do riso às lágrimas.

Como autor, em 1592, captando influências literárias e sociais, ganhou fama como real representante de seu tempo; seu poder de empatia e identidade com cada espectador e com as pessoas com quem conversava, permitia que retratasse, em suas peças, personagens reais, com os mais diversos sentimentos, e sempre transparecendo a possibilidade de emersão da boa centelha dos seres humanos, não obstante, sem perder o senso de realidade. Segundo Goethe, quando Shakespeare manda “chorar a desumanidade do homem para com o homem”, ele planta a mensagem do Amor universal.

A homenagem de Goethe a Shakespeare

Um amante do teatro desde criança, Goethe conservou o teatro de marionetes que ganhou de sua avó por muitos anos; adolescente, ensaiou alguns escritos teatrais; adulto, viu-se arrebatado por Shakespeare.

Seu primeiro escrito em prosa foi o discurso para o dia de Shakespeare, que, em 14 de outubro de 1771, leu para sua irmã e seus amigos, proclamando o abandono das regras do teatro francês, traçando linhas programáticas para o movimento *Tempestade e Ímpeto*, na busca de uma literatura alemã autônoma.

Já em Weimar, cidade onde foi residir a partir de 1775, participava, como ator, de apresentações teatrais improvisadas, muitas vezes ao ar livre. Nas peças escritas, “ao que

parece, a técnica seguida por Goethe consistia em coordenar a leitura em comum do texto, a fim de que os atores memorizassem seu papel e, ao mesmo tempo, se familiarizassem com o sentido geral e os matizes da peça”¹⁵.

A partir da inauguração do teatro de Weimar, em 1791, Goethe o dirigiu por mais de 25 anos (de 1791 a 1817). Apoiado por seu amigo e companheiro literário de muitos anos, Schiller – um grande dramaturgo –, movimentou as noites culturais daquela cidade: na programação teatral, quase oitenta por cento de obras do dramaturgo inglês. Como ele próprio havia anunciado, em 1771, sua identificação com Shakespeare foi à primeira leitura e para sempre.

¹⁵ Segundo Fernando Magallanes Latas, Al parecer, la técnica que seguía Goethe consistía en coordinar la lectura en común del texto a fin de que los actores memorizasen su papel al tiempo que se familiarizaban con el sentido general y los matices de la pieza” (Actualidad de Goethe, disponível em <http://institucional.us.es/revistas/philologia/14_1/art_3.pdf>, acesso em 07/09/2020.

APÊNDICE XV – O lugar de Goethe no cenário literário mundial

Para Oficina 10, Atividade 1.

O lugar de Goethe no cenário literário mundial

Texto elaborado com base em elementos constantes do romance *Os sofrimentos do jovem Werther*, vários dados da biografia de Goethe, inclusive os contidos em Eckermann (2007) e Kostilníková (2014), entre outros.

Segundo Carpeaux (2013, p. 73), em Goethe “a vida e a obra estão indissolúvelmente ligadas, de modo que a Obra parece o próprio conteúdo da vida e todas as obras cristalizações de momentos da vida”. De fato, ao mesmo tempo que Goethe escrevia obras dedicadas às mulheres por quem se apaixonava, ia mesclando outras, inspiradas em diversos temas, todas revelando sua forma particular de alinhar a ficção com fios de sua própria vida, suas vivências cotidianas. Outra observação de Carpeaux (2013) é como o autor dialogava tanto com a sua percepção do tempo e do lugar em que vivia, quanto com as obras dos autores que ele lia.

No caso de *Os sofrimentos do jovem Werther*, obra em que todos esses elementos estão presentes, as interpretações ao longo desta SD literária nos permitem apresentar passagens que demonstram que o autor conectou detalhes diferenciados de ponta a ponta do livro, de uma forma tão bem planejada, que fica difícil considerar tratar-se de um romance escrito num impulso, em um curto espaço de tempo. Não obstante, afirma-se que essa obra foi escrita em quatro semanas, inclusive no Prefácio da edição proposta para leitura nesta SD: “Goethe escreveu o romance em quatro semanas” (GOETHE, 2010, p. 5).

Porém, nessa mesma edição do livro, em Nota de Backes, há a informação de que Goethe chegou a revisar as traduções que ele próprio havia feito de Ossian, para incluir alguns trechos no romance, os quais constam precisamente, no último dia em que Carlota e Werther se encontraram (no romance, Goethe atribui a Werther a tradução desses cantos). Esse nível de refinamento e tantos outros exemplos que podem ser citados indicam alto grau de elaboração de elementos constitutivos do romance, que parecem ter demandado um tempo maior para sua preparação. Nesse sentido, vejamos algumas situações que merecem destaque:

A procura de um lugar sob duas tílias

- Com relação às duas tílias, que representam, segundo Barthes, a lembrança e o adormecimento:
 - ✓ elas aparecem no começo do livro, no espaço externo da taverna onde Werther ia tomar seu café da tarde, sendo mencionadas pela primeira vez na oitava carta, a de 26 de maio de 1771, e já de forma relacionada a um estado de solidão, condizente com um protagonista do pré-romantismo alemão; ao falar delas, Werther, ao mesmo tempo que

disse que essas árvores eram o melhor que havia naquele espaço, também expressou sentir estar em um lugar solitário;

- ✓ depois, a presença das tílias no final da Primeira Parte do livro (carta de 10 de setembro de 1771), véspera do dia em que Werther se afastaria da região, a trabalho, e para onde só retornaria em 29 de julho de 1772;
- ✓ a terceira vez, em 09 de maio de 1772, dia em que, já com seu pedido de demissão da Corte onde trabalhava deferido, aceitou o convite de um príncipe para passar a primavera em sua propriedade e, no caminho, resolveu visitar sua cidade natal: quando já estava bem próximo, desceu da carruagem para fazer uma caminhada: parou exatamente debaixo de uma grande tília, local que era o ponto final de suas brincadeiras de infância, momento em que descansava a seu pé, olhando as montanhas; e
- ✓ a quarta vez, fechando o romance, o seu pedido de ser enterrado sob as tílias, coroando, no final, sua tendência a conviver com a solidão, fugindo do convívio social.

133

O momento de trocar Homero por Ossian

- No tocante às leituras de Homero, desde o início do livro, até darem lugar às de Ossian, com a frase marcante da carta de 12 de outubro de 1772, “Ossian suplantou Homero no meu coração” (GOETHE, 2010, p. 57). Isso, quando o alucinava a angústia de não ver saída para seu amor impossível – que diferia da história de Ulisses (Odisseu) e Penélope – e o remetia para as leituras de sofrimento e perda de entes queridos contidos nos Cantos da mitologia irlandesa.

O que têm a ver poesia, cena e idílio

- Quanto à forma como trabalhou o sentido de um amor idílico para construir o clima da cena do primeiro encontro de Werther com Carlota, quando o protagonista já se apaixonaria, à primeira vista, pela jovem (cena da distribuição de pão para os irmãos): em cartas anteriores, Werther comparou a pintura com a poesia: a pintura, no sentido de retratar a natureza, sem acrescentar nada da própria ideia; a poesia, no sentido de exprimir o que é “primoroso”, dizendo muito em poucas palavras. Depois, na carta de 30 de maio de 1771, comparou, pintura e poesia com a simplicidade do amor de um camponês – “Foi um simples campônio que suscitou toda a minha emoção...” (GOETHE, 2010, p. 15). Feito esse preparo, em seguida traz a cena de Carlota distribuindo o pão a seus irmãos e Werther enlevado com o que via.

A literatura ambientando a emoção e a afinidade entre Werther e Carlota

- O modo como a literatura acalentou os sonhos de Werther com relação a Carlota:

- ✓ No dia em que se conheceram, já no baile (relato na carta de 16 de junho de 1771), quando se descobriram ambos fãs de Klopstock: a chuva estava diminuindo, chegaram perto da janela, ela passou o olhar pela paisagem, elevou-os ao céu, olhou para ele com os olhos cheios de lágrimas, colocou a mão dela sobre a dele e murmurou o nome do poeta; ele, de imediato, lembrou-se da Ode Sublime, a Festa da Primavera. Esse o primeiro momento de pura emoção, afeição e compatibilidade literária entre eles.
- ✓ Quando, após pedir demissão da Corte onde trabalhava, em 29 de julho de 1772, retorna à cidade onde morava Carlota. Distante há quase um ano, ela casada desde fevereiro. Na carta que escreve a Guilherme, em devaneio, coloca-se no lugar de Alberto, como esposo dela e pondera que ela teria sido mais feliz. A razão, a falta de sensibilidade de Alberto, o fato de o seu coração “não bater com mais ansiedade à leitura de um livro amado, ante o qual o meu coração e o de Carlota se encontram através da ação de um terceiro...” (GOETHE, 2010, p. 52).
- ✓ E a maior comunhão literária entre os dois, que ocorreu na parte final do livro: Werther foi à casa de Carlota, em 21 de dezembro de 1772; Alberto havia saído para fechar um negócio. Eles estavam meio alterados, em razão da conversa que haviam tido na véspera. Quando os ânimos se acalmaram, Werther, a pedido dela, leu Ossian e ambos foram às lágrimas, sentindo-se sintonizados com os infortúnios dos heróis mitológicos irlandeses. Nesse encontro trocaram carinhos e beijos, até que Carlota foi trancar-se em seu quarto. Werther ainda tentou despedir-se dela, mas não obteve nenhuma resposta.

A inclusão do dado biográfico de ter uma “condutora espiritual”

Assim como Goethe, na mocidade, teve uma “condutora espiritual”, Susanne von Klettenberg, amiga de sua mãe, e cuja morte foi muito sentida por ele, Werther também menciona sua “condutora espiritual”, em duas oportunidades: a primeira, logo no começo, na carta de 17 de maio de 1771, lamentando o fato de “sua amiga da juventude”, que chamou de “grande alma”. ter ficado para trás (GOETHE, 2010, p. 11).

A segunda vez, já no Desenlace, escrevendo o último parágrafo da carta que deixou lacrada para Carlota: ele diz que teve uma amiga que havia sido tudo para sua “juventude privada de amparo e consolação (GOETHE, 2010, p. 80) e que, ao acompanhar seu enterro, tinha “as entranhas dilaceradas” de tanto que sofreu.

A abordagem criteriosa de situações e consequências de amores não correspondidos, e de mulheres violentadas ou enganadas, em sua época

A abrangência como Goethe abordou situações em que, diante de amor não correspondido (ou de mulheres enganadas ou violentadas), seres humanos não resistem e

acabam se enredando em situações que se traduzem em fuga/exclusão da sociedade: loucura, assassinato ou suicídio. A loucura, talvez uma alteração mental na tentativa de alhear-se de um problema introjetado como insolúvel pelo sujeito. O assassinato, com punição objetiva, na área do direito penal; o suicídio, com punição que, simbolicamente, transcende a vida, e é representada no âmbito religioso (no enterro, o morto não tem direito a ser acompanhado por um sacerdote).

No caso das mulheres violentadas ou enganadas, a barbárie da opção de serem assassinadas pelo próprio pai, ou o suicídio resignado, duas formas de “preservar” a honra feminina.

Para construir toda essa conexão de ideias, Goethe amadureceu a produção de seu romance por mais de um ano, ou o produziu em apenas quatro semanas?

