



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

JOANA DO PRADO MELO HARDMAN

**MACHADO DE ASSIS, CRONISTA: A SÉRIE *BONS DIAS!* NA
CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE HISTÓRIA PLURAL E
ANTIRRACISTA**

Brasília, setembro de 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

JOANA DO PRADO MELO HARDMAN

**MACHADO DE ASSIS, CRONISTA: A SÉRIE *BONS DIAS!* NA
CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE HISTÓRIA PLURAL E
ANTIRRACISTA**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANA FLÁVIA MAGALHÃES PINTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em História.

Brasília, setembro de 2022

**MACHADO DE ASSIS, CRONISTA: A SÉRIE *BONS DIAS!* NA CONSTRUÇÃO DE UM
ENSINO DE HISTÓRIA PLURAL E ANTIRRACISTA**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Flávia Magalhães Pinto – PPGHIS/UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Mariléa de Almeida – HIS/UnB
(Membra)

Profa. Dra. Andressa Marques da Silva – SEEDF
(Membra)

Ora, está aí justamente a epígrafe do livro, se eu lhe quisesse pôr alguma, e não me ocorresse outra. Não é somente um meio de completar as pessoas da narração com as ideias que deixarem, mas ainda um par de lunetas para que o leitor do livro penetre o que lhe for menos claro ou totalmente escuro.

Machado de Assis

Dedico este trabalho à minha mãe, que, com sua história, primeiro me fez acreditar no poder da narrativa.

RESUMO

Nesta monografia, proponho uma análise de fonte histórica da série de crônicas *Bons dias!*, publicada por Machado de Assis, no jornal *Gazeta de Notícias*, entre abril de 1888 e agosto de 1889, sob o pseudônimo Boas Noites. A vertente cronista da obra machadiana e a relação desse autor com os periódicos do século XIX são valiosas no que concerne ao estudo de seu posicionamento quanto à questão abolicionista e ao envolvimento de sujeitos históricos negros nesse processo no Brasil. Além disso, essas crônicas constituem-se como importante escopo para uma proposta de letramento histórico e literário nas salas de aulas da Educação Básica brasileira. Portanto, minha proposta neste trabalho é sugerir como, a partir do estudo de *Bons dias!* e de Machado de Assis como um autor negro, é possível transpormos as barreiras entre literatura e história no Brasil, a fim de que superemos o ensino tradicionalista dessas disciplinas e alcancemos um ensino de história que seja plural e antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Machado de Assis, *Bons dias!*, Abolição, Ensino de história.

ABSTRACT

This monograph offers a historical source analysis of the collection of short stories *Bons dias!*, published by Machado de Assis, under the pseudonym “Boas Noites”, in the newspaper *Gazeta de Notícias*, between April 1888 and August 1889. The literary chronicler branch of Machado’s work and the author’s association with journals dating to the nineteenth century are valuable to matters concerning the study on his stance regarding the Brazilian abolitionist matter and the engagement of black historical figures in this process. Furthermore, these short stories are established as a fundamental scope in the proposal of a historical and literary literacy in Brazil’s basic education classrooms. Therefore, it is proposed in this monograph a suggestion, stemming from the study of *Bons dias!* and Machado de Assis as a black author, of ways in which the surpassion of barriers between literature and history in Brazil are possible. This process must happen so that the conservative education of these disciplines can be overcome, thus, achieving a plural and antiracist history teaching.

KEY WORDS: Machado de Assis, *Bons dias!*, Abolition, History teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – MACHADO DE ASSIS, CRONISTA: LITERATURA, HISTÓRIA E LETRAMENTO HISTÓRICO	5
CAPÍTULO 2 – <i>BONS DIAS!</i>: ANÁLISE DE FONTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA ANTIRRACISTA	23
CAPÍTULO 3 – O RECONHECIMENTO DE SUJEITOS HISTÓRICOS NEGROS E OS DEBATES ANTIRRACISTAS	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
FONTES	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUÇÃO

No prefácio, chamado pelo autor de Advertência, de seu primeiro romance, *Ressurreição*, publicado em 1872, Machado de Assis reflete sobre seu livro nos seguintes termos:

Não sei o que deva pensar deste livro; ignoro sobretudo o que pensará dele o leitor. [...]

A crítica desconfia sempre da modéstia dos prólogos, e tem razão. Geralmente são arrebiques de dama elegante, que se vê ou se crê bonita, e quer assim realçar as graças naturais. Eu fujo e benzo-me três vezes quando encaro alguns desses prefácios contritos e singelos, que trazem os olhos no pó da sua humildade, e o coração nos píncaros da sua ambição. Quem só lhes vê os olhos, e lhes diz verdade que amargue, arrisca-se a descair no conceito do autor, sem embargo da humildade que ele mesmo confessou, e da justiça que pediu¹.

É assim que primeiro me dirijo a vocês, caras leitoras e caros leitores: com a ignorância do que acharão deste trabalho, mas com a ambição de que o apreciem.

O “breve século XX”, epíteto que se popularizou por meio da obra *Era dos extremos*, do historiador britânico Eric Hobsbawm², parece, ao ser comparado com seu antecessor, de fato, bastante abreviado³. Nesse sentido, o século XIX foi palco de inúmeros acontecimentos que influenciam a sociedade brasileira até hoje. Como se ser o período da declaração de Independência do país, da abolição da escravatura e da proclamação da República não fosse o suficiente, esses cem anos também foram o berço do maior escritor brasileiro de todos os tempos: Machado de Assis.

Conforme designação da época, Machado era um “homem livre de cor”, assim como muitos de seus contemporâneos na literatura brasileira, como Luiz Gama, José do Patrocínio e Cruz e Sousa. Tal qual seus colegas, o Bruxo do Cosme Velho não foi alheio às mudanças de seu tempo no que concernia à questão racial. Com obras em que essa temática aparece das mais diversas formas, o escritor carioca analisou e criticou as relações sociais e raciais no Brasil de seu século de forma tão profunda que, em um Brasil ainda racista no atual século, sua obra parece, cada vez mais, atemporal.

¹ Machado de Assis. *Ressurreição*. In: *Obra completa em quatro volumes*. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008, p. 235.

² Cf. Eric Hobsbawm. *Era dos extremos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

³ Cf. *Idem*. *A era das revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 2009; *Idem*. *A era do capital*. São Paulo: Paz e Terra, 2009; e *Idem*. *A era dos impérios*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Todavia, a crítica literária e a historiografia tiveram como projeto, durante muito tempo, desconsiderar sua negritude. Em 2019, o Projeto Machado de Assis Real promoveu uma campanha para que as pessoas imprimissem uma foto fidedigna do autor, com sua cor negra, e colassem em cima da tradicional imagem que aparecia em seus livros, embranquecida⁴. Além dessa ação, atualmente, inúmeros estudiosos já revisitam essa temática e desconstruem a perspectiva racista de um Machado supostamente branco, como o professor Eduardo de Assis Duarte, o historiador Sidney Chalhoub e a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto⁵. Ademais, é importante reconhecer o trabalho de veículos da imprensa negra do século XX, como o periódico Clarim da Alvorada, que também reconheciam autores como Machado de Assis, Luiz Gama e Cruz e Sousa como autores negros.

Por meio dessas iniciativas, tem sido possível repensarmos o lugar de Machado de Assis e de suas obras no tocante à abolição da escravatura. Um exemplo disso é a série de crônicas *Bons dias!*, que serve de base e fonte histórica que analiso neste trabalho. Publicados entre 1888 e 1889, sob o pseudônimo de Boas Noites, na *Gazeta de Notícias*, importante jornal de cunho mais liberal no Rio de Janeiro, esses textos contêm, sob o tom irônico tão peculiar a Machado, profundas críticas à sociedade escravista da época, em um momento em que a abolição já era dada como certa.

Dessa forma, imbuída do desejo de reavaliar minha própria relação com a obra machadiana sob o viés da questão racial, como eu já havia feito como professora de literatura, mas nunca como historiadora, escolhi a série *Bons dias!*, em meio à extensa obra de Machado, como fonte. Essa escolha se deu, ainda, pelo fato de o lugar do gênero crônica no conjunto do legado desse autor, muito reconhecido por seus contos e romances, também ser objeto de estudo de novos/novas pesquisadores/pesquisadoras, como é o caso da historiadora Ana Flávia Cernic Ramos⁶.

Ademais, enquanto professora de literatura e de história, meu desejo também era o de refletir sobre a importância de textos que pudessem ser lidos sob a perspectiva dessas duas disciplinas. Em meu trabalho de conclusão do curso de Letras, analisei o romance machadiano

⁴ Carina Brito. Campanha resgata imagem de Machado de Assis como negro. *Revista Galileu*, 2019. Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/05/campanha-resgata-imagem-de-machado-de-assis-como-negro.html>. Acesso em 16 set. 2022.

⁵ Cf. Eduardo de Assis Duarte. *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020; Sidney Chalhoub & Ana Flávia Magalhães Pinto (orgs.). *Pensadores negros – Pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX*. Cruz das Almas, EdUFRB; Belo Horizonte, Fino Traço, 2016; e Ana Flávia Magalhães Pinto. *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

⁶ Cf. Ana Flávia Cernic Ramos. *As máscaras de Lélío: política e humor nas crônicas de Machado de Assis (1883-1886)*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016.

Esau e Jacó, ao qual, frequentemente, é atribuída menos relevância ao ser comparado com obras-primas como *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e *Dom Casmurro*. Considerei, contudo, que, pelo fato de narrar o Brasil dos momentos finais do Império brasileiro, essa obra fosse muito mais relevante do que se pensava. Agora, revisito o mesmo período, embora com enfoque maior à abolição da escravatura.

Com base no exposto, dividi este trabalho em três capítulos que abarcassem as ideias supracitadas. No primeiro, proponho uma abordagem do conceito de letramento que envolva sua perspectiva histórica e literária com o objetivo de defender um ensino que considere a relação intrínseca entre algumas obras literárias e a história. Para isso, apresentei as três crônicas escolhidas, no rol da série *Bons dias!*, para compor minha análise de fonte.

Em seguida, no segundo capítulo, promovo uma reflexão sobre a centralidade dos jornais no século XIX para a difusão tanto de fatos históricos quanto de obras literárias. Além disso, trato da relação próxima que Machado de Assis teve com esse meio de comunicação ao longo de toda a sua vida. Nesse sentido, analiso as três crônicas escolhidas e sua relação com o contexto histórico do ano de 1888 no Brasil.

Por fim, no terceiro e último capítulo deste trabalho, defendo o reconhecimento dos sujeitos históricos negros e de sua importância para a construção de um ensino de história plural e antirracista. Para isso, parto da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e teço um panorama da minha própria experiência enquanto professora nas redes pública e particular de ensino do Distrito Federal.

Em suma, “a crítica decidirá se a obra corresponde ao intuito, e sobretudo se o operário tem jeito para ela. É o que lhe peço com o coração nas mãos”⁷.

⁷ Machado de Assis. *Ressurreição*. In: *Obra completa em quatro volumes*. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008, p. 236.

CAPÍTULO 1 – MACHADO DE ASSIS, CRONISTA: LITERATURA, HISTÓRIA E LETRAMENTO HISTÓRICO

A obra de Machado de Assis (1839-1908) é objeto de inúmeros estudos que extrapolam o âmbito literário e alcançam os campos das mais variadas áreas, como a História. Esse autor, por ter sido um observador e um crítico ímpar de seu tempo e sociedade, produziu obras consideradas atemporais. Essa ideia de atemporalidade de seus escritos é muito importante para o estudo machadiano em relação com a História, visto que tem sido comum essa abordagem, sobretudo, no contexto escolar brasileiro.

Sob essa perspectiva, é de conhecimento geral que os livros de Machado de Assis são comuns em listas de leituras obrigatórias em escolas de ensino fundamental, médio e de vestibulares. Essa cobrança, contudo, ocorre em uma época em que os/as estudantes não costumam ter o hábito da leitura de livros considerados clássicos da literatura brasileira. Nesse sentido, é necessário compreendermos o que seriam, então, a literatura e, por sua vez, os chamados clássicos.

Em *O que é Literatura?*, a professora Marisa Lajolo afirma que “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social”⁸. Assim, entendo que o conceito de literatura está intrinsecamente ligado ao conceito de sociedade. O texto literário, portanto, para que faça sentido, precisa ser lido e compreendido pela sociedade. Dessa forma, foi fundamental que, para que o próprio Machado de Assis existisse e fosse considerado um dos maiores escritores brasileiros, alguém o lesse e reconhecesse seu caráter literário.

Quanto aos chamados clássicos da literatura, rol distinto do qual o Bruxo do Cosme Velho faz parte, Marisa Lajolo afirma que:

À primeira vista, *clássicas* são as obras produzidas num determinado período da tradição literária: os velhos autores da antiga Grécia e Roma, os mais modernos – mas igualmente antigos – escritos da Europa renascentista. Mas, desse significado (indicar as obras produzidas numa determinada época), *clássico* – suas flexões e derivados – passou a indicar um juízo de valor: tanto para uma partida de futebol quanto para um livro. [...]

A jogada está na palavra derivada de *classis*, palavra latina que significa *classe de escola*. Os clássicos, então, eram chamados clássicos por serem julgados adequados à leitura dos estudantes, úteis na consecução dos objetivos escolares. E como a escola, na seleção de seus textos, privilegiava os autores mais antigos, vem daí talvez a superposição de significados.

⁸ Marisa Lajolo. *O que é Literatura?*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984, p. 16.

Começa assim, bem antigamente, o papel da escola como uma das mais importantes instâncias que legitimam uma obra, não só como boa ou má literatura, mas como literatura ou não literatura⁹.

Com base nas definições de clássico apresentadas por Marisa Lajolo, podemos perceber que, no Brasil, a ideia de clássicos da literatura está intrinsecamente ligada ao ambiente escolar. Contudo, é comum que, ao falarmos nesse conceito nas instituições de ensino, os/as estudantes rejeitem essas leituras, muitas vezes consideradas por eles/elas como monótonas ou de difícil compreensão.

Sob esse viés, não raro, as obras machadianas são rechaçadas e, até mesmo, temidas pelos/pelas jovens nas escolas brasileiras. Ao considerarmos a linguagem e a velocidade das comunicações no mundo contemporâneo, no entanto, esse fato não gera tanta surpresa. Os/As estudantes precisam, cada vez mais, entender o propósito daquilo que leem. Atualmente, não é suficiente que os/as professores/professoras digam que a leitura das obras de Machado de Assis é importante porque elas são um clássico. Sobre esse aspecto, o professor Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, chama atenção para experiências que atravessam o cotidiano escolar:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 à 37”. A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, As teses sobre Feuerbach, de Marx, tem apenas duas páginas e meia¹⁰...

À luz de uma prática distinta desta que Freire qualifica como “educação bancária”, ele ressalta que:

⁹ *Ibidem*, pp. 20-21.

¹⁰ Paulo Freire. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 12.

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente¹¹.

Notemos, no trecho citado, que Paulo Freire aborda pontos importantes e sensíveis sobre o ato da leitura. No Brasil, é comum que se associe a qualidade e a proficiência da leitura dos/das estudantes ao volume de páginas lido, o que Freire aponta como atitude errônea dos/das professores/professoras. Ademais, o autor ressalta que o ato de ler é uma forma de transformar o mundo por meio de uma prática consciente, o que, decerto, não pode ser feito pela mera contabilização de páginas lidas, mas, sim, por meio de uma leitura profícua.

Nesse sentido, destaco que, comumente, a leitura das obras machadianas pode parecer despropositada para os/as jovens do século XXI. Seria, portanto, papel dos/das professores/professoras mediar essa leitura, de modo que os/as estudantes compreendessem que, como defendia Paulo Freire, a leitura é uma forma de compreender e transformar o mundo.

Além disso, no que se refere à ideia freiriana sobre a leitura, é fundamental o entendimento de que a literatura pode ser uma excelente forma de compreender não só o mundo atual, mas também o passado. Quanto aos escritos de Machado de Assis, sabemos que o que alçou o autor ao reconhecimento nacional e internacional foram seus contos e romances. Em inúmeras dessas obras, podemos perceber como a literatura traduz a história do Brasil no século XIX.

No livro *Esau e Jacó*, penúltimo romance publicado em vida por Machado, em 1904, a contraposição entre Monarquia e República, no contexto do Rio de Janeiro do final dos anos 1880, é um exemplo de como a literatura pode servir para inserir o leitor num mundo passado a que, a não ser por meio da leitura e da escrita, ele jamais poderia ter acesso. Um outro exemplo bastante debatido em relação à interdisciplinaridade entre literatura e história é o conto *Pai contra mãe*, publicado no livro *Relíquias de Casa Velha*, de 1907, e muito cobrado em vestibulares por todo o Brasil. Nessa obra, Machado debate, com a ironia que lhe é característica, a crueldade e a injustiça do sistema escravista no Brasil.

¹¹ *Ibidem*, p. 13.

Entretanto, é em um gênero textual frequentemente preterido pelos críticos literários que estudam a obra machadiana, a crônica, que surgem alguns de seus escritos mais valiosos no que diz respeito à literatura e à história. Em *Bons dias!*, compilado de crônicas publicadas na *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro entre abril de 1888 e agosto de 1889, Machado de Assis emite suas opiniões políticas em um contexto histórico basilar para a construção do Brasil: o mês que antecedeu a abolição da escravatura e os meses que precederam a proclamação da República. Por terem sido publicadas em um jornal e sob um pseudônimo (Boas Noites), esses textos só foram reconhecidos como pertencentes a Machado na década de 1950.

