

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

FABIANA IOLANDA SOTINI

A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE CLÁSSICOS PARA A FORMAÇÃO
DE LEITORES CRÍTICOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA

GOIÂNIA
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Fabiana Iolanda Sotini

Título do trabalho: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE CLÁSSICOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA

3. Informações de acesso ao documento:

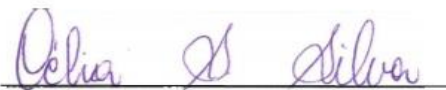
Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 04/09/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

FABIANA IOLANDA SOTINI

A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE CLÁSSICOS PARA A FORMAÇÃO
DE LEITORES CRÍTICOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Sebastiana Silva

GOIÂNIA
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SOTINI, Fabiana Iolanda
A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE CLÁSSICOS PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
GOIÂNIA [manuscrito] / Fabiana Iolanda SOTINI. - 2017.
213 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Célia Sebastiana Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2017.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui gráfico.

1. Leitura literária. . 2. Clássicos da literatura. . 3. Mediação.. I.
Silva, Célia Sebastiana, orient. II. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e um dias do mês de agosto de 2017, às 14.00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **A contribuição da leitura de clássicos para a formação de leitores críticos em uma escola pública de Goiânia** da mestranda **Fabiana Iolanda Sotini**, como pre-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 027/PPGEEB/2017 de 15 de agosto de 2017), considerou a dissertação apresentada

☒ Aprovada

☐ Não aprovada

Observações

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 18 de agosto de 2017.

Profa. Dra. Célia Sebastiana Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Profa. Dra. Albertina Vicentini Assumpção (PPGH/PUC-GO) – Membro externo

DEDICO

Aos meus pais, pelo amor, pelos cuidados, pelo incentivo, por serem meu exemplo maior e por me ensinarem o amor pelos livros.

Aos meus irmãos e sobrinhas, meus amores mais puros.

Ao Luiz Eduardo pelo amor, incentivo e companhia.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo o apoio em todos os meus projetos; em especial, à minha mãe, incentivadora de todos os momentos que nunca me deixa acomodar ou parar de caminhar.

Ao Luiz Eduardo pela ajuda e por sempre acreditar em mim; pelo amor que faz evoluir.

À Malu, Pipoca, Jade e Luna pela companhia incansável nos incalculáveis momentos de estudos, pela alegria que nunca me deixaram faltar.

Aos amigos, Karla, Idaia, Letícia, Tiago, Lucas e outros tantos, pelo carinho e incentivo fundamentais.

À Mairy, pelo incentivo e pela ajuda na elaboração do projeto; por ver em mim qualidades que eu mesma desconhecia.

Aos alunos que se envolveram no projeto "Machadiando na Escola" e tornaram meu projeto mais alegre.

Ao CEPAE- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica pelo maravilhoso programa que nos permite uma formação humana e que nos possibilita ser melhores profissionais para nossos alunos.

Aos colegas de Mestrado, da turma 2015, com os quais compartilhei valiosos momentos de aprendizagem, pelo companheirismo e amizade de todos os dias, em especial Elaine, Ludmila, Rosana, France, Eulâmpia e Guitemberg.

Aos colegas da turma anterior, 2014, Cleunice e Orozimbo que, sem me conhecer, ajudaram com contribuições importantíssimas para a minha aprovação e ingresso na turma 2015. A eles, minha eterna gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional do CEPAE-UFG, pela contribuição valorosa, pela doação do seu conhecimento tão importante para a nossa formação.

Em particular, à minha orientadora Prof.^a Dra. Célia S. Silva, pela ajuda, pela paciência.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma investigação sobre a contribuição da leitura de clássicos literários para a formação crítica de alunos leitores do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Goiânia. Tem, como objetivo, averiguar como a leitura acontece no ambiente escolar, no efetivo contato do aluno com o texto literário, bem como observar como a relação com textos machadianos, representativo dos clássicos, por meio da mediação docente pode contribuir para a formação crítica do leitor. O *corpus* de análise escolhido foi a produção ficcional de Machado de Assis, como representativa dos clássicos que, cada vez menos, são lidos na escola devido à complexidade e ao distanciamento temporal da linguagem, em relação ao que os jovens leitores consideram atual, além da presença de inovações narrativas e refinados recursos de expressão, como a ironia. O *corpus* é composto por cinco contos e um romance de autoria do autor. A parte prática consiste em uma intervenção realizada como uma pesquisa-ação, quantitativa e qualitativa de mediação de leitura, iniciada pela leitura de contos machadianos seguida da leitura do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2007), com uma turma de 2ª série do Ensino Médio, no Colégio Estadual Edmundo Rocha, localizado na região Noroeste de Goiânia. A fundamentação apresentada apoia-se em reflexões de Calvino (1993), Candido (1972, 1989 e 2004), Zilberman (1985, 1988, 1999), Bosi (2002, 2003), Compagnon (2009) Failla (2012, 2016), Kleiman (2002) Todorov (2009), Schwarz (2008), Bosi (2003), entre outros, além dos documentos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCPEM, 2006), entre outros. Os resultados desta pesquisa indicam que a leitura literária dos clássicos contribui, de fato, para a formação de leitores críticos na escola e salienta a importância da mediação docente para a atingir esse objetivo.

Palavras-chave: Leitura literária. Clássicos da literatura. Mediação.

ABSTRACT

This dissertation presents an investigation about the contribution of the literary classic reading to the critical formation of high school reading students in a school of Goiania. Its objective is to investigate how the reading happens in the school environment, in the effective contact of the student with the literary text, as well as to observe how the relation with Machado texts, representative of the classics, through the teacher mediation can contribute to the critical formation of the reader. The corpus of analysis chosen was the fictional production of Machado de Assis, as representative of the classics which, less and less, are read in the school due to the complexity and the temporal distance of the language, in relation to what the young readers consider current, besides narrative innovations and refined expression features, such as irony. Five short stories and a novel authored by the author composes the analysis *corpus*. The practical part consists of an intervention carried out as an action research, quantitative and qualitative of reading mediation, initiated by the reading of Machadian tales followed by the reading of the novel *Posthumous Memories of Bras Cubas* (2007), with a class of 2nd grade Teaching In the State College Edmundo Rocha, located in the Northwest region of Goiânia. The rationale presented is based on reflections of Calvino (1993), Candido (1972, 1989 and 2004), Zilberman (1985, 1988, 1999), Bosi (2002, 2003), Compagnon (2009) Failla (2012, 2016), Kleiman (2002) Todorov (2009), Schwarz (2008), Bosi (2003), among others, besides the documents Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN, 1996); National Curricular Parameters (PCNs, 1999); Curricular Guidelines for High School (OCPEM, 2006), among others. The results of this research indicate that the literary reading of the classics contributes, in fact, to the formation of critical readers in the school and emphasizes the importance of the teacher mediation to reach this objective.

Keywords: Literary reading. Classics of literature. Mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	17
O ENSINO LITERATURA E LEITURA DE CLÁSSICOS NO ENSINO MÉDIO - AUTONOMIA CIDADÃ E FRUIÇÃO ESTÉTICA	17
1.1 Importância e democratização da leitura e o direito à literatura.....	17
1.2 Literatura em crise?	30
1.3 A mediação da leitura literária como instrumento de formação de leitores na escola	40
1.4 A leitura do texto clássico literário no Ensino Médio	51
1.4.1 O que é um clássico?	52
1.4.2 Por que os alunos não leem clássicos?	56
1.4.3 Navegar é (im)preciso – Possibilidades para a leitura de clássicos na sala de aula.....	63
CAPÍTULO 2	70
MACHADO DE ASSIS: UM AUTOR CLÁSSICO – TAMBÉM – PARA JOVENS LEITORES EM FORMAÇÃO.....	70
2.1 Machado de Assis no contexto da literatura brasileira	71
2.2 Considerações sobre a ficção machadiana.....	75
2.3 Machado de Assis cronista e a crônica "Um caso de Burro"	78
2.4 O conto machadiano	80
2.5 Contos machadianos <i>corpus</i> da pesquisa de campo	83
2.6 Romance <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> - <i>corpus</i> da pesquisa	93
CAPÍTULO 3	100
MACHADIANDO NA ESCOLA – UM PROJETO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DE TEXTOS CLÁSSICOS	100
3.1 Relato e análise da mediação de leitura das obras selecionadas por meio da aplicação da sequência didática.....	103
3.2 Análise dos dados colhidos por meio dos instrumentos de pesquisa - atividades de interpretação e produção de sentido de leitura, relato de participação no projeto e questionários	124
3.3 Dos Questionários	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173

APÊNDICE	182
SEQUÊNCIA DIDÁTICA - GÊNERO NARRATIVO	183
QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	205
QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO INICIAL	206
QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO FINAL	207

INTRODUÇÃO

A sabedoria não se transmite, é preciso que nós a descubramos fazendo uma caminhada que ninguém pode fazer em nosso lugar e que ninguém nos pode evitar, porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas.

Marcel Proust

Intitulada "A contribuição da leitura de clássicos para a formação de leitores críticos em uma escola pública de Goiânia", a pesquisa aqui apresentada sugere a importância da leitura de clássicos, mediada na escola pelo professor, para a formação de leitores literários com maior autonomia leitora e crítica. Os clássicos literários são cada vez menos lidos na escola, embora a leitura, de modo geral, esteja em ascensão na sociedade, segundo Failla (2012, 2016).

Antonio Candido (1995), em defesa do direito à literatura, propõe refletir a respeito do alcance e das funções da experiência literária para além do culto à linguagem erudita ou da manutenção do *statu quo* da elite social. A literatura é, antes de tudo, um direito e um instrumento de humanização, sensibilização e experiência estética. Como representação da realidade, a literatura oferece meios de experimentação, identificação, reconhecimento, humanização, estranhamento e superação.

Portanto, a experiência literária é um direito de todo ser humano e uma necessidade que deve ser satisfeita. Na sociedade brasileira, que carece de bibliotecas, espaços de leitura e acesso aos livros, a escola tornou-se o maior ambiente mediador de leituras, como pontua Ricardo Azevedo (2003). Embora com dificuldades como falta de bibliotecas (ou bibliotecas com acervos precários), de investimentos e de prática de leitura entre alunos e professores, professores pouco preparados, entre outros, a escola ainda conserva seu papel de intermediar o acesso ao conhecimento e à literatura. Todavia, a leitura de livros literários, em especial os clássicos, tem sido cada vez mais preterida em detrimento da leitura de textos funcionais, por exemplo, o que torna ainda mais difícil a formação do leitor literário, ou seja, a condição em que o cidadão se apropria da prática da leitura literária e extrai dela conhecimento, humanização e fruição (SOARES, 1998).

Portanto, a despeito das dificuldades, a leitura literária deve ser oportunizada na escola, sem que se prescindia da presença dos clássicos, entre outros motivos, por sua inquestionável originalidade e repercussão na história literária. A leitura dos clássicos, embora ofereça maior dificuldade textual, serve-se da facilidade por parte dos enredos que propõem temas universais, que promovem a identificação do leitor, uma vez que fazem parte da vida de todas as pessoas. Calvino (1993) aponta algumas razões pelas quais a leitura das obras clássicas não deve ser descurada na escola, como o fato de que os clássicos constituem uma riqueza para aqueles que os tenham lido. Assim sendo, essa riqueza deve ser ofertada ao aluno através da mediação do professor para que possam contemplá-los nas melhores circunstâncias de decodificação, compreensão, apreciação e interpretação.

Azevedo (2001) explica que se pode definir o leitor como alguém apto a utilizar textos em benefício próprio, por motivação estética, para buscar informações, como instrumento de ampliação de sua visão de mundo, por motivos religiosos, ou, ainda, por puro e simples entretenimento. No entanto, para que se alcance todo esse potencial da leitura, há que se praticar e toda prática requer esforço. O mesmo autor pontua que "a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação" e ainda que essa apropriação se dá por meio do diálogo, da meditação, de discussões, especulações e troca de opiniões, da interação e da mediação (AZEVEDO, 2004, p. 38). Entende-se, assim, que a mediação, em especial na escola, é fundamental para a formação do leitor literário.

Segundo Bortoni-Ricardo (2012), o termo mediação deriva da Psicologia de Vygotsky (1998) sobre a zona de desenvolvimento real e proximal e utiliza os signos para promover o desenvolvimento das funções superiores, e Pimentel (2007) esclarece, ainda, que esse processo de intermediação coopera com a reestruturação das funções psíquicas, o que constitui o processo de aprendizagem, e favorece o acesso a um nível superior de desenvolvimento cognitivo.

A mediação da prática de leitura promove a interação do aluno com o texto e equivale a ajudá-lo a relacionar o texto e seu conhecimento de mundo; a reconhecer os aspectos linguísticos; a perceber a progressão temática, por meio de elementos sequenciadores e a desenvolver a metacognição. O aluno aprende, assim, a buscar, em seu conhecimento de mundo e da realidade, as correspondências que permitam vincular o que é dito e o que ele já

conhece sobre o que foi dito para que se efetive a produção de sentido. No caso da leitura de clássicos, a mediação do professor é muito importante para a produção de sentido pelo aluno, bem como para apreender todas as nuances que o texto encerra.

Desse modo, escolha pelo gênero narrativo para objeto de estudo desta pesquisa e deve ao fato de que as narrativas clássicas oferecem mais dificuldades aos alunos e exigem maior mediação do professor em detrimento das narrativas mais contemporâneas, além do fato de que têm sido pouco lidas pelos jovens atualmente e, até mesmo na escola, teve seu espaço reduzido pela introdução de outros gêneros textuais que exigem uma formação leitora, segundo os PCNs (1999). Em contrapartida, os clássicos oferecem uma gama inimaginável de experiências ao leitor, ao se considerar os níveis linguístico, estético, humano, cognitivo e social. Assim, o objetivo desse trabalho é refletir a respeito da importância da leitura dos clássicos literários para a formação humana e crítica do aluno leitor, em uma sociedade voltada cada vez mais para a satisfação das necessidades prementes, para o uso indiscriminado da tecnologia e para a massificação humana.

O *corpus* de análise selecionado para a intervenção em sala de aula será a produção ficcional de Machado de Assis, notadamente um dos maiores escritores da literatura brasileira, como representativo dos clássicos nacionais. Schwarz (2008) ressalta a magnitude da prosa machadiana que oferece uma quase inesgotável gama de possibilidades de análise linguística, estética, social, política e filosófica, tão próprias da condição humana, e explicitadas na vasta produção do autor.

Machado de Assis possui uma obra vasta que trata de temas que podem facilmente interessar ao público alvo dessa pesquisa. Além disso, a ironia, o sarcasmo, o deboche, o humor e as ousadas características do autor também possuem, em essência, a possibilidade de agradar os jovens leitores. A impecável da produção do autor, cujo inegável valor literário pode ser, por meio da leitura, fruída pelos leitores.

Por serem narrativas curtas, os contos apresentam uma infinidade de temas atuais e oferecem ainda a vantagem de poderem ser lidos na sala de aula em sua totalidade, sem que seja necessário apresentar a obra literária aos pedaços, desmembrada da sua construção narrativa, linguística e simbólica, possibilitando que sejam explorados todos os aspectos que possam ser suscitados pela leitura literária: a estrutura, as estratégias narrativas, os recursos

estilísticos e linguísticos, o estranhamento, a apreciação, a identificação do sujeito, a catarse, enfim, como o texto se constitui em sua produção de sentidos para o leitor.

O romance contemplado no *corpus*, embora seja uma narrativa longa, não é tão extenso, portanto pode ser lido em grande parte durante as aulas de língua portuguesa, com a mediação do professor, especialmente na instrumentalização do aluno para a compreensão da linguagem, do estilo do autor, a compreensão da enciclopédia da obra, bem como sua preparação para a leitura de outras obras semelhantes.

Assim sendo, diante da necessidade da formação dos jovens como leitores literários, bem como da relevância dos clássicos literários como possibilidade de acesso a conhecimento, exercício de reflexão, identificação, humanização e fruição, além do desenvolvimento de com autonomia e criticidade, o pressuposto desta dissertação é investigar como a leitura de clássicos pode contribuir para a formação de leitores críticos, por meio da mediação de leitura realizada em uma turma de 2ª série do Ensino Médio, com 24 alunos, do Colégio Estadual Edmundo Rocha, localizado na Vila Mutirão, em Goiânia.

O suporte teórico para esse estudo se dará por meio de documentos oficiais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCPEM, 2006) e dos autores: Antonio Candido (1989, 2004, 2009), Calvino (1993), Adorno (1995, 2000), Todorov (2009), Eco (1989), Failla (2012, 2016), Azevedo (2005), Bosi (2003), entre outros.

O trabalho se dividirá em três capítulos: no primeiro, são apresentadas algumas considerações a respeito do ensino de literatura no Ensino Médio, a literatura como direito social e as políticas públicas de mediação da leitura literária e a formação de leitores, de acordo com *Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio* (2006), Brenman (2005), Failla (2012), Kleiman (2002), Adorno (2000) e Candido (2004), Todorov (2009), Azevedo (2005), Neto (2009), Santos, Neto e Rösing (2009), Silva (1991), Eco (1989, 2005), entre outros. Além disso, o capítulo aborda a leitura do texto literário clássico no Ensino Médio, a partir das considerações de Italo Calvino (1993), entre outros, acerca da definição de clássicos. Também será explorada a importância da leitura de textos clássicos para alunos do Ensino Médio e as possibilidades para a leitura de clássicos na sala de aula, com base em Antunes e Ceccantini (2004), Machado (2009), Certeau (1999), Brenman (2005), Legouv   (2001),

Bajard (2002) e Zilberman (1999,), Eco (1989, 2007), Kleiman (2011) e Lajolo (2009), entre outros.

O segundo capítulo tratará especificamente do corpus de análise escolhido para fundamentar a parte prática da pesquisa, com a exposição da importância do escritor Machado de Assis no contexto da literatura brasileira, as características da sua produção literária, bem como considerações sobre a ficção machadiana, em especial dos contos escolhidos para compor a pesquisa - "O relógio de ouro" (ASSIS, 2004), "Uma carta" (ASSIS, 2004), "A cartomante" (ASSIS, 2004), "A causa secreta" (ASSIS, 2004), "Pai contra mãe" (ASSIS, 2004), e "O caso da Vara" (ASSIS, 2004), – e o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007). As contribuições de Candido (1977, 1993, 1995, 2004), Dixon (1992), Gotlib (2006), Massa (2009), Schwarz (2008), Bosi (1974, 2003), França (2008), entre outros críticos, ajudarão a compor o perfil do autor e da produção machadiana.

No terceiro capítulo, será relatada a intervenção prática realizada no Colégio Estadual Edmundo Rocha, com o relato da experiência, a explicitação dos instrumentos de coleta de dados e a análise dos mesmos, bem como a apresentação de algumas produções realizadas pelos alunos a partir da mediação de leitura realizada.

No apêndice, serão apresentados a sequência didática utilizada nas aulas de intervenção prática, os questionários utilizados para a coleta de dados e o produto final desenvolvido a partir do trabalho realizado.

CAPÍTULO 1

O ENSINO LITERATURA E LEITURA DE CLÁSSICOS NO ENSINO MÉDIO - AUTONOMIA CIDADÃ E FRUIÇÃO ESTÉTICA

Isso é parte da beleza de toda a literatura. Você descobre que seus desejos são desejos universais, que você não está só e isolado de todo o mundo. Você pertence.

F. Scott Fitzgerald

1.1 Importância e democratização da leitura e o direito à literatura

Contemporaneamente não parece possível compreender uma sociedade organizada sem que se exija de seus membros uma competência leitora, para além da mera decodificação dos signos e sons. A prática da leitura é de inestimável importância para a formação integral de um indivíduo e útil para a própria sobrevivência e colocação profissional. Apesar da inegável utilidade e importância dessa competência, a leitura não vive seus melhores dias, especialmente a literária, cuja aplicação e atratividade parecem menos evidentes, diante da inesgotável quantidade de saberes, meios e instrumentos mais modernos e envolventes pelos quais se conquistam esses conhecimentos no momento atual.

O ritmo acelerado e objetivo dos tempos atuais, voltados cada vez mais para a utilização imediata, para a sobrevivência e para a satisfação das necessidades prementes, afasta progressivamente as pessoas da experiência artística, do deleite único que apenas a fruição estética enseja. O segundo capítulo das *Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio* (BRASIL, 2006), com a intenção de responder à questão “Por que a literatura no ensino médio?” – campo de estudo desta pesquisa –, menciona que atualmente o ensino da literatura nas escolas sofre críticas pelo contexto histórico que privilegia as atividades moderadas pelos modernos recursos audiovisuais, como se a literatura não tivesse mais lugar no momento presente ou, ainda, como se fosse uma arte ultrapassada, afinal, diferente de outros modos discursivos, a literatura percorre o caminho menos prático e, imediatamente, menos útil como um fim em si mesmo (BRASIL, 2002). Dessa forma, como o conhecimento adquirido por meio da literatura é difícil de ser calculado por meio de índices objetivos, o ensino da literatura é constantemente questionado.

A literatura não apenas pode auxiliar grandemente na aprendizagem da língua materna e no desenvolvimento da competência de leitura geral, como promove a sensibilização e o desenvolvimento cultural do homem. Segundo o pesquisador e psicólogo Ilan Brenman (2005), para a aprendizagem da competência de leitura deveria buscar-se prioritariamente na excelência dos textos literários esse encontro com as palavras, na subversão da fala cotidiana e da grande variedade de experiências amalhadas por meio dos textos literários ao longo de toda a história do homem civilizado.