Apresentadas algumas situações que exemplificam a forma detalhada como Goethe produziu *Os sofrimentos do jovem Werther*, entende-se a conveniência de relativizar a ideia de impulsividade do autor tanto na elaboração dessa obra, quanto na sua intenção de “criar um protagonista com tendências suicidas” para extirpar os seus próprios impulsos, face à sua desilusão amorosa.

Nesse sentido, entende-se que dados temporais de fatos passíveis de levantamento na própria edição da L&PM, nos itens Fragmentos do Diário de Kestner, e Fragmentos de Cartas (GOETHE, 2010, p 86 – 89) contribuem para mais alguns esclarecimentos:

- A convivência de Goethe com Charlotte, em Wetzlar ocorreu entre 09 de junho de 1772 a 10 de setembro do mesmo ano (Goethe partiu daquela cidade no dia 11, de manhã, sem se despedir);
- Em 30 de outubro de 1772, Jerusalem se suicidou, conforme registro de Kestner em seu diário; A carta de Kestner relatando em minúcias o ocorrido, para Goethe, consta como escrita em novembro de 1772;
- Em 28 de novembro de 1772, na resposta que Goethe enviou a Kestner, triste com a notícia sobre Jerusalem, mas transparecendo incômodo com relação à forma como a notícia lhe foi dada, ele informou que:
 - ✓ devolveria a Kestner a notícia sobre Jerusalem, assim que estivesse reescrita; e
 - ✓ não estava escrevendo para Carlota porque as respostas dela consistiam em dizer “nós queremos que tudo fique bem” (GOETHE, 2010, p. 89).

A reação de Goethe a esse comportamento da moça foi afirmar, transparecendo irritação, que ele não estava pensando em dar-se um tiro no momento.

Essa resposta de Goethe, do final de novembro de 1772, é muito esclarecedora sobre o propósito que teve, desde então, de incluir o relato de Kestner sobre a morte de Jerusalem em alguma obra que escreveria. Também, que se irritava com a demonstração de preocupação de Charlotte quanto à possibilidade de ele se suicidar.

Assim, embora se noticie que o próprio Goethe tenha declarado seu impulso em se suicidar diante da rejeição de Charlotte, essa carta, escrita pouco mais de dois meses de sua saída de Wetzlar, demonstrava firmeza de intenção em não cometer esse ato; ao contrário, pretendia escrever sobre Jerusalem. E o tempo mostrou que foi exatamente isto que ele fez.

Dessa forma, vemos que, da data em que anunciou a Kestner sua decisão de reescrever aquele relato (final de novembro de 1772), até meados de março de 1774, quando terminou a obra (publicada em outubro de 1774), passaram-se mais de um ano e três meses; assim, mesmo que ele tenha colocado no papel o romance em apenas quatro semanas, no início de 1774, a partir daquela decisão tomada no final de 1772, ele teve bastante tempo para elaborar os detalhes que planejou para escrevê-lo, para revisar suas traduções de Ossian, e outras providências, o que indica mais tempo de preparo para essa obra.

Também parece ser uma versão romantizada dos fatos a ideia difundida até hoje, de que Goethe, na ficção, precisou matar Werther para ele próprio sobreviver, por mais que aquela rejeição amorosa o tivesse magoado. O fato de ter deixado transcorrer mais de um ano e três meses para finalizar seu romance corrobora sua personalidade de amante da perfeição em sua arte – característica demonstrada ao longo de toda a sua vida – e não a busca de expurgar sua vontade de se suicidar, a qual ele declarou não existir, em novembro de 1772.

E, depois de 1772, ele volta a escrever, diretamente a Charlotte, apenas duas vezes, a primeira, em março de 1774, anunciando que iria imprimir o romance para enviar-lhe uma cópia; a segunda, em 16 de junho de 1774, quando mandou os manuscritos.

O envio dessas duas cartas (praticamente bilhetes) a Charlotte demonstra o quanto Goethe queria mostrar-lhe o livro que escrevera com parte de sua biografia e parte da biografia de Jerusalem... e alguns detalhes que ele próprio classificou de “inocente mistura de verdade e mentira”¹⁶, detalhes sem os quais, convenhamos, o triângulo amoroso não teria se estabelecido no romance e, sem ele, o livro não existiria. Este o conteúdo. A forma foi regida pela brilhante capacidade de escrever seu primeiro romance, todo permeado de lirismo.

Diferenças entre Goethe (criador) e Werther (criatura)

Características diferenciadas entre Goethe e Werther são, por exemplo:

¹⁶ Carta de Goethe ao casal Kestner, outubro de 1774 (GOETHE, 2010, p. 89).

- Goethe, naquele momento, era o autor de uma obra que captou e reproduziu contemporânea e artisticamente, os problemas emergentes na sociedade alemã, inclusive incluindo o suicídio de Jerusalem. Engajado num movimento artístico e literário pré-Romântico, Sturm und Drang (Tempestade e Ímpeto), tornou-se seu principal representante, pela forma de expressar sua arte; e
- Werther, criado com inspiração em Jerusalem, nos aspectos de protagonista representante da angústia e subjetivismo que permeavam os anseios por transformação social e mais liberdade aos sentimentos pessoais, protagonizou o romance com características impetuosas, solitárias e autodestrutivas. Talhado por Goethe, no decorrer da história, Werther foi demonstrando:
 - ✓ gradativa perda de interesse pela prática de sua arte, o desenho;
 - ✓ lassidão;
 - ✓ sentimento adverso com relação à própria natureza com a qual, no início do romance, tanto se integrava (alteração de percepção registrada na carta de 18 de agosto de 1771);
 - ✓ falta de ânimo até para arranjar qualquer trabalho e se concentrar nele;
 - ✓ desinteresse em ampliar seu círculo de relações.

Dessa forma, afundando-se na solidão e em devaneios em torno de um amor impossível, Werther chegou às raias da insanidade, comportamento que, embora retratasse situações que ocorriam na sociedade da época, não era um fato autobiográfico de Goethe. A propósito, a obra realmente autobiográfica de Goethe é *Memórias: Poesia e Verdade*, que ele iniciou em 1811 e terminou em 1831.

Alguns dados sobre a Vida e a Obra de Goethe, após o sucesso de sua primeira obra-prima

É possível dimensionar o nível de produção literária e científica de Goethe, mesmo no final de 1772 e em 1773, quando fatos indicam que ele amadurecia ideias para o seu romance, paralelamente a outros escritos, como, por exemplo, suas publicações em *Notícias científicas de Frankfurte*, dos anos 1772 e 1773 (ECKERMANN, 2007, p. 5). Também, em 1774, quando publicou o livro, escreveu o drama *Clavigo* e o poema *Prometheus*, exortação ao homem para crer, não nos deuses, mas em sua própria força. Desde sua publicação, *Os sofrimentos do jovem Werther* foi bem recepcionado e traduzido em todo o mundo, o que conferiu a Goethe o status de maior escritor alemão, o qual detém até hoje.

Em termos pessoais, no ano seguinte, 1775, nova paixão para Goethe: Lili Schönemman, filha de um banqueiro de Frankfurt. Eles ficaram noivos em março, mas separaram-se em outubro, alguns dizem que por diferenças sociais, outros, por ele não estar preparado para o casamento. Lili inspirou poemas, prática que, segundo Goethe, eram

expressões literárias circunstanciais, ou seja, refletiam sentimentos relacionados a fatos vividos.

Exatamente em 1775, o rumo de sua vida teve uma mudança marcante: a convite do duque Karl August, de Weimar, ele foi residir naquele ducado onde, nomeado ministro, passou a ser o principal conselheiro do duque. Em 1782 recebeu título de nobreza, o que lhe possibilitou agregar o “von” a seu nome, passando a chamar-se Johann Wolfgang von Goethe. Seu próximo relacionamento amoroso foi de lá, Charlotte von Stein.

Em 1777, começou a escrever *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, modelo de romance de formação na Alemanha, obra sobre a saga do protagonista Wilhelm (Anos de Aprendizagem e Anos de Peregrinação), concluída em 1829. Nessa obra, de inspiração shakespeariana, Meister era um jovem que, apaixonado por uma atriz, viajou por toda a Alemanha com um grupo teatral. Como aprendiz, apaixonou-se também pelo teatro, tornou-se ator e diretor, o que possibilitou viver os mais diversos personagens, especialmente, Hamlet.

Entre 1786 - 1788, fez a viagem de seus sonhos, para estudos de literatura e arquitetura grega e romana, além de pesquisas científicas, como costumava fazer; os registros de tudo estão no livro *Viagem à Itália*, inclusive o relato de sua visita ao local onde lhe foi possível colher algumas amostras da pedra de Bolonha¹⁷, aquela, cuja notícia o havia inspirado a criar a mais bela metáfora de *Os sofrimentos do jovem Werther*. Ao retornar dessa viagem, sua arte literária, que já passava por gradativa transformação, passou a tratar de temas universais e atemporais, em alinhamento ao Classicismo. Naturalmente, o Romantismo que, segundo Carpeaux (1978), exprimiu-se em uma literatura de tipo emocional, foi deixado para trás.

Algumas semanas após seu retorno da viagem à Itália, em meados de 1788, iniciou um relacionamento com Christiane Vulpius, muito criticado pela sociedade local, diante da origem humilde da moça e do fato de não serem casados. Com ela teve cinco filhos; August, o único sobrevivente, nasceu em 25 de dezembro de 1789, e lhe deu dois netos. Em 1806 Goethe casou-se com Christiane; ela faleceu em junho de 1816.

Um encontro tardio entre Goethe e Charlotte

Fato pouco divulgado, e real, foi que, após a saída de Wetzlar, em 11 de setembro de 1772, Goethe e Charlotte se encontraram apenas mais uma vez, evento que Thomas Mann

¹⁷ Bolonha, dia 20, anoitecer: Cavaleguei até Paderno, onde se encontra a assim chamada baritina bolonhesa, das quais se faz os bolinhos que, calcinados, brilham no escuro, se expostos anteriormente à luz, e que aqui, com concisão e propriedade, são chamados *fosfori* [...] O pedaço mais pesado que encontrei pesa por volta de 270 gramas. Em meio à mesma argila, encontrei ainda, soltos, perfeitos cristais de gesso. Especialistas saberão definir melhor essas pedras, a partir das amostras que vou levar comigo. E aqui estou eu de novo, carregado de pedras! Levo pouco mais de seis quilos dessa baritina (GOETHE, 1999, p. 129-130).

utilizou para escrever seu romance *Carlota em Weimar*: Charlotte, viúva desde 1800, chegou a Weimar em 21 de setembro de 1816, sob a justificativa de ter ido visitar uma irmã.

Mann, no livro publicado em 1939, traz uma história com um pouco de realidade e muito de ficção, narrando longas conversas que Charlotte – tratada pelo público como celebridade, na qualidade de “musa de Werther” – teve com pessoas da classe alta de Weimar que puderam entrar no hotel onde ela estava hospedada, diálogos que renderam várias páginas ao livro. Ao mesmo tempo, muitas outras pessoas permaneciam em torno do hotel, na esperança de vê-la, de alguma forma.