No que concerne à crônica como gênero literário considerado, durante muito tempo, desimportante no conjunto da obra machadiana, a professora Ana Flávia Cernic Ramos afirma que:

A crônica, enquanto gênero literário, tem suscitado nos últimos anos debates importantes entre os estudiosos da obra machadiana, especialmente no que diz respeito às relações entre a literatura e a história. Por seu intrínseco envolvimento com o jornal e com os acontecimentos políticos do cotidiano, as crônicas de Machado por muito tempo foram consideradas objeto de menor interesse por parte dos que se debruçavam na compreensão da trajetória estética e literária do autor. Antonio Candido, por exemplo, embora tenha reconhecido sua importância, acabou por denominá-las “gênero menor”. Escritas “ao correr da pena” e surgidas ao acaso, presas aos assuntos do dia a dia, diferentes de outras obras do cânone, as crônicas, na opinião do crítico, eram feitas para divertir, não possuindo, por isso, grande elaboração narrativa. Por muito tempo a crônica foi lembrada principalmente por ser um gênero sem pretensões à perenidade, o que sempre acabava em “desvantagem” literária ao ser comparada com o restante da produção de escritores e poetas cuja literatura era muitas vezes vista como atemporal e transcendente. Tais características, enunciadas e repetidas tantas vezes, inclusive pelos próprios literatos, acabaram transformando a crônica em “filha bastarda da arte literária”¹².

Nessa perspectiva, considero interessante o fato abordado por Ana Flávia Ramos quanto à perenidade das crônicas. No caso dos textos de *Bons dias!*, por terem sido publicados em jornal, a crítica não os considerou, à época de sua escrita ou de suas primeiras análises, um gênero que pudesse ficar para a posteridade, como os romances da chamada segunda fase machadiana. Todavia, além das renomadas edições e compilados dessas crônicas, por meio do advento da internet, pode-se, até mesmo, ler esses textos no original da

¹² Ana Flávia Cernic Ramos. *As máscaras de Lélío: política e humor nas crônicas de Machado de Assis (1883-1886)*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016, p. 26.

Gazeta de Notícias, na Hemeroteca Digital Brasileira, o que as torna acessíveis e contribui para sua perpetuação como fonte histórica e literária¹³.

Mais à frente em seu livro, a historiadora aborda, além da perspectiva de Antonio Candido acerca das crônicas machadianas, um dos maiores críticos literários brasileiros, a crítica a esse gênero postulada por outro grande estudioso da literatura brasileira, Alfredo Bosi:

Segundo alguns críticos importantes da obra machadiana, o insistente interesse da crônica pelos fatos políticos cotidianos não apenas teria comprometido o estatuto literário do gênero, mas confundido a própria relação que o célebre autor mantinha com a política. Para Alfredo Bosi, por exemplo, o “gosto acentuado em contar histórias de políticos” não teria deixado de causar “equivocos” àqueles que passaram a acreditar que Machado de Assis prestava “tributo” à história e à política. [...] Para o crítico, o literato “não acreditava nem esperava nada” da política, ou mesmo da história, sendo o seu verdadeiro “objeto” os políticos e suas histórias, ambos enfaticamente escritos com letras minúsculas por Bosi. Interessava-lhe, “artista que era”, o estilo dos “atores políticos” e suas “aparições efêmeras”. “Olheiro e ouvinte” das sessões legislativas desde a década de 1860, quando escrevia para o jornal *Diário do Rio de Janeiro*, Machado de Assis, segundo Bosi, via a atividade parlamentar apenas como “representação”, como “forma de pura encenação ou ainda como “teatro de costumes”. Para Bosi, o cronista “sabe e afirma com todas as letras que não é historiador e tampouco faz obra de político”. A obra cronística de Machado seria, assim, apenas fruto dos olhos desenganados do literato. Desiludido com a política, Machado de Assis, em suas crônicas, estaria mais preocupado em compreender a “natureza egoísta e inerente de cada homem” do que entender ou interferir nas lutas políticas e sociais de seu tempo”. Embora falasse muito de política, Machado, segundo a crítica, não se importava efetivamente com os caminhos e descaminhos políticos do Império¹⁴.

Ressalto, contudo, que discordo das visões de Antonio Candido e de Alfredo Bosi acerca das crônicas machadianas. Assim como não acredito que esses textos não tivessem um caráter perene, conforme argumento já citado, tampouco considero que Machado de Assis não se importasse com a política ou com a história de seu tempo. Pelo contrário, sua insistente, eloquente e prolífica publicação de crônicas corrobora a tese de que o autor se preocupou, durante muito tempo, em observar, analisar e narrar os acontecimentos políticos e históricos de sua época. Nas crônicas de *Bons dias!*, inclusive, o autor, sob o pseudônimo Boas Noites, mencionado anteriormente, comentava os próprios fatos que lia em edições anteriores da *Gazeta de Notícias*. Ademais, busco, neste trabalho, demonstrar que a literatura e a história

¹³ Biblioteca Nacional Digital. **BNDigital**, 2022. *Gazeta de Notícias*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=103730&Pesq=>. Acesso em 8 set. 2022.

¹⁴ Ana Flávia Cernic Ramos. *As máscaras de Lélío: política e humor nas crônicas de Machado de Assis (1883-1886)*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016, p. 27.

não são tão distantes quanto muitos críticos postulam, visto que a ideia a ser defendida aqui é a de letramento histórico por meio de textos literários machadianos.

Por sua vez, Ana Flávia Ramos, que também defende a vertente histórica associada à literária da obra de Machado, em contraposição a Candido e Bosi, apresenta a abordagem de outros estudiosos no que diz respeito à crônica machadiana:

Dar à crônica o que é da crônica tem sido motivo de acalorado debate entre os estudiosos da obra de Machado de Assis. Longe de haver um consenso sobre isso, críticos literários e historiadores têm proposto, nos últimos anos, leituras diversas sobre o gênero. Se, por um lado, críticos literários como Alfredo Bosi e Antonio Candido atribuíram pouco investimento literário às crônicas, especialmente àquelas excessivamente ligadas ao devir histórico e aos eventos do cotidiano, por outro, Chalhoub, Neves e Pereira demonstram que a “cuidadosa escolha dos pseudônimos”, artifício que se tornou comum entre os principais cronistas brasileiros da segunda metade do século XIX, se constitui um dos grandes argumentos para comprovar a existência desse investimento literário no gênero. Segundo esses autores, da “tensão entre a elaboração narrativa e o dever de dialogar de forma mais direta com os temas e questões de seu tempo” é que se definia o perfil de um gênero que teria importância central na produção literária brasileira a partir de meados do século XIX. Entendido não como uma “máscara” ou “disfarce”, mas como uma “cuidadosa opção narrativa adotada pelo autor em cada uma de suas séries”, o uso de pseudônimos mostrou-se fundamental para a compreensão das características essenciais da crônica¹⁵.

Logo, o uso de pseudônimos também se caracteriza como um aspecto literário na escrita das crônicas machadianas. Machado de Assis é considerado um autor atemporal, em grande parte, por promover críticas ferrenhas à sociedade burguesa de sua época. Críticas essas que podem ser lidas, compreendidas e aplicadas à sociedade contemporânea. Com o intuito de promovê-las, Machado denunciou o que se chama, nos estudos de sua obra, de “sociedade das máscaras”. É notável, dessa forma, que o uso de pseudônimos em suas crônicas não fosse, como afirma Ana Flávia Ramos, um disfarce, mas, sim, um elaborado entrelaçamento entre o histórico e o literário, tendo em vista que *Boas Noites*, longe de ser apenas uma despedida ao leitor, configura-se como um personagem das crônicas.

Quanto a essa questão, Ana Flávia Ramos apresenta a visão de John Gledson, historiador inglês e um dos maiores pesquisadores da obra machadiana:

Gledson afirma que a leitura das crônicas escritas por Machado proporciona uma “visão única das opiniões políticas do literato”. Apesar dessa grande importância atribuída à crônica, John Gledson, por outro lado, argumentará também que havia algumas questões que definitivamente separavam a produção cronística de Machado de Assis do restante de sua obra ficcional. Se, por um lado, as crônicas de Machado se assemelhavam aos romances e contos no que dizia respeito ao uso de alegorias e

¹⁵ *Ibidem*, p. 29.

símbolos, por outro, a ela não poderia ser atribuída a criação de um narrador ficcional. Para o autor, falar de um “narrador”, “como o que pode existir num romance ou num conto”, seria um “exagero”, uma “distorção da verdade” e uma “complicação inútil”. Segundo Gledson, ainda se referindo à análise de *Bons dias!*, algumas crônicas até poderiam ter “narradores individuais”, mas que durariam apenas “uma crônica inteira”. “Aventurar-se mais seria esperar mais do leitor do jornal do que o próprio gênero poderia admitir, impondo-lhe limites inaceitáveis”. Gledson vê a impossibilidade da existência de um narrador ficcional porque, como já afirmara em *Ficção e história*, crônica não era romance, uma vez que este gênero estava sujeito à indeterminação histórica e aos acontecimentos diários (e aos jornais), condição que prejudicaria a elaboração prévia dos personagens e enredos que comporiam a narrativa¹⁶.

Nas crônicas que escolhi para comporem o escopo deste trabalho e que serão apresentadas posteriormente, será possível confirmar as afirmações de Gledson. Em todas elas, há o que parecem ser “narradores individuais” que duram apenas “uma crônica inteira”. Esse fato, contudo, não tira desses textos o seu caráter literário. Cria, por outro lado, personagens e narradores diferentes para um mesmo período histórico. Notamos, portanto, novamente, a correlação entre literatura e história abordada neste capítulo.

Avançando em sua revisão crítica sobre a história contada por meio das crônicas machadianas, Ana Flávia Cernic Ramos traz o que postula o renomado professor e pesquisador Sidney Chalhoub:

Segundo Chalhoub, a constituição de narradores em séries de crônicas deve ser entendida dentro das especificidades impostas pelo gênero. Para o autor, “afundadas na terra e no estrume da história”, as crônicas para serem entendidas dependem não apenas da “interpretação da série completa às quais pertencem”, mas também de alguns elementos fundamentais, tais como a leitura “de cada crônica como peça inteira no contexto da série”, a “leitura do cronista específico em diálogo com outros cronistas” e, por fim, a “visão do gênero cronístico em interlocução com outros gêneros narrativos, literários ou não, presentes nas páginas dos periódicos em pautas, e fora deles”.

Diante dos debates sobre a elaboração ficcional nas crônicas, Chalhoub dirá que se devem “conceber essas produções literárias como forma de intervenção no devir da História”. História com H maiúsculo mesmo, uma vez que ela não serve apenas de “moldura ou contexto de cousa alguma”, mas é forjada por meio da “intervenção do próprio cronista”, que, segundo o autor, é “tão somente um vetor na encruzilhada de visões conflitantes, todas prenhes dum futuro que não se sabe qual será, sobre o qual cabe, porém, especular e apostar politicamente”. O historiador concluirá ainda que “decerto, para Machado de Assis, autor imaginário de crônica era diferente de autor imaginário de romance”¹⁷.

Assim, a tese defendida por Chalhoub vai ao encontro do que defendo neste trabalho, principalmente no que concerne à perspectiva de que a crônica é uma forma de intervenção na

¹⁶ *Ibidem*, p. 32.

¹⁷ *Ibidem*, p. 33.

História. Além disso, defendo a ideia de que esse gênero textual interage com outros a serviço do narrar histórico, não sendo um texto estático. Entendo, dessa maneira, que, por meio da escrita da crônica, Machado de Assis interagiu com os acontecimentos de sua época e permitia que seus/suas leitores/leitoras fizessem o mesmo.

Em seguida, Ana Flávia Cernic Ramos tece considerações acerca da crônica como importante ferramenta no fazer e no pensar histórico por meio da literatura:

A crônica *fin de siècle* tem sido peça fundamental para a compreensão da maneira pela qual muitos “homens de letras” fizeram da literatura, que circulava majoritariamente nas páginas dos jornais em fins do século XIX, um importante instrumento de significação e intervenção na sociedade em que viviam. Imersos numa realidade histórica determinada, ligados intrinsecamente a uma vasta rede de interlocução social, os literatos, ao escreverem suas crônicas, contos ou romances, acabavam se transformando em autores e também personagens das histórias que contavam. À sua maneira, a literatura das últimas décadas do século XIX “passou a forjar o seu próprio missionarismo” e, estreitando cada vez mais seus laços com os da imprensa, “tomou para si o compromisso de questionar e renovar velhos hábitos e instituições”¹⁸.

Consideremos, nesse sentido, que a literatura que circulava nos jornais não o fazia somente por meio das crônicas, mas também dos folhetins, narrativas literárias em série publicadas em jornais e revistas. Em pesquisa nas edições da *Gazeta de Notícias* à época da publicação da série *Bons dias!*, é possível encontrar, por exemplo, às vezes na mesma página que a crônica machadiana, os folhetins que levaram a público uma das obras mais famosas do Naturalismo brasileiro, *O Ateneu*, de Raul Pompeia¹⁹. Sob essa perspectiva, reafirmo que não se pode ou se deve separar literatura e história, principalmente seus exemplares publicados em jornais oitocentistas.

Em seguida, sobre a crônica, a historiadora Ana Flávia Cernic Ramos conclui que:

Devido às suas características intrínsecas, esse gênero literário tem sido tratado pelos historiadores como portador de um “espírito do tempo” e, por isso, um “documento”, na medida em que se constitui como um “discurso polifacético que expressa, de forma contraditória, um ‘tempo social’ vivido pelos contemporâneos como um momento de transformações”. Escrita sob o signo da indeterminação histórica, a crônica, popularizadora por excelência do trabalho literário, com seu tom leve, ágil e engraçado, utilizava-se dos eventos cotidianos como matéria-prima e tecia comentários imediatos sobre aquilo que vivencia. E, ao comentar o cotidiano, ela interpretava, reconstruía, dando novos e fragmentados sentidos ao que via. E é por isso, a despeito de sua existência dentro do jornal e de sua proximidade com os chamados “fatos jornalísticos”, que ela não pode ser considerada como um mero reflexo do real. [...]

¹⁸ *Ibidem*, p. 34.

¹⁹ Publicado em folhetim na *Gazeta de Notícias* nas edições entre 8 de abril e 18 de maio de 1888.

Grande atração da imprensa naquele final de século, escrita por célebres jornalistas e literatos que funcionavam como grandes chamarizes de leitores, ela se torna um meio privilegiado de levar a discussão política para as ruas da cidade. [...] Ao selecionar e dar sentido aos fatos do cotidiano da política imperial, Machado não deixava de intervir nesse processo. Ao escrever suas crônicas, ele interagiu “com coisas de seu mundo”, desejoso de “transformar” o que vivia²⁰.

Compreendamos, por conseguinte, que a crônica tem características que lhe proporcionam não só ser um meio pelo qual os literatos da época, como Machado, pudessem se expressar sobre o que iam acontecer a seu redor, mas, ainda, como uma forma própria de chamar a atenção dos leitores para aqueles acontecimentos. Hoje, as crônicas machadianas também servem ao propósito de instigar a curiosidade de quem as lê sobre o final do século XIX, período essencial para a análise do Brasil contemporâneo. Por fim, entendo que Machado não era apenas um observador de sua realidade, visto que, por meio da literatura, buscava não só narrar a história, mas interagir com ela e modificá-la.

Desse modo, conforme a ideia de que a literatura e a história consistem em duas maneiras importantes de se ler e transformar o mundo, é curioso o fato de essas crônicas, tão ricas em fatos históricos, terem sido publicadas em um jornal. Como afirma a professora Circe Bittencourt:

Os documentos escritos são os mais comuns e os que tradicionalmente têm sido usados por historiadores e professores em suas aulas de História. Não raro encontramos documentos usados com fins pedagógicos em muitos livros didáticos ou em coletâneas que selecionam textos escritos de diferente natureza, tais como textos legislativos, artigos de jornais e revistas de diferentes épocas, trechos literários e, mais recentemente, poemas e letras de música. [...]

As possibilidades de utilizar jornais como fonte histórica são múltiplas: a análise dos conteúdos das notícias (políticas, econômicas, culturais, etc.), da forma pela qual são apresentadas as notícias, as propagandas, os anúncios, as fotografias, etc. e de como esse conjunto de informações está distribuído nas diversas partes do jornal, entre outras²¹.

Logo, constatamos que as crônicas de *Bons dias!*, além de tratarem, por meio de recursos literários, de relevantes acontecimentos históricos brasileiros, também constituem importantes documentos escritos, visto que, muitas vezes, referem-se a notícias publicadas em edições anteriores da *Gazeta de Notícias* ou são comentadas por leitores em edições posteriores, como ocorre na publicação do dia 29 de abril de 1888:

²⁰ Ana Flávia Cernic Ramos. *As máscaras de Lélío: política e humor nas crônicas de Machado de Assis (1883-1886)*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016, pp. 34-35.

²¹ Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 335.