O ensino da literatura tem um notável papel na formação do sujeito crítico e autônomo e, segundo Rildo Cosson (2014), o exercício literário, pela leitura ou pela escrita, não se compara a nenhuma outra atividade humana como a exploração da linguagem em seu potencial. Acredita-se que muitos benefícios podem advir da melhora das práticas dos alunos em relação à leitura literária. Além disso, a leitura está na base da aprendizagem de todas as demais disciplinas e pode contribuir imensamente para o alcance dos objetivos propostos para a formação de sujeitos reflexivos, que possam participar ativamente da vida social e política do país, além de encontrar seu lugar no mundo profissional, e não apenas servir à manutenção da marginalização histórica que possivelmente muitos deles já vivenciam.

Ângela Kleiman (2002) alerta que a leitura na escola deve existir como fruição e não apenas por obrigação imposta e necessária para a obtenção de notas ou conceitos, sob pena de afastar os alunos da prática da leitura que lhes possibilita a consciência de existirem como sujeitos que vivem, interagem e dialogam. A obrigação de ler um texto é negativa uma vez que não haja fruição do mesmo; se a fruição ocorre, a imposição de leitura é positiva, porquanto o objetivo primordial da leitura foi alcançado – a fruição, ou seja, a apropriação do texto pelo leitor.

Fruição, segundo os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 67) “refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade” e, para as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), também chamada de desfrute,

A fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado

literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.(BRASIL, 2002, p. 59-60)

Todavia, para que o aluno possa fruir da leitura, ele precisa tornar-se efetivamente leitor. Possivelmente, o primeiro passo para a formação leitor é despertar no aluno o gosto pela prática da leitura e permitir que ele perceba que essa é uma “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2002, p. 19). É fundamental oferecer ao educando o contato com a literatura como fundamento para a ampliação de experiências e conhecimentos e, principalmente, permitir que ele supere uma possível resistência à leitura literária, em especial à canônica, como fonte de aquisição de conhecimentos e possibilidade de catarse e humanização.

Por essas razões, no âmbito legal nacional, as orientações curriculares para o ensino da literatura visam à primazia das produções poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura erudita, a fim de garantir a popularização de uma produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar. Não raro, surgem tendências de ensino da literatura no ensino médio como alternativa ao contato direto do leitor com o texto literário, tais como: permutação da literatura difícil por uma literatura considerada mais fácil, acessível ou palatável ao leitor em formação; ensino de um conjunto de informações externas às obras e aos textos, a respeito de características de períodos históricos, por exemplo; e a substituição dos textos originais por fragmentos, paráfrases ou resumos (OSAKABE; FREDERICO, 2004). No entanto, essas tendências não favorecem à formação de leitores e podem, até mesmo, afastá-los da correta apreensão e fruição da literatura.

A supressão do contato dos alunos com os textos integrais, ofertando-se, por outro lado, apenas excertos é, segundo Osakabe e Frederico (2004) e Ricardo Azevedo (2005), entre outros, uma grande incoerência quando a intenção é a formação do leitor literário. Ao suprimir-se o contato com a obra literária original, de valor cultural atestado, nega-se ao aluno a experiência estética, o contato com a forma com o texto foi elaborado no seu todo, tudo isso de valor fundamental à sua formação humanista, nega-se, também, o direito à cultura e acesso aos bens artísticos que ficam reservados às elites, de forma que se perpetuam a marginalização histórica, não apenas econômica, mas antes de tudo, cultural e humana que deve ser combatida pela escola como elemento de transformação e emancipação (ZILBERMAN, 2009), e a

literatura emerge como uma das ferramentas possíveis para esse movimento necessário e constante.

A literatura, como as demais artes, possibilita o acesso a conhecimentos subjetivos, bem como promove a sensibilização do homem coisificado, o que segundo Theodor Adorno (2000), é um dos papéis da escola – combater a coisificação e promover a emancipação que é, segundo o autor, um processo coletivo e social. Adorno (2000) incita a escola e os educadores ao combate à barbárie e à coisificação que insistem em imperar no mundo:

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. (ADORNO, 2000, p. 117)

Por barbárie, Adorno (2000) refere-se à falência da cultura, ao extremismo, em suas diversas faces como o preconceito, a opressão, o genocídio e a tortura, entre outras e, de acordo como autor, a escola deve promover a desbarbarização, ainda que sejam limitados seus recursos e seu alcance, vez que esse movimento de desconstrução da barbárie humana seria “o pressuposto imediato da sobrevivência” (ADORNO, 2000, p. 117). O autor considera, ainda, que a importância e a possibilidade de a escola resistir e opor-se à barbárie, por esta significar o oposto da formação cultural, deve-se justamente ao fato de a escola ter a vocação do sentido emancipatório da formação cultural. A esse propósito, Adorno (2000, p. 121) afirma que “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Apesar disso, a emancipação pela educação não é um processo mágico ou simples. Muitas vezes, a escola perpetua e ratifica as desigualdades já existentes ao impor igualdade a um público desigual que merece e requer um olhar diferenciado e justo para que, uma vez mais, não hajam desequilíbrio nas oportunidades. A esse respeito, o sociólogo Pierre Bourdieu (2007) alerta que, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 53).

A legitimidade da escola só é garantida quando e se a ação pedagógica que nela ocorre se ela não trata de modo igual quem é diferente em oportunidades, uma vez que, algumas pessoas tem bagagem cultural garantida pela família e pelas sociedade. Assim, a cultura

escolar deveria ser neutra, não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social, de modo que

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2007, p. 53)

Pela igualdade de oportunidades ou pelo reconhecimento e respeito às diferenças, a emancipação pela escola pode ser alcançada. Humanizar o homem é imprescindível quando se deseja uma sociedade justa, crítica e autônoma. Antonio Candido (2004) afirma que o homem humanizado se afiniza com o exercício da reflexão, com a aquisição do saber, possui boa disposição com seus semelhantes, afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, compreender o senso da beleza, da complexidade do mundo e dos seres e ainda é capaz de cultivar o humor, tudo isso propiciado pela literatura que faz crescer nesse homem a sensibilização que harmoniza natureza, sociedade e os semelhantes. A faculdade da reflexão é uma das principais características que diferem os homens dos demais seres vivos e deve ser cultivada e incentivada tanto quanto possível em oposição à barbárie, pelo exercício do pensamento.

A leitura de literatura promove a reflexão e o exercício do pensamento, conforme proposto por esses e outros autores. Dessa forma, ela é meio inegável de experiência e de humanização, vez que o retrato social narrado por meio da linguagem literária, embora não tenha intenção de comover, comove; mesmo que não tenha pretensão de criticar, critica; ainda que não pretenda, explicitamente, provocar reflexão, faz refletir – em especial, sobre a condição do homem como ser social, explorador e explorado. E é provável que essa seja a grande função da literatura: a humanização do homem.

A legislação educacional brasileira já compreende que a sensibilização e a humanização do homem são fundamentais para a sua formação integral. A LDBEN nº 9.394/96 avançou positivamente na compreensão dos objetivos que se pretendem alcançar pelo Ensino Médio, perpassando aspectos que priorizam a formação global do ser. Deste modo, em seu artigo Art. 35, define como objetivos para o Ensino Médio:

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996)

O inciso III (BRASIL, 1996), claramente define como um dos propósitos do Ensino Médio, a promoção do humanismo, da emancipação intelectual e a autonomia da reflexão crítica como fins em si mesmos, independentemente das escolhas profissionais ou acadêmicas do estudante, ou ainda da absoluta falta delas. Esse propósito pode ser atingido pelo ensino da literatura, bem como das demais artes, tal como preconiza a lei atual. Constitui-se nisso a função da literatura para a obtenção do equilíbrio humano, uma vez que, segundo Candido, “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.176).

No entanto, se cabe à literatura o papel de equilibrar a natureza humana, não lhe cabe a tarefa de calar no homem a contestação, a indignação e a denúncia, antes mesmo o incita a isso, e, por isso mesmo, a literatura é temida. Brenman (2004, p.73) alerta para o fato de que “o uso da literatura como ferramenta de ensino introduz uma possibilidade de subversão com a qual a escola não consegue lidar muito bem”, vez que, abertas as portas do universo literário, não é possível mais gerir o que a literatura faz eclodir em cada leitor, ao que Jorge Larrosa (2003, p. 59-60) nomeia como “experiência selvagem, não controlada da literatura.” Ao incitar à reflexão, ao combater preconceitos, ao derrubar paradigmas estabelecidos, a literatura produz no homem o desejo de mudança que faz o mundo evoluir. Mario Vargas Llosa (2010, p. 64) alega que “a literatura é alimento dos espíritos indóceis e propagadora da inconformidade” e defende que:

a melhor contribuição da literatura ao progresso humano (seria) recordar-nos (involuntariamente, na maior parte dos casos) de que o mundo se acha mal-acabado, de que mentem os que sustentam o contrário – por exemplo, os poderes que o governam –, e de que poderia ser melhor, mais próximo dos mundos que a nossa imaginação e a nossa palavra são capazes de inventar. (LLOSA, 2010, p. 69)

Não cabe à literatura o papel de corrigir o mundo, mas o de despertar no leitor a reflexão, o questionamento de si mesmo, antes de qualquer outra coisa. O filósofo e linguista Tzvetan Todorov, em *Literatura em Perigo* (2009), a esse propósito, afirma que a literatura é capaz de promover muitas coisas, como auxiliar no combate à depressão, a estabelecer

vínculos com as outras pessoas e a compreender melhor o mundo de forma geral, embora não seja um método para cuidar da alma, ela promove a transformação de cada um a partir do seu interior.

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 10)

O mesmo autor (TODOROV, 2009) ainda pontua que mesmo os fatos mais embaraçosos ou repulsivos, quando tratados em uma obra literária possuem maior apelo do que ocorreria por uma obra filosófica ou científica. Desta forma, um conto pode produzir maior efeito de admoestação que um manifesto, por exemplo; um romance pode ensinar mais sobre as diferenças humanas do que qualquer tratado médico ou sociológico. A literatura vale-se de condição privilegiada para dizer o que não deve ser dito, para impactar com a sutileza inventiva da ficção, seja ocupando-se de fatos heróicos, seja da realidade vivenciada pelo comum, o simples, o vulgar. No entanto, há que se garantir que o cidadão leitor possa gozar de tais benefícios como um direito social tal qual os demais.

A Constituição brasileira foi promulgada com o objetivo de instituir um Estado Democrático, assegurando, assim, a prática dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como princípios máximos de uma sociedade fraterna, pluralista e livre de preconceitos, consolidada na harmonia social e empenhada, na ordem interna e internacional, com a plácida solução das contendas (BRASIL, 1988).

Entre os direitos específicos, a lei soberana brasileira assegura o direito à igualdade a todos os cidadãos, no seu artigo quinto. Como direitos sociais, são assegurados aos indivíduos, entre outros, o direito à educação e ao lazer. Cabe à União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a função de proporcionar meios de acesso à cultura e à educação, entre outras. No capítulo terceiro, a Constituição estabelece que a educação é direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Além disso, no inciso sétimo do artigo 206,

determina que seja também assegurada à população o padrão de qualidade em educação. Em relação à cultura, o artigo 215 determina: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

Assim sendo, é possível observar que a lei maior que rege o país estabelece a proteção ao direito que todos os cidadãos têm de, igualmente, terem acesso à educação de qualidade e aos bens culturais, a fim de alcançar seu pleno desenvolvimento como pessoa. Também a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1948), bem anterior ao documento nacional, institui em seu Artigo 27, como direito inalienável do homem o de “participar da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”. Assim sendo, o acesso aos bens culturais, como a literatura fica assegurado como universal, válido e exigível a qualquer tempo e em qualquer lugar.

O historiador Michel de Certeau (1999, p. 260) afirma que “a massa quase não circula pelos jardins da arte”, mesmo na contemporaneidade, em que se “multiplicam lugares de expressão e simbolização, mas, de fato, são as mesmas categorias que se beneficiam com isso: a cultura, como o dinheiro, “vai sempre para os ricos” (CERTEAU, 1999, p. 260). E, vai além, ao afirmar que à população só cabe desfrutar dos simulacros distribuídos pelo sistema, por meio das mídias, por exemplo. A plenitude de direitos que as leis asseveram, não se verificam na prática, infelizmente.

Candido (2004), de maneira muito clara e persuasiva, esclarece que, antes de ser um bem supérfluo, a literatura é um direito humano, tal qual a própria vida, a alimentação e a moradia e outros. Embora possa parecer utópica e exagerada essa ideia em comparação às necessidades básicas de sobrevivência de um ser humano, cabe questionar porque só se admite facilmente como direito aquilo que é absolutamente essencial à subsistência. Há ainda que se refletir sobre o que torna um bem imprescindível ao ser social, inserido em uma sociedade tão complexa como a nossa.

Ter apenas as nossas necessidades básicas supridas coloca-nos no mesmo nível evolutivo de um animal irracional. Seres humanos, dotados de racionalidade, têm, portanto, necessidades que vão além da mera sobrevivência. A evolução constante, a experiência filosófica e estética, a experimentação das emoções, a empatia e a identificação são particularidades do homem e às quais ele tem direito e podem ser alcançadas por meio da

fruição artística. Todos os homens devem, portanto, gozar igualmente dos benefícios da arte, uma vez que são intensos, extensos e incalculáveis e, assim, parece absurdo negar a alguns o acesso aos mesmos bens e o apoderamento dos mesmos privilégios que a outros homens se permite.

Candido (2004) observa que a luta pela igualdade social e a garantia dos direitos humanos encontra como sério inconveniente o fato de que deveriam ser proporcionadas e concretizadas pelo poder público e pela sociedade como um todo; no entanto, nessa matéria, grande parte das vezes não se efetua o pressuposto de que os mesmos direitos devem ser garantidos a todas as pessoas. O autor esclarece seu ponto de vista a esse respeito:

Reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo. (CANDIDO, 1989, p. 110)

Uma vez que, em tese, garante-se a igualdade, mas, na prática, o ideal de igualdade, justiça e fraternidade não se efetiva, os direitos humanos são violados. E se essa compreensão já é bastante difícil quando se fala em direitos básicos à manutenção da vida e à sobrevivência, a situação é ainda mais crítica quando se imagina como direito o acesso à cultura e aos bens culturais que, na realidade brasileira, é ainda reservado à elite e aos cidadãos mais privilegiados economicamente: “será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?”, questiona Candido (2004, p. 172).

O autor esclarece que a explicação para essa dificuldade pode estar na tese do padre dominicano Louis-Joseph Lebret, sociólogo francês, fundador do movimento Economia e Humanismo, a respeito dos bens compressíveis e incompressíveis. Os primeiros seriam equivalentes a bens indispensáveis à sobrevivência, como alimento e vestuário; os segundos, coisas prescindíveis e supérfluas, como cosméticos e acessórios. Segundo essa teoria, cada sociedade, cada época e cada cultura tem uma forma de compreender e determinar o que é ou não compressível, o que depende, aliás, da divisão em classes e da ideologia social vigente. Assim, cada pessoa, dependendo da classe a que pertença, possui uma crença na compressibilidade de um bem ou não, podendo inclusive acreditar que determinado bem é incompressível para si, mas compressível para outrem (CANDIDO, 2004).

Ele ainda pontua que esse ponto torna a questão dos direitos humanos mais complexa do que possa parecer. Cabe uma reflexão séria a respeito da compressibilidade dos bens, a fim de que todas as pessoas possam ter assegurado e concretizado o acesso aos mesmos bens que são imprescindíveis para sua sobrevivência física e para sua integridade psíquica, como o lazer e a arte (inclusive a arte literária). Uma vez que são assegurados como direitos pela própria Constituição e são elementos indispensáveis para a formação integral de um indivíduo, o acesso e a fruição das artes é um direito precípua de todo e qualquer cidadão.

Além disso, o autor ainda explica que, vista de maneira ampla, como criação de traço poético, a literatura esteve e está presente em todos os tempos e povos, níveis sociais e culturas, em diversas formas: nas lendas, no folclore, no chiste, nas fabulações diversas das quais nenhum indivíduo pode fugir – indivíduos considerados cultos ou analfabetos –, sejam nos devaneios amorosos ou até econômicos, nas letras musicais, nas novelas de TV ou nas anedotas, a literatura pertence ao cotidiano de cada um, de tal modo que aparentemente não se pode viver um único dia sem estabelecer contato com o universo ficcional ou poético característico dessa arte e, assim, ela “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 175). E o autor ainda propõe que a literatura é fundamental para o equilíbrio social, o que Compagnon (2009) respalda ao afirmar: “A harmonia do universo é restaurada pela literatura, pois sua própria unidade é atestada pela completude de sua forma, tipicamente a do poema lírico” (COMPAGNON, 2009, p.36).

Assim sendo, a literatura é de importância quase vital para o homem, senão, no mínimo para sua estabilidade psíquica e social, uma vez que é fator essencial de humanização e atua não apenas no consciente, mas no subconsciente e no inconsciente. De acordo com Candido (1929), o homem, como grupo ou indivíduo, tem um tipo de necessidade universal de produzir e fruir ficção e fantasia, tanto quanto de satisfazer necessidades mais básicas. O autor dá o nome de função psicológica a esse papel que a literatura exerce na vida do homem.

É, provavelmente, essa necessidade de ficção comum a nós, seres humanos, que permite à literatura atuar como elemento de humanização, ainda porque a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1989, p.113). Para Brenman (2005), tão somente os professores que utilizam o texto literário

poderão proporcionar o surgimento de leitores ávidos por leituras significantes e válidas do ponto de vista da abertura a um universo de descobertas e oportunidades que permitem o desvendamento dos segredos do mundo e de nós mesmos, já que:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 84)

O direito à literatura ultrapassa o objetivo da doutrinação ou modelação das pessoas, pois é o direito da experienciação dos diversos universos que são construídos no espaço ficcional. Como a escola é o local destinado historicamente a garantir às pessoas o direito à educação e à cultura, sendo também, muitas vezes, um caminho que abre as portas para o mundo das artes, é preciso que o ambiente escolar desempenhe essa função e essa missão de forma justa, proporcionando a todos os alunos a vivência artística e estética e o amplo poder formador da literatura, para que os indivíduos conquistem a autonomia intelectual e para que tenham a oportunidade da emancipação, de que fala Adorno (2000, p. 143): “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.”

O mesmo autor sugere a importância do papel da escola para a emancipação do sujeito, um espaço no qual as desigualdades de classe não sejam preservadas, mas combatidas, já que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (2009, p. 182).

Se a literatura é um direito, há que se lembrar que todo direito, implica porém, um dever. Se o homem tem o direito de acesso à educação e à arte em geral, em especial, à literatura, ele também tem o dever de fazer essa busca, de procurar os meios de acessá-la. Mas, uma vez que o próprio homem não compreenda essa necessidade, nem mesmo assim deve perder o privilégio a que tem direito. E além do dever do próprio homem, há ainda o dever da sociedade e do poder público em garantir aos cidadãos os direitos individuais e coletivos. Dar ao cidadão acesso à literatura é um dever intrínseco e moral daqueles que comandam uma nação e também daqueles que se dedicam a ensinar e mediar.

Na escola, é fundamental oferecer aos alunos amplas oportunidades de apropriação do mundo, das relações e do conhecimento. Se ofertar a leitura funcional configura objetivo óbvio da educação, a leitura literária não parece figurar direito menor, já que:

nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1989, p. 175)

O direito de acesso às obras literárias tem sido, muitas vezes, negado ou reduzido aos alunos nas escolas brasileiras. O contato com os clássicos literários, especialmente no Ensino Médio, é cada vez mais raro. Não apenas pelas razões também verificadas em outras nações, como a França – ênfase na metaliteratura e no estudo da teoria, segundo Todorov (2009), em vez da leitura das obras –, mas também pela falta de investimento do poder público em bibliotecas nas escolas e nas periferias (dado que normalmente as bibliotecas públicas são localizadas nas regiões centrais das cidades), algumas vezes pelo alto preço dos livros ou dificuldade de acesso a livrarias (praticamente inexistentes em algumas regiões das cidades), mas também pela falta de instrumentalização e formação dos próprios professores – além do fato de faltar até mesmo aos professores a prática da leitura. Há ainda o fato de que grande parte das famílias, marginalizadas historicamente e desfavorecidas economicamente, não possuem grande repertório cultural, portanto, dificilmente incentiva nos filhos o gosto pela leitura e outras artes.

Desta forma, não é de muito se espantar que as escolas nivelem o ensino pela dificuldade que a maioria dos alunos apresenta. No campo da linguagem e da literatura, a escola pública nem sempre oferece ao aluno a leitura das obras completas pelas dificuldades econômicas envolvidas, por falta de formação do próprio professor ou pelo receio de que os alunos não consigam realizar a leitura ou encontrar nela alguma contribuição prática para sua vida. O ensino literário, em geral, acontece então na escola a partir de excertos, fragmentos de obras, poesias pela metade, materiais que estão presentes nos livros didáticos, servindo exclusivamente à resolução de exercícios ou compreensão de características de periodização

literária. Não por acaso, desfaz-se a fruição da leitura, desconhece-se a experiência catártica, sensível e estética que a obra literária pode oferecer – ou seja, nega-se um importante direito ao cidadão aluno.