Com relação a Goethe, registra Mann que, no mesmo dia de sua chegada, ela lhe mandou um bilhete, avisando que estava na cidade. A pouca repercussão sobre aquela sua estadia parece corroborar a versão do autor de que Goethe não ficou satisfeito com a inesperada visita, que considerou que poderia até mesmo provocar situações constrangedoras. Então, se, da parte de Charlotte, parece muito provável sua vontade de voltar a ver Goethe, depois de tantos anos, tendo se deslocado para Weimar tão rapidamente após a viuvez dele, da parte daquele seu apaixonado de 44 anos atrás, o interesse não foi no mesmo grau.

No romance de Mann consta que, assim que soube, por August, da presença dela em Weimar e do tumulto em torno do hotel, educadamente, Goethe planejou, com o filho, um almoço para alguns dias depois, convidando-a, juntamente com seus familiares e outras pessoas escolhidas em quantidade suficiente para que a oportunidade não tivesse características nem intimistas, nem de grande evento.

Depois desse almoço, por problemas de saúde, ele conseguiu manter distância, com intenção de evitar manifestações exaltadas, relacionadas, na memória do povo (e, ao que parece, também na de Charlotte), ao romance produzido na juventude. Mann escreve que, uns dias depois, Goethe ofereceu a Charlotte seu camarote no teatro, para uma sessão, o que ela aceitou e, sem companhia para aquele dia, foi sozinha, na carruagem que ele disponibilizou.

Se essa versão corresponde aos fatos, Goethe lhe ofereceu o que de melhor estava a seu alcance, um evento teatral. Ao final da peça, Mann relata que Goethe estava na carruagem, à saída do teatro, versão não difundida como real pela crítica, tendo em vista a conversa em tom de ficção travada entre eles no caminho até o hotel. Dias depois, Charlotte partiu.

Mais um relacionamento amoroso de Goethe

Em 1821, Goethe se apaixonou mais uma vez, por uma jovem de 17 anos, Ulrike von Levetzow, com quem conviveu no balneário de Marienbad, que frequentava há alguns verões para tratamento de saúde e relaxamento. Eckermann (2007) relata que, no domingo de 19 de outubro de 1823, convidado pela primeira vez a almoçar com Goethe, além de Ulrike, estavam presentes Otília e Walter, nora e neto de Goethe, em um ambiente familiar.

Ao que se dizia, quando Goethe, em 1823, pediu Ulrike, em casamento, ela não aceitou. Na oportunidade, ele estava com 74 anos e ela, com 19. Então, na circunstância, no caminho de volta de Marienbad, ele fez o poema *Elegia de Marienbad*, do qual destacamos algumas estrofes, numa tradução de Leonardo Fróes:

- Na estrofe III, um estado de alma que busca viver um amor com placidez e suavidade

III

Quão ligeiro o bater de asas do dia,
Parecendo os minutos a empurrar!
Fiel selar da noite, um beijo iria
No sol vindouro assim querer ficar.
As horas transcorriam tão normais
E meigas como irmãs, mas nunca iguais.

- Na estrofe V podemos sentir como Goethe se entristecia e também se afligia e se repreendia com o fim daquele romance com Ulrike, tão mais nova que ele, e que o fizera tão feliz:

V

Teu próprio coração se fecha então,
Qual nunca aberto houvesse estado à hora
Bendita junto dela, qual se não
Competisse em fulgor com o céu outrora.
E a atmosfera se enche de aflição,
Desânimo, remorso, repreensão.

- Na estrofe VI, vemos que o poeta já se recompõe, reverenciando a vida, alimentando-se da constatação de viver feliz em um mundo de natureza tão exuberante:

VI

Não te resta ainda o mundo? Tais rochedos
Coroados não estão de sombras santas?
Não maduram as safras? Com arvoredos
Entre prados e o rio não te encantas?
Formas não vêm e vão perenemente
No arquear da grandeza transcendente?

- Na estrofe XVI, exalta a forma de viver o presente, não se prender ao passado e não tentar projetar o futuro:

XVI

E como se dissesse: “De hora em hora
A vida se oferece amigamente”.
Do passado o registro é incerto agora,
Do amanhã é vedado estar ciente.
E se com a noite eu já me amedrontei,
Com o pôr do sol, que brilha, me alegrei.

- Não obstante, a estrofe XIX se enche de tristeza e saudade:

XIX

Ora estou muito longe! E o que convém
Ao minuto atual não sei dizer;
O bom e o belo que dele me advêm
São apenas um fardo a rebater.
Ante a bruta saudade me impelindo,
Só me resta um remédio, o choro infindo.

- Na estrofe XXII, uma exortação aos amigos, para deixá-lo viver sua solidão, e seguir na busca de compreender os segredos que a vida reserva:

XXII

Amigos fiéis, deixai-me aqui a sós,
Em meio às fragas, entre musgo e lodo!
Tomai um rumo! O mundo se abre a vós,
A terra é vasta, o céu, sublime todo;
Sondai, juntai as partes com critério,
Sempre a estudar o natural mistério.

A impressão que se tem é que a própria produção dos versos desse poema foi um processo de reflexão, de busca de sensatez e de aceitação da realidade da vida, um mistério maior, que não lhe é adverso, muito embora um amor frustrado.

Uma amizade que parecia improvável, mas que se fortaleceu até à inseparabilidade

Johann Friedrich Schiller, dez anos mais novo que Goethe, dentre outras coisas, era um excelente dramaturgo, mas ainda pouco conhecido, enquanto Goethe era famoso literariamente e bem influente em Weimar; seu status até incomodava Schiller, que vinha de família humilde e encontrava dificuldade em se firmar na carreira literária. Por sua vez, Goethe não concordava com as ideias filosóficas de Schiller.

Foram interesses mútuos que os uniram. Em 1790, Goethe, cheio de ideias, após o retorno da viagem à Itália não encontrava ressonância no seu grupo de relações em Weimar e procurava novas possibilidades de diálogo; Schiller, que vinha amadurecendo a ideia de alimentar sua vida acadêmica com o lançamento de um periódico literário e cultural, considerou o grau de visibilidade que seu empreendimento teria, se contasse com artigos de Goethe. Assim, em 1794, Schiller o convidou formalmente, por carta, para contribuir com o periódico *Die Horen*. Um encontro casual posterior desencadeou a amizade que enriqueceu a vida e obra de ambos.

Schiller morava na cidade de Jena (Jena) e eles trocavam muitas cartas, e também, ficavam juntos na casa de um ou de outro, por vezes durante meses, até que Schiller, em 1799, também foi morar em Weimar. Juntos, deram o tom das atividades literárias e culturais daquela cidade, o que é celebrado como um dos maiores momentos da literatura alemã. Como resultado

de suas discussões a respeito dos fundamentos estéticos da arte, desenvolveram ideias artísticas que deram origem ao Classicismo de Weimar, uma cidade que, no final do século XVIII, possuía seis mil habitantes e destacou-se como centro cultural na Alemanha.

Naquele ano de 1799, Schiller produziu sua peça mais famosa, *Wallestein*; Goethe, envolvido também com a dramaturgia desde a época de estudante de Direito, quando lia Shakespeare e Lessing, dirigiu o Teatro da Corte de Weimar, no período entre 1791 e 1817, onde predominavam dramas de Shakespeare e, dentre outras obras, eram encenadas as que eles escreviam e, também, as traduzidas por Goethe, como as obras *Maomé* e *Tancredo* (tragédia), de Voltaire.

Em 1805, Goethe teve problemas de rins e cáibras; Schiller também ficou doente, e faleceu. Goethe declarou que metade dele tinha ido embora, junto com o amigo.

A saga de Eckermann até encontrar seu mestre

Sinto que as palavras de Goethe me deram avanço de alguns anos em sabedoria e progresso e sei reconhecer do fundo da minha alma o que quer dizer estar junto de verdadeiro mestre. O ganho é incalculável. O que aprenderei ainda este inverno com ele, o que ganharei só com o seu convívio, mesmo nos momentos em que não trate de assuntos profundos! A pessoa dele, só até a sua aproximação, me parece trazerem ensinamentos, mesmo quando nada diz (ECKERMANN, 2007, p. 17)

Johann Peter Eckermann (2007) foi secretário particular de Goethe, no período de 1823 a 1832. Ele anotava com precisão todos os diálogos que estabeleciam e, posteriormente, escreveu o livro *Conversações de Goethe com Eckermann*, uma produção literária da maior qualidade, que revelou o cotidiano do pensamento de Goethe de uma forma profunda, incluindo a propriedade da exposição de ideias do próprio Eckermann, e a forma como elas eram recepcionadas por Goethe. A crítica elogiou muito esse livro; por exemplo, Nietzsche o classificou como o melhor livro escrito em alemão.

E a história de Eckermann, mobilizando-se para entrar no mundo da literatura, o que era improvável para alguém de família muito humilde e campesina como a dele, e, depois, decidir-se a ir a Weimar para encontrar-se com Goethe, é um exemplo de como a busca dos próprios sonhos pode desencadear a autorrealização. No próprio livro, Eckermann (2007) apresenta, na introdução, sua autobiografia, que não consta, na íntegra, da versão portuguesa aqui utilizada, mas nela é possível ter uma boa ideia de sua vida, antes de conhecer Goethe.

Nascido em Winsen, a certa distância de Hamburgo, em 1790, filho mais novo de um camponês e vendedor ambulante muito pobre, Eckermann acompanhava o pai na lida cotidiana, num ambiente que não anunciava nenhuma previsão de contato com arte; mas um

dia, retornando de Hamburgo, seu pai “trouxe para casa uma caixa de tabaco, em cuja tampa estava pintado um cavalo” (ECKERMANN, 2007, p. X), que seu filho reproduziu com tanta fidelidade que impressionou a todos. A partir de então, não obstante a carência de materiais, o centro de interesse de Eckermann passou a ser desenhar todos os objetos que via.

Seu impulso de ir para Hamburgo seguir a carreira artística foi dissuadido pelas pessoas da aldeia, no seu círculo mais direto de convivência, mas pessoas de melhores condições, reconhecendo a qualidade de seus trabalhos, o ajudavam, mesmo que de forma modesta. A partir de 1813, ele alistou-se como voluntário para combater as tropas de Napoleão.

Em 1815, decidiu estudar desenho em Hanover, mas ficou doente e passou a exercer um modesto trabalho na secretaria, quando produziu um poema, inspirado pela penosa situação em que chegavam os soldados da campanha. Eckermann, a suas custas, imprimiu seu poema e distribuiu aos soldados: a repercussão daqueles versos o incentivou a escrever mais poemas e ler poetas, em especial Schiller e Klopstock, até ouvir falar de Goethe, cuja obra o impressionou.

A leitura de Goethe foi complementada com Shakespeare, Sófocles e Homero. Passou a frequentar o liceu de Hanover, já com mais de 25 anos. Por impedimentos de saúde, teve que desistir do liceu, mas passou a ter aulas com professores particulares; conseguiu entrar na Universidade de Göttingen, para o curso de Direito, que logo trocou por Humanidades. Em 1823, ao completar um volume de ensaios, *Contribuições para o estudo da poesia*, endereçou-o a Goethe, com o pedido de recomendação para o editor Cotta.

Entretanto, o desejo de ver Goethe e lhe falar pessoalmente, levou-o a partir para Weimar, fazendo o percurso a pé¹⁸. Do que foi o primeiro encontro entre os dois homens dá ideia a primeira “Conversação”, de 10 de junho de 1823. Desse momento em diante, a vida de Eckermann não mais se distancia da vida de Goethe, a quem assiste como secretário e amigo.