Sr. Dr. M. M. de Carvalho – Não recebemos o protesto que V. S. afirma nos haver dirigido ontem. Quanto á accusação que nos dirige, perdoe-nos V. S., e injusta: não costumamos tratar os infelizes doentes “com espirito humorístico”: Nem com outra qualquer droga, creia. De resto, garantimos a V. S. que na referencia feita a seu nome no artigo *Bons dias*, nenhum intuito houve de molestal-o, nem de desconsideral-o²².

Com base no trecho supracitado, é evidente que a crônica machadiana publicada pela *Gazeta de Notícias* faz parte do cotidiano dos leitores do jornal, o que faz esse texto assumir uma importância ainda maior. A crônica não só é divulgada pelo veículo de imprensa, como seu assunto incomoda o leitor da época. Tendo em vista que a temática dos escritos de *Bons dias!* era sobre fatos políticos e sociais dos anos de 1888 e 1889, é interessante percebermos, na citação anterior, que o público-alvo não só lia, como interagiu com essas publicações, reforçando a importância da literatura em diálogo com a história.

Sobre o caráter da literatura como documento interdisciplinar, Circe Bittencourt destaca que:

Romances, poemas, contos são textos que contribuem, pela sua própria natureza, para trabalhos interdisciplinares. O uso de textos literários por outras disciplinas faz parte de uma longa “tradição escolar” que remonta ao período em que dominava o *currículo humanístico*. Atualmente a literatura integra os conteúdos de Língua Portuguesa, mas tem sido utilizada por outras disciplinas, a ponto de existirem muitos exemplos de atividades integradas entre duas ou mais tendo por base textos literários²³.

Ao pensarmos a obra *Bons dias!*, de Machado de Assis, no contexto escolar, é inegável o diálogo que ela estabelece com a disciplina de história, o que pode ser tratado pelos/pelas professores/professoras de diversas formas. Somado a isso, essas crônicas foram, durante muito tempo, pouco abordadas, sendo preteridas em relação aos contos e romances machadianos. Atualmente, no entanto, elas ganham mais espaço, tendo, inclusive, entrado na seleta lista de obras obrigatórias para o vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), um dos maiores do país²⁴.

Ainda no que concerne à literatura enquanto documento relevante para a compreensão da história de uma época, Circe Bittencourt prossegue:

²² Biblioteca Nacional Digital. **BNDigital**, 2022. Correspondência. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 120, 29 abr. 1888, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&pagfis=13704. Acesso em: 8 set. 2022.

²³ Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 338-339.

²⁴ Conheça os vestibulares das melhores universidades do Brasil e de Portugal. **G1**, 19 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/quero-bolsa/noticia/2022/01/19/conheca-os-vestibulares-das-melhores-universidades-do-brasil-e-de-portugal.ghtml>. Acesso em 8 set. 2022.

Uma peça de teatro de Shakespeare, o poema *Os Lusíadas* de Camões, um romance de Machado de Assis têm sido lidos em diversas situações e épocas e são objeto de interpretações, traduções e adaptações que independem da própria intenção do autor e do público inicial com que ele pretendia estabelecer comunicação.

Para a História, esse referencial torna possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras) pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de determinada corrente artística e representantes de seu tempo. Do mesmo modo, as obras, ao ser lidas na época contemporânea – no caso, por alunos –, estão impregnadas das muitas leituras que já se fizeram sobre elas. O poema *Os Lusíadas* de Camões, por exemplo, no decorrer de sua história, foi objeto de muitas leituras, tendo-se transformado em livro didático, ao ser devidamente apresentado e comentado por outros leitores e estudiosos com essa finalidade²⁵.

Segundo a abordagem da pesquisadora, as obras literárias assumem papéis diversos, ao longo do tempo, do que o que fora pensado por seus autores. Nesse sentido, podemos pensar em *Bons dias!* como um conjunto de textos publicados em jornal que, à época de sua escrita por Machado de Assis, não haviam sido pensados como importantes documentos do período da abolição e da proclamação da República. Hoje, contudo, esses escritos são fundamentais para a história do Brasil, além de poderem ser utilizados nas escolas como suporte para o letramento histórico – e também literário – dos/das estudantes.

Sob essa perspectiva, a professora e crítica literária Andressa Marques da Silva afirma que:

a literatura de autoria negra é um lócus da herança cultural elaborada pela experiência social negra no país. E sendo a literatura uma necessidade universal, como discutiu Antonio Candido, sua interdição nos bancos escolares desemboca na mutilação de personalidades, e isso não diz respeito apenas aos(as) leitores(as) negros(as). Essa negação retira a possibilidade de nos aproximarmos cada vez mais da nossa condição humana, pois nos revela como sociedade conflituosa e afasta-nos dos mitos inventados para inculcar harmonias²⁶.

Assim, entendo que o próprio tratamento dado a Machado de Assis como um autor branco, e não negro, ao longo dos anos, na literatura e na historiografia brasileiras, tenha sido uma tentativa de silenciamento dessa herança cultural negra no país. Ademais, os temas tratados nas obras machadianas, tão caros à população brasileira, como a escravização e a abolição, desmistificam muitos aspectos relacionados aos sujeitos históricos negros no Brasil.

²⁵ Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 341-342.

²⁶ Andressa Marques da Silva. *Autoras de seus dias: escritoras negras e o ensino de literatura*. Brasília: Universidade de Brasília, 2021, p. 218.

Já acerca da noção de letramento histórico, faz-se necessário, previamente, que se retome o conceito de letramento. De acordo com a professora Magda Soares:

Hoje, a alfabetização – o saber codificar e decodificar, o domínio das “primeiras letras”, segundo a definição do dicionário Houaiss – não é mais suficiente. A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita²⁷.

Conforme a acepção apresentada por Magda Soares, o letramento ultrapassa a noção de alfabetização, pois, na sociedade contemporânea, exige-se de seus/suas cidadãos/cidadãs muito mais do que apenas o ler e o escrever. É necessário, portanto, ser capaz de utilizar a língua para participar ativamente das práticas sociais e culturais. Compreendo, assim, que a ideia de letramento não se restringe apenas à leitura e à escrita em seu conceito pedagógico, associado somente ao domínio da Língua Portuguesa, mas também a outras áreas, como a História.

Além disso, o conceito de letramento também alcança outra dimensão dentro do próprio estudo da Língua Portuguesa: o letramento literário. Para a professora Renata Junqueira e para o professor Rildo Cosson:

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem. [...]

Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar²⁸.

Por conseguinte, é interessante pensarmos no letramento literário como uma forma de inserção no mundo da escrita. Por meio de textos literários como *Bons dias!*, os/as estudantes

²⁷ Magda Becker Soares. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, p. 50.

²⁸ Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson. “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula”. São Paulo: Unesp, 2011, p. 102. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em 8 set. 2022.

podem conhecer, pela escrita, um tempo histórico e uma sociedade aos quais, sem a literatura, jamais teriam acesso.

Dessa forma, ao pensar sobre a relação entre letramento e letramento histórico, a historiadora Helenice Rocha afirma que:

(uma) dificuldade em definir tais noções – letramento e letramento histórico – advém da delimitação do tempo e do espaço onde ocorrem. Para alguns, o letramento seria um processo estritamente escolar e o letramento histórico, respectivamente, só ocorreria na aula de História, em processo deliberado e com resultados autônomos. Para outros, o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo com consequência os resultados mais diversos. Não seria algo controlável como se pretendem os processos de ensino e aprendizagem na escola e seu desenvolvimento²⁹.

Neste trabalho, entendo letramento, letramento literário e letramento histórico como processos que vão além do contexto escolar, sendo, portanto, concepções e práticas essenciais em todos os âmbitos sociais. As possibilidades de letramento literário e histórico, dessa maneira, relacionam-se diretamente com a leitura e com a escrita, pois elas são sua base. Contudo, tais letramentos se concretizam nas mudanças geradas nos indivíduos ao longo desse processo e, conseqüentemente, nas mudanças que esses sujeitos farão no mundo, conforme a ideia já apresentada por Paulo Freire. Também sobre esse aspecto, Helenice Rocha defende que:

O letramento histórico ocorre quando o conhecimento histórico concretizado narrativamente e a reflexão sobre o tempo transformam aquele que aprende, através de mediações culturais em que a escrita é constituinte. Assim, não existe um, mas possíveis letramentos históricos. Ele poderá ser mais ou menos estruturado de acordo com as dimensões que forem mobilizadas em seu desenvolvimento. [...] Como essa transformação envolve um conjunto de conhecimentos em apropriação individual e coletiva, abre-se um terreno teórico, metodológico e pedagógico fértil e multidisciplinar para a denominação, proposição e pesquisa do letramento histórico. [...] a leitura e a escrita — nas modalidades escrita e falada — fazem parte dos processos de construção do letramento histórico na escola, pois a história (bem como a história escolar) é atravessada pela escrita, desde seus primórdios. Simultaneamente, os alunos continuam a aprender a ler e escrever enquanto aprendem história, nos diferentes momentos de sua escolarização, o que tem sido reiterado por diferentes pesquisadores brasileiros³⁰.

Com base na ideia defendida por Helenice Rocha acerca do terreno fértil e multidisciplinar para a pesquisa do letramento histórico, cabe retomar o possível uso da

²⁹ Helenice Aparecida Bastos Rocha. “Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História”. In: *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020, p. 276.

³⁰ *Ibidem*, p. 287.

literatura nesse processo. Podemos pensar, por exemplo, na importância que um livro como *Bons dias!* pode ter no letramento histórico de estudantes em idade escolar. As disciplinas de literatura e história enfrentam dificuldades nas instituições de ensino, muitas vezes, pelo fato de os/as alunos/alunas não as valorizarem ou não entenderem sua importância para o que vivem nos dias de hoje. Por meio da utilização da literatura pela história e vice-versa, o propósito das duas disciplinas pode ficar mais claro para os/as estudantes, de modo que eles/elas não apenas se interessem mais por elas, como também se concretize o processo de ensino-aprendizagem.

Isso se coaduna com o que defende Helenice Rocha sobre a leitura e a escrita durante o aprendizado da história: os/as alunos/alunas aprendem a ler e a escrever também quando aprendem história. Nesse sentido, confirma-se a concepção de que a literatura serve ao propósito do letramento histórico, assim como a história serve ao processo do letramento escolar e literário.

Em contrapartida à proposta pluralista de letramento histórico abordada por mim neste trabalho, Helenice Rocha apresenta a perspectiva tradicionalista do ensino de história:

Estabeleceu-se uma disputa pela manutenção do modelo enciclopédico do ensino de história, em que os professores e alunos devem expor e aprender listas de conteúdos sobre a história nacional e mundial. [...] Os alunos, após a escolarização, não lembram de tais conteúdos, o que mostra que essa particularidade não é suficientemente significativa para o letramento histórico. E defende como alternativa e foco o trabalho com as estruturas históricas aproveitáveis, já mencionadas, que envolvem o desenvolvimento do pensamento histórico, em oposição à memorização de datas comemorativas³¹.

Notamos, por conseguinte, que o letramento histórico atua na contramão do modelo citado por Helenice Rocha. A aula de história que visa simplesmente à memorização de fatos e datas não mais atrai o/a estudante do século XXI, que é questionador/questionadora e que vive em um mundo de constante mudança. Para atrair esses/essas jovens, não funciona mais o discurso da obrigação ou da necessidade. Atualmente, os/as estudantes querem saber o porquê de aprender algo, não simplesmente serem submetidos/submetidas a aulas, memorizações ou tarefas que não lhes chamam a atenção.

Logo, um novo modelo deve assumir as lacunas deixadas pelo ensino tradicionalista. É necessário não mais fornecer o conhecimento histórico pronto, como fato passado e acabado. Ademais, os/as professores/professoras não devem atuar como fonte de todo o conhecimento,

³¹ *Ibidem*, p. 288.

sendo os/as alunos/alunas apenas receptores/receptoras de informações. Isso, como afirma a professora Helenice Rocha, leva ao desinteresse dos/das estudantes, assim como o esquecimento, após a saída da escola, do que se pensava ter sido aprendido por eles/elas no contexto escolar.

Entendo, assim, a importância da proposta do letramento histórico como forma de substituição a esse molde. A literatura, por meio do uso da linguagem e da pesquisa de fontes, é uma importante aliada nesse processo. Sobre essa relação, o historiador alemão Reinhart Koselleck afirma que “acontecimentos históricos não são possíveis sem atos de linguagem, e as experiências que adquirimos a partir deles não podem ser transmitidas sem uma linguagem”³². Essa citação corrobora a ideia de letramento histórico por meio da literatura defendida por mim neste trabalho. É por meio da linguagem que as práticas sociais são elaboradas e ganham sentido. Essas práticas estão associadas aos acontecimentos históricos. Logo, a linguagem e a história têm uma relação direta.

Nesse sentido, a literatura é uma das várias manifestações da linguagem. Sendo assim, a história e a literatura também estão relacionadas, como é o caso da obra *Bons dias!*. Para o escopo deste trabalho, selecionei três crônicas, com o objetivo de demonstrar como, por meio delas, seria possível associar literatura e história com vistas a um processo de letramento histórico. Considero todas as crônicas de grande importância para o contexto da obra machadiana, contudo, para a visão que pretendo defender neste trabalho acerca da escravização e da abolição, essas três contêm aspectos indispensáveis à análise.

A publicação de dois desses textos ocorreu na *Gazeta de Notícias* em 11 de maio³³ e 19 de maio de 1888³⁴, ou seja, antes e depois do 13 de maio do mesmo ano, em que foi assinada a Lei Áurea. A terceira crônica a ser abordada, publicada em 20-21 de maio³⁵, foi a única das 49 que compõem a série *Bons dias!* publicada em outro periódico, *A Imprensa Fluminense*, em uma edição especial comemorativa à abolição que contou com a participação de diversos veículos da imprensa da época.

Sobre a série *Bons dias!*, o crítico John Gledson, já tratado anteriormente, argumenta que:

³² Reinhart Koselleck. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006, p. 97.

³³ Biblioteca Nacional Digital. **BNDigital**, 2022. *Bons dias!*. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 132, 11 mai. 1888, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&pagfis=13766. Acesso em: 8 set. 2022.

³⁴ *Ibidem*, n. 139, 19 mai. 1888, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&pagfis=13804. Acesso em: 8 set. 2022.

³⁵ Biblioteca Nacional Digital. **BNDigital**, 2022. *Bons dias!*. *A Imprensa Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 87, 21-22 mai. 1888, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=810185&pagfis=1>. Acesso em: 8 set. 2022.

As crônicas têm uma história própria. Acompanham, antecipando-as às vezes, as mudanças pelas quais o escritor passou em outros gêneros: seguem também o desenvolvimento da imprensa brasileira do século XIX e estão influenciadas, nesta série mais do que em qualquer outra, pelos acontecimentos políticos e pelo fluxo da história, vista, e experimentada, de perto e de longe. Cada série tinha parâmetros próprios, sem dúvida ajustados ao sabor das necessidades e das circunstâncias, e terminava quando um desses fatores, ou uma combinação deles, assim o forçava. As crônicas são um meio privilegiado de entender a interação multifacetada entre o escritor e o mundo público em que se movia³⁶.

No trecho acima, as considerações de Gledson auxiliam-nos a retomar o que já foi abordado anteriormente: Machado de Assis foi muito reconhecido e estudado, principalmente, por seus contos e romances. Entretanto, suas crônicas são de extrema relevância para o conjunto de sua obra, bem como para o contexto histórico brasileiro. Ademais, o fato de terem sido publicadas na emergente imprensa do país, no século XIX, também corrobora a relevância dessa série de crônicas. Além disso, apesar de seus escritos em outros gêneros textuais também terem tratado da política do Brasil à época, é nas crônicas que essa vertente mais se manifesta. Por fim, ao afirmar que esses textos mostram ao leitor a interação “multifacetada entre o escritor e o mundo público em que se movia”³⁷, o crítico literário ressalta uma característica desses textos que é bastante útil ao processo de letramento histórico: o reflexo do mundo em que Machado de Assis vivia por meio de suas crônicas pode ser fundamental para que, na disciplina de história nas escolas, os/as estudantes percebam o próprio mundo em que vivem e a história que ele carrega.

Quanto à justificativa para as crônicas escolhidas para este trabalho, Gledson afirma que:

As três crônicas [...] que circundam o 13 de Maio (publicadas respectivamente nos dias 11, 19 e 20-21 desse mês), são todas cruciais. Consideradas juntas, talvez constituam o quadro definitivo do ponto de vista do autor sobre a abolição, e da própria escravidão – seria difícil exagerar sua importância. Cada uma focaliza o assunto de uma perspectiva distinta: a primeira trata das causas imediatas da abolição, a fuga em massa dos escravos das fazendas (em Minas e na província do Rio); a segunda, central talvez em mais de um sentido, vê o mesmo assunto numa perspectiva individual – é a crônica merecidamente famosa de Pancrácio; e a última das três, publicada num jornal especial, a *Imprensa Fluminense*, de número único, criada para comemorar a abolição, é o relato mais detalhadamente sarcástico do processo político da abolição que poderíamos imaginar – não poupa nem a própria princesa Isabel³⁸.

³⁶ John Gledson. Introdução. In: *Bons dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª edição. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, pp. 13-14.

³⁷ *Ibidem*, p. 14.

³⁸ *Ibidem*, pp. 29-30.