Graça Paulino, em *Letramento Literário: Por Vielas e Alamedas* (2001), discute, entre outros pontos, a questão da democracia e direitos aos quais todos os cidadãos estão igualmente assegurados – em tese:

Reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-la de vivências textuais não só literárias quanto filosóficas e científicas, dentre outras. Portanto, o projeto de sociedade democrática em que acreditamos envolve, como direitos de todos, mais que comida, roupa, habitação, saúde e trabalho. Envolve também educação, formação estética e ampliação constante da quantidade e qualidade dos bens culturais que a existência humana pode abarcar. (PAULINO, 2001, p. 118)

A autora, em atenção à exclusão sociocultural e, corroborando com as ideias de Candido (2004), observa que, apesar das garantias legais, apenas algumas minorias têm acesso a alguns bens culturais, notadamente os bens de maior erudição, o que é uma incongruência em uma sociedade democrática. Nesse tipo de organização social, o acesso aos bens materiais ou culturais deve ser igualmente ofertado à maioria da população, de outro modo, o indivíduo está sendo lesado do seu direito social. Dessa forma,

Se uma minoria aprecia, por exemplo, pintura ou música erudita, tais bens simbólicos nem podem parar de ser criados nem podem ser transformados para atender forçosamente a demandas mais populares. Apenas se espera, numa perspectiva de democratização cultural, que a população possa fazer suas escolhas livremente, após obter os recursos necessários para isso, tanto em termos de formação intelectual e estética quanto em termos materiais. (PAULINO, 2001, p. 118)

A função da escola, então, refere-se à instrumentalização dos recursos necessários para que a população possa fazer consciente e espontaneamente a opção pelos bens culturais que lhe aprouver. Por essa razão, não se deve simplificar ou alterar as obras – adaptações, reduções ou simplificações – para facilitar seu acesso às pessoas; todas as obras podem e devem ser fruídas por todos sem distinção alguma. E, para isso, necessita-se de que as mesmas condições de formação sejam oferecidas à população, assim como a possibilidade material para adquirir ou acessar os bens culturais.

A experiência cultural, sensível e intelectual do indivíduo pode ser largamente enriquecida pelo acesso aos bens culturais solidificados e reconhecidos como de qualidade

incontestável, ao longo do tempo, como os clássicos. Umberto Eco (1989) observa que “valeria a pena nos questionarmos sempre, e a fundo, sobre o motivo pelo qual obras que atendem às solicitações de um leitor passado ainda continuam a fascinar os leitores futuros” (ECO, 1989, p. 104). Obras notáveis como os clássicos da literatura têm um poder universal que extrapola qualquer classificação econômica ou civil, uma vez que podem inclusive suplantar barreiras e separações instituídas por essas divisões sociais, “pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número” (CANDIDO, 2004, p. 189), pela implementação de políticas públicas, incentivo social e ensino de literatura fundamentado na leitura de obras completas e de clássicas – foco deste projeto –, em oposição a um ensino sustentado em excertos, teorias e historiografia.

1.2 Literatura em crise?

Muitos afirmam que a literatura atravessa uma crise e que é atualmente ameaçada pelos recursos tecnológicos que invadem o mercado, as ruas, as casas e as vidas das pessoas de forma vertiginosa e até ditatorial. Outros retrucam afirmando que nunca se leu tanto no mundo, tampouco se teve acesso tão facilitado a obras literárias da forma como ocorre nos dias atuais, o que se deve em grande parte ao advento da *internet* e de outros recursos midiáticos que modificaram o mundo, oferecendo novas formas de lazer ou informação. Atualmente, ler um livro não se encerra no uso do objeto concreto chamado livro; é possível ler uma obra em uma plataforma digital, pelo uso de dispositivos modernos como *smartphones*, *tablets* e outros. Enfim, outros mais, advertem ainda que pouco se importa o quanto se lê, mas o que realmente conta é o que é lido e a qualidade das produções que chegam aos leitores atualmente. Uma vez que a literatura provoca reflexões sobre o mundo, não seria diferente que também provocasse reflexões sobre si mesma e sobre o comportamento dos seus leitores.

Para Márcia Abreu (2003),

Aqueles que apregoam a crise da leitura não pensam na leitura em geral, e sim na leitura de certo tipo de livros – aqueles que formam a tradição erudita nacional e internacional. Estes são efetivamente pouco lidos, assim como são pouco frequentados os espaços em que se manifesta a alta cultura. (ABREU, 2003, p. 40)

Todorov (2009) aponta alguns fatores que podem contribuir para a possível crise vivida pela literatura, o que parece ser uma angústia experimentada em diversos países do mundo, não apenas no Brasil. O autor sugere que a escola é o ambiente que tem a incumbência de propagar a literatura e formar leitores e que, em especial na educação básica, isso se dê pelo efetivo contato com o texto. Quando isso não acontece, os alunos chegam ao ensino superior sendo levados a analisar obras com as quais nunca tiveram contato real ou efetivo. Segundo o autor, isso cria uma cadeia negativa de reprodução de um ensino inadequado e corrompido, que instrumentaliza a leitura e compreensão de um texto, ainda que não se estabeleça o contato com a obra.

O que Todorov (2009) cita como um problema na França, aparentemente se reproduz para além dos limites daquele país, uma vez que ele aponta que os alunos do equivalente Ensino Médio brasileiro estudam os elementos teóricos das obras literárias, em geral, sem o contato real com o texto, um estudo baseado apenas nos elementos internos da obra, sem qualquer ligação com a realidade. Diante do impasse: deve-se, em literatura, ensinar a disciplina ou o seu objeto? O autor pontua:

No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. (TODOROV, 2009, p. 41)

Deste modo, o autor critica um ensino às avessas que privilegia antes a teoria que a prática, no caso, estuda-se a teoria para depois, se for o caso, estabelecer o contato com o texto literário. E tudo aquilo que a literatura pode oferecer fica relegado a segundo plano, uma vez que o “ponteiro da balança não se deteve num ponto de equilíbrio, indo muito além na direção oposta: hoje, prevalecem as abordagens internas e as categorias da teoria literária” universitários que se tornam professores, propagam o estudo da teoria em vez do contato com a prática), e da escola retorna à universidade — os alunos saem da escola sem terem tido contato com a obra, o que também acontecerá nos cursos de Letras (TODOROV, 2009). Talvez a grande dificuldade seja para o professor internalizar a teoria e traduzi-la, se assim se pode dizer, em um entendimento útil ao aluno, instrumentalizando para uma melhor compreensão dos textos, sem retirar de suas mãos a obra literária.

Além dessa, o autor também aponta outra questão importante sobre a possível crise que atravessam os estudos literários, quando diz que “Não ‘assassinamos a literatura’ (...) quando também estudamos na escola textos ‘não-literários’, mas quando fazemos das obras simples ilustrações de uma visão formalista, ou niilista, ou solipsista da literatura” (TODOROV, 2009, p. 92). Segundo ele, o grande problema da literatura não seriam os textos não-literários que muitas vezes são lidos em maior quantidade na escola, mas os textos que apresentam uma visão limitada da literatura, textos mal engendrados nas construções do formalismo, do niilismo ou do solipsismo, que longe de oferecer qualidade e profundidade, reduzem a literatura ao absurdo.

Para o autor, essa visão redutora da literatura aparece sob a égide do formalismo, que enfatiza o papel funcional dos dispositivos literários e sua concepção original de história literária a defesa de um método científico para o estudo da linguagem literária. Para ele, o formalismo cultiva “a construção engenhosa, os processos mecânicos de engendramento do texto, os ecos e os pequenos sinais cúmplices” (TODOROV, 2009, p.42). O niilismo aponta uma tendência a crer que “os homens são tolos e perversos, as destruições e as formas de violência dizem a verdade da condição humana, e a vida é o advento de um desastre” (TODOROV, 2009, p.42), ou seja, caracteriza-se pelo pessimismo e negação de convenções, verdades absolutas, normas e preceitos morais. Para ele, uma tendência não exclui outra, uma vez que seria possível passar facilmente do formalismo ao niilismo ou fazer o caminho oposto e até mesmo “cultivar os dois simultaneamente” (TODOROV, 2009, p. 43). Já o solipsismo, prática fundada na condescendência e no narcisismo:

leva o autor a descrever detalhadamente suas menores emoções, suas mais insignificantes experiências sexuais, suas reminiscências mais fúteis: quanto mais repugnante, mais fascinante é o mundo! Falar mal de si, aliás, não destrói esse prazer, já que o essencial é falar de si – o que se diz é secundário. A literatura (nesse caso, diz-se preferencialmente, a ‘escrita’) tornou-se apenas um laboratório no qual o autor pode estudar a si mesmo a seu bel-prazer e tentar se compreender. (TODOROV, 2009, p. 43)

Ainda de acordo com Todorov (2009), as tendências niilista e solipsista são solidárias entre si e completam a visão formalista, dado que refutam e negam o mundo comum ao eu e aos outros e, dessa forma, restringem e empobrecem a literatura. O autor opõe-se a essas três tendências e adota a compreensão do texto como produção inserida temporal e

socialmente, assim como conexão entre os vários discursos – literário, historiográfico, filosófico, científico, e outros.

A crise da literatura nos dias atuais pode ser compreendida, conforme Todorov (2009), aparentemente, em dois vieses: num primeiro, o que seria uma crise da leitura: a falta de leitura literária por parte dos jovens ou a leitura de obras de qualidade artística contestável; num segundo aspecto, a crise no ensino de literatura. Desta forma, é provável que o segundo aspecto possa influenciar o primeiro, uma vez que, melhorando o ensino de literatura nas escolas, a prática de leitura entre os jovens poderia também aumentar e melhorar em termos de escolha de leitura, à medida que lhes sejam oferecidas leituras que permitam o contato com as obras originais, mediadas pela ação do professor a fim de que seja possível estreitar as relações do aluno com a linguagem literária, com as particularidades do texto, ou seja, que a literatura possa ser fruída pelo aluno.

Reforçando, também, a crise por que passa a literatura, Roland Barthes, ainda em 1979, em seu último curso no *Collège de France*, afirmou: “Algo ronda em nossa História: a Morte da literatura; ela erra em torno de nós; é preciso olhar esse fantasma cara a cara, a partir da prática” (BARTHES, 2005, p. 43). O aparente e poético presságio de Barthes foi ainda reiterado outras vezes:

Esse desejo de literatura pode ser ainda mais agudo, mais vivo, mais presente porque posso sentir a literatura em vias de fenecer, de se abolir: nesse caso, eu a amo com um amor penetrante, perturbador, como se ama e se cerca com os braços aquilo que vai morrer (...) Esse sentimento de que a literatura, como Força Ativa, Mito Vivo, está, não em crise (fórmula fácil demais), mas talvez em vias de morrer = alguns sinais, entre outros, de desuso (ou de falta de fôlego). (BARTHES, 2005, p. 353)

O desprestígio do ensino de literatura, a falta de líderes literários – a figura social dos grandes escritores –, o descrédito da noção de obra literária, a falta de uma nova retórica, o desaparecimento do herói literário foram apontados por Barthes como as evidências desse desuso de que fala e que seria um dos fatos responsáveis por esse presumível desaparecimento. Quase quarenta anos passados, a literatura ainda sobrevive, embora parem sobre ela novas e, ainda, velhas angústias; felizmente, a lírica e metafórica despedida imaginada por Barthes não se realizou e, espera-se que esta profecia nunca se cumpra: “A literatura hoje: isso me faz pensar no final da sinfonia de Haydn, Os Adeuses: os instrumentos se vão, um após outro; ficam dois violinos (eles continuam a tocar à terceira); eles resistem,

mas assopram sua vela: heróicos e cantantes” (BARTHES, 2005, p. 359). Discípulo de Barthes, respeitado como o maior crítico literário da França na atualidade, Antoine Compagnon (2009) não se declarou mais esperançoso que o mestre. Para ele, a tensão vivida pela leitura literária deve-se, em grande parte, à deterioração dos espaços historicamente destinados à sua propagação:

na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazes, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. (COMPAGNON, 2009, p. 21)

O mesmo autor afirma que a literatura teve seu espaço reduzido na nossa sociedade há uma geração; assim acontece em vários contextos, como na escola, onde a literatura é corroída pelos textos didáticos; e na imprensa, com a qual a literatura tem uma longa história em comum – nota-se, entre outros fatos, que jornalistas do século XIX foram também grandes escritores e que nos séculos XX e XXI, jornalismo e literatura mantiveram ainda intensas ligações, além da imprensa ter contribuído para a ampliação do público leitor com a publicação no rodapé de obras que posteriormente tornaram-se clássicas. Hoje, porém, ao que parece, a própria imprensa também sofre uma crise e já não dá espaço para o universo literário; e com tantas opções de lazer, com a tecnologia, o livro tem ainda espaço para ocupar.

Não há como negar que o ritmo acelerado do século atual, cada dia mais frenético, com inovações anunciadas a todo o tempo, favorecem as mudanças dos costumes antigos. Parece consenso entre os especialistas, autores e professores, que a falta de leitores assíduos é um sinal preocupante de que a literatura não vive seu melhor momento. Com o advento da imprensa, a modernização dos meios de produção, depois da Revolução Industrial, os livros e a literatura tiveram um período glorioso, com o acesso aos livros ampliado exponencialmente, expandindo igualmente o número de leitores. No entanto, como tudo que tem ascensão rápida, a literatura e os livros tiveram seu declínio, mas permaneceram ocupando lugar importante como meio de acesso à cultura de elite e de massa e apenas mais recentemente com o vertiginoso progresso da tecnologia, viu seu espaço mais seriamente ameaçado, no que se chama de revolução duradoura, manifestada nos níveis econômico, político e cultural – que se assinala com a expansão das oportunidades de acesso ao saber (LAJOLO, 1991, p.14).

Aparentemente, cada vez mais se prescinde dos livros – e da literatura – na sociedade contemporânea voltada às linguagens audiovisuais, todavia a escola ainda é o espaço que tem, por excelência, o papel de habilitar o homem à leitura, por ela despertar seu interesse, além de refinar-lhe o gosto, possibilitando a fruição necessária, na medida em que se converte em intermediária entre o indivíduo e a cultura. Por isso mesmo, a escola não pode ser negligenciada, uma vez que provoca um movimento de democratização do conhecimento e funciona como uma porta de acesso a bens culturais (ZILBERMAN, 1985). Isso posto, se a leitura e a literatura estão em crise, igualmente está a escola, que precisa, antes de qualquer outra instituição, encontrar uma saída para a crise da literatura e para a crise do ensino de literatura no mundo.

A escola e a literatura não sofrem apenas com o ataque da tecnologia. Uma crise presente e detectada por diversos estudiosos refere-se à própria formação dos profissionais que atuam na escola. Adorno discute largamente a questão da educação e da emancipação, preocupando-se em especial com essa formação: “A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna, (...) uma vez que o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas” (ADORNO, 1995, p. 15). Para além dos aspectos político-ideológicos, que interferem na formação dos indivíduos, inclusive na formação dos professores, que formam outros sujeitos, temos questões práticas que dizem respeito ao universo dos profissionais de educação.

Como já foi discutido anteriormente, há problemas na formação dos professores de literatura. dado que a formação nas universidades não é ideal e repete os erros de pressupor que o aluno já leu todas as obras que serão analisadas ou, ainda, que ele tem os conhecimentos necessários para isso. Depois de graduados, os professores de literatura enfrentam o dilema de repetir a formação que receberam ou enveredar-se por caminhos desconhecidos, o que gera problemas como a insegurança nas ações. Além disso, não há políticas públicas que apoiem a formação continuada do professor, além da sobrecarga de trabalho que é, muitas vezes, responsável pelo pouco tempo dedicado à leitura literária.

A socióloga Zoara Failla, em *Retratos da Leitura no Brasil 3* (2012), revela que, se a leitura literária é o fato que nos preocupa, a leitura como fenômeno social também é objeto de interesse de outros estudiosos que podem contribuir para a investigação de uma provável crise da leitura literária, não apenas no Brasil, mas, quiçá, em todo o mundo. A pesquisa, cujos

resultados foram organizados pela socióloga, é uma referência sobre o comportamento dos leitores brasileiros e contribui para a avaliação das políticas públicas do livro e da leitura no Brasil, inclusive subsidiando discussões, estudos e decisões governamentais a esse respeito.

Segundo Azevedo (2005), nosso país carece de espaços dedicados a leituras já que nele inexistem bibliotecas e livrarias nas periferias, além dos altos preços dos livros em comparação com o poder econômico da população e, por fim, a falta de prática de leitura como herança transmitida de geração a geração, de pais a filhos, fatos que podem, em parte, explicar a escassez de leitores revelada pela pesquisa de Failla (2012). Assim sendo, a escola no Brasil ainda é, por excelência, o ambiente no qual mais se realizam leituras: didáticas, funcionais, literárias, e, por isso mesmo, leitura tornou-se sinônimo de lições, tarefas, atividades cansativas ou enfadonhas, o que também não contribui para a formação de leitores como seria ideal (AZEVEDO, 2005).

Destarte, a própria escola é atingida pela falta de apreço pela leitura, em especial a literária. A escola pública brasileira, apesar de ter ampliado o acesso à educação nas últimas décadas, parece priorizar quantidade à qualidade. Falta estrutura, faltam materiais didáticos de qualidade, falta qualificação profissional, faltam políticas públicas efetivas que amparem a educação oferecida à maior parte da população brasileira. De acordo com Azevedo (2005), os alunos atendidos pela escola pública, vindos de família de renda baixíssima a média, muitas vezes não são contemplados com as melhores experiências educativas e, em sua maioria, não vêm de um ambiente familiar privilegiado em relação à transmissão da cultura literária. Portanto, geralmente chegam à escola carentes das condições formativas mais básicas, passando inclusive pelo analfabetismo funcional.

Os resultados apontados na obra compilada por Failla (2012) revelam muitos traços dessa realidade. Foi pensado um modelo de amostragem que contemplasse em torno de cinco mil pessoas entrevistadas, de todos os estados da federação, 312 municípios, incluindo todas as capitais e grandes metrópoles. Uma das conclusões da pesquisa foi a de que os indivíduos leem mais quando estão na escola, comprovando-se uma vez mais que o espaço escolar funciona como formador de leitores e incentivador da leitura, literária ou não; mas, infelizmente, também pode funcionar como um espaço em que a leitura ocorre por obrigação, o que, na prática, pode afetar negativamente o objetivo da formação de leitores.

A respeito da influência das novas tecnologias para a sobrevivência ou não da leitura, uma boa parte dos entrevistados, na pesquisa de Failla (2012), revelou acreditar na sobrevivência do livro convencional face ao digital, no entanto, também revelou que esse é um recurso válido e que agrada ao novo público. Desta forma, esse pode se tornar um recurso interessante em sala de aula, com o objetivo de facilitar o acesso às obras, uma vez que nosso país é carente de bibliotecas e outros espaços destinados à leitura. Outro fato relevante foi a observação de que, embora o país tenha passado por uma inegável ascensão econômica nos últimos anos, propiciando um maior acesso a bens de consumo, não se observou esse aumento em relação aos bens de consumo culturais, como o livro. É plausível que isso se dê porque “A mudança no padrão de consumo depende de mudanças culturais que são mais lentas e envolvem a valorização e interesse desses consumidores” (FAILLA, 2012, p. 36), além de que:

Mudar hábitos de consumo depende de estímulos para despertar novos interesses, e esse é o desafio da área de publicidade e *marketing*, tendo a mídia como principal veículo. Mas o despertar do interesse pelos bens culturais depende de um processo educativo mais complexo e abrange a formação cultural de novos leitores ou apreciadores de literatura, músicas clássicas, artes plásticas, dança, teatro e outras produções artísticas. (FAILLA, 2012, p. 36)

Outro aspecto interessante da pesquisa desenvolvida por Failla (2012) deve-se à investigação sobre os livros mais lidos recentemente ou as últimas obras lidas pelos entrevistados. Entre as vinte e duas obras citadas, onze são *best-sellers* atuais da literatura internacional, quatro pertencem à literatura clássica brasileira, três pertencem ao segmento religioso, dois pertencem a obras clássicas da literatura infantil, dois do segmento de autoajuda e um clássico da literatura universal. Quando se apurou quais são os clássicos mais lidos atualmente, a pesquisa apontou como resultado *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, e *Iracema*, de José de Alencar – obras consagradas da literatura nacional. Entre as obras estrangeiras, figuram na lista dois clássicos da literatura mundial: *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, e *A bela e a fera*, conto clássico escrito originalmente pela francesa Gabrielle-Suzanne Barbot. Além disso, quando perguntado sobre os gêneros que costumam ler, romances, contos e poesia não foram citados por grande parte dos entrevistados. Ademais, a pesquisa revela que a leitura

de jornais e revistas é maior que a leitura de obras literárias, ainda que indicadas pela escola (FAILLA, 2012).

É possível concluir que os *best-sellers* mais modernos conseguem arrebatar o maior número de leitores – fato possivelmente explicado por todo o investimento de *marketing* e divulgação realizado pela indústria dos livros, além do auxílio da mídia internacional, bem como, em muitos casos, do desenvolvimento cinematográfico dos enredos (FAILLA, 2012). Além disso, percebe-se que os clássicos, nacionais ou internacionais, continuam conquistando leitores, ainda que sem o auxílio de qualquer recurso midiático, apenas pela qualidade artística já comprovada e consagrada.