Eckermann, que havia chegado a Weimar há alguns dias, em 10 de junho de 1823, foi recebido na casa de Goethe, que prontamente aceitou seu pedido de ir conversar, feito na véspera. Relata ter sido um dos dias mais felizes de sua vida. Ele mal conseguia falar. Goethe o recebeu amigavelmente, e começou a conversar sobre o manuscrito enviado, dizendo que aquele trabalho não precisava de recomendação, recomendava-se por si próprio.

Depois, teceu vários elogios e disse que trataria de tudo: naquele mesmo dia escreveria ao editor Cotta. A figura de Goethe impressionou Eckermann profundamente: disse que “falava devagar e com segurança, tal como pensamos que há de falar um Rei experiente” (ECKERMANN, 2007, p. 3). Naquele dia, Eckermann sentiu-se estimado.

¹⁸ Nos dias de hoje, um percurso possível de carro de Göttingen a Weimar seria de 377 Km.

Consultado, Eckermann (2007) informou que, em princípio, ficaria em Iena, para esperar a resposta do editor. Goethe sugeriu-lhe ficar uns dias em Weimar, inclusive para ver o teatro, e conversarem mais uma vez. Na verdade, ele já tinha reconhecido o potencial de Eckermann: no dia seguinte mandou chamá-lo e deu-lhe tarefas de secretário particular, definindo sua função a partir de então. A tarefa consistia em ler e criticar publicações suas em *Notícias científicas de Frankfurt*, dos anos 1772 e 1773¹⁹. Disse que gostaria de saber se elas valeriam “bastante para serem incluídas numa futura edição de suas obras” (ECKERMANN, 2007, p. 5), quer dizer, se teriam algum mérito diante da evolução pela qual a literatura havia passado.

Desde então, suas conversas constantes giravam em torno de trabalhos de Goethe e, também, de orientações a Eckermann sobre como esmerar suas próprias produções, os lugares que deveria visitar, coisas que deveria ler, tudo o que Goethe entendia necessário para a continuidade da formação de seu novo amigo.

Ao informar que, em oito dias, iria para Marienbad, pediu a Eckermann que ficasse em Weimar até a sua partida. Depois, propôs ao amigo que fosse para Iena, não por poucos dias, mas todo o verão, até que, no outono, ele voltasse de Marienbad. Disse que, para tanto, já havia reservado uma casa e todas as comodidades para que a estadia dele em Iena fosse agradável. Que lá ele encontraria fontes e meios para continuar seus estudos, excelente ambiente cultural e oportunidade de fazer uns cinquenta passeios, quase todos adequados à reflexão.

Goethe reservou-lhe a residência onde ele próprio ficava quando ia para lá, e que era frequentada pelas pessoas mais importantes da Alemanha; também, combinou com seu filho para ir visitá-lo, em sua ausência, e ver se precisava de alguma coisa. Eckermann (2007) reconheceu que Goethe já o contava entre os seus e isso lhe dava uma sensação maravilhosa.

Logo recebeu a resposta de Cotta, dizendo-lhe que não só iria editar seu manuscrito, como lhe pagaria uma boa remuneração e o faria ser impresso em Iena, sob seus cuidados. Parecia um sonho, mas era realidade. Eckermann fazia planos de produzir durante aquele tempo e firmar-se como escritor. Até a morte de Goethe, em 22 de março de 1832, eles trabalharam juntos.

Ulrike e Goethe, uma história para além das notícias

Goethe costumava passar os verões em cidades termais para equilíbrio da saúde, mas em janeiro de 1821, no inverno, ele estava próximo à estância de Marienbad, teve um

¹⁹ Ao lê-los, Eckermann os nomeou de *Ecos dos anos acadêmicos* (ECKERMANN, 2007, p. 6) .

problema cardíaco e se recuperou bebendo com regularidade água de uma fonte termal de alto poder curativo. Comentava-se que ele tinha renascido, sentiu-se cheio de vida e até dançou.

Naquele mês iniciou-se o contato com Ulrike e, aliviado pela cura, sua sensação de ter rejuvenescido parecia que se refletia na forma como sentiu-se perto da moça, que tinha 17 anos. Naquele inverno, Goethe e a família Levetzow (Amalie, a mãe de Ulrike, viúva, Ulrike e suas duas irmãs, Amalie e Bertha) passeavam todas as manhãs, apesar do mau tempo; à noite, juntavam-se aos amigos da família e jogavam.

Marienbad localiza-se na região da Boêmia, onde alemães que moravam no campo, foram se instalando, convivendo pacificamente com o povo que lá vivia e compartilhando aquele espaço que, por meio de demarcações definitivas, mais tarde, acabaram formando a República Tcheca.

Em 2014, Iveta Kostilníková escreveu sua tese de bacharelado, *J.W. Goethe e Marienbad*, dedicada a Goethe e sua relação com a cidade e com Ulrike von Levetzow. Para o capítulo sobre Ulrike e Goethe, a autora teve como base o trabalho de Peter Uhrbach, recomendado por seu orientador, Dr. Neuapuer, como uma das mais recentes e abrangentes contribuições sobre o casal. Na parte prática, analisa-se o legado de Goethe para a cidade.

Segundo a autora, Goethe mandava cartas para Ulrike, quando ia embora de Marienbad e, no final de 1822, ela lhe escreveu, desejando Feliz Ano Novo. Em sua resposta, uns dias depois, ele retribuiu as felicitações e diz estar com saudade e ansioso por um novo encontro.

As análises sobre esse relacionamento eram controversas. Alguns a viam como uma relação paternal, mas outros, como Miloslav Wais, citado por Kostilníková (2014), já falavam em sentimentos perigosamente "quentes" de Goethe em relação a Ulrike, uma paixão que ardia em solo boêmio. Vimos que Eckermann (2007) havia chegado a Weimar um pouco antes dessa ida de Goethe para Marienbad, em 1823, o que possibilitou a Kostilníková (2014) utilizar alguns de seus registros com relação a esse tema.

Saindo de Weimar rumo a Marienbad, em 22 de junho de 1823, naquele verão, Goethe passou um bom tempo com Ulrike. Eles se viam todos os dias e, regularmente, almoçavam em companhia das duas irmãs da moça. Passavam boa parte da noite juntos e dançavam. Goethe lhe contava as histórias de algumas de suas obras. Sem desligar-se do trabalho, paralelamente, trocava conversas literárias com Eckermann, por carta.

Goethe, de fato, estava apaixonado por Ulrike, e em 14 de agosto, já dizia a seu novo amigo como seria doloroso retornar do balneário, onde convivia "com pessoas excelentes". Parece que ele estava apreensivo quanto à resposta que receberia com relação a seu pedido da mão de Ulrike em casamento, que o próprio grão-duque de Weimar, Karl August,

fez à mãe da moça, em nome dele, no dia 19 de agosto de 1823, revestindo o ato com a mais alta solenidade.

Uma das versões sobre a resposta a esse pedido foi que Amalie, mãe de Ulrike, deixou sua filha livre para escolher e a moça disse não; pareceu estarem surpresas pelo pedido, considerando que Goethe nada havia demonstrado nesse sentido, até aquela data. A outra versão é que a mãe de Ulrike se opôs.

Após o pedido não ser aceito, elas foram embora, mas, em 25 de agosto, Goethe foi encontrar-se com aquela família em Karlovy Vary, na "Casa da Avestruz Dourada", onde eles costumavam passear. No dia 28, ele comemorou seu aniversário lá e ganhou um belo vidro polido com os nomes das três irmãs, Ulrike, Amalie e Bertha, como um presente da família. O poeta permaneceu com Ulrike até 4 de setembro, partindo no dia seguinte para Iena. Os registros são de que Goethe nunca mais retornou à Boêmia.

No percurso de volta, de 5 a 12 de setembro de 1823, escreveu o poema Elegia de Marienbad. Interpretações sobre a estrofe XXII sugerem até um possível colapso físico de Goethe, diante de sua grave ferida na alma, fato não constatado, de imediato, por Eckermann, cujos registros, de 15 de setembro, eram de que Goethe estava em Iena, parecia muito bem disposto e tão vigoroso que fazia passeios de horas, a pé. Em 16 de setembro, Goethe foi para Weimar.

Eckermann, que havia retornado de Iena a Weimar, em primeiro de outubro, no dia 14, pela primeira vez, foi convidado para um grande chá na residência de Goethe. Em 19 de outubro, também compartilhou o almoço daquele domingo, com a presença da nora de Goethe, seu neto Walter e Ulrike, o que o fez sentir-se em um ambiente familiar.

Ao relatar que Goethe “mostrava-se um verdadeiro chefe de família” (ECKERMANN, 2007, p. 21), e que Ulrike estava bem disposta e participava com entusiasmo das conversas sobre teatro e outros temas, nada indica que Eckermann soubesse que estava diante da musa do poema que, dias depois, Goethe lhe confidenciaria.

Se não era a mesma Ulrike de Marienbad, que outra pessoa estaria presente de forma tão familiar, na companhia de Goethe naquele almoço? Tratando-se da mesma Ulrike que havia sido pedida em casamento, em 19 de agosto daquele ano, o que ela estava fazendo em Weimar, considerando que a história corrente é de que eles nunca mais se viram? Uma ponta dos fatos permanece em aberto, diante dos dados disponíveis dessa história.

Em 27 de outubro de 1823, Goethe lhe mostra, “a sua mais recente e mais querida poesia”, a Elegia de Marienbad. Eckermann diz que estava bastante curioso sobre o poema porque, logo depois da volta de Goethe daquele balneário, corria um boato em Weimar, de que

ele havia se apaixonado por uma mulher de lá, tanto que, sempre que ouvia sua voz, pegava seu chapéu e ia até onde ela estava.

Havia vivido dias felizes, sempre procurando ficar perto dela, e a separação foi dolorosa, por isso escreveu o poema, que guardava como uma coisa sagrada, escrita em caracteres latinos, papel especial, encadernação diferenciada e fita de seda. Eckermann considerou o poema profundo e impressionante; entretanto, interpretou, corretamente, que ele havia sido escrito para alguém que Goethe não estava vendo pela primeira vez naquele verão. Isso significa que Goethe mantinha reserva sobre sua convivência com Ulrike, desde 1821, em Marienbad; que as pessoas que estariam comentando o caso, bem pouco sabiam.

Também, parece não ter confidenciado sequer seu nome para Eckermann, com quem discutia a qualidade do poema, o qual disse que voltaria a mostrar-lhe e queria ouvir sua opinião. Essa segunda vez de leitura do poema aconteceu em 16 de novembro, quando Eckermann expressou: “a mais fresca chama de amor, suavizada pela altura moral do espírito, eis o que me pareceu a característica saliente da poesia” (ECKERMANN, 2007, p. 44).

Goethe²⁰ lhe confessou que o poema era produto de um estado profundamente apaixonado e que “quando estava preso por ele, por nada no mundo seria capaz de o abandonar, e agora, todavia, por nenhum preço a ele queria voltar de novo” (ECKERMANN, 2007, p. 44). Essa não teria sido a mesma sensação que sentiu no caso de Charlotte?