O ponto de vista apresentado por John Gledson acerca dessas três crônicas baliza as ideias defendidas por mim neste trabalho, tendo em vista que não se podem desconsiderar, enquanto documento histórico, três textos publicados em jornais no período que antecedeu e sucedeu um dos mais (senão o mais) importantes momentos da história brasileira. Por outro lado, Gledson ressalta a centralidade desses textos dentro da obra machadiana, visto que “Essas crônicas revelavam opiniões nunca expressadas por Machado com tanta clareza e coerência – descontando a ironia, é óbvio”³⁹.

Pontuo, ainda, que o processo de letramento histórico no contexto escolar do país se torna ainda mais interessante com o uso dessas crônicas, pois todas elas, à exceção da primeira, de 5 de abril de 1888, estão disponíveis na já citada Hemeroteca Digital Brasileira, o que permite, ainda, o trabalho com fontes primárias nas instituições de educação básica. Dessa forma, é possível aos/às alunos/alunas não só lerem as crônicas no jornal em que foram publicadas originalmente, como também ter acesso aos fatos do período, que estão intrinsecamente ligados ao conteúdo dos textos machadianos na *Gazeta de Notícias*.

Em suma, o estudo das crônicas de *Bons dias!* e sua posterior utilização em um processo de letramento histórico nas instituições de educação básica brasileiras é um importante mecanismo para que se supere o ensino tradicionalista de história no país. Além disso, romper as barreiras colocadas, ao longo do tempo, entre literatura e história, por estudiosos de ambas as áreas, é essencial para que, conforme defendo neste capítulo, a literatura auxilie no letramento histórico e, por sua vez, a história sirva ao letramento escolar e literário, três conceitos que, muitas vezes, são preteridos na educação do Brasil.

³⁹ *Ibidem*, p. 58.

CAPÍTULO 2 – *BONS DIAS!*: ANÁLISE DE FONTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA ANTIRRACISTA

Em 5 de abril de 1888, a *Gazeta de Notícias* publicava a primeira crônica machadiana da série *Bons dias!*. O autor assinava os textos com o espirituoso pseudônimo Boas Noites. À época, o jornal era um meio de comunicação fundamental para a disseminação de apontamentos e opiniões acerca da efervescência cotidiana da Corte nas semanas que precederam a assinatura da Lei 3.353, de 13 de maio daquele ano, por meio da qual se declarou “extinta a escravidão no Brasil”⁴⁰. Em razão disso, as crônicas de Machado de Assis, ainda que com o já notório nome do autor preservado, tiveram grande importância e repercussão.

Surgida em 1875, a *Gazeta de Notícias* fora alçada, em pouco tempo, à categoria de periódico mais popular do Rio de Janeiro, com a expressiva tiragem, para a época, de 24 mil exemplares diários em 1888. Ao analisar diferentes edições do periódico na Hemeroteca Digital Brasileira, percebi alguns aspectos que podem ter contribuído para sua popularidade, como o preço, a presença frequente de textos literários e a comicidade dos anúncios publicitários, os quais ocupavam boa parte de suas páginas. Essas características se opunham àquelas encontradas em outro renomado periódico da época, o *Jornal do Commercio*, de caráter mais conservador.

É também importante mencionar que a participação de Machado de Assis em veículos de imprensa foi determinante para a sua produção literária e é, portanto, um fator crucial para a compreensão de sua obra. Sobre a relação entre Machado e a imprensa, o professor Eduardo de Assis Duarte, no artigo “A capoeira literária de Machado de Assis”, afirma:

As condições de produção da obra machadiana, especialmente no tocante à prosa, revelam uma estreita proximidade entre literatura e imprensa. Não se pode relevar o fato de ser o jornal o veículo primeiro de muitos de seus escritos e isto contém em si implicações as mais diversas, inclusive no que se refere ao nível de liberdade de expressão existente no Segundo Reinado. Ao longo praticamente de toda a sua vida, Machado foi, senão um “homem de imprensa” (no sentido do século XX), alguém muito próximo disso. E, se observarmos os diversos órgãos pelos quais passou, especialmente na juventude, veremos que, dos dezesseis aos trinta e quatro anos, o escritor foi antes de tudo um trabalhador da palavra impressa: tipógrafo, revisor, redator, tradutor, crítico, censor teatral, atividades que compartilhavam o tempo do escritor com a poesia, a ficção e o drama⁴¹.

⁴⁰ Brasil. Lei 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro, 13 mai. 1888.

⁴¹ Eduardo de Assis Duarte. “A capoeira literária de Machado de Assis”. In: *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020, pp. 286-287.

Com base na afirmação de Eduardo de Assis Duarte, acredito ser essencial que pensemos na relevante participação machadiana na *Gazeta de Notícias*, veículo de cunho liberal e abolicionista, como forte embasamento para que se rejeite a falaciosa premissa de que o autor não abordou, em suas obras, a questão racial. Nesse periódico, Machado publicou 475 crônicas. Segundo John Gledson, sua produção na *Gazeta* começou em 1883, com a série *Balas de estalo*, e terminou em 1897, com a série *A semana*⁴². Ademais, no tocante a *Bons dias!*, ressalto, novamente, o fato de Machado ter se valido de um pseudônimo para abordar posicionamento favorável à abolição, assim como em outras de suas séries de crônicas publicadas em jornais, como Lélío, em *Balas de estalo*, e Policarpo, em *Crônicas do relojoeiro*⁴³.

Assim, a partir da compreensão da centralidade da imprensa como veículo de divulgação de obras e pensamentos abolicionistas machadianos, convém retomarmos uma ideia abordada no capítulo anterior: a relação entre literatura e história. Ela me parece fundamental para um melhor aproveitamento didático das crônicas e de outros textos de Machado de Assis nas aulas de história. Dessa maneira, trata-se de um trabalho com fontes históricas e literárias que evidencie a simultaneidade dessas características. Acerca do uso de fontes na sala de aula, Nilton Pereira e Fernando Seffner propõem que:

A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. [...] Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade.

Pretendemos, desse modo, ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, dentre outras. Ou seja, queremos que o estudante se torne alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com seus limites e suas possibilidades⁴⁴.

No intuito de abordar as fontes conforme propõem os autores supracitados, no âmbito deste trabalho, conforme mencionado anteriormente, selecionei três crônicas de *Bons dias!* para análise: as publicadas em 11 de maio, em 19 de maio, a qual será o principal objeto de

⁴² John Gledson. Introdução. In: *Bons dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª edição. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 15.

⁴³ Importante análise dessas séries é feita por Ana Flávia Cernic Ramos. *As máscaras de Lélío: política e humor nas crônicas de Machado de Assis (1883-1886)*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016.

⁴⁴ Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner. “O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula”. In: *Revista Anos 90*, v. 15, n. 28, dez. 2008, pp. 126-127. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em 10 set. 2022.

estudo do capítulo, e em 20-21 de maio de 1888, referentes, portanto, aos períodos imediatamente anterior e posterior à abolição da escravatura.

Além disso, devemos considerar que Machado de Assis é um dos autores mais estudados, mencionados e cobrados em diferentes etapas da Educação Básica brasileira. Apesar disso, a voz desse autor foi tratada, ao longo dos anos e nas mais diversas áreas do conhecimento, como uma voz branca, que desconsiderava a população negra, a escravização e outras interdições à liberdade e à cidadania. Machado foi vítima da tentativa de embranquecimento dos intelectuais e, em maior escala, do povo brasileiro. Entre sujeitos racistas e elitistas, era impensável que o maior escritor do país de todos os tempos fosse negro e periférico em sua origem.

Sobre essa questão, no artigo “Raça, estigma e literatura”, Eduardo de Assis Duarte argumenta que:

dois documentos – o atestado de óbito e a máscara mortuária –, ambos de 29 de setembro de 1908, revelam o contexto movediço em que é colocada a condição étnica do escritor: o primeiro “atesta” como sendo “branca” a sua cor; já o segundo exibe de forma incontestável os traços negroides do neto de escravos alforriados, nascido sessenta e nove anos antes, no Morro do Livramento, Rio de Janeiro. Os dois documentos realçam a ambiguidade que sempre envolveu a imagem pública do autor e comprovam o esforço discursivo de afirmação de um pertencimento étnico que contrasta com seus traços fisionômicos⁴⁵.

Logo, o pensamento de Eduardo Duarte corrobora a visão trazida por mim neste trabalho, qual seja: o próprio Machado de Assis foi uma figura que sofreu os horrores do preconceito racial, além de ter sido acusado, durante muito tempo e por inúmeros autores, de rechaçar suas origens étnicas. Por conseguinte, não podemos deixar de abordar a obra de Machado de Assis no âmbito da educação para a construção de uma história que seja plural e que auxilie os jovens brasileiros a se tornarem seres que compreendam sua história, sua origem e a sociedade da qual fazem parte.

Quanto à questão do próprio currículo da Educação Básica, entendo como fundamental a promulgação, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que determinou, entre outras medidas, que o currículo oficial das escolas brasileiras passasse a incluir, obrigatoriamente, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – resultado de décadas de lutas de intelectuais ativistas negros e negras em defesa

⁴⁵ Eduardo de Assis Duarte. “Raça, estigma, literatura”. In: *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020, p. 264.

do ensino antirracista neste país⁴⁶. Essa determinação pode parecer, no mínimo, redundante, ao nos lembrarmos da história do Brasil, em que a presença negra é tão determinante.

Contudo, basta lembrar-nos da tentativa de embranquecimento sofrida por Machado, além do apagamento, durante muito tempo, de figuras essenciais para a literatura brasileira. Dois grandes exemplos disso são Maria Firmina dos Reis, mulher negra e maranhense, autora do romance abolicionista *Úrsula*, o primeiro do gênero registrado como escrito por uma mulher no Brasil⁴⁷, e a mineira Carolina Maria de Jesus, mulher negra e periférica que conseguiu, ainda em vida, reconhecimento por seu talento literário com *Quarto de despejo*, *Diário de Bitita* e outras obras⁴⁸. Ainda assim, voltou a ser esquecida pelo mercado editorial, que só demonstrou interesse por sua obra novamente quando de seu falecimento e, mais recentemente, em 2020, quando a autora passou a ser muito abordada em provas de vestibular no Brasil⁴⁹.

Esses exemplos dizem respeito, apenas, a figuras importantes da literatura brasileira. Se pensarmos em outras áreas, como a própria História, o Direito e a Sociologia, encontraremos muitas outras pessoas negras cujas vidas e lutas sofreram tentativas de silenciamento no Brasil. Dessa forma, a Lei 10.639/2003 configura-se como de grande valia para a Educação Básica. Nesse sentido, além da obrigatoriedade curricular de abordagem da História e da Cultura Afro-Brasileira, a referida lei determina outras questões essenciais:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras⁵⁰.

⁴⁶ Brasil. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

⁴⁷ Ver Maria Firmina dos Reis. *Úrsula*. 4. ed. Organização, atualização e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2004.

⁴⁸ Ver Carolina Maria de Jesus. *Quarto de despejo*. São Paulo: Ática, 2004; *Idem*. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

⁴⁹ Em 2020, a Editora Companhia das Letras anunciou, sem data de lançamento, um projeto de recuperação de textos de Carolina Maria de Jesus a partir dos cadernos originais, excluindo, contudo, *Quarto de despejo* e *Diário de Bitita*.

⁵⁰ Brasil. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

O parágrafo primeiro citado descreve e reforça a importância do povo negro na história do Brasil, desenvolvendo o que se entende por História e Cultura Afro-Brasileira no *caput* do artigo 1º. Por sua vez, o que se postula no parágrafo segundo é um dos pontos centrais deste trabalho, que versa sobre a abordagem histórica machadiana acerca da abolição da escravatura no âmbito de suas obras literárias, principalmente em *Bons dias!*.

Todavia, apesar de o Brasil ter vivido, até pouco depois da primeira década dos anos 2000, um esforço governamental relevante para o reconhecimento da contribuição do povo negro no país por meio de ações afirmativas como as Leis Federais 10.639/2003 e 12.711/2012 (conhecida como Lei de Cotas), atualmente, em razão da legitimação, por parte de setores do Governo Federal, de discursos racistas, existem cada vez mais profissionais da educação brasileira que se negam a respeitar e se comprometer com a obrigatoriedade da abordagem da história e da cultura afro-brasileiras em suas aulas.

Além disso, aos profissionais que, de fato, como devido, abordam esse tema em sua prática didática, muitas vezes, é dado o tratamento de censura e repressão, como foi o caso do ocorrido com a professora da rede pública do Distrito Federal Luciana Martins de Medeiros Pain, que sofreu críticas e ameaças após organizar um evento em homenagem ao Dia da Consciência Negra, o Vinte de Novembro, em uma escola na Cidade Estrutural em 2021⁵¹. Ressalto, ainda, que a inclusão desse dia no calendário escolar também é determinada pela já referida Lei 10.639/2003.

Com base nos aspectos supracitados, avalio como ainda mais premente a abordagem de autores e autoras negras nas instituições de ensino brasileiras. No tocante à utilização de *Bons dias!* para o ensino de uma história antirracista, cabe, ainda, refletirmos sobre o valor didático de os/as alunos/alunas terem contato com a fonte histórica; neste caso, a *Gazeta de Notícias*, em suas edições de 11, 19 e 20-21 de maio de 1888. Para a professora Circe Bittencourt:

o uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade⁵².

⁵¹ Rubens Valente. O cerco à professora de escola que abordou violência policial e racismo. **UOL**, 2021. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/colunas/rubens-valente/2022/01/09/professora-racismo-alunos-escola-distrito-federal.htm>. Acesso em 27 jul. 2022.

⁵² Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 334.

A ideia postulada por Circe Bittencourt se coaduna com a defesa da análise de fontes na educação defendida também por mim neste trabalho. O argumento utilizado pela pesquisadora é muito interessante ao pensarmos em *Bons dias!*, visto que, além de ter sido publicado em um importante jornal da Corte no século XIX e, por isso, trazer “vestígios do passado”, também lidamos com um dos principais autores e uma das mais importantes questões históricas brasileiras, ou seja, Machado de Assis e a escravidão, que são “parte da memória social e precisam ser preservados”.

Entretanto, o trabalho com *Bons dias!* como fonte histórica em sala de aula no Brasil não é simples. Os profissionais da educação, ao tentarem realizá-lo, podem se deparar com diversos desafios, como o suporte a que os/as estudantes terão acesso, a linguagem utilizada nas crônicas e o conhecimento histórico associado necessário para compreendê-las.

Em primeiro plano, temos a questão do suporte da fonte. A *Gazeta de Notícias* circulou, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1875 e 1956. Atualmente, os volumes das edições impressas foram digitalizados pela Fundação Biblioteca Nacional e estão disponíveis, quase em sua totalidade, no *site* da Hemeroteca Digital Brasileira⁵³. Apesar do grande avanço no campo da memória e do arquivo representado pela digitalização de tantos jornais brasileiros, entramos em contato, aqui, com uma questão crucial, a qual a própria página da Biblioteca Nacional aborda ao afirmar:

as formas técnicas de apresentação do digital acabam tornando-se mais interessantes do que isto a que estamos habituados a chamar de “cultura” ou de “patrimônio histórico”. São evidentes as consequências disso tudo. Em primeiro lugar, consolida-se a ideia de “sociedade de informação” como uma redução ao conceito de infraestrutura digital. Esta é socialmente valorizada enquanto inovação tecnológica, portanto, enquanto incremento exponencial da velocidade do acesso, mas, isolada em sua dimensão técnica, pode consolidar o abismo elitista entre a apropriação comunitária dos conteúdos culturais e a enorme oferta propiciada pelo mercado do digital⁵⁴.

Nesse sentido, compreendo que há uma problemática acerca do suporte de uma fonte como a *Gazeta de Notícias*: aquilo que é digital passa a ser mais importante do que a cultura representada por todas aquelas páginas de jornal. A chamada “sociedade de informação” não pode, dessa forma, ser reduzida apenas ao ramo da tecnologia: o jornal disponível na Hemeroteca Digital, por exemplo, já foi veículo de comunicação de uma época essencial para

⁵³ Biblioteca Nacional Digital. **BNDigital**, 2022. *Gazeta de Notícias*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=103730&Pesq=>. Acesso em 9 set. 2022.

⁵⁴ *Idem*. Apresentação. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/sobre-a-bndigital/apresentacao>. Acesso em: 27 jul 2022.

a história brasileira e não devemos, assim, considerá-lo como fonte de informação apenas no presente, por haver sido digitalizado.

Ademais, a problemática do suporte também consiste em outro relevante fator, que parece gerar uma reação em cadeia: os/as estudantes não terão acesso ao jornal impresso. Como já vimos, a partir desse momento, uma parte importante da preservação da informação e da experiência do trabalho com fontes já se perdeu. Em seguida, enquanto profissionais da educação, teremos de lidar com a questão do acesso à internet. Esse dilema parece ser simples na sociedade contemporânea, pois é cada vez mais comum que as pessoas estejam conectadas, principalmente por meio de seus *smartphones*. Contudo, a falta de conexão em muitas escolas da rede pública brasileira e de condições de acesso à internet por seus alunos, em razão do baixo investimento nessa área pelo Governo Federal, que, em 2021, tinha, à sua disposição, R\$ 220 milhões sem utilização, conforme dados apresentados pela *Folha de S. Paulo*⁵⁵, também é uma realidade. Isso ficou ainda mais claro quando do início da pandemia de covid-19, com as dificuldades enfrentadas para a implantação do ensino híbrido no país.