O incentivo à leitura também foi explorado pela investigação na qual se indagou quem mais desempenha o papel de fomentador da leitura atualmente no país. Como resposta, o professor foi apontado maior incentivador à leitura, inclusive, mais que os pais. A esse respeito, a autora também pontua sobre a necessidade de maior atenção à formação do professor:

Sem dúvida, o investimento na formação do professor-leitor e o desenvolvimento de sua habilidade como mediador de leitura, além do investimento em acervos com obras de ficção ou de consulta dirigidas ao professor, estão surgindo como uma das mais importantes ações a serem implementadas pelos governos, devendo estar presentes na pauta das agendas e nas políticas públicas. (FAILLA, 2012, p. 43)

Em referência à prática de leitura específica dos professores, um dado alarmante pode ajudar a explicar a crise da leitura e, mais ainda, da leitura literária na sociedade e nas escolas. A pesquisa realizada com 145 professores, distribuídos por todos os estados da federação, revelou que, embora cerca de 65% declarem que gostam muito de ler, quando perguntados sobre o que fazem em seu tempo livre, apenas 2% apontaram que preferem ler; além disso, dos 145 entrevistados, apenas 34 apontam livros como preferência de leitura. E mais: o único autor de literatura clássica citado pelos professores foi José de Alencar – apontado por apenas dois professores (FAILLA, 2012). Logo, percebe-se que o perfil leitor dos professores brasileiros assemelha-se ao da população em geral, inclusive, sendo possível notar que, no grupo dos docentes, há uma preferência por leitura de textos religiosos ou de autoajuda, o que relega à literatura lugar menos privilegiado na escolha daqueles que ainda são apontados como os maiores motivadores da leitura.

Esse perfil do professor também pode ajudar a compreender como se forma a crise que se abate sobre a leitura no Brasil, e em especial, a leitura literária. Como incentivar a leitura se os próprios professores não leem ou leem pouca literatura canônica e não canônica? As políticas públicas de desvalorização do magistério, bem como a carga de trabalho excessiva, a falta de incentivo e de condições de acesso às obras, a inexistência de bibliotecas no ambiente de trabalho, situação acentuada pelos baixos salários colaboram para esse cenário alarmante. Porquanto grande parte dos alunos vêm de classe baixa, com famílias com pouca ou nenhuma escolaridade, quase ou nenhum acesso a bens culturais, as crianças chegam às escolas e se deparam com uma situação não suficientemente melhor, o que alimenta um histórico de anos de massacre e marginalização cultural:

Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejados num mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho da profissão. [...] A formação do magistério e a formulação de políticas públicas não têm sabido romper e corrigir esse processo contínuo, com a profundidade que ele exige. (MACHADO, 2012, p. 58)

Dessa forma, parece tácito haver uma crise da leitura, a literária em particular, no Brasil e no mundo e que essa crise tem relação íntima com a escola e a educação. Parece provável que a preocupação em reverter esse processo ou, no mínimo, amenizar essa crise não deve ser apenas da escola, uma vez que, como pontuou Mário Quintana (1966, p.57), “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”. Assim, evolução da sociedade e o crescimento em todos os aspectos podem e devem ser estimulados pela leitura, com a melhoria da infraestrutura escolar e do próprio ensino, com a qualificação dos professores e oferecimento de serviços biblioteconômicos eficientes a fim de alçar o país a um patamar de fruição de leitura, impressa ou virtual.

Isso posto, sendo uma crise o que a leitura literária vive atualmente ou apenas a evolução natural dos tempos, a literatura tem muito a contribuir para a formação dos indivíduos, não apenas como um luxo ou um acessório, mas como um direito social (CANDIDO, 2004); bem diferente de um luxo supérfluo, a leitura literária desperta diferentes visões de mundo e da realidade e oportuniza o acesso a novos conhecimentos, em especial, como fazem os textos clássicos. A informação esterilizada – ofertada por leituras informativas –, por sua vez, como única fonte de conhecimento do indivíduo, pode levar a uma vivência

em que o pensamento nada cria, apenas se apropria para reproduzir e copiar e isso leva ao empobrecimento, alienação e massificação. A literatura, por seu turno, tendo o poder de humanizar, sensibilizar e nos enriquecer infinitamente, ainda que viva uma crise, estará dotada de instrumentos e predicados para superá-la, como tem feito na travessia dos séculos.

1.3 A mediação da leitura literária como instrumento de formação de leitores na escola

A questão da formação de leitores é crucial para o ensino de língua materna, mas não apenas isso. Leitores são indivíduos que estão aptos a usufruir das diversas leituras (ou “literaturas” – científicas, artísticas, didáticas, informativas, religiosas, entre outras) e a dispor dos textos em seu próprio interesse, independente da motivação (AZEVEDO, 2005). Uma vez mais amadurecido em sua formação, os benefícios obtidos pelo leitor vão do conhecimento linguístico a uma mais completa compreensão do mundo e das outras pessoas, além de melhorar a capacidade interpretativa e ser um modo de ampliar o conhecimento sobre diversos temas, ou simplesmente uma forma de lazer e entretenimento. Mas formar leitor literário não é tarefa fácil, tampouco há para isso fórmulas simples; não há método que transforme o indivíduo em leitor de forma rápida e não é possível tornar-se leitor sem que se disponha a ler.

Como letramento literário, termo cunhado para referir-se ao processo de formação do leitor como o concebemos, compreende-se o processo de apropriação da literatura como linguagem, o que implica depreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que dela se apossam, ou, segundo Paulino e Cosson (2009, p. 67), letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

A ausência da prática de leitura pelos alunos é um dos maiores desafios para o ensino de língua materna e literatura. Ao formar-se um leitor literário, propicia-se ao aluno a apropriação daquilo a que ele tem direito (CANDIDO, 2004). No entanto, o processo de formação de leitores encontra diversos entraves conjunturais, como pais semi ou analfabetos, a necessidade de trabalho, que pode retirar o aluno da escola ou tolher o tempo destinado ao estudo, dificuldade de acesso às obras, como o preço dos livros ou falta de livrarias nos subúrbios das cidades e de bibliotecas públicas, por exemplo, além de uma possível má

formação do professor e da falta de políticas públicas de incentivo à leitura, sobretudo, a literária (AZEVEDO, 2005).

O primeiro marco legal do Estado brasileiro em relação a uma política do livro e de leitura é a Lei 10.753 (BRASIL, 2003), conhecida como Lei do Livro¹, firmada em 2003 e, de acordo com Neto (2009), embora com limitações acerca do destaque à leitura e à formação de leitores, esse foi um passo importante para a formulação de um conjunto de planos para a construção de um país mais justo e democrático culturalmente.

Embora o Estado brasileiro já estivesse consolidado como notável consumidor de livros didáticos e escolares, não se verificava o mesmo alcance quanto às políticas e ações para a formação de leitores e a democratização do acesso público à leitura. Para o autor, "não basta comprar e prover materialmente: há que formar o elemento facilitador das circunstâncias que criará o mundo do potencial leitor" (AZEVEDO, 2009, p. 63). De acordo com Santos, Neto e Rösing (SANTOS; NETO e RÖSING, 2009), as escolas brasileiras têm um considerável acervo de boa qualidade, porém, muitas vezes, encontram-se abandonados, intocados, não manuseados. Isso se deve, segundo os autores, ao fato de que os profissionais envolvidos com as escolas e bibliotecas não reconhecerem a importância do patrimônio representado por esses materiais negligenciados. Desconhecem também, até o momento, o quanto esses recursos podem contribuir para a formação daqueles que a eles tiverem acesso.

Apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito, já que o caminho do fomento à leitura e à formação de leitores e mediadores de leitura é longo. Um novo passo foi dado com a construção e implantação, em 2006, do PNLL ²– Plano Nacional do Livro e Leitura – construído consensual e democraticamente pelo diálogo entre sociedade e Estado, representado pelos Ministério da Educação e da Cultura. No entanto, o Estado precisa, além de assentar as tarefas já pactuadas e registradas no PNLL (2006), instituir esforços para ensinar a formação de mediadores de leitura, como uma ação primordial de incentivo à leitura, um campo ainda inexplorado pelas políticas públicas (SANTOS; NETO e RÖSING 2009).

¹ Instituiu a Política Nacional do Livro, e visa, entre outras coisas, assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro, promover e incentivar o hábito da leitura, capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda, assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura. (BRASIL, 2003).

² Conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. (BRASIL, 2009)

Entre as tarefas definidas pelo PNLL e que demandam urgência, constam: a regulamentação da Lei do Livro (BRASIL, 2003), e a constituição do "Fundo Pró-Leitura"³; criação de um novo Instituto Nacional da Leitura e do Livro; elevação legal do PNLL (2006) a uma situação institucional mais estável, uma vez que está estruturado atualmente por meio de uma Portaria Interministerial dos Ministérios da Educação e da Cultura; e, por fim, a divulgação das ações dessa política nacional de leitura, com ênfase em campanhas perenes de incentivo à necessidade da leitura e ao prazer de ler, como direitos fundamentais do cidadão (SANTOS; NETO e RÖSING, 2009).

Em 2008, a formação da Frente Parlamentar Mista pela Leitura, com grande adesão dos congressistas brasileiros, reforçou as conquistas em relação às políticas públicas de leitura. No entanto, o engajamento social e político na instituição de uma pauta de ações que visem à garantia de que essas políticas não sejam esquecidas ou percam a força são fundamentais, segundo os autores. Inclusive, é importante também, que os programas formativos de mediadores de leitura do sistema público se integrem às iniciativas do terceiro setor e do setor privado, a fim de integrar todas as esferas sociais e públicas e absorver as experiências bem sucedidas nessa esfera. Para João Luís Ceccantini (2009, p. 209), sem a integração de uma ampla rede de políticas públicas e ações culturais, “não há mediação individual e quixotesca que faça milagres”.

Assim, há que se ter clareza de que, quando se fala em políticas públicas para a mediação de leitura, a formação de mediadores de leitura é prioridade, e eles devem estar em todos os lugares; a escola e a biblioteca não são os únicos locais em que a leitura deve ser incentivada e promovida, portanto, é preciso promover uma abertura de todos os setores sociais para a leitura, que deve ser para todos e deve levar em conta, como cidadãos brasileiros, igualmente os portadores (ou não) de necessidades especiais, os moradores de zonas rurais, e/ou os cidadãos que se enquadrem em quaisquer especificidades de quaisquer tipos, considerando toda a diversidade cultural encontradas no nosso vasto território (SANTOS; NETO e RÖSING 2009).

³ Foi criado, em consonância com o PNLL e a Lei do livro para apoiar a produção, a edição, a distribuição e a comercialização de livros. O fundo servirá também para estimular a produção intelectual de escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas quanto culturais.

Assim, a mediação e a formação de leitores deve ser vista do ponto de vista da sociedade como um todo e, para maior sucesso, deve ser objeto de atenção de todos. Segundo Ezequiel Teodoro da Silva (1991, p. 64), "queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social", mas isso requer a construção de uma nova pedagogia da leitura e isso não é papel apenas da escola. Para mais, o trabalho pedagógico cumpre determinadas intenções e interesses sociais, é uma questão essencialmente política, portanto. Assim sendo, a formação de leitores conscientes, criativos e críticos presume uma proposta de ensino de leitura com coerência "entre fins e meios, entre teoria e prática, entre discurso e ação" (SILVA, 1991, p. 64) e interfere na instância metodológica e também dos conteúdos. Por essas razões, de acordo com o autor, a mudança necessária não se resume à transformação da mentalidade dos professores apenas.

Azevedo (2005) declara que grande parte dos alunos tem contato com pessoas que, apesar de incentivarem a prática da leitura, não são leitoras e falam sobre a leitura de uma maneira idealizada ou vaga, repetem chavões bastante conhecidos e utilizados quando se trata de literatura e ocultam que ler e tornar-se leitor exige esforço, dedicação e tempo. Essa tentativa de incentivar a leitura, ainda que seja fruto da melhor intenção, não ajuda a convencer os possíveis futuros leitores, infelizmente.

Desta forma, a formação do leitor literário depende de uma disposição adequada e pela qual a escola (ambiente social investigado nesta pesquisa) deve empenhar-se, uma vez que é o grande espaço mediador de leitura, já que tem a função de promovê-la, por excelência. De acordo com Regina Zilberman (1985), a empatia entre escola e leitura se demonstra pelo fato de que é pela primeira que o homem se capacita à segunda. Historicamente, no século XVIII, aconteceu a grande mudança na escola em função da necessidade de tratar da infância, ocupá-la e preparar a criança para as épocas futuras de sua vida: "a instituição converte-se no intermediário entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura" (ZILBERMAN, 1988, p. 13).

A formação do leitor por meio do letramento literário deve ser uma preocupação da escola como um todo, envolvendo projetos de que façam parte professores e biblioteca, além da existência de projetos que incentivem e favoreçam o contato com as obras de diversas naturezas, incluindo de obras da escolha dos alunos, *best-sellers*, contemporâneas e obras

clássicas. O professor pode aproveitar-se das escolhas espontâneas dos alunos para perceber quais gêneros literários podem ser aprimorados durante as aulas pela atuação do professor. Essa mediação mais democrática, menos autoritária, pode ser auxiliar para quebrar resistências e preconceitos que podem existir em relação aos textos considerados difíceis (BRASIL, 2006). Essa ambientação propícia ao desenvolvimento da leitura literária como prática pode cooperar para a criação de uma comunidade de leitores – na qual uns incentivam os outros por trocas mais naturais e espontâneas do que poderiam ocorrer em um momento ou ambiente formal de ensino, como a sala de aula – que pode ser, inclusive, ampliada para o universo familiar e social dos alunos (BRASIL, 2006). Ligia Chiappini (2005) explica que “da sala de aula ao recreio, pode proporcionar o espaço-tempo da releitura da própria leitura pelo confronto com a leitura alheia, pode potencializar o individual pelo coletivo e vice-versa nas conversas e debates da leitura de cada aluno ou aluna” (CHIAPPINI, 2005, p. 1).

No entanto, essa não é a realidade de muitas escolas brasileiras. Além disso, diferente do que aconteceu com o processo de alfabetização, cada vez mais ampliado, a leitura literária torna-se cada vez mais diluída no ambiente escolar, rarefeita em vez de concentrada, como constatou Zilberman (2003); essa diluição se dá porque outros tipos de leitura compõem também o universo textual oferecido aos alunos, e, no que se refere à leitura literária, muitas vezes o contato com as obras originais é suprimido, sendo ofertado, em seu lugar, resumos, fragmentos, compilações, estudos históricos, características de época e outros – procede-se assim a uma quase ‘desinvenção’ da leitura literária. Acrescenta-se a isso a dura realidade das camadas menos favorecidas economicamente que apenas têm acesso a textos literários por meio do livro didático (AZEVEDO, 2005).

Todos esses fatos acerca da leitura literária complexificam ainda mais o papel da escola como mediadora da leitura e formadora de leitores. A formação de leitores se inicia, na escola, nas séries iniciais e deve, no Ensino Médio, atingir seu ápice. Todavia, tida como bem simbólico cuja apropriação é objetivo da educação, conforme o nível de escolaridade, o conteúdo curricular da literatura apresenta diferentes composições, tais como a produção literária e circulação de livros que direcionam as escolhas dos leitores, bem como as diferentes características do segmento de escolaridade e seus objetivos de formação. No Ensino Fundamental, de modo geral, a formação literária é menos sistêmica do ponto de vista das escolhas, prioriza a leitura de obras selecionadas pelos professores, no Ensino Médio

normalmente atende a uma demanda – como o ENEM – e privilegia-se o estudo da historiografia da literatura e seus estilos, o que propicia uma esfacelamento da leitura efetiva das obras de literatura em trechos de poemas ou obras ficcionais, a fim de exemplificar o que a teoria explica (BRASIL, 2006).

Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006), as dificuldades para a formação de leitores nessa modalidade de ensino relacionam-se “mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola” (BRASIL, 2006, p.63).

Deparando-se com as dificuldades de leitura das obras, três tendências predominam no ensino de Literatura nas escolas no Ensino Médio, segundo Osakabe e Frederico (2004): facilitação de literatura mais complexa por outra de mais fácil apreensão (obras mais modernas), redução do conhecimento literário a informações externas às obras e textos e a permuta dos textos originais por fragmentos ou resumos, por exemplo. Essa conduta parece ir contra os objetivos de formação de um leitor autônomo, livre, crítico, experiente, o que remete a uma reflexão sobre as escolhas com as quais se confronta o ensino:

ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudamos obras consideradas essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo. (TODOROV, 2009, p. 27)

A imprescindível reflexão sobre o que e como ensinar deve permear a vida do professor, a partir de questionamentos do tipo: como atingir o ideal de leitor crítico proposto por Eco (1989). Imprescindível também é que o professor se questione sobre a quais objetivos as leituras ou obras propostas servem quando se pretende formar leitor, como alertam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006):

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização corresponde à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006, p.57)

Destarte, é irrefutável o fato de que cabe à escola a formação do leitor crítico como objetivo básico em relação à literatura: fazer escolhas adequadas das leituras propostas, aprimorar o gosto literário, explorar a tradição literária histórica e local, além de propiciar recursos para uma melhor exploração e fruição dos textos, certamente presume levar a condição de leitor vítima à de leitor crítico (ECO, 1989) e interrogar sobre como proceder a fim de alcançar êxito nessa intenção e como enfrentar as dificuldades inerentes à tarefa.

A aproximação entre leitor e texto também depende do grau de exigência e ingenuidade, afastamento ou aproximação, no que Umberto Eco classifica em duas categorias de leitores: “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1989, p. 101). O primeiro tipo seria aquele apenas interessado no que diz o texto, na história que conta, por exemplo e o segundo, em como se faz esse trabalho de narração ou construção poética, ou seja, no aspecto estético do texto. Desta forma, cada leitor pode colocar-se como vítima ou crítico, ou, ainda, como ambos – dado que uma mesma obra pode provocar o esquecimento das adversidades da vida diária e provocar a fruição estética, ou ainda, é possível que um mesmo leitor, ora comporte-se como vítima - conscientemente -, ora como crítico - intencionalmente (ECO, 1989).

Os jovens obviamente têm maior aceitação de leituras mais contemporâneas como *best-sellers* ou de obras da literatura infanto-juvenil; a dificuldade de introduzir aos alunos-leitores obras mais complexas e bem construídas literariamente, ratificadas por seu valor estético, capazes de oferecer maior fruição, é uma realidade vivenciada por professores que atuam, em especial, em determinadas comunidades escolares, nas quais não se verifica uma tradição cultural de prática de leitura. A vivência escolar deve ser construída pelo contato com as obras, a despeito da complexidade da tarefa. O estudo da literatura pela metaleitura (análise do texto ainda que sua leitura não tenha ocorrido), os problemas da história literária, características de estilo, entre outras práticas, embora tenha seu lugar, não podem prescindir da leitura do texto literário, sob pena de afastar ainda mais o aluno da leitura (BRASIL, 2006).

Em vista disso,

Cabe então, ao professor de literatura, escolher as obras que proporá aos alunos, não em função de uma atualidade que pode ser apenas um modismo, mas em função das

qualidades literárias de uma obra, passada ou recente. O tema não deve ser predominante na escolha, porque o que caracteriza a obra literária é o *como* e não o *que*, sendo que a significação não está, nela, separada da forma (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 20).

É preciso que o professor analise seriamente a questão, a fim de identificar a melhor forma de levar a beleza e o estranhamento do texto literário aos alunos, por meio de uma mediação eficiente, colocando em primeiro plano o leitor e sua recepção da obra de arte, em atenção à relação dialógica daquele com o texto, como pontuava Mikhail Bakhtin (2006), em uma compreensão que ultrapassa a do mero enunciado; desta forma, a língua não se realiza por formas abstratas ou por enunciações monológicas – sua realização se dá pela fundamental interação verbal como fenômeno social, afinal “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 2006, p.127).

Para ensinar a ler criticamente um texto, para Silva (1991), é preciso que se proceda a uma organização de dinâmicas pedagógicas que ensejem três movimentos distintos de consciência, quais sejam, constatar, refletir e transformar, ou seja, que conjuntamente permitam ao leitor atribuir sentido ao que foi lido. Metodologicamente, isso significa que as situações de leitura permitam ao leitor “constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre os significados atribuídos e transformar os significados” (SILVA, 1991, p. 66). Ainda de acordo com Silva (1991), esses diferentes momentos correspondem ao que a escola clássica denominava como “ler as linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas” (1991, p. 66). Cada um desses processos contribui para a essencial atribuição de sentido ao texto, sem a qual, a leitura perde seu objetivo primordial. O processo de constatação leva o leitor a verificar o sentido básico do texto, depois, concluir que há não um único sentido no texto, mas sentidos - o cotejo, ou reflexão -; e, por fim, gerar mais sentidos para o texto, no processo da transformação.

O professor, como peça chave no processo de mediação não deve eliminar do processo de leitura do texto pelos alunos os dois momentos mais ricos que são o cotejo e a transformação. Muitas vezes, espera-se que o aluno atribua à leitura o significado que o professor espera, ou seja, espera-se uma reprodução de significados já cristalizados em vez de uma atribuição original de sentido, conforme Silva (1991) pondera.

Portanto, o professor deve organizar metodologicamente o trabalho de leitura a fim de promover a atribuição de sentidos pelos alunos leitores, sem, no entanto, requerer a leitura como pretexto para a redação ou estudo de regras gramaticais ou quaisquer outros trabalhos que possam gerar distorções na relação do leitor com a leitura, sob pena de afastar o aluno da experiência formativa que o ato de propicia. O trabalho de mediação exige do professor, de acordo com Silva (1991), "imaginação criadora, sensibilidade e perspicácia".

Esse processo de leitura mediado pelo professor é democrático e visa ao alcance de uma maior quantidade de significados para os textos, que resulta em aprofundamento de temas e compreensão mais ampla da realidade e das leituras. É importante que haja tempo e espaço para a exposição das interpretações, discussões que elas permitem - todos aprendem nesse processo, também o próprio professor que se abre a ideias novas, mas também deve sistematizar todo o conhecimento produzido, inclusive apresentando aos alunos algumas possibilidades de leitura que eles possam não ter alcançado em virtude de uma limitação ou da falta de prática leitora. Essas interações do sujeito leitor com a obra dão origem a uma inesgotável fonte de informações e relações, pois "Toda obra de arte propõe-se como objeto aberto a uma infinidade de degustações" (ECO, 2005, p. 68), inclusive "porque é típico da obra de arte o pôr-se como nascente inexaurida de experiências que, colocando-a em foco, dela fazem emergir aspectos sempre novos" (ECO, 2005, p. 69).