No tocante a sua saúde, menos de dois meses de seu retorno de Marienbad realmente, ele começou a ficar doente, com uma tosse que não passava. Naquele dia tinha piorado bastante. Os cuidados médicos com ele foram redobrados e Eckermann ficou muito preocupado, mas Goethe lhe disse que já estava acostumado e era paciente, porque isso lhe passava em todos os invernos. Porém, sua biografia mostra que, naquele ano, sua debilidade física foi mais grave que de outras vezes. Nos dias subsequentes, foi melhorando.

Com relação a Ulrike, foram várias as versões sobre suas reações quanto ao pedido de casamento de Goethe. Uma delas foi no sentido de que a moça havia dito que não estava preparada para casar e que negava que houvesse alguma ligação com o poeta. Ela ordenou a sua criada que queimasse todas as cartas dele, fato também de dupla interpretação: ela se irritou com o pedido de Goethe ou buscou ocultar fatos que as cartas mostrariam? As cinzas foram guardadas em uma lata.

²⁰ Com relação a como produziu o poema, em condições precárias, no caminho de volta de Marienbad, Goethe disse a Eckermann que achou aquele momento propício, pois ainda tinha frescas as sensações que vivera. Na primeira paragem, escreveu a primeira estrofe; depois, enquanto o carro continuava a composição e, na próxima paragem, escrevia o que tinha na memória; assim, no final da tarde, tinha as vinte e três estrofes da Elegia prontas.

Fotografie: Iveta Kostilníková, fotografer am 1.4.2014
Goethe com sua musa na trilha de caminhada de Marienbad



Em 1843, sua mãe casou-se de novo. Quando seu padrasto faleceu, em 1857, Ulrike herdou o castelo Trziblitiz, onde viveu até os 95 anos. Sua mãe faleceu em 1868. Desde 1920, o castelo funciona como escola onde, a partir de 1999 (centenário da morte de Ulrike), há uma exposição sobre ela na casa do jardim do palácio.

Ulrike nunca se casou, nem teve filhos. O final de sua história, com o relato de que, ao falecer, em 1899, as cinzas das cartas de Goethe, que havia guardado, foram colocadas em seu caixão, envolveu a relação de ambos com uma aura de fidelidade da parte dela e de transbordamento do sentimento, na Elegia, da parte dele – o que chamam de um eterno traço de Marienbader de Goethe.

Uma recente produção que conta a história do casal é um longa-metragem de 2006, da televisão tcheca, chamado *Um verão quente em Marienbad* (*To horké léto v Marienbadu*), dirigido por Milan Cieslar e estrelado por Milan Kňažko como Goethe e Evencežie Pfeifferová como Ulrike. Esse filme foi apresentado em Marienbad, na Semana de Goethe, em 2007: ele começa em 1895, com Ulrike, já bem velhinha, recordando-se de Goethe. No início e no final os versos da Elegia são recitados.

A versão apresentada no filme sobre a reação de mãe e filha quanto ao pedido de casamento é que Amalie desdenhou da possibilidade, e que Ulrike queria se casar: sua reação, no filme, foi correr de perto da mãe para o lado de Goethe, mostrando que o amor existia.

Comentando o filme, Kostilníková (2014) observa que essa reação foi mais forte do que as que constam na literatura, as quais, no máximo, fazem menção a uma “adorável relação de Goethe e Ulrike” (KOSTILNÍKOVÁ, 2014, p. 32).



Filme: Um verão quente em Marienbad
(*To horké léto v Marienbadu, República Tcheca, 2006*).

Goethe (Milan Kňažko) e Ulrike (Evencežie Pfeifferová)

Considerando os filmes *Goethe!* e *Um verão quente em Marienbad*, parece que a sétima arte encontra caminhos para roteirizar histórias retratando um Goethe mais amado, o que, sem dúvida, ele apreciaria muito. No filme tcheco, o poeta aparece desfrutando da vida social e dançando a noite toda, até sentir dores, o que é motivo de falatório entre os hóspedes do spa. Traz um roteiro não tradicional e mostra que o tema Goethe, em Marienbad, é sempre atual.

Sua última obra-prima

Quando, em 1770, matriculado na Universidade de Strasburg, para terminar seu curso de Direito, Goethe se disciplinava para estudar muitos autores literários, vemos que o resultado dessa disciplina e sua praticidade na aplicação dos conhecimentos que adquiria o levaram a produzir dialogismos importantes na construção de suas obras. Por exemplo:

- lia Shakespeare, que, em 1771, o inspirou para a produção do drama shakespeariano *O cavaleiro da mão de ferro*. Depois, o William Meister. Também, aguçou seu gosto pelo teatro, a ponto de ter dirigido o Teatro de Weimar, por vinte e seis anos, onde predominavam apresentações de Shakespeare, abrilhantando as noites culturais locais;
- lia Homero, Ossian, Klopstock e Lessing, o que resultou em intertextualidades feitas com obras desses autores para a composição de *Os sofrimentos do jovem Werther*, em 1774.

Também em Strasburg, Goethe fez passeios pelos campos da Alsácia, para colecionar canções populares e lendas alemãs (hoje a Alsácia é uma região da França), além de visitar e olhar os detalhes da catedral gótica daquela cidade, construção que o remetia a estudos da cultura medieval. Esses conhecimentos Goethe utilizou para a produção de sua maior obra-prima, o Fausto, intertextualizada inclusive por Guimarães Rosa, em *Grandes Sertões Veredas*.

Goethe iniciou os planos para essa obra em 1771. Publicou, em 1775, um esboço (Urfaust). Em 1791, publicou outro esboço (Faust). Schiller, que o estimulava constantemente a terminar essa obra, não conseguiu ver *Fausto, uma tragédia* – a primeira parte completa – publicada, porque isso só ocorreu em 1808. Em 1826, Goethe iniciou a segunda parte, que terminou em 1831 (Fausto, segunda parte da tragédia, em cinco atos). Esse manuscrito foi selado. Apesar da insistência de amigos, Goethe pediu para guardá-lo para publicação póstuma. Não quis ouvir o que diriam sobre a obra que seu pensamento buscou por sessenta anos: Fausto, uma tragédia poética, baseada em uma lenda popular alemã.

Àquela altura da sua vida, Goethe havia perdido muitos entes queridos: sua irmã havia falecido em 1777; seu pai, em 1782; Schiller, em 1805; sua mãe, em 1808; sua esposa, em 1816; o Grão-duque Karl August, em 1828; seu filho, em 1830. Ele, em 22 de março de 1832.

A segunda parte de Fausto foi publicada alguns meses após sua morte.

Sobre a reação de Goethe, já expirando, a internet veicula que ele, ao sentir que

estava próximo da morte, pediu luz. Mesmo se não for um fato verdadeiro, sua trajetória mostra que luz foi uma necessidade de vida que o autor sentia e que, em contrapartida, Goethe iluminou o mundo com sua luz literária. E a causa de sua morte é de imensa sintonia poética com a vida que ele bem viveu.

Do que morreu Goethe?

Do coração.

Sua última metáfora.

ANEXO I – Capítulo I da novela *A mão e a luva*, dicas e dados biográficos de Machado de Assis

Para Oficina 3, Atividade 1.

I - Dica teórica: Elementos de representação dramática

Ator/atriz: pessoa que vai representar um papel num espetáculo de teatro (no caso, os 18 estudantes são atores/atrizes fazendo uma leitura artística, com o objetivo de exercitar a oralidade, a expressividade e a empatia com o personagem).

Antagonista: personagem cujo papel se opõe ao de outro (às vezes Luís Alves se opõe a ideias de Estevão).

Aparte: esclarecimento, comentário feito, em geral, pelo próprio ator, dirigindo-se à plateia e considerando que não está sendo ouvido pelos demais que estão em cena. **No caso, são as falas dos narradores que serão consideradas apartes.**

Contracena: ação simultânea em uma cena com outros atores, dando-lhes ou não réplica (resposta incisiva).



II - Dicas para preparo dos estudantes para o dia da leitura do texto

Preparação dos 18 estudantes que atuarão na leitura artística.

São 18 atores, de forma a propiciar a participação do máximo de estudante: todos terão muito tempo em que deverão ficar só ouvindo e atentos à sua vez de falar. Assim, é preciso:

- Considerar-se “em cena” todo o tempo, atentos à sua hora de entrada, e manter silêncio;
- Marcar suas falas, saber quem falará antes de cada uma delas e o que esse personagem falará, para entrar na hora certa;
- Ser consciente de que o exercício de leitura artística demanda trabalho de articulação das palavras, entonação de voz e empatia com os sentimentos e falas do personagem; envolve expressão facial, gestual e corporal também, embora estejam sempre sentados;
- Preparar-se o máximo que puder, inclusive pesquisando no youtube atores em cena, pessoas declamando poemas. Depois, treinar várias vezes olhando-se no espelho. Se

for possível, ensaiar com outros colegas.

- Levar a performance bem a sério para ficar um trabalho coletivo do qual todos gostem de ter participado. De repente, o grupo se empolga e continua fazendo outros trabalhos do gênero;
- Observar se seu personagem contracena com outro. Se sim, pode dirigir, com naturalidade o olhar para aquele com quem contracena.
- Procurar, com relação aos **apartes** (a explicação do que é **aparte** está no texto acima), entender se seu personagem se dirige à plateia (Estevão, Luís Alves e Guiomar não fazem apartes, então, para eles é como se a plateia – os demais estudantes – não existisse; quem sempre faz apartes são os narradores).

Dicas para os envolvidos com aparte:

1. Por exemplo, o Narrador de Estevão fala sobre ações desse personagem; sua primeira fala: – Estevão meteu a mão nos cabelos com um gesto de angústia. Parra quem fala o narrador? **Fala para a plateia.**
2. Qual a atitude dos três estudantes que atuam como Estevão? Vão colocar a mão nos cabelos? **Não.** O exercício é de oralidade e caberão os gestos para quem está falando, para “enfeitar” sua expressão oral.
3. **Atenção narradores!** Todos falam para a plateia.

Atenção todos os que têm falas que continuam a sequência de uma mesma ideia (muitas vezes separadas apenas por vírgula). Essas situações de fim de uma fala e começo da outra estão destacadas em verde.

Elas devem ser faladas bem em seguida (o que termina sua parte não dá um ponto final, deixa a ideia no ar, e o outro segue a sequência). É ideal haver uma sequência de falas bem articuladas, por isso, quem vai começar precisa deixar quem está terminando sua fala articular a última palavra dele para começar a sua. Por exemplo, quando quem continua é o **Narrador que faz reflexões**, em geral é porque alguém **relatou um fato** e este vai refletir sobre o que o outro contou. Por exemplo, na primeira vez que o Narrador que faz reflexões entre em cena, antes tem a fala do Narrador de Estevão, que, na verdade, não vai terminar sua frase com um ponto final, mas com uma vírgula, e **com ar de quem vai refletir sobre a situação.** Aí, imediatamente, entra o Narrador que faz reflexões. Vejamos:

✓ Narrador de Estevão

“Ali mesmo lhe confiou Estevão tudo o que havia, e que o leitor saberá daqui a pouco,” **(conta o fato, mas iria iniciar uma reflexão).** Então, entra o outro narrador:

✓ **Narrador que faz reflexões**
“caso não aborreça estas histórias de amor, velhas como Adão, e eternas como o céu.”