Assim, no que concerne ao ensino de história na era digital e às dificuldades inerentes a esse processo no Brasil, o historiador Aldair Rodrigues afirma que:

No caso brasileiro, a desigualdade social e regional torna insustentável qualquer discussão que aborde os nativos digitais de forma homogênea ou como uma faixa etária monolítica. Há múltiplas clivagens neste segmento populacional (nascido na era digital) estruturadas por elementos como gênero, etnia, raça, classe social, capital cultural dos pais, local de moradia, e, relacionado a tudo isso, a qualidade do acesso à Internet e a capacidade de adquirir os dispositivos digitais⁵⁶.

Sob essa perspectiva, há, ainda, a possibilidade de leitura por meio de diversas versões das crônicas que já foram digitalizadas e são de domínio público nas bibliotecas e em diversos *sites*. Em sua maioria, essas versões contam, diferentemente do original nas versões impressas e digitalizadas pela Hemeroteca, com uma linguagem atualizada em relação àquela do século XIX. Todavia, é preciso que consideremos que, ainda que com grafia mais recente, a linguagem de dois séculos atrás já passou por inúmeras variações diacrônicas, o que a torna, de certo modo, menos acessível aos/às jovens contemporâneos/contemporâneas. Além disso,

⁵⁵ Paulo Saldaña. MEC tem R\$ 220 mi para internet em escola pública, mas dinheiro não é usado. **Folha**, 2021. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/mec-tem-r-220-mi-para-internet-em-escola-publica-mas-dinheiro-nao-e-usado.shtml>. Acesso em 27 jul 2022.

⁵⁶ Aldair Rodrigues. “O ensino de história na era digital: potencialidades e desafios”. In: Susana Durão & Isadora Franca (orgs.). *Pensar com método*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018, p. 152.

devemos considerar que a própria linguagem utilizada por Machado de Assis em suas obras já traz consigo alguns desafios, independentemente da idade que tenha o/a leitor/leitora.

Na crônica da série *Bons dias!* publicada em 11 de maio de 1888, ou seja, a dois dias da abolição, segundo Eduardo de Assis Duarte, “auxiliado pelo disfarce de autoria propiciado pelo ‘Boas Noites’ que assina o texto, Machado refina o instrumental irônico e recobre a voz narrativa com a *persona* do observador distante, superior ao ‘resto da população’”⁵⁷. A ironia, uma das mais famosas características machadianas, ainda que utilizada de forma ímpar pelo autor, é um traço de sua linguagem que, muitas vezes, confunde o/a leitor/leitora.

Em minha atuação como professora de literatura e interpretação de textos de ensino médio e de curso pré-vestibular, algo que fica evidente é a imensa dificuldade que os/as estudantes têm em compreender textos literários. Isso se deve, em grande medida, à abstração necessária para a compreensão da linguagem conotativa, da qual faz parte a ironia. Vejamos o trecho inicial da crônica supracitada:

Vejam os leitores a diferença que há entre um homem de olho alerta, profundo, sagaz, próprio para remexer o mais íntimo das consciências (eu em suma), e o resto da população.

Toda a gente contempla a procissão na rua, as bandas e bandeiras, o alvoroço, o tumulto, e aplaude ou censura, segundo é abolicionista ou outra coisa, mas ninguém dá a razão desta coisa ou daquela coisa; ninguém arrancou aos fatos uma significação, e, depois, uma opinião. Creio que fiz um verso⁵⁸.

Percebemos que, em sua primeira interação com o leitor, o narrador da crônica, o multifacetado Boas Noites, apresenta-se como superior às demais pessoas de seu período, ou seja, o que antecede a abolição. Nesse momento do texto, ainda não fica nítido que nosso narrador se vale da ironia: parece-nos, apenas, que ele utiliza um tom presunçoso, com ares de pedantismo. Afinal, a população só contempla o “alvoroço” causado pela emoção e agitação que precederam a assinatura da Lei Áurea. Contudo, como espectador passivo, o povo não entende, segundo Boas Noites, a magnitude daquele movimento.

Ele, porém, até ali, ainda nos parece acima daquela passividade. Cria-se em nós, leitores e leitoras, uma expectativa de posicionamento do narrador, sua “significação” aos fatos, sua “opinião”. No entanto, aparentemente distraído e despreocupado com a comemoração da abolição iminente, ele afirma, despreziosamente, que fizera um verso.

⁵⁷ Eduardo de Assis Duarte. “Narrativas do cativo”. In: *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020, p. 53.

⁵⁸ Machado de Assis. “Crônica de 11 de maio de 1888”. In: *Bons Dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 103.

Ora, cresce a expectativa do/da leitor/leitora: qual será, então, a grande epifania de Boas Noites sobre aquele fato? Leiamos, portanto, o trecho imediatamente posterior:

Eu, pela minha parte, não tinha parecer. Não era por indiferença; é que me custava a achar uma opinião. Alguém me disse que isto vinha de que certas pessoas tinham duas e três, e que naturalmente esta injusta acumulação trazia a miséria de muitos; pelo que, era preciso fazer uma grande revolução econômica, etc. Compreendi que era um socialista que me falava, e mandei-o à fava. Foi outro verso, mas vi-me livre de um amolador. Quantas vezes me não acontece o contrário⁵⁹!

Aqui, o/a leitor/leitora fica confuso/confusa, um pouco decepcionado/decepcionada com a expectativa que lhe havia gerado o narrador. Em toda a sua superioridade ao povo que não conseguia formular uma opinião, ele próprio tampouco o fazia. Logo, estamos diante de uma grande ironia machadiana, carregada de toda a crítica que lhe era usual. Naquele período de efervescência política, Machado desconsiderava o meio-termo: era preciso se posicionar.

Sob essa perspectiva, é curioso o fato de muitos terem-no acusado de imparcialidade quanto à questão abolicionista. É possível que esses tampouco compreendessem suas ironias. Ao tratar do assunto, o historiador Sidney Chalhoub afirma:

há talvez ironia grande, ou cousa pior, no fato de que o maior escritor brasileiro de todos os tempos, o afrodescendente Machado de Assis, seja tão mal compreendido no que concerne à sua atuação, como cidadão e intelectual, no combate à escravidão e ao racismo. Essa incompreensão tem origens diversas: a personalidade de “caramujo” do próprio Machado, o conhecimento ainda insuficiente de sua atuação como funcionário público, o poder do mito do desengajamento político da chamada grande literatura e, por fim, a própria complexidade e os desafios de sua obra literária⁶⁰.

As considerações de Chalhoub, portanto, vão ao encontro do que defendo neste trabalho: Machado tratou, sim, da questão da escravidão e foi, no mínimo, mal compreendido pela crítica literária, que não entendeu ou teve como projeto desconsiderar seu posicionamento a favor da abolição no Brasil.

Em última instância, uma relevante problematização acerca do trabalho com *Bons dias!* como fonte é a questão do conhecimento histórico necessário para compreender os textos. Sabemos que as crônicas foram escritas e publicadas entre 1888 e 1889, ou seja, em um período de grande movimentação sociopolítica na Corte. Por serem divulgadas na *Gazeta de Notícias*, vinham carregadas de fatos recentes que eram aproveitados e comentados por Machado acerca dos mais diversos assuntos.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Sidney Chalhoub. “Escravidão e racismo em obras de Machado de Assis”. In: Sidney Chalhoub & Ana Flávia Magalhães Pinto (orgs.). *Pensadores negros – Pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX*. Cruz das Almas, EdUFRB; Belo Horizonte, Fino Traço, 2016, e-book Kindle, posição 1.395.

Nesse sentido, é importante pensarmos na dificuldade que um/uma leitor/leitora do século XXI pode ter para entender o que é dito nas crônicas caso resolva lê-las diretamente no jornal digitalizado na Hemeroteca. Esse problema se estende também a versões de *Bons dias!* que não vêm com notas de rodapé explicando os fatos mencionados nos textos⁶¹. Vejamos o seguinte trecho:

Algumas pessoas pediram-me a tradução do evangelho que se leu na grande missa campal do dia 17. Estes meus escritos não admitem traduções, menos ainda serviços particulares; são palestras com os leitores e especialmente com os leitores que não têm o que fazer. Não obstante, em vista do momento, e por exceção, darei aqui o evangelho, que é assim:

1. No princípio era Cotejipe, e Cotejipe estava com a Regente, e Cotejipe era a Regente.
2. Nele estava a vida, com ele viviam a Câmara e o Senado.
3. Houve então um homem de São Paulo, chamado Antônio Prado, o qual veio por testemunha do que tinha de ser enviado no ano seguinte.
4. E disse Antônio Prado: o que há de vir depois de mim é o preferido, porque era antes de mim⁶².

Conforme mencionei no capítulo anterior, essa crônica, publicada entre 20 e 21 de maio de 1888, foi a única de *Bons dias!* que não foi publicada na *Gazeta de Notícias*, mas, sim, no periódico *A Imprensa Fluminense*, em uma edição comemorativa à abolição com textos de vários autores acerca desse acontecimento. Cabe ressaltar, aqui, que a própria participação machadiana nesse periódico já deslegitima seus críticos quanto a seu suposto não envolvimento com a causa abolicionista.

Das três crônicas escolhidas por mim para compor o escopo deste trabalho, considero essa a mais complexa, principalmente se o/a leitor/leitora não tiver o conhecimento histórico necessário. Parece-nos óbvio que, para um cidadão da época, os nomes mencionados no texto fossem figuras públicas, mas, atualmente, é preciso resgatar seus feitos e relações para que se compreenda a análise feita por Machado.

Além disso, por meio do trecho inicial da crônica, podemos perceber que ela carrega uma intertextualidade. Quando escreve “No princípio era Cotejipe, e Cotejipe estava com a Regente, e Cotejipe era a Regente”, Machado parodia o começo do Evangelho de João, texto bíblico amplamente conhecido pela frase “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com

⁶¹ Além de John Gledson. *In: Bons dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª edição. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, é possível consultar suas duas edições anteriores, também com notas que auxiliam a leitura: *Idem. In: Bons dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 2ª edição. – São Paulo: Hucitec, 1997; e *Idem. In: Bons dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 1ª edição. – São Paulo: Editora da Unicamp – Hucitec, 1990.

⁶² Machado de Assis. “Crônica de 20-21 de maio de 1888”. *In: Bons Dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 113.

Deus, e o Verbo era Deus”. Nesse excerto do Evangelho, afirma-se que Deus era o início de tudo e que a palavra pertencia a ele. Numa relação básica, conseguimos inferir que, para o autor, Cotejipe era o verbo, a palavra, a voz, e Deus era a Regente, ou seja, a princesa Isabel.

Sob essa perspectiva, é fundamental saber que o barão de Cotejipe era um importante membro do Partido Conservador e presidente do Conselho de Ministros. Contudo, por ser antiabolicionista, teve de se demitir antes de 13 de maio de 1888 para que Antônio Prado, político paulista que havia mudado de posição acerca da abolição e passado a apoiá-la, assumisse o cargo. Ou seja, Cotejipe tivera, até então, a voz, mas ela fora silenciada para que novas e mais progressistas vozes pudessem surgir numa mudança essencial para o país⁶³.

A complexidade desse trecho e dos que se seguem a ele, portanto, corroboram a importância do conhecimento histórico para o entendimento do que é dito na crônica. A título de ilustração, na edição comentada por John Gledson, o crítico literário insere quatro notas de rodapé apenas nesse excerto inicial. A crônica, que tem três páginas, é complementada por Gledson com dezessete notas ao todo. Vejamos a continuação da crônica de 20-21 de maio de 1888:

5. E, ouvindo isto, saíram alguns sacerdotes e levitas e perguntaram-lhe: Quem és tu?
6. És tu, Rio Branco? E ele respondeu: Não o sou. És tu, profeta? E ele respondeu: Não. Disseram-lhe então: Quem és tu logo, para que possamos dar resposta aos chefes que nos enviaram?
7. Disse-lhes: Eu sou a voz que clama no deserto. Endireitai o caminho do poder, porque aí vem o João Alfredo⁶⁴.

Seguindo a linha metafórica e irônica, Machado continua a mencionar sujeitos envolvidos no processo de abolição por meio de intertextualidade bíblica. Para os/as leitores/leitoras de hoje, contudo, a compreensão desses nomes é bastante complicada, principalmente por se tratarem de figuras as quais não são tão conhecidas no século XXI. Embora essa leitura seja difícil, por meio da edição da Unicamp com notas de John Gledson, esse problema se minimiza. Para o trecho da crônica mencionada anteriormente, o crítico inseriu as seguintes notas:

5. José Maria da Silva Paranhos, visconde do Rio Branco (1819-1880), cujo governo, em 1871, aprovou a Lei do Ventre Livre.

⁶³ John Gledson. *In: Bons dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª edição. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, pp. 116-117.

⁶⁴ Machado de Assis. “Crônica de 20-21 de maio de 1888”. *In: Bons Dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 113.

6. João Alfredo Correia de Oliveira (1835-1919); ministro do Império no governo Rio Branco, mas contra a abolição até ao final de 1887, quando se convenceu de sua necessidade. Presidente do Conselho no governo formado em março de 1888⁶⁵.

A partir dessas notas, torna-se mais compreensível a relação entre os sujeitos mencionados e o processo de abolição, o que torna a leitura da crônica mais fácil e, até mesmo, divertida. Recentemente, ao trabalhar esse livro num curso preparatório para o vestibular da Unicamp, perguntei aos/às meus/minhas alunos/alunas se eles haviam gostado da obra, ao que todos responderam que não a haviam compreendido. Perguntei, então, qual havia sido a edição utilizada para leitura, ao que responderam que eram edições achadas gratuitamente na internet, mesmo que eu houvesse recomendado a edição que eu mesma havia utilizado para leitura, com as notas de John Gledson, como as citadas acima. Então, quando mostrei e lhes emprestei essa edição, o trabalho com a obra ficou muito mais fácil, o que auxiliou não só a minha análise com os/as estudantes, mas também o processo de entendimento e, inclusive, de afeição deles/delas pela obra machadiana.

Sendo assim, entendo que a utilização de *Bons dias!* para a construção de conhecimento histórico na educação básica brasileira impõe diversos desafios, como o suporte a ser utilizado, a linguagem machadiana e o conhecimento histórico necessário para compreendê-las. Contudo, o último desafio é também o motivo pelo qual essa obra pode ser uma importante aliada na construção de uma história antirracista: é fundamental que se reconheça a importância dos sujeitos históricos negros no Brasil.

Nesse sentido, há uma afirmação de Sidney Chalhoub que é basal para a perspectiva aqui defendida: “Não consigo imaginar escravos que não produzam valores próprios, ou que pensem e ajam segundo significados que lhes são inteiramente impostos”⁶⁶. Ademais, o crítico literário expõe inúmeros casos de pessoas escravizadas que participavam ativamente de seus processos de abolição, como em: “Seria simplesmente incorreto pensar que os negros assistiam passivos e impotentes ao andamento dos processos cíveis nos quais sua alforria estava em jogo”⁶⁷. Machado, por sua vez, era negro e não escravizado, mas profundamente envolvido com a causa abolicionista.

Dessa forma, é curioso pensar como, em todos os âmbitos, a população negra sofreu tentativas de apagamento e silenciamento. Machado de Assis, autor negro, foi tratado, durante

⁶⁵ John Gledson. *In: Bons dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª edição. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, pp. 116.

⁶⁶ Sidney Chalhoub. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 38.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 128.

muito tempo, como branco que ignorava a causa negra ou como inferior por sua cor⁶⁸. Por sua vez, as pessoas escravizadas foram consideradas seres passivos que, à exceção de fugas, pouco contribuíram para sua própria libertação. Sabemos, contudo, que nada disso é verdade. Como exemplo, vejamos a crônica de 19 de maio de 1888, seis dias após a assinatura da Lei Áurea:

Eu pertença a uma família de profetas *après coup, post facto, depois do gato morto*, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforrear um molecote que tinha, pessoa dos seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar⁶⁹.

Essa crônica talvez seja a mais famosa de *Bons dias!*. Nela, narrada em primeira pessoa por um homem burguês, também sob o pseudônimo Boas Noites, Machado nos conta a história do jovem Pancrácio, que é, conforme trecho acima, carregado de ironia, libertado antes da lei de 13 de maio. É importante ressaltar que a alforria não chegara tão cedo assim para esse jovem escravizado, visto que o referido jantar de libertação ocorreu em 7 de maio, quando o evento da assinatura da lei já era certo.

Vaidoso, o narrador faz questão de oferecer um jantar para anunciar a alforria à sociedade carioca. Além disso, sua falsa modéstia promove, mais de uma vez, comparação com Cristo a fim de elevar sua benevolência: “reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico”⁷⁰. Ora, para o cristão, Jesus é seu salvador, o redentor de seus pecados. Para o jovem Pancrácio, então, seu senhor, que lhe libertara do jugo da escravidão antes de ser obrigado a fazê-lo, era também um redentor.