Eco argumenta também a respeito do poder de universalização que a arte possui e que a obra literária, em especial, pode alcançar ao ser tocada pelo leitor:

Quando pronuncio um verso ou um poema inteiro, as palavras que profiro não se apresentam imediatamente traduzíveis em um *denotatum* capaz de exaurir suas possibilidades de significação, mas implicam uma série de significados que ganham profundidade a cada olhar, de forma que, em tais palavras, parece-me descobrir, reduzido e exemplificado, o universo inteiro. (ECO, 2005, p.68-69)

Para tanto, a leitura e a interpretação das obras literárias pressupõem uma capacitação do leitor, a fim de extrair dessa imensidão as informações e o deleite que a obra possa oferecer, sem, no entanto, dar espaço para a divagação total, em que o enunciado produzido pelo autor se perde em um possível devaneio do leitor despreparado. Eco (2005) alerta que:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo

que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto. (ECO, 2005, p. 12).

Assim, o papel da mediação é imprescindível para que esse leitor se aproprie da liberdade de interpretar as obras lidas - com os devidos limites -, liberto das interpretações impostas, e para que se torne um leitor crítico. Esse relacionamento que se estabelece entre leitor e texto depende de fatores linguísticos, culturais e ideológicos, e podem variar da rejeição total até a mais incontestável aprovação (BRASIL, 2006).

A mediação da leitura requer do professor a efetiva leitura de textos com os alunos, o que promove um importante exercício que não apenas favorece o contato com o texto, já que a leitura como prática social compartilhada (Brenman, 2005) cria vínculos na sala de aula entre o professor mediador, alunos e o texto literário e essa leitura partilhada proporciona um poder de análise que a leitura solitária não é capaz, segundo Ernest Legouv   (1999). Desse modo, “o professor consegue promover o gosto pelos livros, efetuando, ele mesmo, de vez em quando, para toda a classe, uma pequena sessão de leitura” (LEGOUVÉ APUD BAJARD, 2001, p. 35), além de promover a aprendizagem dos instrumentos necessários para a compreensão da obra, através de seu trabalho de intermedia  o da leitura.

Para a sensibiliza  o e conquista dos leitores, segundo os documentos oficiais, os professores podem propor o trabalho com a poesia que, pela brevidade na maioria das vezes, pode ser eficaz na leitura em sala de aula.

Textos curtos, com densidade poética, são instrumentos poderosos para sensibilizar o aluno, ainda que muitos professores observem a resistência, sobretudo do jovem do sexo masculino,    fru   o do poema, considerado por este “coisa de mulher”. No entanto, todo professor observa também o prazer na leitura em voz alta, na entona  o, na concretude da voz (o prazer do significante, diz Barthes, em *O prazer do texto*). Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sint  tico), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedica  o de tempo a essa atividade e percep  o de uma outra lógica anal  ticointerpretativa que não aquela de um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia    ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas. Contos e crônicas também devem ser cuidadosamente selecionados para se não desperdiçar o tempo precioso a eles dedicado em sala de aula. Por serem mais curtos que novelas e romances, devem motivar o leitor pelo modo como apresentam o assunto, exigindo, como o poema, um aprofundamento que leve o leitor    percep  o de suas camadas composicionais. São gêneros propícios a uma sensibiliza  o inicial do aluno. (BRASIL, 2002, p. 78)

Em vista da necessidade de letrar literariamente o leitor, a tendência do ensino de literatura é variar o repertório, ofertando obras mais próximas da linguagem do aluno, obras que falem das temáticas que mais estão em voga no momento, evitando-se a delicada (e deliciosa) leitura dos clássicos, por serem mais difíceis e teoricamente menos acessíveis ao aluno. A mediação da leitura já não é ofício simples; a mediação da leitura dos clássicos e a formação de leitores literários, cujo assunto é objeto de pesquisa, exige ainda mais do professor: exige que seja também um leitor, um fruidor desse tipo de leitura, bem como exige a capacidade de perceber as sutilezas das obras que podem cativar o gosto e a atenção do leitor. Segundo Silva (1998, p.22), “Sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar.” Bajard (2001, p.36) afirma que “Não sabe ler aquele que não faz amar o livro que ele ama”, assim, o professor leitor de leitura literária é capaz de transmitir esse gosto para os alunos.

Muitas vezes demonizada no ambiente escolar devido à sua complexidade e à rejeição que pode causar, à primeira vista, nos alunos, a obra clássica influencia não somente a vida dos seus leitores, na medida em que atinge pessoas de diferentes culturas ou idades, muito provavelmente, porque aborda temas universais e que são comuns a toda a humanidade, como o amor e a morte; assim, o clássico também acaba por influenciar outras obras e estilo de outros artistas. Além de tudo isso, o clássico não pode prescindir de qualidade artística, sendo reconhecido por seu legado estético e cultural (CALVINO, 1993). A esse respeito, Osakabe e Frederico (2004) pontuam: “Por isso, embora nada se possa considerar definitivo em matéria de excelência estética, dificilmente se poderá considerar como gratuito o efeito de permanência de obras que mantêm, mesmo com o passar dos séculos, o vigor do momento de seu aparecimento” (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 78).

A leitura de textos considerados mais difíceis, como os cânones literários, carecem mais da mediação do professor que em leituras nas quais os alunos encontram menos obstáculos. Kleiman (2016) afirma que a alegação de que a leitura de um texto é difícil indica falta da interação de diversos níveis de conhecimento para o leitor, como o conhecimento de mundo, o linguístico e o textual, ou seja, falta ao leitor o conhecimento prévio para que possa fruir da leitura. A mediação, assim, é fundamental para reduzir esse desconforto do leitor, na medida em que ajuda a preencher as lacunas do conhecimento prévio. A autora pontua ainda

que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 2016, p. 15), portanto, é preciso que o professor mediador provoque, induza ou até mesmo produza esse conhecimento prévio necessário, o que é mais facilmente possível na leitura compartilhada com os alunos. Uma vez que o leitor desconheça informações importantes sobre o tempo de um enredo ou informações linguísticas ou textuais, a leitura de um texto pode ser muito pouco útil para sua formação.

Na prática, a mediação da leitura literária exige do professor maior organização, planejamento e tempo. É importante que o texto literário seja experimentado pelos alunos, com a presença do professor, durante a aula, a fim de que o aluno perca o receio do desconhecido, habitue-se à linguagem e ao estilo do autor, sendo auxiliado pela experiência do mediador, que pode e deve ressaltar os aspectos significativos e estéticos do texto. Aproximar o leitor do texto é mediar a leitura; apresentar estratégias de interpretação, de exploração vocabular, de inferência e hipotetização são ferramentas de mediação de que o professor pode dispor para realizar essa ação. Enquanto se ‘perdem’ algumas aulas na leitura da obra literária com os alunos, ganha-se a confiança do leitor cujas competências de leitura ampliam-se grandemente. A desmistificação da leitura como um ato metafísico, indisponível a simples mortais, forma leitores, forma cidadãos, forma criticidade e forma autonomia.

1.4 A leitura do texto clássico literário no Ensino Médio

A reflexão acerca da literatura ofertada aos alunos no Ensino Médio é proposta nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), nas quais aponta-se a existência de diversas posturas em relação ao ensino de literatura: do tradicionalismo acentuado, que só parte do cânone e a ele volta, ao extremo democrático que dispõe lado a lado obras consagradas e músicas da cultura popular, por exemplo, e, até a total negação dos clássicos, ou ainda um trabalho com a literatura pautado em fragmentos encontrados nos livros didáticos, sem nunca realizar a leitura de qualquer texto completo. Segundo o documento, não é fácil definir qual das posturas é a ideal, mas é indispensável tentar entender o que motiva cada uma delas: se o posicionamento a favor do clássico baseia-se apenas na rejeição a outras formas de manifestações artísticas e populares ou se ampara na intenção de oferecer aos alunos obras consagradas e que, normalmente, chegam mais facilmente às elites que às

camadas populares; se a defesa da democratização na escolha dos textos resume-se ao respeito pela diversidade cultural ou tão somente à crença de que os alunos, em especial, os de classes baixas, não sejam capazes de entender ou apreciar uma obra clássica (BRASIL, 2006).

Parece, assim, que a proposta oficial é a de uma profunda reflexão sobre o ensino de literatura nas escolas e não a imposição de um ou outro caminho. Sugere-se, ao professor, que analise e questione seu próprio trabalho com a literatura em sala de aula, bem como as vivências que tem proporcionado aos seus alunos em relação à prática da leitura literária; propõe-se muito mais que postular o ensino tradicional ou a negação desse modelo. Em vez de uma receita, uma postura de questionamento e constante análise acerca da literatura e seu ensino parece ser mais apropriada ao professor que pretende trabalhar com a literatura de forma mais significativa atualmente.

A situação da leitura de literatura no Ensino Médio é complexa e torna-se ainda mais quando se pretende refletir sobre a leitura de textos clássicos. Ao se observarmos dados revelados pela pesquisa realizada por Failla (2012), percebe-se que, não obstante haver menos leitores de textos literários cursando o Ensino Médio, há ainda muito menos leitores de textos literários clássicos – objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, torna-se necessário definir sobre o que é considerado como texto clássico ou canônico e que contribuições esse tipo de leitura pode oferecer à formação de leitores dessa fase de ensino.

1.4.1 O que é um clássico?

A proposta de trabalhar textos literários clássicos requer uma discussão conceitual que incide sobre o termo *clássico*, o que precisa ser prontamente resolvido para que possíveis variáveis polissêmicas não sejam interpoladas no presente trabalho. Diversas acepções foram propostas por inúmeros autores e obras e até mesmo a passagem do tempo foi responsável por alterar pouco a pouco a definição original.

É possível partir da conceituação apresentada nos dicionários. Conforme o dicionário Aurélio (2016), clássico é o que é

Adj.1. Relativo à arte, à literatura ou à cultura dos antigos gregos e romanos. 2. Que segue, em matéria de artes, letras, cultura, o padrão deles. 3. Da melhor qualidade; exemplar. 4. Sem excesso de ornatos; sóbrio, simples. 5. Habitual. sm. 6. Escritor ou artista plástico clássicos e suas obras. (AURELIO, 2016, p. 98)

No entanto, essas definições não servem ao propósito por parecerem um tanto simplistas, a princípio, porque há inúmeras outras possibilidades de compreender o que faz uma obra clássica.

O poeta Paul Valéry (1999) afirma que existem várias definições para clássico e pontua que “um clássico é um escritor que realiza um crítico dentro dele e que ele associa intimamente com seu trabalho” (VALÉRY, 1999, p. 25). Para ele, a obra clássica pressupõe “atos voluntários e refletidos que modificam uma produção natural” (VALÉRY, 1999, p. 25), ou seja, que compor uma obra exige recursos e processos e que isso “sucede a algum caos primitivo de intuições e de desenvolvimento naturais e é isso que leva à pureza da composição, ao que torna uma obra clássica” (VALÉRY, 1999, p. 25). O professor Pedro Duarte (2008) defende que a existência do clássico não mais recai sobre a submissão ao cânone da Poética aristotélica, o que durante alguns séculos assentou-se como regra, mas cuja atemporalidade não se confirmou, apesar de o termo ainda apontar semanticamente para o classicismo ou a antiguidade. Novas estéticas como o Romantismo romperam com o preceito clássico da antiguidade e ajudaram a construir novas concepções de cânone, sem, no entanto, substituir o termo original. Assim, ampliou-se a compreensão do clássico para uma obra original (até onde o possa ser), com vistas à genialidade criativa como foco principal, todavia sem depreciar as obras até então tidas como arquétipo de beleza, perfeição ou maestria.

Duarte (2008) propõe ainda que uma obra clássica passa assim a ser reconhecida devido ao “seu próprio vigor histórico. Noutras palavras: não era por estar fora da história que a obra ganharia sua imortalidade, mas por habitar a história de modo ainda mais penetrante, por criar sua própria história” (2008, p.193). O critério da força histórica para uma obra ser classificada como clássica parece ser coincidente na opinião de leitores e especialistas. *The life of a book addict* é um site da internet destinado à leitura e ao compartilhamento das impressões de leitores de língua inglesa. Possui mais de dez mil membros e um vasto conteúdo de resenhas, críticas e discussões a respeito do universo da leitura. Em um dos fóruns dessa comunidade, levantou-se o debate sobre o que torna um livro um clássico (*What makes a book a classic?*) e entre as muitas e relevantes considerações tecidas pelos participantes, como a capacidade de infiltrar-se no inconsciente coletivo, de impactar a sociedade, de emocionar os leitores ou até mesmo a ideia de que clássicas são as obras

aprovadas por professores e críticos, a capacidade de resistir ao tempo foi a característica fundamental apontada pela maior parte dos associados do fórum.

Participando também da discussão acerca do clássico, o crítico americano Harold Bloom (1995) afirma que as obras literárias clássicas são poucas e exemplares. Para ele, a primeira leitura de um clássico em vez de realizar expectativas, propicia mais uma surpresa misteriosa e que a leitura desse tipo de obra não nos torna melhores cidadãos, necessariamente, mas garante mais conhecimento e autoconhecimento, da perspectiva subjetiva à social e histórica. O autor defende que não se deve crer que as obras clássicas são ferramentas de melhoria do homem, contudo não nega a importância da leitura dessas obras e endossa as palavras de Calvino (1993), ao concordar que não se deve prescrever a leitura de clássicos com um objetivo único ou específico, mas sobretudo porque “ler os clássicos é melhor do que não os ler.” (CALVINO, 1993, p.16)

Calvino (1993), em seu antológico texto *Por que ler os clássicos?*, não apenas aponta razões pelas quais as obras clássicas devem ser lidas, como propôs quatorze diferentes e complementares definições para o termo ‘clássico’. Ele afirma que

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos;às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber), mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência. (CALVINO, 1993, p. 12)

O mesmo autor assegura ainda que os clássicos tornam-se uma riqueza para quem os lê e, mais especificamente, para aqueles que os leem pela primeira vez nas melhores circunstâncias para estimá-los; assim sendo, é possível que as melhores condições de leitura de uma obra canônica seja por meio da mediação de um leitor mais experiente como um professor, uma pessoa que tenha condições de orientar a leitura e oferecer informações linguísticas e enciclopédicas que o leitor imperito necessite para que possa fruir da leitura o que ela pode oferecer.

Ele também afirma que os clássicos influenciam seus leitores por tornarem-se inesquecíveis, mas não apenas; agem também quando recônditos na lembrança, racionalmente imperceptíveis e continuam a influir sobre o leitor, pois o conhecimento e cultura adquiridos não se perdem, ainda que não estejam sobrelevados. E, assim, ocultos ou não, continuam a

produzir ligações e ramificações, infiltrar-se em outras obras, momentos e experiências, tornando-se essa repercussão da leitura sempre presente e profícua para o leitor. Ainda em outra definição complementar o autor afirma que uma obra clássica continua a falar ao leitor, nunca finaliza seu discurso pelas inúmeras relações que estabelece com o mundo do leitor e porque, a cada nova leitura ou lembrança, novas possibilidades, significados e interpretações tornam-se possíveis. Os clássicos são, segundo essa compreensão, inesgotáveis em si mesmos.

Por serem inexauríveis, essas obras são constantemente comentadas, aludidas, analisadas, reconhecidas como célebres e influenciam outros artistas e outras obras indefinidamente, segundo Calvino (1993), além de carregarem consigo os vestígios das leituras pregressas à do leitor e os efeitos produzidos por essas leituras em culturas e tempos diversos. Esse legado de mensuração difícil atesta às obras clássicas uma característica de constante novidade e ineditismo pela permanente troca que realiza com o momento presente e os leitores atuais e pela influência que promove, inclusive sobre outros clássicos.

Cada proposição acrescenta um pouco mais à definição de clássico, vez que é difícil aceitar uma definição única ou final a respeito da terminologia. Dessa forma, Charles Augustin Sainte-Beuve (1957) também contribuiu para a conceituação do termo:

Um verdadeiro clássico, como gostaria que o definissem, é um autor que enriqueceu o espírito humano, que realmente aumentou o seu tesouro, que o fez avançar um passo adiante, que descobriu alguma verdade moral inequívoca, ou que recuperou alguma paixão eterna no coração, onde tudo parecia já conhecido e explorado; que expressou seu pensamento, sua observação, ou sua invenção, sob uma forma não importa a qual, desde que seja mais ampla e maior, refinada e sensível, saudável e bela em si mesma; que a todos falou num estilo peculiar, um estilo que é acessível para ser também o de todo o mundo, num estilo novo, mas sem neologismos, novo e antigo, facilmente contemporâneo, para todos os tempos. (SAINTE-BEUVE, 1957, p. 42)

O mesmo autor resumiu, ainda, em termos simples e diretos que “Um clássico, de acordo com o senso comum, é um autor antigo, já consagrado pela admiração, é uma autoridade em seu estilo particular” (SAINT-BEUVE, 1957, p. 38). Quando se fala em autoridade em um estilo, entende-se que tal obra torna-se referência e influencia direta ou indiretamente outras obras por ser a primeira a propor uma inovação ou a forma de estruturar uma narrativa ou um poema ou ainda de utilizar recursos até então inexplorados.

Jorge Luis Borges (1999, p. 168), meio século depois de Sainte-Beuve, também propôs a sua definição:

Clássico é aquele livro que uma nação ou um grupo de nações ou o longo tempo decidiram ler como se em suas páginas tudo fosse deliberado, fatal, profundo como o cosmo e passível de interpretações sem fim; e mais: clássico não é um livro (repito) que necessariamente possui estes ou aqueles méritos; é um livro que as gerações dos homens, instadas por diversas razões, leem com prévio fervor e com misteriosa lealdade. (BORGES, 1999, p. 169).

A formulação de Borges (1999) também sugere que a obra clássica goza de respeito e admiração aparentemente inesgotáveis, ao longo dos tempos e em diversos espaços, cuja riqueza imaterial nunca é completamente exaurida ou atingida. Além disso, é difícil explicar por que uma obra torna-se clássica ou quais características permitem assim conceituá-la. Essa compreensão põe o clássico em uma dimensão quase metafísica ou ontológica de existência, já que afirma não ser mérito do livro tornar-se clássico: é uma espécie de mistério que explica a decisão de homens, de nações diversas de o lerem com fervor e lealdade, e que faz com que um livro seja assim considerado. O que pode ser ou não eterno.

Dessa forma, todos esses conceitos que pretendem definir as obras clássicas parecem coincidir com a proposta deste estudo, em vista da escolha do corpus de análise que privilegiou Machado de Assis cujas obras são representativas dos clássicos literários brasileiros, conquanto não sejam largamente conhecidas pelos alunos, são consagradas pela crítica e pelo público e já podem despertar de antemão a curiosidade pelo fato de atingirem *status* de clássico literário. Suas obras são continuamente reconhecidas pela crítica, resistem ao tempo com um vigor inquestionável, provavelmente devido à forma com que o autor trabalhou temáticas que ainda continuam atuais; além disso, sua vasta produção atravessou as fronteiras do país já sendo estudada em outras partes do mundo, além de influenciar o estilo de autores e obras mais modernos.

1.4.2 Por que os alunos não leem clássicos?

Quando se pretende discutir sobre as práticas de leitura dos alunos, alguns aspectos complexificam ainda mais a questão. É provável que não se possa falar que os alunos não leem ou não gostam de ler. Pesquisas, como a realizada por Failla (2012), apontam que os jovens leitores, alunos, não leem obras literárias como seus professores talvez considerassem ideal, no entanto, realizam outras leituras, muitas vezes de maneira voraz. *Best sellers*, especialmente os de origem estrangeira, obras transformadas em filmes, mangás e outros

materiais ocupam grande parte do tempo que os alunos do Ensino Médio (foco deste estudo) consomem com algum tipo de leitura. Esse fato permite depreender que os alunos não detestam ler, uma vez que até mesmo a comunicação realizada nas redes sociais exige algum nível de leitura, mas leem outros materiais impressos ou não e muitos afirmam gostarem efetivamente da prática da leitura (FAILLA, 2012).

Em relação à leitura de obras literárias consideradas clássicas, alguns fatores são determinantes para a reflexão. Mark Twain (2006, p. 86, tradução nossa) afirmou que um clássico é “um livro que as pessoas elogiam e não leem”⁴ e, em 1900 (2006, p. 56, tradução nossa), “algo que todos querem ter lido e ninguém quer ler”.⁵ Essas declarações cômicas ou provocativas, ainda que não sejam recentes, podem ser compreendidas como uma alusão à dificuldade que a complexa leitura de uma obra clássica pode apresentar ao leitor que, no entanto, reconhece seu vasto alcance e legado. É possível constatar que alguns alunos do Ensino Médio, embora não leiam, prestam reverência à literatura clássica, obras e autores consagrados simplesmente pelo fato de serem reconhecidos e citados por ocuparem lugar de destaque entre os cânones.