Dados biográficos de Machado de Assis (1839-1908): O autor inaugurou o Realismo no Brasil, com a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicada em 1881. Assis era de origem pobre, ficou órfão de mãe aos dez anos de idade e, em 1851, seu pai também faleceu.

Era um autodidata e, com 14 anos publicou o soneto “À Ilma. Sra. D.P.J.A.”, no Periódico dos Pobres, de 3 de outubro de 1854.

Em 1856, começou a trabalhar como aprendiz de tipógrafo na tipografia Nacional; em 1858, passou a ser revisor no Correio Mercantil e, em 1860, iniciou como redator do Diário do Rio de Janeiro. Sempre trabalhando no mundo das letras, publicou seu primeiro livro de poesias, *Crisálidas*, em 1864, aos 25 anos.

Ressurreição, seu primeiro romance, foi publicado em 1872. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, em 1896, e, em 1897, foi eleito seu presidente, cargo que ocupou por mais dez anos. *A mão e a luva*, seu segundo romance, foi publicado em 1874. Estudiosos da literatura dizem que ela faz parte da fase mais romântica do autor, por influência de José de Alencar.

Capítulo I da novela *A mão e a luva*

O FIM DA CARTA

Texto adaptado para a atividade de leitura artística proposta nesta SD

Mas, ai triste! a dor dele era uma espécie de tosse moral, que apacava e reaparecia, intensa às vezes, às vezes mais fraca, mas sempre infalível.

O rapaz acertara de abrir uma página de Werther, leu meia dúzia de linhas, e o acesso voltou mais forte que nunca.

(ASSIS, 2019, p. 10)

Era melhor, — **mais romântico pelo menos**, que eu o pusesse a caminho da academia, com o desespero no coração, lavado em lágrimas, ou a bebê-las em silêncio, como lhe pedia a sua dignidade de homem.

Mas que lhe hei de eu fazer? Ele foi daqui com os olhos enxutos,

distraído-se dos tédios da viagem com alguma pilhéria de rapaz, — rapaz outra vez, como dantes.

(ASSIS, 2019, p. 13)



Luís Alves

— Mas que pretendes fazer agora?

Estevão

— Morrer.

Luís Alves

— Morrer? Que ideia! Deixa-te disso, Estevão. Não se morre por tão pouco...

Estevão

— Morre-se. Quem não padece estas dores não as pode avaliar. O golpe foi profundo, e o meu coração é pusilânime; por mais aborrecível que pareça a ideia da morte, pior, muito pior do que ela, é a de viver. Ah! tu não sabes o que isto é?

Luís Alves

— Sei: um namoro gorado...

Estevão

— Luís!

Luís Alves

— ... E se em cada caso de namoro gorado morresse um homem, tinha já diminuído muito o gênero humano, e Malthus perderia o latim. Anda, sobe.

Narrador de Estevão

Estevão meteu a mão nos cabelos com um gesto de angústia;

Narrador de Luís Alves

Luís Alves sacudiu a cabeça e sorriu.

Narrador de situações gerais

Achavam-se os dois no corredor da casa de Luís Alves, à rua da Constituição, — que então se chamava dos Ciganos; — então, isto é, em 1853, uma bagatela de vinte anos que lá vão, levando talvez consigo as ilusões do leitor, e deixando-lhe em troca (usurários!) uma triste, crua e desconsolada experiência.

Narrador de Luís Alves

Eram nove horas da noite; Luís Alves recolhia-se para casa, justamente na ocasião em que Estevão o ia procurar; encontraram-se à porta.

Narrador de Estevão

Ali mesmo lhe confiou Estevão tudo o que havia, e que o leitor saberá **daqui a pouco,**

Narrador que faz reflexões

caso não aborreça estas histórias de amor, velhas como Adão, e eternas como o céu.

Narrador de situações gerais

Os dois amigos demoraram-se ainda algum tempo no corredor, um a insistir com o outro para que subisse, o outro a teimar que queria ir morrer, tão tenazes ambos, que não haveria meio **de os vencer,**

Narrador de Luís Alves

se a Luís não ocorresse uma transação.

Luís Alves

— Pois sim, disse ele, convenho em que deves morrer, mas há de ser amanhã. Cede da tua parte, e vem passar a noite comigo. Nestas últimas horas que tens de viver na terra dar-me-ás uma lição de amor, que eu te pagarei com outra de filosofia.

Narrador de Luís Alves

Dizendo isto, Luís Alves travou do braço **de Estêvão,**

Narrador de Estevão

que não resistiu dessa vez, ou porque a ideia da morte não se lhe houvesse entranhado deveras no cérebro, ou porque cedesse ao doloroso gosto de falar da mulher amada, ou, o que é mais provável, por esses dois motivos juntos.

Narrador de Luís Alves

Vamos nós com eles, escada acima, até a sala de visitas, onde Luís foi beijar a mão de sua mãe.

Luís Alves

— Mamãe, disse ele, há de fazer-me o favor de mandar o chá ao meu quarto; o Estêvão passa a noite comigo.

Narrador de Estevão

Estêvão murmurou algumas palavras, a que tentou dar um ar de gracejo, mas que eram fúnebres como um cipreste.

Narrador de Luís Alves

Luís viu-lhe então, à luz das estearinas, alguma vermelhidão nos olhos, e adivinhou, — não era difícil, — que houvesse chorado. Pobre rapaz! suspirou ele mentalmente.

Narrador de situações gerais

Dali foram os dois para o quarto, que era uma vasta sala, com três camas, cadeiras de todos os feitios, duas estantes com livros e uma secretária, — vindo a ser ao mesmo tempo, alcova e gabinete de estudo.

O chá subiu daí a pouco.

Narrador de Estevão

Estêvão, a muito rogo do hóspede, bebeu dois goles; acendeu um cigarro e entrou a passear ao longo **do aposento,**

Narrador de Luís Alves

enquanto Luís Alves, preferindo um charuto e um sofá, acendeu o primeiro e estirou-se no segundo, cruzando beatificamente as mãos sobre o ventre e contemplando o bico das chinelas, com aquela placidez de um homem a quem se não gorou nenhum namoro.

Narrador de situações gerais

O silêncio não era completo; ouvia-se o rodar de carros que passavam fora; no aposento, porém, o único rumor era dos botins de Estêvão na palhinha do chão.

Cursavam estes dois moços a academia de S. Paulo, estando Luís Alves no quarto ano e Estêvão no terceiro. Conheceram-se na academia,

Narrador que faz reflexões

e ficaram amigos íntimos, tanto quanto podiam sê-lo dois espíritos diferentes, ou talvez por isso mesmo que o eram.

Narrador de Estêvão

Estêvão, dotado de extrema sensibilidade, e não menor fraqueza de ânimo, afetuoso e bom, não daquela bondade varonil, que é apanágio de uma alma forte, mas dessa outra bondade mole e de cera, que vai à mercê de todas as circunstâncias, tinha, além de tudo isso, o infortúnio de trazer ainda sobre o nariz os óculos cor-de-rosa de suas virginais ilusões.

Narrador de Luís Alves

Luís Alves via bem com os olhos da cara.

Não era mau rapaz, mas tinha o seu grão de egoísmo, e se não era incapaz de afeições, sabia regê-las, moderá-las, e sobretudo guiá-las ao seu próprio interesse.

Narrador que faz reflexões

Entre estes dois homens travara-se amizade íntima, nascida para um na simpatia, para outro no costume.

Eram eles os naturais confidentes um do outro,

Narrador de Luís Alves

com a diferença que Luís Alves dava menos do que recebia, e, ainda assim, nem tudo o que dava exprimia grande confiança.

Narrador de Estêvão

Estêvão referira ao amigo, desde tempos, toda a história do amor, agora malgrado, suas esperanças, desalentos e glórias, e, enfim, o inesperado desfecho. O pobre rapaz, que folheava o capítulo mais delicioso do romance -- no sentir dele -- caiu de toda a altura das ilusões na mais dura, prosaica e miserável realidade.

Narrador de Guiomar

A namorada de Estêvão, -- é tempo de dizer alguma coisa dela, -- era uma moça de dezessete anos, e, por ora, simples aluna-professora no colégio de uma tia do nosso estudante, à rua dos Inválidos.

Narrador de Estêvão

Estêvão tinha-a visto, pela primeira vez, seis meses antes, e desde logo sentiu-se preso por ela, "até à morte", disse ele ao amigo, referindo-lhe o encontro,

Narrador de Luís Alves

o que o fez sorrir de tão estirado prazo.

Narrador de situações gerais

Qualquer que ele fosse, porém, o prazo fatal daquele cativo,

Narrador de Estêvão

a verdade é que Estêvão no mesmo ponto em que a viu logo a amou, como se ama pela primeira vez na vida -- amor um pouco estouvado e cego, mas sincero e puro.

Narrador de Guiomar

Amava-o ela?

Estêvão dizia que sim, e devia crê-lo; alguns olhares ternos, meia dúzia de apertos de mão significativos, embora a largos intervalos, davam a entender que o coração de Guiomar — chamava-se Guiomar — não era surdo à paixão do acadêmico. Mas, fora disso, nada mais, ou pouco mais.

Narrador que faz reflexões

O pouco mais foi uma flor, não colhida do pé em toda a original frescura, mas já murcha e sem cheiro, e não dada, senão pedida.

Estevão

— Faz-me um favor?

Narrador de Estevão

Disse um dia Estêvão apontando para a flor que ela trazia nos cabelos.

Estevão

Esta flor está murcha, e, naturalmente, vai deitá-la fora ao despentear-se; eu desejava que a me desse.

Narrador de Guiomar

Guiomar, sorrindo, tirou a flor do cabelo, e deu-lhe.

Narrador de Estevão

Estêvão recebeu-a com igual contentamento ao que teria se lhe antecipassem o seu quinhão do céu.

Narrador que faz reflexões

Além da flor, e para suprir as cartas, que não havia, nada mais obtivera Estêvão durante aqueles seis **compridos meses**,

Narrador de Guiomar

a não serem os tais olhares, que afinal são olhares, e vão-se com os olhos donde vieram.

Narrador que faz reflexões

Era aquilo amor, capricho, passatempo ou que outra coisa era?

Narrador de Estevão

Naquela tarde, a tarde fatal, estando ambos a sós, o que era raro e difícil, disse-lhe ele que em breve ia voltar para S. Paulo, levando consigo a imagem dela, e pedindo-lhe em câmbio, que uma vez ao menos lhe escrevesse.

Narrador de Guiomar

Guiomar franziu a testa e fitou nele o seu magnífico par de olhos castanhos, com tanta irritação e dignidade, que o pobre rapaz ficou atônito e perplexo.

Narrador de Estevão

Imagina-se a angústia dele diante do silêncio que reinou entre ambos por alguns segundos; o que se não imagina é a dor que o prostrou, — a dor e o espanto, — quando ela, erguendo-se da cadeira em que estava, lhe respondeu, saindo:

Guiomar

— Esqueça-se disso.

Luís Alves

— Pois quanto **a mim**,

Narrador de Luís Alves

disse Luís Alves ouvindo pela terceira vez a narração de tão cru **desenlace**;

Luís Alves

quanto a mim, obedecia-lhe pontualmente; esquecia-me disso e ia curar-me em cima dos compêndios; Direito Romano e Filosofia, não conheço remédio melhor para tais achaques.