Todavia, o narrador vai além: “Declarei que, acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio [...], que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado”⁷¹. Reparemos que, no trecho anterior, Boas Noites afirma que o jovem tinha dezoito anos. Fica claro ao/à

⁶⁸ Cf. Luís Murat. “Machado de Assis e Joaquim Nabuco”. In: Josué Montello. *Os inimigos de Machado de Assis*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998, pp. 277-278; Hemetério dos Santos. “Machado de Assis”. *Almanaque Brasileiro Garnier*, 1910, pp. 369-374; Silvio Romero. *Machado de Assis: Estudo comparativo de literatura brasileira*. Rio de Janeiro, Laemmert & Cia, 1897, pp. XVIII, 5 e 18; Gilberto Freyre. *Reinterpretando José de Alencar*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1955, p. 9; José Miguel Wisnik. “Machado Maxixe: O Caso Pestana”. In: *Sem receita*. São Paulo: Publifolha, 2004, p. 33.

⁶⁹ Machado de Assis. “Crônica de 19 de maio de 1888”. In: *Bons Dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 109.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ *Ibidem*.

leitor/leitora, portanto, que o suposto benfeitor pecara por todos aqueles anos em que mantivera Pancrácio como escravizado.

Próximo do fim da crônica, a obra assume um tom atemporal tão característico de Machado. Para o narrador, seu “plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes da abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu toda a gente que dele teve notícia”⁷². Vemos, assim, que não são práticas recentes no Brasil o populismo, a mudança de opinião, a falsa modéstia, a suposta benevolência e o uso da religião por quem quer se eleger a um cargo público.

Sobre essas motivações de alforrias antecipadas, a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto afirma:

Com efeito, foi mesmo vasto o repertório de embustes, tão variado quanto as motivações e justificativas dadas. Sede de nomeada, jogada financeira, afirmação de autoridade, expressão de inteligência, defesa do direito à propriedade... Tamanha desfaçatez não escaparia a um observador da competência de Machado de Assis, que acompanhara de perto casos semelhantes no exercício de seu trabalho no Ministério da Agricultura⁷³.

Observador competente que era, Machado de Assis não nos deixou apenas um narrador sagaz e dissimulado. O jovem Pancrácio, apesar de aparecer somente por meio da voz de Boas Noites ou em diálogo com este, mostra-se como uma figura peculiar e misteriosa aos olhos de leitores/leitoras mais inocentes, mas de grande importância para a participação de sujeitos históricos negros no Brasil.

O primeiro fato curioso acerca desse jovem é sua idade. Já vimos que Boas Noites nos diz que ele tinha “dezoito anos, mais ou menos”. Ora, com a Lei do Ventre Livre, de setembro de 1871, esse “mais ou menos”, em 1888, era bem significativo. Não temos como saber, principalmente pelo fato de o narrador ser em primeira pessoa, se Pancrácio nascera livre e fora escravizado de maneira ilegal ou se realmente nascera em 1870, antes da lei.

Ademais, vejamos o trecho que segue:

- Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...
- Oh! meu senhô! fico.

⁷² *Ibidem*, p. 110.

⁷³ Ana Flávia Magalhães Pinto. *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018, p. 262.

– ... Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu crescestes imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos⁷⁴...

Aqui, constatamos novamente a manipulação dos fatos feita pelo narrador, que afirma e reafirma que Pancrácio é livre, mas, sutilmente, tenta dissuadi-lo de ir embora oferecendo um pequeno salário. Momentos antes da cena, Pancrácio aparece no jantar e abraça os pés do senhor. Isso nos mostra que essa alforria antecipada, segundo Chalhoub, “fazia parte de uma ampla estratégia de produção de dependentes, de transformação de ex-escravos em negros libertos ainda fiéis e submissos a seus antigos proprietários”⁷⁵.

Contudo, Chalhoub traz uma outra perspectiva bastante interessante para o viés abordado por mim neste trabalho: a da luta das próprias pessoas escravizadas por sua liberdade. À primeira vista, isso pode parecer ausente na crônica de 19 de maio. Sabemos, entretanto, que Machado de Assis era um grande mestre do disfarce linguístico. O trecho em destaque nos sugere que Pancrácio era maior que seu senhor. Essa nos parece uma metáfora digna daquelas presentes em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, como a das borboletas negras e azuis⁷⁶.

Nesse sentido, Pancrácio, representante do povo escravizado, era maior e mais forte que seu senhor burguês. Podemos entender que as pessoas negras haviam, ao longo dos muitos anos de subjugação, se tornado ainda mais fortes e determinadas a não se deixarem dominar por homens brancos que visavam ao lucro com o esforço da exploração alheia.

Quanto a essa questão, Chalhoub afirma que “numa análise das relações de força física entre os dois homens, era o bom Pancrácio quem detinha poderes de distribuir os petelecos e pontapés que bem entendesse”⁷⁷. Sendo assim, pode ser que Machado de Assis, sutilmente, estivesse nos mostrando que o povo negro não era passivo e submisso como as classes opressoras faziam parecer.

Sabemos, ainda, que os senhores de pessoas escravizadas prorrogaram a abolição o máximo que puderam, até chegar a um ponto em que a situação se tornara insustentável. Até nisso, esses senhores tentaram se sobressair. Ora, se já perderiam seus poderes sobre aqueles

⁷⁴ Machado de Assis. “Crônica de 19 de maio de 1888”. In: *Bons Dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 110.

⁷⁵ Sidney Chalhoub. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 112.

⁷⁶ *Idem*. “Escravidão e racismo em obras de Machado de Assis”. In: Sidney Chalhoub & Ana Flávia Magalhães Pinto (orgs.). *Pensadores negros – Pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX*. Cruz das Almas, EdUFRB; Belo Horizonte, Fino Traço, 2016, e-book Kindle, posição 1.582.

⁷⁷ Sidney Chalhoub. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 114.

que consideravam serem sua propriedade, então, que a última voz, a última decisão fosse deles, não dos escravizados ou de uma lei. Como Sidney Chalhoub sabiamente nota, “é exatamente por reconhecer os maiores poderes de Pancrácio que o senhor se rende às evidências e lhe ‘concede’ a liberdade”⁷⁸.

Um outro aspecto relevante para a análise da obra machadiana quanto à questão da escravidão é a sagaz escolha de nomes de personagens feita pelo Bruxo do Cosme Velho. Uma que sempre me chamou a atenção é das figuras do conto *Pai contra mãe*: Cândido Neves, um caçador de recompensas de escravizados fugidos, e sua esposa, Clara, não têm como manter seu filho recém-nascido por falta de dinheiro. Contudo, após decidirem dar o menino para adoção, Neves se depara com Arminda, mulher escravizada fugida e, como não poderia deixar de ser numa história idealizada por Machado de Assis, grávida.

Para receber a recompensa pela captura de Arminda e poder manter seu filho com Clara, Cândido Neves leva Arminda de volta a seu senhor, apesar das súplicas da mulher, que afirma com convicção que apanhará até perder o neném. Ao final da história, mais uma das genialidades cruéis de Machado: a frase “Nem todas as crianças vingam”⁷⁹.

A grande questão, no entanto, conforme supramencionado, é a escolha dos nomes. A família branca, que consegue manter seu filho à custa da morte do filho da mulher negra, tem nomes que remetem à brancura (Cândido, Neves e Clara). Já a mulher escravizada, Arminda, é aquela que possui armas, sua força, seu desejo de se libertar do jugo da escravidão com sua cria, porém, não consegue vencer o sistema opressor da escravidão, tendo que perder seu filho para que o filho da família branca sobreviva.

Sabendo dessa predileção de Machado por nomes que sejam significativos no contexto da escravidão brasileira, cabe-nos pensar em Pancrácio. De acordo com Chalhoub:

Machado de Assis também sabia que os escravos não eram sujeitos da luta pela liberdade apenas quando resolviam fugir ou surrar um inimigo. É por isso que Pancrácio se chama Pancrácio. Numa definição mais imediata, os dicionários nos ensinam que *pancrácio* significa “tolo”, “pateta”, “idiota”, “simplório”, “pascácio”. Numa leitura apenas transparente, a personagem machadiana daquela crônica de maio de 1888 se ajusta perfeitamente a essa definição. Ficou sugerido, porém, que a crônica é passível de uma leitura na contramão. E então um dicionário etimológico nos informa que a palavra *pancrácio* vem do grego *pagkrátios*, de *pagkrátion*, de *pan*, de “todo”, e de *krátos*, “força”; pelo latim, *pancratiu*, “forte em tudo, que domina tudo, todo-poderoso”⁸⁰.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ Cf. Machado de Assis. “Pai contra mãe”. In: *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020, pp. 167-177.

⁸⁰ Sidney Chalhoub. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pp. 210-211.

Ademais, a palavra *pancrácio*, como substantivo simples, também encontra outra acepção ao nos voltarmos à Grécia Antiga:

O pancrácio (gr. *παγκράτιον*, lit. ‘o poder todo’) era uma violenta modalidade esportiva introduzida nos Jogos Olímpicos de -648 (Paus. 5.8.8) — 33ª Olimpíada — e posteriormente adotada em outros festivais.

Tratava-se de esporte de contato praticamente sem regras, que combinava boxe ou pugilato e luta livre[1] (*πυγμαή e πάλη*, schol. Platão República 338c-d).

[...]

O pancrácio é provavelmente uma das mais antigas formas de luta, pois os gregos remontavam seu uso aos heróis Hércules e Teseu, que teriam recorrido a golpes do pancrácio para dominar o Leão de Nemeia e o Minotauro, respectivamente⁸¹.

Sob essa perspectiva, percebemos, novamente, a forte presença de sujeitos históricos negros como ativos em seu processo de luta pela liberdade. É curioso, ainda, o fato de o nome ter duas interpretações possíveis e distintas. Parece-nos que Machado, até nisso, tenta passar uma mensagem: as pessoas escravizadas podiam, à primeira vista, parecer tolas, passivas; todavia, não o eram. Partia delas a força e a luta, não de seus senhores exploradores.

Além disso, para Chalhoub, “Machado percebia a abolição da escravidão como uma questão muito relativa, pois o que estaria ocorrendo era simplesmente a passagem de um tipo de relacionamento social e econômico injusto e opressivo para outro”⁸². Tal fato fica claro no seguinte trecho:

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí para cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do diabo; coisas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre⁸³.

Nesse momento, ao afirmar que o jovem havia ficado, de certa forma, displicente em razão da liberdade, o narrador reforça seu caráter escravista e sua crença no cativo como solução para manter as pessoas cumprindo suas tarefas ao agrado dos senhores. Essa temática

⁸¹ Pancrácio. **Portal Grécia Antiga**, 2022. Disponível em: <https://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0928>. Acesso em 20 out. 2022.

⁸² Sidney Chalhoub. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 109.

⁸³ Machado de Assis. “Crônica de 19 de maio de 1888”. In: *Bons Dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 110.

faz lembrar, inclusive, o início do já mencionado conto *Pai contra mãe*, em que o narrador diz que “a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel”⁸⁴.

Ademais, novamente, Boas Noites reforça, com o trecho “um título que lhe dei”, que a liberdade de Pancrácio era um ato de compaixão dele, como se a abolição não fosse abarcar todos, com as ressalvas que existiriam, dali a seis dias. Quanto a esse aspecto, Chalhoub aponta a inverossimilhança da cena de submissão criada por Machado, notável na humildade e suposta alegria com que Pancrácio recebe as agressões físicas e verbais do narrador, visto que “a alforria como parte de uma política de domínio, como estratégia de produção de dependentes, já vinha falindo havia pelo menos duas décadas”⁸⁵.

Em suma, é notável a importância do jornal como meio de comunicação no século XIX, principalmente, no que tange à participação de Machado de Assis como cronista nesses veículos. Assim, é possível entendermos a imprensa como uma ferramenta utilizada por Machado para se posicionar a favor da abolição da escravatura no Brasil.

Já na sociedade brasileira contemporânea, partimos da Lei Federal 10.639/2003 para ressaltar a relevância do ensino de história e cultura afro-brasileiras na construção de uma história plural e antirracista, por meio da utilização da obra *Bons dias!*, de Machado de Assis. Ademais, não podemos deixar de considerar a dificuldade de se trabalhar com os jornais em que as crônicas do livro foram divulgadas como fonte, com desafios como o suporte, a linguagem e o conhecimento histórico necessário para compreendê-las.

Apesar desses desafios, a análise de *Bons dias!* como fonte histórica é inestimável para a educação brasileira, principalmente no âmbito das disciplinas de história e de literatura. Portanto, iniciativas como essas, que sejam condizentes com a Lei 10.639/2003, são essenciais no Brasil no que concerne ao país como um lugar mais plural e antirracista, como o defendia, em suas obras, Machado de Assis.

⁸⁴ Cf. Machado de Assis. “Pai contra mãe”. In: *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020, pp. 167-177.

⁸⁵ Sidney Chalhoub. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 113.

CAPÍTULO 3 – O RECONHECIMENTO DE SUJEITOS HISTÓRICOS NEGROS E OS DEBATES ANTIRRACISTAS

O reconhecimento de sujeitos históricos negros e de sua importância para a sociedade brasileira é essencial para a construção de uma história e de um ensino de história antirracista e plural. Entre as muitas possibilidades, o ambiente da sala de aula, mais do que um simples lugar em que se transmitam conhecimentos, é propício à promoção de debates sobre os abolicionismos no século XIX e racismo, tanto nas aulas de história quanto nas de literatura. Nesse sentido, obras como *Bons dias!*, de Machado de Assis, apesar de desafiadoras, constituem-se como excelentes fontes históricas a serem pesquisadas por professores, professoras e estudantes.

Conforme vimos no capítulo anterior, houve diversos casos de pessoas escravizadas que participaram ativamente de seu processo de alforria e defesa da liberdade e puderam ser narradoras de suas próprias histórias. Por sua vez, outras histórias foram contadas por indivíduos como Machado de Assis, que se valia de sua observação aguçada dos/das cidadãos/cidadãs cariocas do século XIX para, por meio de sua pena afiada, ecoar a voz daqueles que foram silenciados pela escravidão e denunciar, com sua técnica irônica, o racismo nada velado daquela sociedade.

Todavia, já sabemos que Machado, como vítima do racismo, sofreu diversas tentativas de embranquecimento ao longo da história, visto que, para um país racista como o Brasil, seria impensável que o maior autor brasileiro de todos os tempos fosse negro. Cabe-nos, assim, na contemporaneidade, enquanto professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras de história e literatura, como eu, pensar sobre a responsabilidade que temos de promover o debate antirracista na sala de aula. É fundamental que estudemos o Machado de Assis negro, a fim de que o apresentemos dessa forma aos/às estudantes. Ademais, precisamos, por meio de obras como *Bons dias!*, colaborar na desmistificação, ao longo de muito tempo postulada como verdade, da falsa suposição de que esse autor houvesse desconsiderado o sistema escravista e o racismo em suas obras.

Como também abordei no segundo capítulo, nós, profissionais da educação, já contamos com alguns instrumentos a nosso favor nessa jornada de construção de uma história plural e antirracista, como a Lei Federal 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), estabelecida pela Lei 9.394/1996), e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, em vertentes como a luta dos negros do Brasil e

sua importância na formação social do país. No entanto, também se faz necessário que reflitamos sobre como poderemos ter melhor aproveitamento desses assuntos nos debates propostos em sala de aula.

Para tanto, proponho que nos valhamos do reconhecimento de sujeitos históricos negros na história e na literatura, como pressupõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, etapa em que atuei na rede pública de ensino do Distrito Federal e em que ainda atuo na rede particular⁸⁶.

Sob essa perspectiva, a atual BNCC do Ensino Médio, instituída em dezembro de 2018, tornou-se referência obrigatória para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas nas escolas públicas e particulares de todo o Brasil. Dessa forma, os objetivos das alterações propostas por essa resolução consistiam em diminuir os altos índices de evasão escolar e minimizar a queda nos índices de aprendizagem. Ademais, ao lidar com adolescentes de todo o país, cada vez mais conectados/conectadas às redes sociais e a diferentes linguagens, buscou-se um documento cujas diretrizes pudessem dialogar melhor com os/as jovens.

Por sua vez, no que concerne a nós, professoras e professores do Ensino Médio, a implantação gerou bastante polêmica. Em primeiro plano, o fato de ser dividida em áreas do conhecimento, competências e habilidades, mesma estrutura da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), torna o ensino mais genérico, pois atribui muito enfoque à aplicabilidade dos conhecimentos, mas não aos conhecimentos em si. Podemos tomar como exemplo um termo muito utilizado na BNCC: cidadania. Ora, numa primeira análise, a palavra nos parece fundamental para a educação e, de fato, é. Contudo, devemos nos questionar sobre como isso será abordado nas escolas, já que, por ser um conceito amplo, é muito difícil que se cobre a real aplicação disso no contexto escolar. Nas competências gerais da educação básica, por exemplo, afirma-se que um de seus objetivos é:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade⁸⁷.

Com base no exemplo citado, é possível percebermos a generalidade com que é tratado o conceito de cidadania na BNCC. Ademais, associa-se essa definição ao mundo do trabalho, o que parece excessivamente tecnicista para um país em que, muitas vezes, não é

⁸⁶ Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 9.

dado aos/às professores/professoras e alunos/alunas o mínimo necessário para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, demonstra-se a dificuldade da real aplicação desse conceito no contexto escolar.