Entre os prováveis motivos apontados para o afastamento dos jovens alunos da leitura de obras clássica, a acessibilidade delas aos alunos parece ser, atualmente, uma questão que se refere menos ao aspecto financeiro e mais ao aspecto cultural. Apesar da falta de bibliotecas em boas condições de uso nas escolas, entenda-se, com um bom acervo, com serviço de empréstimo de livros e de orientação de leitura, e, ainda, da escassez de livrarias em algumas regiões da cidade, os clássicos estão disponíveis gratuitamente na *internet* para *download* e leitura facilitada nos diversos dispositivos modernos como *smartphones*, *tablets*, computadores e outros. Ademais, algumas editoras, com vistas a conquistar o público economicamente menos favorecido, editam seleções de clássicos que são oferecidas com preços mais baixos, algumas vezes, muito mais baixos se comparados às edições mais luxuosas – é o caso das edições de bolso (ANTUNES; CECCANTINI, 2004). Em contraste, livros de autores mais contemporâneos são oferecidos por preços mais elevados e têm

⁴ Citação original: "Classic - a book which people praise and don't read".

⁵ Citação original: "Classic is something that everybody wants to have read and nobody wants to read".

encontrado no público jovem a maior procura e a maior quantidade de leitores, o que reforça a tese de que a questão financeira não é absolutamente determinante.

Antunes e Ceccantini (2004) alegam que entre os fatores que contribuem para a não leitura dos clássicos pelos alunos, destacam-se: a maior valorização da história literária em detrimento do próprio texto no ensino de literatura nas escolas; aumento de produções literárias de autores mais novos, consequentemente, mais acessíveis aos alunos em relação a temas, à localização temporal e da linguagem; transformação no padrão de ensino que atualmente conta com uma clientela menos homogênea; e crise na educação formal e novas formas de saber da sociedade contemporânea.

Assim, parece claro que a escola pode desempenhar o papel tanto de aproximar os alunos dos clássicos, como de afastá-los desse tipo de leitura. Durante muitos anos, as escolas - e não apenas as brasileiras, segundo Todorov (2009), por exemplo - equivocaram-se, ao priorizar um ensino de literatura em que se privilegiam os estilos de época, as características das obras trabalhadas em excertos que comprovem a classificação das mesmas, relegando a leitura do texto a um segundo plano; muitas vezes, solicita-se a leitura da obra para a realização de uma avaliação, sem se proceder à mediação necessária para auxiliar os alunos no desvendamento dos sentidos do texto, do estilo do autor ou da enciclopédia da produção literária, o que requeria um trabalho de leitura solitário pelo aluno.

É possível que a falta de interação e dialogicidade instaurados por essa prática tenham produzido nos alunos uma certa aversão à leitura de clássicos ou até mesmo a disseminação da ideia de que esse é um tipo de leitura difícil. Não há como negar que algumas dificuldades são inerentes à leitura do clássico: a linguagem utilizada nessas obras distancia-se da realidade vivida pelo aluno, tornando a leitura menos fácil e exigindo do leitor uma postura de explorador do texto, não apenas de receptor; normalmente, os alunos se identificam mais facilmente com a leitura de obras mais contemporâneas e aquelas cujas narrativas - não apenas pela linguagem, mas também pelo enredo mais atual - são menos complicadas e oferecem menor dificuldade ao leitor.

Parece mais que um mero acaso que a crise da leitura, em especial do clássico, ocorra simultaneamente à crise da própria escola e do modelo de educação da sociedade moderna. O aumento do número de alunos nas escolas foi responsável por grupos menos homogêneos, com formações muito diversas, o que, não raro, faz com que o ensino seja nivelado de modo a

alcançar o maior número de alunos. Assim, regularmente substitui-se a leitura de uma obra completa por excertos, suprime-se a leitura por se anteverem as possíveis dificuldades que serão encontradas ao longo do percurso de leitura (como a dificuldade na obtenção dos livros, a rejeição dos alunos, a realização de leitura por uma minoria, entre outros) e, até mesmo, em alguns casos, por considerar os alunos incapazes de realizar leituras complexas.

Além dessas questões, outras ainda podem explicar a pouca demanda dos alunos pela leitura dos clássicos. Leitores jovens tendem a ser mais influenciados pelas mídias, além de a juventude naturalmente assumir uma posição contrária ao que é antigo, tradicional ou representante de um ideal estético que desconhece. Borges (1999) menciona o fervor e a lealdade que os clássicos despertam nos leitores; no entanto, esses sentimentos possivelmente habitam aqueles leitores que já compreendem o que os clássicos têm a oferecer e conseguem fruir dessas produções.

A descoberta da grandiosidade de universos e culturas que está oculta nos livros clássicos muito dificilmente será feita pelos próprios alunos sem o intermédio de outra pessoa, como acontece com o monumental volume de atividades e realidades que estão ao seu alcance nos livros mais atuais, na *internet*, nos jogos, séries, enfim, em tudo que o contexto atual oferece. De acordo com Miguel Rettenmaier (2009, p.72), a multiplicação das formas de comunicar, de armazenar e de transformar a informação da “era digital tornou o universo de conhecimentos uma complexa e instável rede de influências.” À vista disso, há que se implementar esforços para motivar a leitura de clássicos como mais uma entre tantas escolhas à disposição dos alunos.

Segundo a pesquisa realizada por Failla (2012), os professores são apontados como os maiores incentivadores da leitura (em geral), seguidos pelas mães e pais. A mesma pesquisa indica que programas voltados à melhoria das bibliotecas escolares e à formação de r, bem como de práticas leitoras em sala de aula, são caminhos necessários para ampliar o universo de leitura dos jovens brasileiros. E, como já foi anteriormente citado, a escola ainda é o caminho mais óbvio entre o jovem e a cultura letrada, sendo, muitas vezes, o único meio pelo qual um aluno tem acesso a qualquer tipo de literatura.

Indubitavelmente, a formação de professores mediadores de leitura é um ponto nevrálgico da formação de leitores. Segundo Ana Maria Machado (2012),

Sem dúvida, continuam atuantes os elementos que alimentam o velho círculo vicioso que há tantos anos discutimos e reconhecemos. Famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças ávidas por conhecimento e educação. Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejados num mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho da profissão. (MACHADO, 2012, p. 58)

Para ela, embora as políticas públicas tenham avançado em muitos sentidos, a formação do professor mediador ainda carece de atenção e incentivo, vez que não se tem conseguido "romper e corrigir esse processo contínuo, com a profundidade que ele exige" (MACHADO, 2012, p. 58). Cobra-se do professor a atuação no papel de formador de leitores, mas ele mesmo é carente de formação e, tantas vezes, tem a leitura como hábito (que pode ser perdido ou trocado por outro facilmente) e nem sempre como vivência única e intrínseca ao exercício humano.

A formação dos professores mediadores dever cumprida como objetivo do governo, dado que é meta dos programas mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, uma vez que esse ainda é o principal agente difusor da leitura no país. E, para além da escola, a questão da formação de leitores não deveria ser função apenas dos professores, mas de uma sociedade que compreende a importância da leitura para o ser.

Presumivelmente, com mais incentivo e com uma mediação escolar mais adequada seria possível tornar todas essas dificuldades interpostas entre alunos e leitura de clássicos menos relevantes. Como incentivo, pode-se entender a motivação por parte da família e de toda a sociedade, políticas públicas voltadas para a oferta de bibliotecas, formação (e fomento a) professores leitores. E, naturalmente, a escola tem papel fundamental na mediação da leitura e na formação de leitores, em todas as fases do ensino. É primordial que se realize um trabalho com a leitura a fim de corrigir as falhas que tenham sido cometidas e que tenham afastado os alunos da leitura de obras tão importantes para sua formação, bem como refletir sobre as melhores maneiras de promover a leitura e a formação de novos e críticos leitores, entre outras tantas atividades que a escola também desenvolve.

Ainda segundo Machado (2009), a leitura é tradicionalmente uma ferramenta de poder, e, portanto, dado que o saber nas mãos da maioria pode ameaçar a minoria detentora do poder, não é interesse desses privilegiados de que a leitura seja igualmente fruída por todos. Assim,

embora os ideais de igualdade do direito à educação e de redução da alfabetização tenham se propagado na história recente do mundo, outros meios de controle da população surgiram para manter o povo ignorante e distante do saber que os livros guardam.

Para a autora, foram criados inúmeros meios que servem ao propósito de distrair a maior parte das pessoas para que o saber ainda seja preservado do acesso da maioria, como a rotina estressante e caótica em que não sobra tempo para a leitura e a reflexão, e os infundáveis itens de consumo, produtos de uma tecnologia cada dia mais surpreendente, muitos cuja utilidade e necessidade, reforçadas pelos meios de comunicação de massa, raramente são questionadas ou rechaçadas pelas pessoas.

Ela também afirma que ler literatura é, antes de tudo, um direito ao qual se acresce uma forma de resistência a esse modelo social que sistematicamente afasta as pessoas do patrimônio acumulado por tanto tempo ao longo da história do mundo. Esse acervo de obras produzidas em sociedades tão diversas em quase todas as épocas é formado, em grande número, por clássicos que se tornaram domínio público e que, portanto, ironicamente podem ser lidos gratuitamente por meio da mesma tecnologia que também serve para desviar as pessoas desse conhecimento secular. Pontua ainda sobre a importância de o professor, consciente dessa realidade, atuar como um propagador da resistência ao sistema social vigente, ao que Adorno (2000) chama de resistir à barbárie.

A autora indica ainda outras razões pelas quais se deve ler literatura e destaca o prazer proporcionado pela leitura como principal motivação, complementando com o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro e pela exploração da diversidade. Além disso, a boa leitura tem a dupla capacidade de, simultaneamente, distanciar o leitor da sua própria realidade, apresentando a ele outros mundos, pessoas e experiências e, também, de aproximá-lo mais de si mesmo e dos outros, por meio da identificação com personagens que, de alguma forma, tornam-se espelhos e ajudam o leitor a compreender melhor suas próprias vivências e experiências pessoais (MACHADO, 2009).

Esse experimento que é possível realizar quando se lê literatura, nas potenciais trocas que ocorrem entre realidade e ficção, entre o mundo do leitor e o mundo da personagem, entre as admissíveis interpretações e o papel que cada leitor assume na leitura, parece estar em acordo com o que pontua Bloom (2001) quando se refere ao prazer da decifração, a decodificação da leitura e seus sentidos que representam um desafio para o leitor. Mais ainda:

essa imensa possibilidade de envolvimento que a leitura literária oferece pode cativar os leitores do Ensino Médio que se encontram em uma fase de descobertas e anseio por compreender-se e relacionar-se com o outro e com o mundo.

Certeau (1999, p. 270) concebe a leitura como um trabalho de caça, no qual o texto é apresentado como “espaço de jogos e astúcias” para o leitor que se apropria dessas possibilidades. Eco (1994), em consonância com Certeau (1999) e autores citados anteriormente (MACHADO, 2009; BLOOM, 1995; CALVINO, 1993), aponta:

ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quanto tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. (ECO, 1994, p. 93)

Esse jogo sobre o qual fala Eco (1994), em relação aos clássicos parece mais profícuo ainda devido às ressonâncias que encontram em outras obras, outras linguagens, outros artistas e outras experiências, uma vez que influenciam e refletem culturas e realidades tão distintas. Acredita-se que ofereçam uma infinidade de leituras e nuances ocultos que, diante de um leitor crítico, revelam-se e expandem-se, transformando o leitor e a própria leitura. Mas, como todo jogo, exige dos participantes o reconhecimento das regras e da linguagem necessária para o seu domínio e proveito.

Todorov (2009) afirma que “se em física é ignorante aquele que não conhece a lei da gravitação, em literatura essa ignorância é atribuída a quem não leu *As Flores do Mal*” (TODOROV, 2009, p. 31). Essa referência à leitura da obra de Charles-Pierre Baudelaire (1985) como representativa da literatura clássica, é uma intercessão pelos clássicos como obras de qualidades reconhecidas ao longo do tempo, inesgotáveis em possibilidades de representação simbólica da realidade. Certeau (1999, p. 265) afirma que “a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir.” Assim, diante da infinitude do legado que as obras, em especial, os clássicos, ofertam aos leitores, parece justificada sua importância e indispensabilidade para a formação do leitor do Ensino Médio e para os leitores de modo geral.

1.4.3 Navegar é (im)preciso – Possibilidades para a leitura de clássicos na sala de aula

A leitura de clássicos, com todas as suas dificuldades e todos os benefícios que dela podem ser colhidos, tem na escola um espaço favorável para desenvolver-se e evoluir. Por essa razão, a presença dos clássicos é tão importante nas leituras realizadas nas escolas desde os primeiros anos do ensino, embora não se defenda aqui que esse deve ser o único tipo de leitura que a escola precisa oferecer aos alunos. Entretanto, apresentar um método único e eficaz para o melhor aproveitamento da leitura de literatura clássica não é viável, muito provavelmente porque não existe uma só maneira de fazê-lo, o que configura um real problema teórico metodológico passível de discussão.

Acredita-se que não há uma única forma de realizar qualquer tipo de leitura com o objetivo de extrair dela o melhor em conhecimento, diversão e experiência. Em qualquer atividade realizada pelo homem há inúmeras possibilidades para a sua práxis, descobertas ou ainda por descobrir. Assim também é com a leitura. No entanto, as experiências de tantos professores, pais e educadores têm demonstrado alguns caminhos possíveis e a reflexão acerca do ensino e da própria literatura podem ser fundamentais para guiar essa tarefa nada simples.

É plausível que uma das chaves para o sucesso dessa tarefa esteja justamente em ler na sala de aula. A leitura executada em sala, ao contrário de ser um desperdício do tempo como algumas pessoas creem, traduz-se em maior proveito do que se lê. Portanto, antes que o aluno esteja preparado o suficiente para realizar sozinho leituras com a maturidade e profundidade que são exigidas para a produção de sentido do texto lido, é imprescindível que ele seja preparado para isso por meio de aulas destinadas à leitura, à discussão do texto, ao desvendamento das estratégias narrativas, enfim, que a ele sejam dados – e com ele praticados – todos os recursos necessários ao deslindamento da leitura.

A leitura em sala de aula deve ser mediada pelo professor e pode começar pela leitura em voz alta. Brenman (2005) afirma que o homem construiu seu universo simbólico e imaginário principalmente pela tradição oral, posto que a escrita apareceu muito tempo depois do uso específico da linguagem oral. Assim, o poder das narrativas consolidou-se ao longo do tempo nas mais diferentes culturas e evoluiu, se é que assim se pode dizer, apresentando-se, hoje, em modernas roupagens refletidas nas novas tecnologias. O poder das narrativas,

qualquer que seja sua apresentação, continua vigoroso e, a oralidade, a exemplo de tempos remotos, ainda prende a atenção das mais diversas pessoas (BRENMAN, 2005).

Em sala de aula, uma das possibilidades para promover a leitura de clássicos é proporcionar a leitura como prática social compartilhada, por meio da leitura em voz alta em que, diferente de tempos antigos, não requer a existência de um único leitor, mas pode dar a todos os participantes do grupo a oportunidade de ler para a turma (BRENMAN, 2005). Inclusive, a leitura realizada pelo próprio professor para a sua plateia de alunos ouvintes pode ser um momento rico ao permitir que os alunos percebam o ritmo de leitura, a presença de recursos expressivos e de pontuação que uma leitura silenciosa pode não oportunizar. A esse respeito, Ernest Legouvé (1999) esclarece que “A leitura em voz alta nos proporciona um poder de análise que a leitura muda nunca conhece” (LEGOUVÉ in BAJARD, 2001, p. 35) e ainda acrescentou que “O professor consegue promover o gosto pelos livros, efetuando, ele mesmo, de vez em quando, para toda a classe, uma pequena sessão de leitura” (LEGOUVÉ in BAJARD, 2001, p. 35).

Esse método para se trabalhar a leitura de clássicos em sala de aula, mediante o que Élie Bajard (2002) chama de “transmissão vocal do texto” motiva uma certa teatralidade por parte do leitor do grupo que se torna um mediador da leitura, porque essa leitura para si e para os outros opera com diferentes tipos de expressão, como a voz, o olhar, o gestual, entre outros. De outro modo, a leitura silenciosa e individual presume uma relação dual de cada leitor com o texto escrito. O ideal seria que a escola oportunizasse os dois momentos de leitura, dado que só a leitura ouvida (e lida ao mesmo tempo pelos outros alunos do grupo) não pode ser a única sob o risco de deixar o grupo acomodado, quando o ideal é que seja uma preparação para a autonomia da leitura silenciosa e individual.

No entanto, o próprio Bajard (2002) ressalta que diferentes leitores podem ter mais ou menos sucesso e maior ou menor grau de dificuldade na leitura individual e silenciosa ou na leitura vocalizada e compartilhada. Por isso, o professor deve variar as metodologias e abordagens nessa mediação da leitura, de modo a permitir estratégias diferentes, diversas possibilidades para que cada leitor se desenvolva e amadureça o suficiente para ter, fora da escola, a independência necessária de leitura que lhe permita ter a leitura como prática, não apenas como atividade eventual. A esse respeito, Zilberman (1999) afirma: “Ler confunde-se

com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não se pode mais regredir” (ZILBERMAN, 1999, p. 39).

A leitura, em sala ou fora dela, não deve ensejar apenas a decodificação e reconhecimento das palavras. A leitura, efetivamente, vai além disso, explora os recursos da língua, não apenas sua composição gramatical; investiga os discursos que permeiam a obra lida, observa os artifícios estéticos utilizados para construir o texto, sonda os diversos níveis de significado, enfim, um texto apresenta-se muito mais como um universo de possibilidades do que, comumente, se explora sob o pretexto didático. Por isso, a leitura do texto literário original e completo é tão preciosa, em sala de aula, com todas as possibilidades abertas para a apreciação e para as descobertas do leitor.

O papel do professor é primordial para conduzir o aluno pelas perspectivas de exploração do texto, afinal, para tornar-se um leitor crítico, segundo Eco (1989), é preciso aprender e isso requer esforços de todos os envolvidos no processo de aprendizagem da leitura. A leitura realizada em sala de aula favorece o contato do aluno com o texto, a intimidade do aluno com o livro e o ajuda a romper medos que a leitura solitária pode provocar – não compreensão da leitura realizada, por exemplo. A leitura partilhada em sala de aula com a participação do professor aproxima-o dos alunos e permite um momento em que a hierarquia não existe e isso não significa que não haja ordem ou produtividade (BRENMAN, 2005). O professor, no comando da atividade, deve saber propor uma organização de leitura, participar dela como um igual, propiciando momentos de dialogicidade e troca.

Além disso, é importante que o aluno compreenda que uma mesma obra ou texto admite múltiplas leituras, sem que nenhuma delas seja necessariamente errada. O que também não quer dizer que não existam leituras erradas e que todas são válidas. As várias leituras aceitáveis são chamadas de virtualidades textuais (ECO, 2007) e estão inscritas no texto por intermédio de mecanismos passíveis de serem compreendidos ou aprendidos pelos alunos. A leitura compartilhada com os alunos, em sala de aula, permite ao professor explicitar esses indícios, conduzindo o aluno às interpretações cabíveis, provocando nele os conhecimentos necessários para essa busca, bem como para perceber as relações dialógicas do texto, sem as quais não se chega de fato à compreensão.

De acordo com Bajard (2001):

A "leitura em voz alta" é partilhável. Ela comunica a emoção e, através desta, o gosto de ler. Não sabe ler aquele que não faz amar o livro. É portanto uma atividade formativa. É por isso que o professor deve fazer dela sua prática cotidiana; sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto. (BAJARD, 2001, p. 50)

Essa dialogicidade que os textos possibilitam pela imersão nos mecanismos discursivos, pela revelação das diversas vozes que suscitam, de concordância ou discordância, enriquecem a leitura e possibilitam que o ato de ler extrapole a mera decodificação de signos. Por outro lado, essas diversas alternativas de leitura, tiram do professor o poder de autoridade de interpretação, porque cada leitor, único, é também um ser dialógico, cujo mundo interior é composto por várias vozes, tem o poder de interpretar as obras, de desafiar as interpretações propostas (ou impostas). E o professor que eventualmente conseguir levar os alunos a compreenderem esses caminhos e mecanismos terá contribuído muito para a formação de leitores.

Para a compreensão da leitura de clássicos é fundamental a ativação do conhecimento prévio do leitor (ou leitores no caso de uma comunidade de leitores). Segundo Kleiman (2016), é por meio da interação dos vários níveis de conhecimento que o sentido do texto é construído pelo leitor, constituindo um processo interativo pela articulação do conhecimento linguístico, do textual e do conhecimento de mundo. Na eventual dificuldade de estruturação em um dos níveis, os outros níveis podem colaborar para remover o obstáculo e neutralizar a complicação inicial. A mediação da leitura pelo professor pode ajudar os alunos leitores com o conhecimento prévio que lhes falta, seja ele linguístico, textual ou de mundo, para atingir a compreensão do texto. Segundo a autora, o conhecimento prévio é que permite ao leitor fazer inferências do tipo "que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente" (KLEIMAN, 20016, p. 29).

O processo internalizado e já inconsciente para o leitor proficiente pode (e deve) ser aprendido pelos leitores não proficientes, no caso, os alunos que estão se formando como leitores, o que torna a mediação do professor essencial. O professor deve mostrar aos alunos os vestígios no texto que permitem fazer as relações entre o que ele já sabe, o conhecimento de mundo adquirido e acumulado ao longo de sua vida, com o texto que está sendo lido no momento. Além disso, segundo a mesma autora, a leitura com objetivos claros e fixados previamente é uma estratégia metacognitiva, ou seja, "uma estratégia de controle e

regulamento do próprio conhecimento” (KLEIMAN, 2011, p. 37) que simplifica a atividade de leitura. Assim, saber o que ler, para que ler, o que observar, permite ao leitor traçar estratégias que lhe permitirão fruir melhor a leitura realizada.