Narrador de Estevão

Estêvão não ouvia as palavras do amigo; estava então assentado na cama, com os cotovelos fincados nas pernas, e a cabeça metida nas mãos, parecendo que chorava. A princípio chorou em silêncio; mas não tardou que Luís Alves o visse deitar-se na cama, estorcer-se convulsivamente, a soluçar, a abafar quanto podia os gritos que lhe saíam do peito, a puxar os cabelos, a pedir a morte, tudo entremeado com o nome de Guiomar, tão d'alma tudo aquilo, **tão lastimosamente natural**,

Narrador de Luís Alves

que enfim o comoveu, e não houve remédio senão dizer-lhe algumas palavras de conforto.

Narrador que faz reflexões

A consolação veio a tempo; a dor, chegada ao paroxismo, declinou pouco a pouco, e as lágrimas estancaram, ao menos por algum tempo.

Estêvão (fazendo movimento de quem está se levantando da cama)

— Sei que tudo isto há de parecer-te ridículo; mas que queres tu? Eu vivia na persuasão de que era amado, e era-o talvez. Por isso mesmo não entendo o que se passou hoje, Ou o que eu supunha ser amor, não passava talvez de passatempo ou zombaria...

Luís Alves

— Talvez, talvez...

Narrador de Luís Alves

interrompeu Luís Alves, compreendendo que o melhor meio de o curar do amor era meter-lhe em brios o amor-próprio.

Narrador de Estevão

Estêvão ficou alguns instantes pensativo.

Estêvão

— Não, não é possível... Tu não a conheces. É uma grave e nobre criatura, incapaz de conceber um sentimento desses, que seria vulgar ou cruel.

— As mulheres...

— Já pensei se aquilo de hoje não seria uma maneira de experimentar-me, de ver até que ponto eu lhe queria...

Escusas de rir-te, Luís; eu nada afirmo; digo que pode ser. Não admira que ela fizesse esse cálculo, — um bom cálculo, nesse caso, todo filho do coração...

Narrador de Estêvão

A imaginação de Estêvão desceu por este declívio de floridas conjecturas,

Narrador de Luís Alves

e Luís Alves entendeu que era de bom aviso não lhe espantar os cavalos. Ela foi, foi, foi por ali abaixo, rédea frouxa e riso nos lábios.

Boa viagem! exclamou mentalmente o colega voltando a estirar-se no sofá.

Narrador de Estêvão

A viagem não foi longa, mas produziu efeito salutar no ânimo do namorado, adoçando-lhe as penas,

Narrador de Luís Alves

circunstância que Luís Alves aproveitou para lhe falar de cem coisas alheias ao coração e diverti-lo do pensamento que o absorvia.

Conseguiu o seu intento durante meia hora, e conseguiu mais, porque fez com que o colega risse, a princípio de um riso amargo e dúbio, depois de um riso jovial e franco incompatível com intuitos trágicos.

Narrador de Estêvão

Mas, ai triste! a dor dele era uma espécie de tosse moral, que apacava e reaparecia, intensa às vezes, às vezes mais fraca, mas sempre infalível.

O rapaz acertara de abrir uma página de Werther, leu meia dúzia de linhas, e o acesso voltou mais forte que nunca.

Narrador de Luís Alves

Luís Alves acudiu-lhe com as pastilhas da consolação;

Narrador de Estêvão

o acesso passou; nova palestra, novo riso, novo desespero,

Narrador que faz reflexões

e assim se foram escoando as horas da noite, que o relógio da sala de jantar batia seca e regularmente, como a lembrar aos dois amigos que as nossas paixões não aceleram nem moderam o passo do tempo.

Narrador de situações gerais

A aurora para os dois acadêmicos coincidiu com as badaladas do meio-dia, o que não admira, pois só adormeceram quando ela começava a apagar as estrelas.

Narrador de Estêvão

Estêvão passou a noite, — a manhã, quero dizer, — muito sossegada e livre de sonhos maus. Quando abriu os olhos estranhou o aposento e os objetos que o rodeavam. Logo que os reconheceu, despertou-se-lhe, com a memória, o coração, onde já não havia aquela dor aguda da véspera.

Narrador que faz reflexões

Os sucessos, embora recentes, começavam a envolver-se na sombra crepuscular do passado.

A natureza tem suas leis imperiosas; e o homem, ser complexo, vive não só do que ama, mas também (força é dizê-lo) do que come.

Narrador de Estevão

Sirva isto de escusa ao nosso estudante, que almoçou nesse dia, como nos anteriores, bastando dizer em seu abono que, se o não fez com lágrimas, também o não fez alegre.

Mas o certo é que a tempestade serenara; o que havia era uma ressaca, ainda forte, mas que diminuiria com o tempo.

Narrador de Luís Alves

Luís Alves evitou falar-lhe de Guiomar;

Narrador de Estevão

Estevão foi o primeiro a recordar-se dela.

Luís Alves

— Dá tempo ao tempo, e ainda te hás de rir dos teus planos de ontem. Sobretudo, agradece ao destino o haveres escapado tão depressa. E queres um conselho?

Estevão

— Dize.

Luís Alves

— O amor é uma carta, mais ou menos longa, escrita em papel velino, corte dourado, muito cheiroso e catita; carta de parabéns quando se lê, carta de pêsames quando se acabou de ler.

Tu que chegaste ao fim, põe a epístola no fundo da gaveta, e não te lembres de ir ver se ela tem um *post-scriptum*...

Narrador de Estevão

Estevão aplaudiu a metáfora com um sorriso de bom agouro.

Duas vezes viu ele a formosa Guiomar, antes de seguir para S. Paulo. Da primeira sentiu-se ainda abalado, porque a ferida não cicatrizara de todo; da segunda, pôde encará-la sem perturbação.

Narrador que faz reflexão

(Obs.: esta é a reflexão final do capítulo, dando rumo ao romance, quer dizer, é uma reflexão do próprio Machado de Assis)

Era melhor, — **mais romântico pelo menos**, que eu o pusesse a caminho da academia, com o desespero no coração, lavado em lágrimas, ou a bebê-las em silêncio, como lhe pedia a sua dignidade de homem.

Mas que lhe hei de eu fazer? Ele foi daqui com os olhos enxutos, distraíndo-se dos tédios da viagem com alguma pilhéria de



rapaz, —
rapaz outra
vez, como
dantes.

Machado de
Assis

ANEXO II – Poema *É ela! É ela! É ela! É Ela!* e dados biográficos de Álvares de Azevedo

Para Oficina 3, Atividade 3.

➤ Poema *É ela! É ela! É ela! É ela!*, de Álvares de Azevedo

É ela! é ela! — murmurei tremendo,
e o eco ao longe murmurou — é ela!
Eu a vi... minha fada aérea e pura —
a minha lavadeira na janela.

Dessas águas furtadas onde eu moro
eu a vejo estendendo no telhado
os vestidos de chita, as saias brancas;
eu a vejo e suspiro enamorado!

Esta noite eu ousei mais atrevido,
nas telhas que estalavam nos meus passos,
ir espiar seu venturoso sono,
vê-la mais bela de Morfeu nos braços!

Como dormia! que profundo sono!...
Tinha na mão o ferro do engomado...
Como roncava maviosa e pura!...
Quase caí na rua desmaiado!

Afastei a janela, entrei medroso...
Palpitava-lhe o seio adormecido...
Fui beijá-la... roubei do seio dela
um bilhete que estava ali metido...

Oh! decerto... (pensei) é doce página
onde a alma derramou gentis amores;
são versos dela... que amanhã decerto
ela me enviará cheios de flores...

Tremi de febre! Venturosa folha!
Quem pousasse contigo neste seio!
Como Otelo beijando a sua esposa,
eu beijei-a a tremer de devaneio...

É ela! é ela! — repeti tremendo;
mas cantou nesse instante uma coruja...
Abri cioso a página secreta...
Oh! meu Deus! era um rol de roupa suja!

**Mas se Werther morreu por ver Carlota
Dando pão com manteiga às criancinhas,
Se achou-a assim tão bela... eu mais te adoro
Sonhando-te a lavar as camisinhas!**

É ela! é ela, meu amor, minh'alma,
A Laura, a Beatriz que o céu revela...
É ela! é ela! — murmurei tremendo,
E o eco ao longe suspirou — é ela!

158

Dados biográficos de Álvares de Azevedo (1831-1852), trata-se de um poeta da segunda fase do Romantismo no Brasil (chamada de geração ultrarromântica, a “geração Byroniana”). O poeta faleceu aos 20 anos e só teve publicações póstumas. No Brasil, a publicação da obra *Poesias Diversas* (1853), de Álvares de Azevedo (1831-1852) é considerada o marco inicial dessa geração do movimento romântico. *Poesias Diversas* incluía a *Lira dos Vintes Anos*, que contém a obra *É ela! É ela! É ela! É ela!*

Álvares de Azevedo é o representante mais importante do ultrarromantismo brasileiro, fase marcante, porque se caracterizou pela imersão dos poetas em seu mundo interior, deixando para segundo plano os temas nacionalistas e indianistas.

Mesmo muito jovem e com todas as dificuldades de acesso a livros para quase a totalidade da população brasileira, Azevedo tinha acesso inclusive a autores estrangeiros: chegou a traduzir o quinto ato de *Otelo* (1603), de Shakespeare, e *Parisina* (1816), de Byron; e leu Goethe.

ANEXO III – O Canto XIV da Odisseia²¹

Para Oficina 7, Atividade 4; e Oficina 8, Atividade 1.

O Canto XIV da Odisseia é o que relata o momento em que Odisseu, recém chegado à ilha de Ítaca, foi aconselhado pela deusa Atena, sua protetora, a não ir para seu palácio, sob o risco de ser assassinado pelos pretendentes de Penélope, ávidos por serem escolhidos para casar-se com ela e tomar posse de todos os bens do reino.

Assim, por orientação da deusa, o guerreiro dirigiu-se à casa do porqueiro, um de seus servos (o que cuidava de sua criação de porcos); chegou disfarçado de mendigo para conseguir entender se Eumeu, o porqueiro, o abrigaria, condição para ele poder se refugiar, observar se era possível confiar em seu servo e planejar sua estratégia para eliminar os pretendentes que rondavam sua esposa. A deusa Atena iria procurar o filho de Odisseu, Telêmaco, induzindo-o a ir encontrar-se com o pai (sem saber quem ele era, inicialmente). O próprio Odisseu se revelaria ao filho e, juntos, traçariam a estratégia de retorno do rei ao seu palácio, para voltar a viver com sua família (este foi o canto da Odisseia que Werther conta a Guilherme, na carta de 15/03/1772, que leu naquele dia em que, discriminado pelos convidados do conde de C..., com quem trabalhava, subiu até uma montanha para ver o pôr do sol e ler Homero. Laerte, mencionado no nono verso, é o pai de Ulisses (Odisseu).

O Canto XIV da Odisseia (a recepção de Odisseu, disfarçado de mendigo, na casa de Eumeu, o servo que cuidava dos porcos, com toda dedicação e preocupação, pois tinha que entregar porcos para serem assados pelos pretendentes de Penélope, sem saber se Odisseu passava fome ou se já estava morto)

Mas ele, da baía, marchou pela trilha escarpada,
mato acima pelos cumes, para onde a ele Atena
indicou, o divino porcarinho, que de seus recursos mais
cuidava, ele, dentre os servos do divino Odisseu.