Outro ponto muito criticado na BNCC do Ensino Médio é o fato de ela servir de base para a reestruturação curricular proposta para a implementação do chamado Novo Ensino Médio. Com a alteração da LDB pela Lei 13.415/2017, houve uma flexibilização de conteúdos, de modo que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa serão obrigatórias nos três anos dessa etapa. O objetivo, segundo o Ministério da Educação (MEC) e seus defensores, é que os/as estudantes possam escolher áreas do conhecimento com as quais mais se identifiquem e tenham mais tempo para dar enfoque a elas por meio dos chamados itinerários formativos. Com isso, esses/essas alunos/alunas teriam a possibilidade de acessar cursos de formação técnica e profissional, o que facilitaria seu acesso ao mercado de trabalho.

Sabemos, entretanto, que a realidade das escolas brasileiras, principalmente as da rede pública, é precária, o que dificultará bastante a execução do plano do MEC. Por conseguinte, faltam a muitas escolas estrutura e itens essenciais, como saneamento básico, merenda, quadro, pincel e, até mesmo, professores e professoras, fator que impede que profissionais da educação familiarizados com o cotidiano de escolas de educação básica, como eu, consigam vislumbrar a eficácia dessas propostas.

Somado a isso, na questão estritamente curricular, a BNCC também apresenta grandes déficits, como é o caso da omissão das questões de gênero e de orientação sexual nas competências e habilidades. Com efeito, a palavra *gênero* só aparece no documento na acepção vinculada a gêneros textuais e, na BNCC de Ensino Médio, a palavra *racismo* só pode ser encontrada uma vez, na área de Ciências da natureza e suas tecnologias, associada à competência de:

Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)⁸⁸.

No que concerne à abordagem de racismo na BNCC, parece-me incabível que esse conceito só seja, superficialmente, mencionado na área de Ciências da Natureza e seja

⁸⁸ *Ibidem*, p. 544.

completamente ignorado nas áreas de Linguagens e de Ciências Humanas, as duas que abordo neste trabalho, de modo a demonstrar sua centralidade nos debates literários e históricos em sala de aula.

Apesar de todas as questões levantadas, a BNCC é a maior e mais legitimada orientação curricular brasileira, de modo que é importante que nós a conheçamos e saibamos nos valer de seus pontos positivos, além de problematizar os negativos. Nesse sentido, quanto às competências gerais da educação básica, no que diz respeito à disciplina de História, que pertence à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta-se a seguinte máxima: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”⁸⁹.

A partir dessa afirmação, é possível retomar a ideia defendida por mim neste trabalho, que consiste em, a partir da análise de fontes históricas e literárias, apresentar aos/às estudantes da Educação Básica formas de se analisar e construir uma sociedade plural e antirracista. Dessa maneira, com vistas à construção de um conhecimento não só multidisciplinar, mas também interdisciplinar, é importante que consideremos o que a BNCC propõe sobre o ensino de literatura nas escolas. Nesse sentido, de acordo com o documento, leva-se em conta “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana”⁹⁰.

Sob a perspectiva supramencionada, devemos refletir sobre alguns aspectos. Em primeiro plano, a ideia de referências ocidentais da literatura brasileira tem conotação etnocêntrica e parece retomar uma ideia de superioridade do chamado “mundo ocidental” em relação a outras partes do globo. Ademais, o aposto referente à literatura portuguesa, com o uso de expressão que lhe confere singularidade em meio a outras influências, tampouco me parece adequado. Sabemos que a literatura brasileira teve, em razão da própria diversidade populacional e exposição a diversas culturas, múltiplas influências, que não devem, por sua vez, ser classificadas de forma hierarquizante.

Notamos, assim, que o lugar atribuído às literaturas indígena, negro-africana e latino-americana na BNCC é superficial. Ora, se o próprio documento foi construído sob a justificativa de dar maior autonomia aos professores no processo de ensino-aprendizagem, é,

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 492.

no mínimo, curioso que aspectos tão centrais da literatura brasileira sejam relegados a uma construção frásica que lhe atribui lugar aparentemente menor. Contudo, se pensarmos na possibilidade da associação das disciplinas de literatura e história, a BNCC pressupõe sua inter-relação. Compete, assim, aos/às educadores/educadoras, pensar em possibilidades de propor esse trabalho de uma forma proveitosa e que chame a atenção dos/das estudantes.

Nesse sentido, no que concerne aos saberes e estratégias docentes, a historiadora Juniele Almeida e o historiador Everardo Paiva, no artigo “Trajetórias docentes e História pública: a construção de um acervo com narrativas de professores”, retomam a ideia de Maurice Tardif sobre o saber docente, que seria ora

como um saber plural – saberes docentes, amálgama de saberes proveniente de variadas fontes (a universidade, a escola, a experiência e, de um modo mais abrangente, a história de vida do sujeito) –, ora como aquele saber singular, atributo dos professores de ofício, construído e mobilizado na ação docente e que, no limite, se confunde com a cultura que dela própria emana: o saber experiencial⁹¹.

Em diálogo com essa proposta, recorro-me da minha experiência acadêmica, na Universidade de Brasília (UnB), entre os anos de 2009 e 2012, como licencianda de Letras – Português. Lembro-me de que nunca havia almejado me tornar professora e de que, ainda aos dezessete anos, ao ser perguntada, quando do registro acadêmico, se preferia a licenciatura ou o bacharelado, optei pela primeira por ser a opção da maior parte dos colegas que estavam na fila. Em momento algum, ao longo dos meus anos escolares, tive qualquer orientação sobre isso, pois, provinda da rede particular de ensino, tampouco fui estimulada a qualquer curso que envolvesse a formação de professores/professoras, apenas a graduações como Medicina, Direito e Engenharia.

Com base nisso e na minha convicção de que jamais seria professora, e, sim, diplomata, achava as disciplinas da licenciatura, como Didática, Organização da Educação Brasileira e Psicologia da Educação, apenas entediantes e utópicas, pois eram completamente diferentes do que eu havia vivenciado como estudante e do que esperava para minha carreira profissional. No entanto, hoje, enquanto professora, percebo que poderia ter aproveitado mais essas disciplinas e os enriquecedores debates promovidos por seus docentes quanto à

⁹¹ Juniele Rabêlo de Almeida e Everardo Paiva de Andrade. “Trajetórias docentes e História pública: a construção de um acervo com narrativas de professores”. In: Juniele Rabêlo de Almeida e Sônia Meneses (org.). *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 130.

importância da educação, do papel das/dos professoras/professores e da valorização da rede pública de ensino.

Sendo assim, logo após sair da graduação em Letras, percebi que a carreira diplomática nada tinha a ver comigo. Isso ocorreu, mais ou menos, quando foram abertas as inscrições para o concurso de professora efetiva de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Como eu havia desistido do meu plano anterior e minha mãe não queria que eu ficasse desempregada, resolvi me inscrever e fui aprovada.

Pouco depois, assim que saiu a lotação, fui alocada no Centro Educacional Darcy Ribeiro, no Paranoá, região administrativa do DF. Ao chegar lá, recordo-me de haver perguntado quando eu iniciaria o treinamento para entrar em sala de aula, o que gerou risos nos profissionais ali presentes. Naquele mesmo dia, foi-me informado que eu seria professora de redação de treze turmas (seis de oitavo ano e sete de nono ano). Entrei em completo desespero e, ao perceber que nenhuma experiência teórica ou prática da minha licenciatura em Letras havia me preparado para aquele momento, chorei na frente do 9º B, o qual, obviamente, eu nunca esqueci.

A partir daquele momento, foram quatro anos acompanhando as mesmas turmas de nono ano e aprendendo, de fato, o que era lecionar. Ali, eu percebi que os meus conhecimentos de gramática normativa pouco poderiam me auxiliar no processo de criação de um ensino inclusivo de língua portuguesa. Precisei ensinar aos/às meus/minhas alunos/alunas que eles/elas não “odiavam português” e que sabiam, sim, português, ao contrário do que lhes fora ensinado até aquele momento por meio de uma educação retrógrada, conteudista e carregada de preconceitos sociais e linguísticos.

Com base no exposto, concordo com a ideia explicitada por Juniele Rabêlo e Everardo de Paiva: há, de fato, saberes plurais, adquiridos na universidade e base para as futuras vivências como professores e professoras, e o saber singular, adquirido apenas por quem vivencia a experiência docente e que jamais poderia ser aprendido na universidade, senão com a prática. Um bom exemplo disso consiste no próprio objeto de estudo deste trabalho, a série de crônicas *Bons dias!*, de Machado de Assis.

Sob essa perspectiva, na universidade, ao longo de um semestre, na disciplina de Realismo brasileiro, foi-me dado certo embasamento para analisar a obra machadiana, algo que, com minha predileção por esse autor, aperfeiçoei como aluna e como leitora. Além disso, enquanto estudante de História, também na UnB, muito ouvi falar de Machado de Assis, principalmente nas aulas de História do Brasil 2, com o professor Marcelo Balaban. Todavia,

a ideia de utilizar *Bons dias!* como fonte para desenvolver um trabalho que conjugasse literatura e história na construção de uma história antirracista só me surgiu com minha experiência em sala de aula.

Conforme o que já abordei no primeiro capítulo deste trabalho, é necessário, muitas vezes, atualizar uma obra ou um conteúdo e fazer analogias com o presente dos/das alunos/alunas para criar neles/nelas o interesse por algo que se tenta ensinar. Assim foi minha experiência na rede pública de ensino e tem sido na rede particular. Falar que uma obra é um clássico, que é importante para a literatura e para a história do país ou, até mesmo, que cai no vestibular não é suficiente para uma geração que tem a possibilidade do conhecimento na palma da mão, sem qualquer esforço, apenas a um clique de distância. É essencial, portanto, que relacionemos aquele conteúdo à realidade dos/das estudantes.

Na rede pública, atuei como professora no Paranoá e no Itapoã, regiões administrativas em que a maior parte da população se autodeclara como negra (67,2% e 73,4%, respectivamente)⁹². Sendo assim, uma obra complexa como *Bons dias!* precisa ser explicada de uma forma que chame a atenção dos/das alunos/alunas, de modo a fazê-los/las compreender a importância do contexto histórico do livro, entre 1888 e 1889, entre a abolição da escravatura e a proclamação da República. Logo, engajá-los/las nas histórias desse período narradas por Machado de Assis é fundamental para o aproveitamento do trabalho de pesquisa e de leitura da obra. Para muito além de conteúdo formal, os/as jovens podem associar as situações ocorridas nas crônicas com seu dia a dia, perceber o quanto a sociedade brasileira ainda é racista e, sobretudo, a essencialidade da construção de uma história plural.

Por sua vez, na instituição particular de ensino no Plano Piloto onde hoje atuo, em que os/as alunos/alunas são, em sua maioria, da alta classe de Brasília, há pouquíssimos/pouquíssimas alunos/alunas negros/negras, diferentemente da minha experiência no Paranoá. Nesse sentido, o trabalho com *Bons dias!* ganha um outro tom, visto que sua legitimação se dá, sobretudo, por ser obra obrigatória do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Entretanto, abordar esse livro apenas porque é uma cobrança de um processo seletivo é perder a oportunidade de mostrar a jovens privilegiados/privilegiadas e, em sua maioria, com pouca consciência de classe e raça, a importância de sujeitos históricos negros na história do Brasil. Essa perspectiva se coaduna com o que Juniele Rabêlo e Everardo Paiva defendem ao dizerem que:

⁹² Codeplan. *O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal*. Brasília, 2018, p. 38. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-O-perfil-sociodemografico-da-populacao-negra-do-Distrito-Federal.pdf>. Acesso em 9 set. 2022.

Os saberes docentes não configuram um sistema cognitivo exterior, prévio e independente do contexto, a ser apropriado como conhecimento pelos professores em formação e utilizados numa perspectiva aplicacionista. Pelo contrário, são saberes existenciais, que envolvem o corpo, a emoção, o afeto, o relacionamento pessoal, a linguagem e que predispõem à ação a partir de um lastro de certezas constituídas na vida, de natureza narrativa e discursiva⁹³.

Acredito, assim, que obras como *Bons dias!* tampouco se encaixam como saber docente a ser utilizado sob a forma de conhecimento conteudista. É necessário, para que os/as estudantes aproveitem da melhor forma a leitura, que os/as próprios/próprias professores/professoras utilizem o livro como uma fonte importante de conhecimentos sobre o passado escravista do Brasil.

Além disso, em minha experiência, tenho percebido que a resistência a Machado de Assis, cujas obras os/as jovens acreditam ser difíceis e distantes de sua realidade no século XXI, esvai-se, aos poucos, quando eles/elas percebem a relação de admiração que eu, enquanto professora, tenho com o autor e com suas obras. Essa afetividade, por sua vez, não foi aprendida por mim como saber docente, e, sim, com a relação que estabeleci, aos longos dos anos, na minha vida pessoal e profissional, com esse período da literatura brasileira, como se percebe em:

Os saberes docentes são também sociais, isto é, são provenientes de fontes sociais diversas, produzidos e legitimados por grupos sociais variados, adquiridos pelos professores em circunstâncias particulares e em tempos distintos, reorganizados e ressignificados em função das condições reais de trabalho, legitimados e validados na e pela prática da profissão, de modo a configurar uma *cultura docente em ação*⁹⁴.

Outro ponto relevante em tal discussão é a utilização desses saberes com a prática docente, pois são conhecimentos que só passam a ter sentido à medida que são vividos e aperfeiçoados na prática da sala de aula. Por fim, quanto a isso, os autores do artigo ora em análise afirmam que:

Os saberes docentes são pragmáticos porque são saberes sobre o trabalho, adequados à ação, e porque são interativos, mobilizados e modelados na relação com os outros. [...] Narrativas de professores, tanto orais quanto escritas, de acordo com esta perspectiva, poderiam significar um modo de liberar esses saberes da experiência cotidiana e expressar uma narrativa socioprofissional pública, legitimada pela prática docente⁹⁵.

⁹³ *Ibidem*, pp. 130-131.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 131.

⁹⁵ *Ibidem*.

Dessa forma, ao refletir sobre a questão acima, percebo como os nossos saberes acadêmicos tomam outra forma quando os levamos para a sala de aula. As narrativas que tínhamos enquanto estudantes passam a ser narrativas que contamos no papel de professores/professoras mediadores/mediadoras e pesquisadores/pesquisadoras no contexto escolar.

Ademais, vivemos em um país em que, com frequência, há tentativas de nos silenciar, de impedir nossas pesquisas e nossas práticas docentes para a construção de uma educação que auxilie nossos/nossas estudantes a se tornarem pessoas que compreendem seu lugar no mundo e na busca por uma sociedade igualitária. Isso reforça a centralidade de nossas narrativas, sejam orais ou escritas, como afirmam os autores, no alcance de uma prática docente mais inclusiva.

Ainda no que concerne à docência e às suas narrativas, os historiadores Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando de Araujo Penna, no artigo “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”, objetivam discutir a relação entre saberes docentes e escolares em narrativas da história escolar. Para tal, expõem que, ao longo da pesquisa empreendida por eles acerca do assunto, enfrentaram alguns desafios, como “o fato de que, para realizar suas explicações, os docentes realizam, muito frequentemente, um movimento para relacionar os fatos estudados com *a realidade dos alunos*. Como fazem isso? Por que fazem isso?”⁹⁶.

No âmbito debatido por mim neste trabalho e com base no que vivencio em sala de aula, consigo me identificar muito com as perguntas propostas pelos autores do texto. Por exemplo, quanto à questão do reconhecimento de sujeitos históricos negros, para melhor aproveitamento dos debates sobre racismo e abolicionismo no século XIX, como professora de literatura, ao abordar obras como *Pai contra mãe* e *Bons dias!*, sempre me valho de perguntas que buscam promover a reflexão dos/das estudantes sobre como, apesar de tratarmos de escritos de quase dois séculos, não podemos deixar de considerar aqueles aspectos como atemporais.

Quanto a isso, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna afirmam que “certamente, no ensino de história, possibilitar a compreensão pelos alunos de práticas e acontecimentos de outros tempos, espaços e culturas, constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes”⁹⁷. Para isso, pergunto sobre situações de racismo que meus/minhas estudantes já tenham vivido ou presenciado; questiono se eles/elas se sentem sujeitos históricos de seu

⁹⁶ Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando de Araujo Penna. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. In: *Revista Educação & Realidade*, n. 1, v. 36, 2011, p. 193.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 204.

próprio tempo; se pensam que são ouvidos/ouvidas e levados/levadas em consideração, por exemplo, em políticas públicas com marcadores raciais e de classe no Brasil; procuro ouvir suas respostas e estimular o debate quanto à importância de obras literárias como fontes históricas que nos façam refletir sobre todas essas questões.

Somado a isso, procuro trazer, após a leitura deles/delas das obras, analogias com personagens como o jovem Pancrácio e a mulher escravizada Arminda, abordados no capítulo anterior. Quais são as semelhanças e diferenças que enxergam entre eles/elas e aqueles personagens? Qual é a importância de conhecer aqueles dois jovens para compreender o racismo na sociedade brasileira contemporânea? Quem seria, no Brasil de hoje, o senhor de Pancrácio, que se vale da figura hipócrita de redentor do menino escravizado que libertava tão tardiamente apenas para ser aplaudido por pessoas como ele? Quem são os Cândido Neves de hoje, que ainda se valem da máxima “Nem todas as crianças vingam” para fazer valer sua força e opressão sobre sujeitos negros?