Kleiman (2011) declara que, na escola, leitura sem objetivos não é precisamente leitura, uma vez que ler sem motivação leva ao pronto esquecimento. Assim, é importante ter pré determinados os objetivos de leitura, ainda que eles sejam fixados, a um leitor menos experiente, por outra pessoa como o professor. Com objetivos de leitura claros, o aluno é capaz de desenvolver as estratégias metacognitivas necessárias para atingir o objetivo, dando mais atenção a determinados aspectos que, em função da motivação inicial, são mais relevantes que outros.

Também é importante que o aluno aprenda a formular e testar hipóteses em relação ao texto lido que vão sendo confirmadas ou abandonadas conforme a leitura avança, segundo Kleiman (2011). A intercessão do professor e a interação em uma comunidade de leitores é fundamental para que o aluno perceba as infinitas possibilidades que um texto oferece, bem como permite eliminar suposições equivocadas. O diálogo na comunidade de leitores formada na sala de aula faz com que, ativados os conhecimentos prévios de cada um, cada leitor colabore com as percepções que possui para que a leitura seja significativa para todos. Para Kleiman, a formulação e os testes de hipóteses são ainda favoráveis pois: “no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão: ele estará revisando, autoindagando, corrigindo, de forma não automática, conscientemente (...) para atingir o objetivo de verificação de hipóteses” (KLEIMAN, 2011, p. 47).

O documento “Exame Nacional do Ensino Médio” – ENEM – publicado em 1998 pelo Conselho Federal de Educação do MEC, também oferece um norte à questão das habilidades que a leitura deve oferecer e desenvolver nos alunos, embora essa orientação não se refira especificamente à leitura literária ou de clássicos, nem proponha uma orientação didática a essa tarefa:

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o participante é capaz **de ler e interpretar textos de linguagem verbal**, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

- **identificando e selecionando informações centrais e periféricas;**
- **inferindo informações, temas, assuntos, contextos;**
- **justificando a adequação da interpretação;**

- **compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;**
- **analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;**
- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos). (BRASIL, 1998, p. 8 grifo nosso)

Percebe-se que mediante a compreensão de que tais competências são fundamentais para o aluno de Ensino Médio, as atividades propostas pelo professor para a condução da leitura literária devem basear-se nessas orientações, uma vez que é um dos objetivos do Ensino Médio também preparar os alunos para o ENEM (BRASIL, 2008), embora não seja o único propósito. Além disso, essas competências destacadas não preparam apenas para a avaliação, mas servem à formação de conhecimentos maiores, para a cultura e para a vida.

Segundo, Marisa Lajolo (2009), as experiências de leitura realizadas na escola devem objetivar a capacitação do aluno para “a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social” (LAJOLO, 2009, p.105). A autora explica que os textos trabalhados na escola permitem o “desenvolvimento de categorias críticas de leitura para que, em situações comuns, exteriores à escola, os alunos possam ser sujeitos críticos da leitura que fazem” (LAJOLO, 2009, p. 106).

Lajolo (2009) no artigo “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” questiona as próprias ideias desenvolvidas em artigo publicado em 1982, em que afirmava que o texto não é pretexto para discutir valores éticos, formas de comportamento ou procedimentos linguísticos. Ela afirma, agora, que não crê ser possível no trabalho com a leitura na escola não abordar as dimensões ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto. Segundo ela, a escola deve ocupar-se do texto no contexto de sua produção, de sua circulação e de sua leitura, uma vez que o contexto é que permite a noção coletiva da leitura e abriga as diferentes leituras que um mesmo texto permite. Em outras palavras, é importante que o aluno compreenda o contexto trazido pela leitura, tenha um conhecimento prévio (ou capital cultural) suficiente para alcançar todas essas dimensões da leitura.

A mera reprodução de interpretações impostas ou preestabelecidas, segundo Lajolo (2009), além ser um equívoco, não ajuda a desenvolver o senso crítico ou a formação de um discurso individual, próprio, que provém “do confronto com, da avaliação de, da analogia com, da crítica de outros discursos” (LAJOLO, 2009, p. 121). Ainda, segundo ela, é importante aproveitar a oportunidade em que se trabalha com o texto literário para incentivar a

verbalização direta da interpretação pelos alunos, seja de forma oral ou escrita, ocasião que permite refletir e discutir sobre as ideias apresentadas. Além disso, pode-se explorar as relações dos textos literários com outros tipos de discursos e contextos nos quais estão inseridos, bem como as concepções históricas e culturais do período em que foram escritos, com o período atual, tanto para contestar, contrastar tais relações quanto para justificá-las (LAJOLO, 2009).

Todos esses autores e obras, a seu tempo e a seu modo, tentaram contribuir de alguma forma para a reflexão sobre as aulas de leitura literária nas escolas, sem no entanto esgotar o tema ou as inúmeras alternativas que o ensino oferece. É importante que o professor perceba que cada turma tem um perfil, uma vivência e uma experiência em termos de leitura e cabe a ele identificar essas particularidades, pensar nos melhores temas e obras para explorar com a sua turma, bem como as melhores formas para criar, no ambiente da sala de aula, uma comunidade de leitores, ainda que seus recursos sejam limitados.

CAPÍTULO 2

MACHADO DE ASSIS: UM AUTOR CLÁSSICO – TAMBÉM – PARA JOVENS LEITORES EM FORMAÇÃO

A grande literatura é apenas uma linguagem carregada de sentido até ao mais elevado grau possível.

Ezra Pound

Neste capítulo, discute-se a importância do escritor Machado de Assis como autor representativo dos clássicos no contexto da literatura brasileira. Machado de Assis é largamente estudado e comentado no meio acadêmico por críticos literários, não só no território nacional e possui uma vasta produção literária que, sob diferentes aspectos, pode agradar ao gosto dos jovens leitores em formação, com níveis variados de dificuldade de leitura e interpretação, além de apresentar temas atemporais e um estilo que agrada pela irreverência e provocação.

Por essas razões, as obras e textos escolhidos e utilizados no projeto de intervenção, apresentado no quarto capítulo, fazem parte do extenso universo criativo desse autor, cujas críticas, igualmente vastas, são também, em parte, comentadas neste capítulo, com o propósito de assinalar as características mais marcantes da obra de atestado valor literário desse portentoso escritor brasileiro. Ademais, uma vez que este projeto de pesquisa pode interessar a outros professores da Educação Básica, torna-se necessário resgatar, em parte, a vasta crítica machadiana e as particularidades do estilo do autor.

Apresentam-se, aqui, três seções: na primeira, considerações acerca do autor no contexto da literatura brasileira, um pouco da vasta crítica literária dedicada à análise da obra do autor, bem como as contribuições de Machado de Assis para a literatura brasileira; na segunda, são apresentadas alguns aspectos da ficção machadiana, como sua produção contística e as inovações estruturais observadas em sua produção literária; e, na terceira, apresentam-se e analisam-se os textos e obra machadianos escolhidos como *corpus* dessa pesquisa e que serão brevemente retomados no terceiro capítulo que trata do projeto de intervenção de mediação da leitura de obras machadianas e da análise dos dados colhidos nessa atividade de campo.

2.1 Machado de Assis no contexto da literatura brasileira

As obras do escritor Machado de Assis formam um vasto universo literário de valor inestimável. Sua carreira foi pontuada por sucesso e reverências desconhecidos, em vida, por outros escritores brasileiros, uma vez que foi aclamado como o maior escritor nacional aos cinquenta anos de idade, além de ter sido escolhido como primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras, posição ocupada desde a nomeação 1897 até 1908, quando morreu.

Segundo Candido (1977), Machado de Assis teve a singular distinção de "ser reconhecido e glorificado como escritor, com carinho e um preito que foram crescendo até fazer dele um símbolo do que se considera mais alto na inteligência criadora" (CANDIDO, 1977, p. 16-17). No entanto, quando se perscruta a literatura mundial, apenas a partir da segunda metade do século XX começou a ser reconhecido e analisado com maior destaque no cenário internacional. No âmbito acadêmico, o reconhecimento do autor tem sido crescente, fato notável pelos estudos desenvolvidos fora do território nacional por Kenneth David Jackson (2009), Jean-Michel Massa (1965, 1971, 2009), Paul Dixon (2002) e Helen Caldwell (1970, 2002), por exemplo.

Massa (2009) assegura que o escritor foi um grande cronista, dado que soube conhecer, acompanhar, analisar, comentar, esmiuçar permanente e detalhadamente todos os momentos de sua época, "com uma atenção e certa forma de objetividade irônica (MASSA, 2009, p. 42) e afirma, ainda, que as crônicas machadianas largamente publicadas nos jornais da época apresentam, provavelmente, a mesma dose de filosofia, sabedoria, humor ou ironia quanto os romances e até contos, ambos mais explorados que a produção cronística do autor, sendo um grande desperdício ignorá-las, portanto.

Caldwell (2002) afirma, no *Prefácio à edição americana* (2008), que "Os brasileiros possuem uma joia que deve ser motivo de inveja para todo o mundo, um verdadeiro Kohinoor entre escritores de ficção: Machado de Assis" (CALDWELL, 2008, p. 11), autor que "apresenta a emergência de um intelecto estável e consistente, com ideias e formas que parecem, reaparecem e se desenvolvem" (CALDWELL, 2008, p. 13)

Apesar da quase obscuridade internacional por algum tempo, no Brasil, em diferentes épocas, suas obras foram amplamente reconhecidas, provando que a atemporalidade do clássico, conforme pontua Calvino (1993), é uma das características das obras machadianas

que dão margem a diversas e contraditórias interpretações, conforme o olhar de quem as analisa, conforme a perspectiva de quem as lê. Machado produziu praticamente todos os gêneros literários, sendo poeta, cronista, romancista, contista, dramaturgo, além de ser jornalista, folhetinista e crítico literário, e vasto e rico universo encontrado na obra do escritor explicita o comportamento humano, que é o objeto principal de Machado de Assis (BOSI, 2003).

Prosador incomum, Machado de Assis não pode ser considerado um escritor romântico, tampouco realista ou naturalista. A percepção aguda do contexto social à sua volta aliada à originalidade da sua estética ultrapassam as convenções ideológicas da época em que viveu e da distinção em uma única corrente estilística, formando um fabuloso mosaico a ser explorado por críticos e leitores. Roberto Schwarz (2008), em *Um mestre na periferia do capitalismo*, ressalta a magnitude da prosa machadiana, que oferece uma quase inesgotável gama de possibilidades de análise linguística, estética, social, política e filosófica, tão próprias da condição humana, explicitada tão brilhantemente em suas obras.

De acordo com Alfredo Bosi (2003, p. 151), Machado de Assis realizou uma literatura "socialmente enraizada, embora quase desprovida do pitoresco local", caracterizada pelo sentimento íntimo de nacionalidade ou instinto de nacionalidade, definições propostas pelo próprio autor. No entanto, a perspectiva adotada por ele é a de desvendar a teia de relações sociais assimétricas e as reações morais a essa assimetria da reprodução dos mecanismos do sistema à consciência que o combate.

Não é possível localizar o estilo machadiano no Romantismo ou no Realismo unicamente. Seu estilo é mais complexo e não permite tal categorização superficial. Machado exhibe, por meio de suas obras, um intrigante realismo, cujas tramas e desfechos evidenciam as misérias morais dos homens, a hipocrisia e as máscaras sob as quais se oculta a essência. O autor, para Dixon (1992) "satirizará o pensamento enciclopédico, destruirá as hierarquias, glorificará a alinearidade e o subjetivismo e proclamará as verdades relativas" (DIXON, 1992, p. 14), ao optar por um caminho inverso ao do pensamento positivista, corrente de pensamento vigente na segunda metade do século XIX.

O contexto histórico vivenciado por Machado de Assis caracterizou-se pela crença quase ilimitada no progresso, nas ciências naturais e na filosofia. A produção do autor registra "palavras, pensamentos, obras e silêncios de homens e mulheres que viveram no Rio de

Janeiro durante o Segundo Império' (BOSI, 2003, p. 11). No entanto, Bosi (2003) observa a complexidade alcançada por Machado de Assis, para além do contexto histórico ou literário no qual se inscreve:

A historicidade que penetra os processos simbólicos é mais aberta e complexa do que o tempo do relógio, que só mede a conjuntura relativa à contingência biográfica do autor. A historicidade em que se inscreve uma obra de ficção traz em si dimensões da imaginação, da memória e do juízo crítico. Valores culturais e estilos de pensar configuram a visão do mundo do romancista, e esta pode ora coincidir com a ideologia dominante no seu meio, ora afastar-se dela e julgá-la. *Objeto do olhar e modo de ver* são fenômenos de qualidade diversa; é o segundo que dá forma e sentido ao primeiro. (BOSI, 2003, p. 12)

Dessa forma, Machado de Assis ultrapassou, por meio de sua obra, as barreiras de tempo e lugar e do contexto literário no qual se estabeleceu. A um mesmo tempo, o autor se aproxima dos pensamentos correntes no fim do século XIX, mas não conflui para elas, permanece na transição entre o Romantismo e o Realismo, não se converte tampouco ao Naturalismo, ao mesmo tempo em que os ultrapassa. Para Bosi (2003), "a originalidade de Machado está em ver por dentro o que o naturalismo veria de fora" (BOSI, 2003, p. 18).

As palavras do próprio Machado de Assis esclarecem seu projeto estético ideológico: "Não peço, decerto, os estafados retratos do romantismo decadente; pelo contrário, alguma coisa há no realismo que pode ser colhido em proveito da imaginação e da arte. Mas sair de um excesso para cair em outro, não é regenerar nada: é trocar o agente da corrupção" (ASSIS, 1994, 913).

E ainda:

Resta-me concluir, e concluir aconselhando aos jovens talentos de ambas as terras da nossa língua, que não se deixem seduzir por uma doutrina caduca, embora no verdor dos anos. Este messianismo literário não tem a força da universalidade nem da vitalidade; traz consigo a decrepitude. Influi, decerto, em bom sentido e até certo ponto, não para substituir as doutrinas aceitas, mas corrigir o excesso de sua aplicação. Nada mais. Voltemos os olhos para a realidade, mas excluamos o realismo, assim não sacrificaremos a verdade estética." (ASSIS, 1994, 913)

Ademais, o autor não deixa restar dúvidas acerca de seu posicionamento em relação às correntes literárias: "Ia-me esquecendo uma bandeira hasteada por alguns, o realismo, a mais frágil de todas, porque é a negação mesma do princípio da arte", pois, para ele, "a realidade é boa, o realismo é que não presta para nada" (ASSIS, 1994, 826)

Por essas percepções e posicionamentos, torna-se difícil contextualizar esteticamente a produção machadiana com base em caracterizações que não levem em conta a complexidade de sua obra. Para Abdalla Júnior e Campedelli (2004):

A posição de Machado de Assis no panorama da Literatura Brasileira é a de um renovador, não apenas porque realmente revolucionou a narrativa brasileira, imprimindo a ela um tom mais verossimilhante e menos supérfluo, mas também porque foi além de seu tempo imprimindo-lhe um senso psicológico notável. (ABDALLA JR; CAMPEDELLI, 2004, p. 145)

Assim, Machado de Assis encetou diversas inovações que compõem o legado machadiano que influenciou e influencia escritores até os dias atuais. O autor produziu uma literatura fundamentalmente estética, sua inventividade perpassou a perspectiva crítica, temática e estrutural das obras. Seus textos apresentam, como características que compõem o estilo machadiano: elementos clássicos – equilíbrio, concisão, contenção lírica e expressional, resíduos românticos – narrativas convencionais ao enredo –, aproximações realistas – atitude crítica, objetividade, o uso da ironia observável, temas contemporâneos –, procedimentos impressionistas, como a recriação do passado através da memória, e antecipações modernas, tais como o emprego da elipse e da alusão engajados à um tema que permite diversas leituras e interpretações.

Um dos romances mais importantes da produção machadiana, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2007) destaca-se como uma obra ousada e original que bem exemplifica a inventividade do autor: a apresentação de enredo não linear, no qual reproduz o fluxo da consciência das memórias do narrador, microcapítulos, o uso da metalinguagem, a análise psicológica das personagens, o humor sutil e irônico, a narrativa personativa, a presença de um eu narrante (narrador) e um eu narrado (personagem), cujo distanciamento temporal sugere a transformação existencial. Ademais, cultiva o fragmentário e interfere na narrativa com o objetivo de dialogar com o leitor, comentando seu próprio romance com diversas referências filosóficas e intertextuais e o estilo enxuto. E, nesse romance, em especial, a inovação com o seu defunto-autor, diferente de autor-defunto, segundo o próprio. Para Schwarz (2008),

Parece claro que a situação de “defunto autor”, diferente de “autor defunto”, sendo uma agudeza intencionalmente barata, aqui não desmancha a verossimilhança realista, embora a desrespeite. Antes a confirma, pois sem ela não seria originalidade nem teria graça. Menos que afirmar outro mundo, Brás quer destratar o nosso, que é dele também, isto para infligir-nos a sua impertinência. (CANDIDO, 1995, p. 27)

O aspecto inovador de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2008), parte dessa inusitada narração, mas não para aí para compor o tom de humor pelo qual o autor é também reconhecido. Para Bosi (2003), a partir dessa obra, é que o humor machadiano se compõe com perfeição e "o narrador em primeira pessoa vestirá, despirá, tornará vestir e a despir com desenvoltura as próprias máscaras da virtude e da razão, com uma labilidade tal que o leitor poderá ver ora a máscara, ora a fenda por onde brilham de malícia olhos de humorista" (BOSI, 2003, p. 54). E, ainda, segundo Bosi (2003), Machado "fixando atentamente o Brasil urbano do século XIX, mas pensando como um analista do século XVIII, pôde ser, para este nosso século XX em agonia, uma voz inquietante que fala baixo mas provoca sempre" (BOSI, 2003, p. 163).

2.2 Considerações sobre a ficção machadiana

A vasta obra ficcional machadiana compõe-se de nove romances, dez peças de teatro e mais de duzentos contos que formam um mosaico de valor inestimável para a literatura brasileira e mundial. Sua ficção possui, na maioria das vezes, um humor reflexivo, fenômenos de ambiguidade que pululam na sua ficção, obrigando a uma leitura mais exigente, graças à qual a normalidade e o senso das conveniências constituem apenas o disfarce de um universo mais complicado e por vezes turvo (CANDIDO, 1995, p. 20).

Esse universo artístico não é facilmente classificável em denominadores comuns (MOISÉS, 2001) e, segundo Candido (1995), pelo afastamento das modas literárias, o aparente arcaísmo técnico e o exercício da liberdade no tratamento da matéria literária, foi "o criador de um mundo paradoxal, o experimentador, o desolado cronista do absurdo" (CANDIDO, 1995, p. 21). Candido também ressalta que, nos seus contos e romances, especialmente "entre 1888 e 1900, nós encontramos, disfarçados por curiosos traços arcaizantes, alguns temas que seriam característicos da ficção do século XX" (CANDIDO, 1995, p. 20).

Os fenômenos de ambiguidade que irrompem da sua ficção, obrigam a uma leitura mais acurada e meticulosa por parte do leitor e dos críticos que foram, ao longo do tempo, evoluindo em suas análises e percepções.

Na razão inversa de sua prosa elegante e discreta, do seu tom humorístico e ao mesmo tempo acadêmico, avultam para o leitor atento as mais desmedidas surpresas. A sua atualidade vem do encanto quase intemporal do seu estilo e desse universo oculto que sugere os abismos prezados pela literatura do século XX. E a este propósito é interessante dar um repasso nas diferentes etapas da sua glória no Brasil, para avaliar as suas muitas faces e o ritmo com que foram descobertas. (CANDIDO, 1995, p. 15)

O arcaísmo encontrado nas obras do autor parecem modernos para a época, vez que assemelham-se às tendências vanguardistas mais atuais, com características como desfechos abertos e a preferência pelo fragmento ao todo, pela elipse à estrutura, pela ironia à emoção e pela banalidade à grandeza. Seu estilo guindado garante a imparcialidade que ressalta a intensidade dos casos narrados. Para Candido (1995), sua técnica baseia-se:

em sugerir as coisas mais tremendas da maneira mais cândida (como os ironistas do século XVIII); ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e a sua anormalidade essencial; ou em sugerir, sob a aparência do contrário, que o ato excepcional é normal, e anormal seria o ato corriqueiro. Aí está o motivo da sua modernidade, apesar de seu arcaísmo de superfície. (CANDIDO, 1995, p. 27)

Bosi (2003) afirma que Machado se apraz, se regozija ao reproduzir alguns tipos sociais típicos da sociedade em que vivia, representados de modo geral por proprietários, funcionários, agregados e escravos, entre outros. Essa tipicidade das personagens machadianas foi observada por muitos críticos como Astrojildo Pereira (1953), Raymundo Faoro (1974) e Roberto Schwarz (2008), embora tenham optado por diferentes perspectivas, segundo Bosi (2003).

Para Candido, em Machado encontramos a polivalência do verbo literário e a perícia do texto machadiano está em recobrir-se com uma fina camada do respeito humano e de boas maneiras, a fim de, por debaixo dela, investigar, desmascarar, descobrir o universo da alma humana, ideia corroborada por Dixon (1992.) A ficção machadiana desnuda as ações humanas ao lançar-lhes um olhar irônico e revelar os contrassensos humanos, sua veleidade, as transgressões da vida diária, desmascarando a representação de papéis sociais e revelando a profunda diferença entre a aparência e a essência dos indivíduos.