5 Eis que no vestíbulo o encontrou sentado, onde muro
alto, em local todo protegido, fora erguido,
belo e grande, todo em volta; o muro, o porqueiro
mesmo erguera para os porcos, ausente o senhor,
distante da senhora e do ancião Laerte,

10 com blocos arrastados e um arbusto espinhoso coroando.

²¹ Odisseia, de Homero, Disponível em <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon617584/icon617584.pdf>, acesso em 02/09/2020 (Canto XIV, p. 63).

Puxou, por fora, estacas, contínuas nas duas direções,
cerradas e numerosas, após fender o negror do carvalho.

No interior do cercado, fez doze chiqueiros,
perto um do outro, leitões de porcos; em cada,
15 cinquenta porcos que deitam no solo estavam presas,
fêmeas reprodutoras. Machos passavam a noite fora,
bem menos numerosos: escasseavam, pois comiam-nos
os excelsos pretendentes, já que o porqueiro enviava
sempre o melhor de todos os bem-nutridos cevados;

20 desses havia trezentos e sessenta.

Com eles, cães quais feras sempre passavam a noite,
quatro, que criara o porqueiro, líder de varões.

O homem ajustava sandálias em torno dos pés,
cortando bovina pele bem-tratada; os outros já
25 se haviam ido, um para cada lado, com os porcos reunidos,
os três; obrigado, o quarto enviara para a cidade,
levando porco aos soberbos pretendentes
para o abaterem e com carne saciar o ânimo.

De chofre, avistaram Odisseu os cães ladradores.

30 Eles, ruidosos, correram; mas Odisseu
sentou-se, astucioso, e o bastão caiu de sua mão.

Lá, ao lado de sua quinta, teria sofrido dor ultrajante;
mas o porqueiro, rápido, pés ligeiros, foi atrás,
lançando-se ao pórtico, e o couro caiu de sua mão.

35 Aos brados dispersou os cães, um para cada lado,
com pedras sucessivas, e dirigiu-se ao senhor:

“Ancião, quase meus cães te despedaçavam
num instante, e entornarias ignomínia sobre mim.

Já me deram os deuses outras aflições e gemidos:

40 angustiado, lamentando-me pelo excelso senhor,
fico sentado, e crio, para outros, porcos cevados
como alimento; mas ele, desejoso por comida,
vaga por povo e cidade de varões outra-língua,
se em algum lugar ainda vive e vê a luz do sol.

45 Vem, à cabana sigamos, ancião, para que também tu,
após com comida e bebida saciar-te no ânimo,
fales donde és e quantas agruras suportaste”.

Dito isso, à cabana conduziu-o o divino porcarício

e fê-lo sentar-se; galhos espessos jogou
50 e sobre eles estendeu pele de felpudo bode selvagem,
na qual dormia, grande e espessa. Odisseu alegrou-se
por assim ser recebido, dirigiu-se-lhe e nomeou-o:
“Que Zeus te dê, anfitrião, e os outros deuses imortais,
o que mais desejas, pois, solícito, me recebeste”.

ANEXO IV – Roteiro para análise do filme Goethe!

Para Oficina 9, Atividade 3.

1. FICHA DO FILME

- Nome:
- Gênero:
- País:
- Autor:
- Diretor:
- Produtor:
- Roteiro (original ou adaptado):
- Fotografia:
- Trilha sonora:
- Duração (longa metragem):
- Elenco e respectivos personagens:

2. ELABORAÇÃO DE UM PEQUENO RESUMO

3. PERSONAGENS QUE MAIS CHAMARAM ATENÇÃO

- **Pelas características pessoais:** Descrever brevemente
- **Pela caracterização (vestuário, maquiagem):** Descrever brevemente

4. ENREDO do FILME (como a história se desenvolve):

- Em que época e contexto social a história se desenvolve? Esses dados são compatíveis com dados biográficos de Goethe?
- Quais são as cenas mais marcantes?
- Em que pontos a história condiz com dados biográficos de Goethe e em que pontos ela diverge?
- Qual a sua interpretação do diálogo entre Charlotte e Goethe quando ela vai conversar com ele no local onde o prenderam (cena que dura entre 1h21 e 1h24 do filme).

5. AMBIENTE

- Há diversidade de locais onde ocorrem os acontecimentos? Esses locais foram bem montados?
- Quais os tipos de ambiente mais retratados? Exemplificar alguns físicos e sociais:
 - ✓ Físicos: a natureza, o campo, a cidade etc.
 - ✓ Sociais: alguma parcela da sociedade; eventos sociais específicos em locais determinados (residências; locais de trabalho; ruas; praças etc.)

6. RITMO DA NARRATIVA

- Qual a sua percepção sobre o ritmo de apresentação dos fatos? Houve dinamismo? Lentidão? Provocação de expectativa? Suspense?

7. O TEMA LITERATURA

- Aponte pelo menos três cenas que envolveram a literatura como tema. Qual delas você achou mais interessante? Por quê?

8. OUTRAS IMPRESSÕES

- O filme atendeu às suas expectativas? Em que sentido?
- Para você o filme trouxe novos conhecimentos? Propiciou momentos de lazer? Comente.
- Considerando suas impressões gerais, você gostou ou não do filme? Por algum motivo, em especial? Qual?
- Há algo mais que gostaria de comentar sobre o filme?

Caro estudante,

Comentários a serem lidos após ver o filme e ter completado o preenchimento do Roteiro

Caso entenda ser importante e/ou necessário, reveja as cenas que envolvem as situações comentadas a seguir:

- O fato de Goethe ter dado à personagem do romance o mesmo nome da moça por quem ele se apaixonou (Charlotte), costuma gerar alguma confusão. Por isso, na sequência didática proposta procurou-se chamar de Charlotte a pessoa (Charlotte Buff, que mudou o sobrenome para Kestner, depois de casada) e de Carlota (a tradução para o português do nome Charlotte) a personagem da ficção.

O filme que, apesar de misturar realidade e ficção, se refere às pessoas envolvidas na história, principalmente, Goethe, Charlotte e Kestner, chama-os por seus nomes (nem na legenda em português está escrito Carlota).

Porém, com relação a Kestner, a partir da cena em que ele pede a Goethe para que passem a se tratar pelo primeiro nome, sem formalidades, ele diz para Goethe chamá-lo de Albert.

Mas Albert foi o nome dado por Goethe ao noivo/marido de Carlota, no romance.

O nome de Kestner era Johann Georg Christian Kestner (na verdade, tanto Goethe quanto Kestner, se chamavam Johann, mas no filme, a partir de então, nos círculos informais, Kestner passou a ser chamado de Albert).

Prestar atenção nesses detalhes também nos ajuda a aguçar nossa criticidade e, neste caso em estudo, não confundir pessoas com seus correspondentes ficcionais.

➤ Com relação a atitudes atribuídas ao pai de Charlotte e ao pai de Goethe, o filme deu destaque a detalhes passíveis de ponderações, por exemplo:

✓ Certamente, tanto Charlotte como seu pai não pensavam em desfazer o compromisso de noivado firmado com Kestner (que, na realidade, era anterior ao dia em que Goethe a conheceu e, no filme, a opção de roteiro foi celebrar aquele noivado depois de Goethe conhecê-la).

Porém, embora fosse natural a vontade de seu pai de vê-la casada com Kestner, garantir estabilidade e condições de constituir família, o motivo não era situação financeira ruim.

✓ No tocante ao pai de Goethe, o filme até mostrou uma situação caricata dele, na cena em que o público pedia autógrafa no livro que tinha acabado de adquirir, para seu autor, que já estava ficando famoso: o Sr. Goethe apontava o moço, todo orgulhoso, dizendo que era seu filho. Um cena divertida.

Os fatos mostram que Goethe estudou Direito por escolha de seu pai, que não consta ter-lhe dado apoio para sua carreira de escritor, a qual seu filho procurava agarrar de todas as formas: usava o meio acadêmico também para relacionar-se com pessoas dessa área; dedicava-se a leituras literárias; tornou-se o escritor mais atuante do movimento literário *Tempestade e Ímpeto* etc.

➤ Quanto ao fato de, no filme, ter sido Charlotte quem tomou providências para publicar o livro, essa é uma parte bem romantizada: o enredo mostrou que ela não só foi a responsável pela publicação do livro, como gostou dele, inclusive classificando como “verdade poética” a relação ali estabelecida entre ambos.

Na realidade, não há informação de que Charlotte tenha se manifestado a respeito do livro, diretamente. Em carta, Kestner atribui ao casal as críticas que ele fez à obra de Goethe.

➤ A relação direta de convivência de Goethe com Jerusalem, no filme, também não corresponde à realidade; foi um recurso cinematográfico, sendo uma provável intenção, dar destaque ao moço e estabelecer diálogos e cenas que mostrassem o estado pelo qual ele ia

passando, até chegar ao suicídio. Na realidade, Goethe não teve convivência aprofundada com o moço naquele curto período de tempo que passou em Wetzlar; ele o conhecia de vista, foi embora daquela cidade em 11/09/1772, e Jerusalem se suicidou no mês seguinte.

CURIOSIDADE HISTÓRICA

Uma curiosidade histórica utilizada no filme foi a questão da ilegalidade do duelo naquela época, na Alemanha.

A partir desse dado real, foi criada uma situação fictícia para culminar com a proposta de duelo de Kestner para Goethe.

O filme ilustrou um caso de análise de duelo em que o Tribunal não estava julgando a morte do oponente do réu, mas sua conduta desonrosa em ter exigido o duelo e duelado, prática ilegal: ele foi condenado a dois anos de prisão por isso.

Na situação de duelo provocada por Kestner, no dia marcado, ele cede o primeiro tiro a Goethe, que erra; depois, ele atira para o alto.

Os dois são declarados presos imediatamente,

por prática ilegal de duelo, porém, apenas Goethe fica preso no Tribunal, aguardando marcarem a audiência de julgamento.

A ficção continua amparada na lei do duelo: Kestner não é preso porque, apesar de ter incitado o duelo, desistiu dele ao atirar para o alto. Um ardil bem armado para afastar Charlotte de Goethe, que, no final das contas, também não é levado a julgamento; fica preso por seis meses, até que Kestner e Charlotte se casem.

Depois disso, o pai de Goethe é informado sobre o ocorrido e vem buscá-lo.

No filme, o fato de Goethe não ter sido levado a julgamento ficou sem maiores explicações. Numa situação real, antes disso, a própria prisão de

Goethe, caso armada aquela situação ardilosa do filme é que não poderia ser considerada plausível.

Vemos que esta situação toda não aconteceu nem na realidade, nem na ficção do romance; foi uma ficção adotada no filme, explorando uma previsão legal, com relação à prática de duelo, na Alemanha, na época dos fatos. Isso mostra que a criação da própria ficção, em vários aspectos, tem amparo em fatos reais.

Daí podermos aquilatar como a literatura, ao mesclar realidade e ficção, também traz incontáveis possibilidades de aprendizagem de aspectos históricos, geográficos, artísticos, científicos, legais, aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento, das mais variadas formas.