Já no que concerne à relação entre o ensino de história e literatura, no âmbito da disciplina de língua portuguesa, os historiadores Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca afirmam que “não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. Isso requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História”⁹⁸. Sob essa perspectiva, também acredito que o ensino dessas duas disciplinas deva ser integrado, principalmente no que se refere à leitura de obras literárias.

Entretanto, essa concepção de ensino interdisciplinar encontra bastante resistência, não só nas escolas de educação básica, como também na universidade. No curso de Letras, ao escolher trabalhar com o romance *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis, em minha monografia, sob uma perspectiva histórica e literária, no momento de transição do Império para a República, fui bastante desencorajada. Ao longo do curso, em trabalhos e provas, também encontrei dificuldades ao tentar relacionar o contexto histórico das escolas literárias com as obras pertencentes a seus respectivos períodos.

À época, meus professores, em sua maioria, acreditavam em uma visão purista da arte, que deveria ser analisada de forma dissociada de quaisquer fatores que lhe fossem externos. Apenas no curso de História, também na UnB, tive professores que me encorajaram a buscar

⁹⁸ Marco Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca. “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010, p. 24.

essa perspectiva, tanto na pesquisa quanto na docência. Quanto a isso, Marcos Antônio e Selva acreditam que:

Em geral, nas salas de aula de História, *não ensinamos* a ler, simplesmente *usamos* a leitura. Alguns professores dos anos finais do ensino fundamental, médio e até superior reclamam das dificuldades de ensinar História aos alunos semialfabetizados. À pergunta de muitos: “é possível ensinar História sem antes alfabetizar?”, respondemos com outra questão: “é possível alfabetizar sem a História?”. É necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram⁹⁹.

Acredito, dessa maneira, que, como professora de duas áreas tão intrinsecamente ligadas como a literatura e a história, meu papel não seja fornecer respostas prontas, mas estimular que meus/minhas alunos/alunas sejam seres humanos questionadores e conscientes de seu papel na sociedade de seu país. Nos meus mais de dez anos de docência, tenho aprendido o quanto, muitas vezes, esses/essas estudantes só precisam ser ouvidos/ouvidas quanto a questões que, para eles/elas, são tão sensíveis e frequentemente deixadas de lado por políticas de governos elitistas e racistas, para que se engajem em processos críticos de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida a essas políticas, há a luta pela reavaliação do papel dos negros na história brasileira. Segundo o historiador Amílcar Araujo Pereira, no artigo ““Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história”:

um importante exemplo dessa luta específica foi a construção, realizada a partir de 1971, em torno do 20 de novembro (data da morte de Zumbi, principal liderança do quilombo dos Palmares, em 1695) como data a ser comemorada pela população negra no Brasil, em substituição ao 13 de maio (data da abolição da escravatura, em 1888). Essa mudança engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos¹⁰⁰.

Desse modo, obras como *Bons dias!*, que mostram, conforme analisado no segundo capítulo deste trabalho, a importância dos sujeitos históricos negros no seu processo de emancipação e satirizam as relações de poder que levaram a princesa Isabel à assinatura da

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Amílcar Araujo Pereira. ““Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história”. In: *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, 2012, p. 113.

Lei Áurea, são fundamentais no ensino da literatura e da história para que se alcance, como menciona o professor Amilcar, a alteração do protagonismo nesse processo.

A partir do reconhecimento de sujeitos e do protagonismo negro no processo abolicionista do século XIX, podemos, como docentes, auxiliar nossos/nossas alunos/alunas nos necessários debates acerca do racismo no século XXI. A fim de que isso aconteça, Amilcar Pereira defende a necessidade de que “as histórias da África e dos africanos e as histórias da população negra no Brasil, em toda a sua complexidade, sejam pesquisadas e trabalhadas nas salas de aula de história”¹⁰¹.

Apesar das importantes e cada vez mais frequentes tentativas de que os tópicos supracitados sejam ensinados nas escolas do país, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se altere a perspectiva branca e eurocêntrica abordada nas aulas de história do Brasil. Entretanto, aos poucos, isso tem mudado, principalmente, em razão dos temas orientadores para provas de vestibular no país.

Alguns deles, como o Enem, não exigem dos/das candidatos/candidatas uma lista de leituras obrigatórias, mas seguem as diretrizes de competências e habilidades da BNCC. Como já vimos, ainda que incipiente, essa base traz menções à história e à literatura afro-brasileiras, o que se reflete nas questões dessa prova, principalmente na área de Linguagens e Códigos. Um exemplo disso é a questão seguinte (Figura 1), que constava na prova do Enem para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) em 2017.

– Recusei a mão de minha filha, porque o senhor é... filho de uma escrava.
– Eu?
– O senhor é um homem de cor!... Infelizmente esta é a verdade... Raimundo tornou-se lívido. Manoel prosseguiu, no fim de um silêncio:
– Já vê o amigo que não é por mim que lhe recusei Ana Rosa, mas é por tudo! A família de minha mulher sempre foi muito escrupulosa a esse respeito, e como ela é toda a sociedade do Maranhão! Concordo que seja uma asneira; concordo que seja um prejuízo tolo! O senhor porém não imagina o que é por cá a prevenção contra os mulatos!... Nunca me perdoariam um tal casamento; além do que, para realizá-lo, teria que quebrar a promessa que fiz a minha sogra, de não dar a neta senão a um branco de lei, português ou descendente direto de portugueses!

AZEVEDO, A. *O mulato*. São Paulo: Escala, 2008.

Influenciada pelo ideário cientificista do Naturalismo, a obra destaca o modo como o mulato era visto pela sociedade de fins do século XIX. Nesse trecho, Manoel traduz uma concepção em que a

- a) miscigenação racial desqualificava o indivíduo.
- b) condição econômica anulava os conflitos raciais.
- c) discriminação racial era condenada pela sociedade.
- d) escravidão negava o direito da negra à maternidade.
- e) união entre mestiços era um risco à hegemonia dos brancos.

Figura 1 – Questão de Linguagens e Códigos do Enem PPL 2017

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 117.

Nessa questão, podemos ver a problematização da visão que a sociedade brasileira branca do final do século XIX tinha da população negra. O personagem Manoel, de *O mulato*, romance que inaugura o Naturalismo brasileiro, escrito por Aluísio Azevedo, recusa a mão da filha a um homem negro, até então tratado como “mulato”, por medo da má repercussão que o eventual casamento pudesse trazer ao nome da família na sociedade maranhense da época.

Dessa maneira, a banca examinadora, ao definir a letra A como correta, ainda reforça o exposto no trecho da obra, pois aborda a inferiorização dos sujeitos negros pela parcela branca da sociedade. Ademais, os outros itens, chamados de distratores, contêm assertivas que fazem parte do senso comum sobre o século XIX no Brasil, o que pode auxiliar na identificação de preconceitos ainda presentes no século XXI pelos/pelas concluintes do ensino médio no Brasil.

Por sua vez, vestibulares que contêm obras obrigatórias e matriz de avaliação, frequentemente, cobram textos de Machado de Assis com o recorte racial. Apenas entre os anos de 2021 e 2022, esse autor foi inserido nas listas obrigatórias de, aproximadamente, quinze processos seletivos no Brasil, tanto de universidades públicas quanto de faculdades particulares. Já dos dez maiores vestibulares do país, apenas dois, Unicamp e USP, têm leituras obrigatórias, sendo que os dois exigem a leitura de textos machadianos: *Bons dias!* e *Quincas Borba*, respectivamente.

No edital do vestibular de 2022, a Unicamp afirma que:

a formação do leitor de literatura desenvolve no estudante duas habilidades básicas. Em primeiro lugar, ser capaz de apropriar-se criticamente de um repertório artístico criado em diferentes momentos históricos, que fala diretamente à sua experiência pessoal. Em segundo lugar, ser capaz de estabelecer relações que transcendem a dimensão pessoal, de modo a poder fruir e apreciar esteticamente manifestações artísticas produzidas em contextos radicalmente diferentes do seu¹⁰².

Essa abordagem relaciona-se à perspectiva que defendo neste trabalho, pois postula a formação de um/uma leitor/leitora de textos literários associada ao tempo em que se vive e ao tempo histórico de criação da literatura. Ademais, o edital da Unicamp pressupõe a leitura e a interpretação de textos que provêm de tempos históricos diferentes daquele dos/das candidatos/candidatas, o que exige a compreensão, pelos/pelas vestibulandos/vestibulandas, de contextos distintos do atual.

Assim, a cobrança de obras como *Bons dias!*, de Machado de Assis, a *Carta do Achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha, e *Sobrevivendo no inferno*, de Racionais

¹⁰² Campinas. Resolução GR 52/2021, de 8 de julho de 2021. Campinas, 2021, p. 36.

MC's, entre outras, envolve os/as estudantes em momentos históricos distintos e exige deles/delas uma percepção de diferentes Brasis, além da relação com o Brasil contemporâneo. Um exemplo disso é a questão (Figura 2) a seguir, retirada do vestibular de 2022 da Unicamp:

(...) eu sou um pobre relojoeiro que, cansado de ver que os relógios deste mundo não marcam a mesma hora, descri do ofício. (...) Um exemplo. O Partido Liberal, segundo li, estava encasacado e pronto para sair, com o relógio na mão, porque a hora pingava. Faltava-lhe só o chapéu, que seria o chapéu Dantas, ou o chapéu Saraiva (ambos da chapelaria Aristocrata); era só pô-lo na cabeça, e sair. Nisto passa o carro do paço com outra pessoa, e ele descobre que ou o seu relógio está adiantado, ou o de Sua Alteza é que se atrasara. Quem os porá de acordo?

(Machado de Assis, *Bons dias*. Introdução e notas John Gledson. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008, p. 79.)

Com relação ao excerto da crônica de Machado de Assis, publicada em 05 de abril de 1888 na Gazeta de Notícias, é correto afirmar que a metáfora mecânica faz referência à passagem do tempo, aludindo à expectativa de mudança de

- a) regime a partir de discordâncias políticas que levaram à eleição do governo imperial.
- b) século, marcada pela perspectiva da chegada do meteorito de Bendegó na corte imperial.
- c) mentalidade escravagista, com um pacto político para suspensão de costumes imperiais.
- d) legislação, com a alternância entre partidos para a formação de um novo ministério do governo imperial.

Figura 2 – Questão do vestibular Unicamp 2022 – 1ª fase

A questão acima, de elevado grau de dificuldade para um/uma concluinte do ensino médio, exige do/da candidato/candidata, além da leitura integral e da compreensão da obra *Bons dias!*, em toda a sua complexidade, com metáforas e ironias, a análise de um período histórico longínquo, que estava inserido no contexto da abolição da escravatura. Além disso, ao considerar o gabarito como letra D, a banca avaliadora também aborda um momento político da história do Brasil que pode ser relacionado à contemporaneidade, considerando-se o jogo de interesses existente.

Em suma, é clara a relevância do reconhecimento de sujeitos históricos negros por meio da literatura e da história no contexto escolar. Dessa forma, seja por meio de alterações curriculares, seja por meio da inserção de obras literárias de diferentes realidades, é importante que nós, professores e professoras de história, compreendamos nosso relevante papel nesse cenário. Ademais, profissionais que, como eu, atuam nas duas áreas de conhecimento priorizadas neste trabalho, podem trazer ainda mais contribuições para a construção de um ensino de história e de uma sociedade que sejam, de fato, plurais e antirracistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Machado de Assis (1839-1908) é um autor sobre o qual tudo já parece ter sido dito e cuja obra já fora incansavelmente explorada e revisitada nas mais diversas áreas do conhecimento. Contudo, seu legado não se esgota em seus escritos; pelo contrário, são eles que abrem espaço para, na sociedade brasileira contemporânea, pensarmos em quem somos e em que histórias queremos contar.

Neste trabalho, por meio do estudo de um Machado de Assis cronista, refleti sobre a relação entre a literatura e a história, bem como sobre suas amplas possibilidades de letramento. Para isso, parti do princípio de que essas duas disciplinas, no âmbito da Educação Básica brasileira, devem ser consideradas sob uma perspectiva conjunta, por meio de autores e autoras que contassem histórias de seu tempo, tal qual o Bruxo do Cosme Velho.

Além disso, outro de meus objetivos nesta monografia foi reafirmar a negritude machadiana, fato que, durante muito tempo, foi mascarado nos estudos sobre esse autor. A partir disso, pude debater a centralidade da temática da escravização dos povos negros e de sua libertação na obra de Machado de Assis e, sobretudo, na série de crônicas *Bons dias!*, publicada entre 1888 e 1889 no jornal *Gazeta de Notícias*.

Nesse sentido, minha intenção foi, ainda, realçar os esforços de legislações como a Lei Federal 10.639/2003 no que concerne à valorização e à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas. Assim, as crônicas de *Bons dias!*, apesar de desafiadoras em aspectos como o suporte, a linguagem e o conhecimento histórico necessário para compreendê-las, tornam-se importantes aliadas dos professores e das professoras de história e de literatura na análise de fontes históricas.

Dessa forma, ao me preocupar com o reconhecimento de sujeitos históricos negros no Brasil, como Machado de Assis e seus personagens, atribuí essencialidade a esse aspecto no que se refere a alterações curriculares que promovam a devida abordagem dessa questão nas instituições de ensino brasileiras. Ademais, abordei o importante papel que provas de vestibular têm para que isso ocorra.

Portanto, ainda que haja inúmeros estudos sobre Machado de Assis e sua obra, considero que esse campo não se esgotou. Assim, os/as professores/professoras de literatura e história da Educação Básica brasileira têm, nesse autor e em seus escritos, um prolífico campo de pesquisa e atuação na busca por um ensino de história plural e antirracista, algo que se torna mais premente a cada dia no Brasil.

FONTES

FONTES IMPRESSAS

Jornais¹⁰³

A Imprensa Fluminense

Gazeta de Notícias

OBRAS LITERÁRIAS

ASSIS, Machado de. “Crônica de 11 de maio de 1888”. In: *Bons Dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, pp. 103-108.

_____. “Crônica de 19 de maio de 1888”. In: *Bons Dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, pp. 109-111.

_____. “Crônica de 20-21 de maio de 1888”. In: *Bons Dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 113-117.

_____. “Pai contra mãe”. In: *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020, pp. 167-177.

_____. *Ressurreição*. In: *Obra completa em quatro volumes*. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Quarto de despejo*. São Paulo: Ática, 2004.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 4. ed. Organização, atualização e posfácio de Eduardo de Assis Duarte. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2004.

Legislação, projetos e debates parlamentares

BRASIL. Lei 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro, 13 mai. 1888.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

¹⁰³ Exceto os títulos acrescidos de informação complementar, a consulta aos jornais foi feita na Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: hemerotecadigital.bn.br/.

CAMPINAS. Resolução GR 52/2021, de 8 de julho de 2021. Campinas, 2021.

DISTRITO FEDERAL. *O perfil sociodemográfico da população negra do Distrito Federal*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Retratos-Sociais-DF-2018-O-perfil-sociodemografico-da-populacao-negra-do-Distrito-Federal.pdf>. Acesso em 9 set. 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. e ANDRADE, Everardo P. “Trajetórias docentes e História pública: a construção de um acervo com narrativas de professores”. In: Juniele Rabêlo de Almeida & Sônia Meneses (org.). *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, pp. 129-144.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHALHOUB, Sidney. “Escravidão e racismo em obras de Machado de Assis”. In: Sidney Chalhoub & Ana Flávia Magalhães Pinto (org.). *Pensadores negros – Pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX*. Cruz das Almas, EdUFRB; Belo Horizonte, Fino Traço, 2016, pp. 83-103.
- _____. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DUARTE, Eduardo de A. “A capoeira literária de Machado de Assis”. In: *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020, pp. 283-294.
- _____. “Narrativas do cativo”. In: *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020, pp. 53-62.
- _____. “Raça, estigma, literatura”. In: *Machado de Assis afrodescendente: antologia e crítica*. 3. ed. rev. ampl./seleção, notas e ensaios de Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro: Malê, 2020, pp. 261-274.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GLEDSON, John. “Introdução”. In: *Bons dias!*. Introdução e notas: John Gledson. 3ª edição. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.
- LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura?*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. e PENNA, Fernando de A. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. In: *Revista Educação & Realidade*, n. 1, v. 36, 2011, pp. 191-211.
- PEREIRA, Amilcar A. “‘Por uma autêntica democracia racial!’: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história”. In: *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, 2012, pp. 111-128.

PEREIRA, Nilton M. e SEFFNER, Fernando. “O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula”. In: *Revista Anos 90*, v. 15, n. 28, dez. 2008, pp. 113-128. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em 10 set. 2022.

PINTO, Ana Flávia M. *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

RAMOS, Ana Flávia C. *As máscaras de Lélío: política e humor nas crônicas de Machado de Assis (1883-1886)*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016.

ROCHA, Helenice Aparecida B. “Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História”. In: *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020, pp. 275-301.

RODRIGUES, Aldair. “O ensino de história na era digital: potencialidades e desafios”. In: Susana Durão & Isadora Franca (orgs.). *Pensar com método*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018, pp. 145-175.

SILVA, Andressa M. *Autoras de seus dias: escritoras negras e o ensino de literatura*. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

SILVA, Marco Antônio da. e FONSECA, Selva G. “Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas”. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010, pp. 13-33.

SOARES, Magda B. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, Renata Junqueira de. e COSSON, Rildo. “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula”. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em 8 set. 2022.