Candido (1995) afirma que o autor "recobria os seus livros com a cutícula do respeito humano e das boas maneiras para poder, debaixo dela, desmascarar, investigar, experimentar, descobrir o mundo da alma, rir da sociedade, expor algumas das componentes mais esquisitas da personalidade" (CANDIDO, 1995, p. 18). O universo fictício machadiano despreza o rigor

da ordem e da linearidade e dá espaço para entropias, desordens, acidentes, e contradições. Uma obra complexa permite experiências únicas em termos de fruição e experiência, podendo contribuir amplamente para a formação pessoal, humanística e acadêmica do estudante, uma vez que uma grande obra continua sempre atual e surpreendente.

O objeto fundamental da produção ficcional do autor é o da identidade do ser, suas reações, o desdobramento da personalidade ou, ainda, os limites da razão e da loucura, de acordo com Candido (1995). O principal objeto de Machado de Assis é, assim, o comportamento humano e a percepção desse comportamento no contexto histórico do Segundo Império revelada em suas obras que, segundo Bosi (2003, p. 12), "faz Machado inteligível em línguas, culturas e tempos bem diversos do seu vernáculo luso-carioca e do seu repertório de pessoas e situações do nosso restrito Oitocentos fluminense burguês". Por essa razão, o universo machadiano continua atual, original, instigante e rico em possibilidades de interpretação e representa de maneira grandiosa os clássicos literários nacionais e iguala-se, em grandeza, aos estrangeiros.

Schwarz (2008) ressalta a magnitude da prosa ficcional machadiana, que oferece uma quase inesgotável gama de possibilidades de análise linguística, estética, social, política e filosófica. De acordo com Schwarz (2008), notam-se, na produção machadiana, macrossistemas ideológicos, tais como o paternalismo, o regime de favor, o liberalismo, a mensuração de valores, o tradicionalismo, o familismo estreito, a superstição, a hipocrisia, a abjeção, o progressismo, a autonomia do sujeito, o racionalismo, a irreverência desabusada, a modernidade libertadora, e ainda, "o regresso e o progresso se incrustariam nas mentes e nos corações das personagens, guiariam os enredos e ilustrariam as entradas discursivas do narrador" (BOSI, 2003, p. 15).

Segundo Schwarz (2008), a fórmula narrativa de Machado "consiste em certa alternância sistemática de perspectivas, em que está apurado um jogo de pontos de vista produzido pelo funcionamento mesmo da sociedade brasileira" (SCHWARZ, 2008, p. 9). Ademais, ele (2008) afirma que:

O dispositivo literário capta e dramatiza a estrutura do país, transformada em regra da escrita. E com efeito, a prosa narrativa machadiana é das raríssimas que pelo seu mero movimento constituem um espetáculo histórico-social complexo, do mais alto interesse, importando pouco o assunto de primeiro plano. Neste aspecto caberiam comparações com a prosa de Chateaubriand, Henry James, Maree Proust ou Thomas Mann. (SCHWARZ, 2008, p. 9)

O autor ainda propõe que no romance machadiano não há frase que não tenha deliberadamente segunda intenção ou um propósito espirituoso. A prosa meticulosa ao extremo, mostra-se "sempre à cata de efeitos imediatos, o que amarra a leitura ao pormenor e dificulta a imaginação do panorama" (SCHWARZ, 2008, 14). Em consequência, e por causa também da campanha do narrador para chamar atenção sobre si mesmo, a composição do conjunto pouco aparece. Entretanto ela existe, e, se ficarmos a certa distância, deixa entrever as grandes linhas de uma estrutura social. São estas que dão a terceira dimensão, ou integridade romanesca, ao brilho algo fácil dos gracejos de primeiro plano. Difícil de precisar, esta unidade latente é um segredo da obra machadiana

A temática ficcional de Machado percorre o uso de citações referentes a eventos de sua época e sociedade até os mais obscuros conflitos da condição humana. Os temas mais recorrentes são a escravidão, os papéis sociais, a mulher, o ciúmes, a filosofia, como também a loucura, a solidão e até o homoerotismo. A escravidão é com frequência sob a perspectiva do senhor de escravos, criticado de forma oblíqua nos contos e romances nos quais o tema aparece.

2.3 Machado de Assis cronista e a crônica "Um caso de Burro"

Machado de Assis foi um grande cronista do século XIX e ao longo de quarenta anos publicou mais de seiscentas crônicas com a mesma riqueza histórica e literária que seus contos e romances. As crônicas machadianas trocaram a efemeridade característica do gênero pela indelebilidade que as tornam, hoje, objeto de estudos literários, sociais e históricos.

A crônica é considerada um gênero híbrido ao oscilar entre o jornalismo e a literatura, difícil de ser conceituada de modo preciso. A crônica é conectada ao cotidiano dos leitores e

elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. (CANDIDO, 1992, p. 14).

Além disso, humor e simplicidade são outras características relevantes na definição desse gênero. Para Candido (1992), "ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, – sobretudo porque quase sempre utiliza o humor" (CANDIDO, 1992, p. 14). E, para Martins (1977),

não podemos dissociar crônica de flexibilidade, poliformismo e extraordinário poder de criatividade e invenção. É a retomada do banal, do avulso, recriando e levando ao leitor um retrato pitoresco do dia-a-dia em toda a sua beleza e fantasia. Na verdade, a crônica é uma estrutura poética, que sensibiliza mais pela criatividade original do que pela extensão. É como síntese purificada do coloquial, retratando de forma simples, a profundidade das coisas e das situações. (MARTINS, 1977, p. 16).

Moisés (1998) atribui, ainda, outra característica importante para a conceituação da crônica, a ambiguidade. E, ademais, para ele,

O cronista pretende-se não o repórter, mas o poeta ou o ficcionista do cotidiano, desentranhar do acontecimento sua porção imanente de fantasia. Aliás, como procede todo autor de ficção, com a diferença de que o cronista reage de imediato ao acontecimento, sem deixar que o tempo lhe filtre as impurezas ou lhe confira as dimensões de mito (...). (MOISÉS, 1998, p. 105).

Dessa forma, ainda que o gênero não esteja aqui esgotado em sua definição, pareceu suficiente para o propósito em questão, incluir a crônica entre as leituras propostas nesta pesquisa, para estabelecer o primeiro contato dos alunos com a produção machadiana, com um texto que, embora curto, apresentasse a atemporalidade e a historicidade do autor, bem como o humor e a ambiguidade, a provocação, a ironia e a erudição e um pouco da primorosa ficção machadiana. Nesse pequeno espaço da crônica, habitam harmoniosamente, a opinião, a visão de mundo e temas atuais e universais, elementos fundamentais para a formação do leitor crítico.

A crônica machadiana escolhida para compor o *corpus* da pesquisa foi "Um caso de burro" (1977) ou "Reflexões de um Burro", publicada em 8 de abril de 1894, na qual o narrador encontra um burro aguardando o próprio fim, caído entre a grade do Jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bonde, no Rio de Janeiro. A cena, aparentemente simples e até cotidiana, impactou o cronista a ponto de imaginar e narrar como seria um exame de consciência feito pelo animal:

Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes de haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. (ASSIS, 1977, p. 87)

A interloração com o leitor é outra característica presente na crônica, e, para Moisés (1979) o cronista estabelece um diálogo virtual com um interlocutor mudo, mas necessário,

sem o qual sua (ex)incursão não é possível. A utilização do discurso indireto livre e de perguntas retóricas propicia o envolvimento do interlocutor, no caso, o leitor. Por meio das perguntas, narrador propõe ao leitor questionamentos sem esperar uma resposta, com a intenção de levá-lo a pensar sobre o assunto.

Na crônica, o escritor constrói discursivamente o relato ao dar voz ao exame de consciência do burro que apresenta características humanas, enquanto personagem da história; a construção de uma moral da história é inferida pelo leitor por perceber a metáfora do burro como um ser humano, trabalhador, explorado ou escravizado.

2.4 O conto machadiano

Machado de Assis é um dos maiores contistas da literatura brasileira, tendo escrito 218 contos na sua carreira de escritor, embora não tenha publicado todos em livro. A definição de conto é um tanto imprecisa e, Bosi (2003), em *O Conto Brasileiro Contemporâneo*, pontua acerca do caráter multifacetado do conto: "(...) já desnorteou mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma-conto no interior de um quadro fixo de gênero. Na verdade, se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção" (BOSI, 2003, p. 34).

Para ele,

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora quase-crônica da vida urbana, ora quase-drama do cotidiano burguês, ora quase-poema do imaginário às voltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem. (BOSI, 1974, p. 07)

Nádia Gotlib (2006) afirma que “o conto (...) não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não tem limites precisos. Um relato copia-se, um conto inventa-se ” (GOTLIB, 2006, p. 12). Alceu Amoroso Lima, em 1956, afirmou que o conto é uma obra curta de ficção em prosa e, a propósito das características do conto, o próprio Machado de Assis fez sua consideração na "Advertência" da publicação de *Várias Histórias*, na qual ele afirma que "O tamanho não é o que faz mal a este gênero de histórias, é naturalmente a

qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos, que os torna superiores aos grandes romances, se uns e outros são medíocres: é serem curtos" (ASSIS, 1974, p. 474).

Aparentemente, a brevidade da narrativa do conto é consenso entre os estudiosos, no entanto, a complementação de Gotlib (2006) pode contribuir para a compreensão que importa para o momento:

O conto é, pois, conto, quando as ações são apresentadas de um modo diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é inerentemente curta, ou porque o autor escolheu omitir algumas de suas partes. A base diferencial do conto é, pois, a contração: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. Pode haver o caso de uma ação longa ser curta no seu modo de narrar, ou então ocorrer o inverso. (...)

Para tanto, mobiliza alguns recursos narrativos favoráveis a este intento de seleção, mediante omissão, expansão, contração e pontos de vista. (GOTLIB, 2006, p.64-65)

Os contos, por serem narrativas curtas, apresentam pelo menos uma das qualidades apontadas por Calvino (1990) em suas *Seis propostas para o próximo milênio*: a rapidez da narrativa, uma vez que excelentes histórias ainda que possam ser narradas com concisão e rapidez, não tem nisso sua proporção em importância. Por serem narrativas curtas, os contos apresentam uma infinidade de temas atuais e oferecem ainda a vantagem de poderem ser lidos na sala de aula em sua totalidade, sem que seja necessário apresentar a obra literária aos pedaços, desmembrada da sua construção narrativa, linguística e simbólica.

A concisão do gênero conto possibilita que sejam explorados todos os aspectos que possam ser suscitados pela leitura literária: a estrutura, as estratégias narrativas, os recursos estilísticos e linguísticos, o estranhamento, a apreciação, a identificação do sujeito, a catarse, enfim, como o texto se constitui em sua produção de sentidos para o leitor. A esse respeito, Gotlib (2006) observa que a brevidade dos contos não diz respeito apenas ao tamanho do conto, refere-se ao que conservados gêneros fábula e parábola: “a economia do estilo e a situação e a proposição temática resumidas” (GOTLIB, 2006, p. 15).

Assim sendo, interessa compreender o prolífico universo contista do escritor Machado de Assis que conseguia alcançar amplo significado, com concisão e originalidade necessárias para criar uma narrativa breve e profunda ao mesmo tempo. Para Julio Cortázar (2013): “O contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade” (CORTÁZAR, 2013, p.152). Ivan Teixeira (1988) chama de brevidade dialética essa habilidade de síntese que “produz o máximo de sentido com um mínimo de palavras”(TEIXEIRA, 1988, p. 61).

Gotlib (2006) afirma que

os contos de Machado traduzem perspicazes compreensões da natureza humana, desde as mais sádicas às mais benévolas, porém nunca ingênuas. Aparecem motivadas por um interesse próprio, mais ou menos sórdido, mais ou menos desculpável. Mas é sempre um comportamento duvidoso, que nunca é totalmente desvendado nos seus recônditos segredos e intenções (...) (GOTLIB, 2006, p. 77).

No entanto, Bosi (2003) observou certa particularidade e estabeleceu uma distinção entre os contos machadianos anteriores e posteriores a 1870: os primeiros apresentam uma convergência entre as formas estéticas das escolas literárias e novos valores, apresentam relações assimétricas entre as personagens, determinadas pelo seu horizonte de *status*, segundo o qual o "sujeito vive uma condição fundamental de carência. É preciso, é imperioso supri-la" (BOSI 2003, p. 75 -76); os demais contos apresentam-se mais complexos em sua construção formal, chamados de "contos-teoria", nos quais se notam "o humor de quem observa a força de uma necessidade objetiva que prende a alma frouxa e veleitária de cada homem ao corpo, uno, sólido e manifesto, das forças instituídas" (BOSI, 2003, p. 85).

Ademais, segundo Bosi (2003), nos primeiros contos há uma menor consciência da ambiguidade das personagens, sua lisura ou a má fé são mais evidentes em uma primeira leitura, o que se confirma no decorrer da narrativa. Nos contos-teoria, a narração assume "uma perspectiva mais distanciada e, ao mesmo tempo, mas problemática, mais amante do contraste" (BOSI, 2003, p. 84). Assim, a partir de *Papéis avulsos* (1875), nota-se a fórmula em que oculta a contradição entre o parecer e o ser, o que é demonstrado e o que de fato é sentido ou vivido. A narração, assim, trata do liame que une o mundo íntimo da personagem ante o maior proveito ou maior conveniência:

a vida em sociedade, segunda natureza do corpo, na medida em que exige máscaras, vira também irreversivelmente máscara universal. A sua lei, não podendo ser a da verdade subjetiva recalcada, será a da máscara comum exposta e generalizada. O triunfo do signo público. [...] Todas as vibrações interiores calam-se, degradam-se à veleidade ou rearmonizam-se para entrar em acorde com a convenção soberana. Fora dessa adequação só há tolice, imprudência ou loucura. (BOSI, 2003, p. 86)

Nos contos de Machado, as relações interpessoais são configuradas pelo imprevisível, pelo inexplicável, pelos desencontros. Essas múltiplas nuances permitem explorar as diversas alternativas do ser e fazer humano. Ademais, multiplicidade também caracteriza a extensa produção contística do autor, na qual a alma humana mostra-se a partir de diversas

perspectivas e não há lugar para julgamentos morais ou qualquer tentativa de explicar o humano. As tensões, as entrelinhas, as ambiguidades e enigmas e os espaços a serem completados pelos leitores - ou não - estabelece o jogo literário proposto pelo autor.

Candido (1995) alerta que não se deve buscar na obra machadiana

uma coleção de apólogos nem uma galeria de tipos singulares. Procuremos sobretudo as *situações ficcionais* que ele inventa. Tanto aquelas onde os destinos e os acontecimentos se organizam segundo uma espécie de encantamento gratuito, quanto as outras, ricas de significado em sua aparente simplicidade, manifestando, com uma enganadora neutralidade de tom, os conflitos essenciais do homem consigo mesmo, com os outros homens, com as classes e os grupos. (CANDIDO, 1995, p. 32)

Esse encontro com os textos machadianos é favorecido pelas características estruturais e essenciais do conto, pelo valor do autor como referência na literatura nacional e pela atualidade da sua obra. Os romances e contos do autor, a exemplo do que acontece com obras contemporâneas, apresentam-se, muitas vezes, como textos abertos, sem um desfecho conclusivo e definitivo, o que permite uma dupla leitura, analisa Candido (2004, p. 22).

Outro aspecto dos contos machadianos que os tornam elegíveis para o trabalho com jovens leitores em formação é o caráter atemporal, vez que o autor encontra formas de falar a respeito de temas embaraçosos ou delicados, por exemplo. Essa capacidade do autor deve ter, para John Gledson (2007, p. 13), dado "a seus leitores, uma espécie de excitação; algo que, por incrível que pareça, podemos sentir num mundo bem diverso, o nosso, pois essa sensação está aqui, na linguagem, e suas negações, nos pormenores, nos atos, nas situações e nos personagens".

2.5 Contos machadianos *corpus* da pesquisa de campo

Os textos e obra machadianos aqui expostos compõem o *corpus* da pesquisa de campo e foram escolhidos levando-se em consideração as temáticas e características linguísticas, estéticas, estruturais e ideológicas que melhor atendessem ao propósito da formação da autonomia leitora e crítica dos jovens leitores atendidos no projeto de intervenção. Assim, foram escolhidos os contos "O relógio de ouro", "Uma carta" (ASSIS, 2004), "A causa secreta" (ASSIS, 2004), "O caso da Vara" (ASSIS, 2004), "A cartomante" e "Pai contra mãe" (ASSIS, 2004) e o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007).

Conto "O relógio de ouro"

"O relógio de ouro" (ASSIS, 2004) é um conto machadiano publicado em 1973 na coletânea *Histórias da meia noite*, e apresenta um enredo marcado pela suspeita de Luís Negreiros da infidelidade conjugal da esposa Clara, provocada pela presença misteriosa de um relógio de ouro desconhecido no quarto do casal.

Apesar de um tema simples e corriqueiro, o brilhantismo do autor se revela na superação do anseio pela objetividade, típica da época, com a construção de um enredo que diz pouco explicitamente, mas sugere muito implicitamente. Todos os comportamentos ambíguos de Clara insinuam uma mulher infiel e fria em oposição às atitudes aparentemente inequívocas de Negreiros, que sugerem um esposo amoroso, dedicado, corroído pela dor da traição. Diante do desvendamento da situação, percebe-se a imagem dos casamentos da época, com os papéis determinados a cada um dos cônjuges, bem como suas necessárias estratégias de sobrevivência emocional.

Diversas sutilezas são criadas pelo autor para construir os diversos níveis possíveis de interpretação. A narração em 3ª pessoa, ao assumir o ponto de vista do marido, conduz o leitor a também suspeitar da esposa. Essa intenção de revelar apenas o que deve ser revelado, a fim de construir um enredo, envolvente vitimiza o leitor; a subjetividade que essa perspectiva produz, faz deslocar para a esposa a presunção da culpa que, na verdade, é do próprio Luís Negreiros. Os nomes das personagens marcados pela oposição semântica também colaboram para a caracterização ambígua das personagens.

O final do conto, inconcluso em relação aos rumos que o casamento tomará, reforça o tom ambíguo do conto e deixam a cargo da imaginação do leitor esse futuro inexato. O uso que Machado faz dos recursos de caracterização românticos das personagens para construir uma narrativa que se opõe à temática romântica, bem como a subjetividade que se opõe à estética realista, mostram o afastamento das correntes literárias de época, demonstram parte da inovação que marcou a obra do autor.

Conto "Uma Carta"

O conto "Uma carta" (ASSIS, 2004) publicado originalmente em *A Estação*, no dia 15 de dezembro de 1884, é outra narrativa de embuste criada por Machado por meio da "ironia observável" (MUECK, 1995). O enredo simples parodia as tramas românticas nas quais a

protagonista é agraciada pelo amor verdadeiro e inesperado. Celestina, uma mulher solteira, pobre, perto de completar quarenta anos e já sem esperanças de se casar, encontra uma carta de amor dentro da cesta de costura, o que dá o tom do conto. A carta enviada pelo misterioso admirador é responsável por modificar a rotina de Celestina, que passa a imaginar e sonhar com a concretização de um casamento.

A narração meticulosa dos detalhes dessa ilusão de Celestina envolvem o leitor a tal ponto que não parece haver dúvidas de que desencadeará em um final feliz. A história é salpicada de elementos típicos da estética romântica, como a declaração de amor proclamada pelo misterioso apaixonado e a mulher casadoira à espera de um príncipe. A descrição do sonho de Celestina na noite que antecede à revelação da verdade toma grande parte do conto e serve para intensificar o tom de paródia. Ao amanhecer, Celestina descobre pela escrava que a carta era destinada a sua irmã mais jovem, revelação que destrói todas as fantasias de Celestina para sempre.

O narrador assume uma posição imparcial e distanciada para produzir o humor irônico do enredo, que denuncia e debocha dos lugares-comuns das tramas românticas e, inclusive, alerta o leitor quando revela que a carta era pontuada de trivialidade e imaginação. Ao leitor atento, é possível desfrutar do aparente sadismo com que o narrador descreve as ilusões de Celestina para, ao final, destruir as esperanças inúteis da solteirona. Ao leitor desatento, o conto reserva a surpresa do desfecho infeliz para a personagem com a exaltação do realismo sutil do autor.

Conto "A cartomante"

"A cartomante"(ASSIS, 2004) é um dos mais conhecidos contos machadianos, foi publicado originalmente na Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro: em 1884, e posteriormente, foi incluído no livro *Várias Histórias*. O conto narra a história de um triângulo amoroso vivido por Rita, Camilo e Vilela, que termina com o crime passionai e a morte dos amantes. A história apresenta personagens comuns que poderiam ser encontrados em qualquer lugar do mundo, mostrados em suas particularidades, num recorte de suas vidas em um momento específico, num enredo que envolve e surpreende.

O narrador em terceira pessoa, onisciente, é mais do que a voz impessoal que narra uma história, já que personifica-se utilizando a 1ª, tornando-se quase uma personagem, na

medida que, inclusive, faz juízos de valor a respeito das personagens – adjetivando Rita como tola, Camilo como ingênuo, por exemplo.

A narração tem um ritmo lento durante quase todo o conto: inicia-se com o encontro do casal de amantes no qual Rita revela ter ido à cartomante. Depois, por meio do retrocesso narrativo, são apresentados fatos sobre o passado das personagens: a amizade de infância dos dois amigos, a escolha profissional e o breve afastamento nesse período, e depois, a reaproximação e retomada dos antigos laços de amizade quando Vilela retorna casado da província – amizade que agora também se estende à esposa. Posteriormente, é relatada a rotina de amizade do triângulo, que de fraterno torna-se amoroso. Durante a narração, diversas pistas são lançadas, permitindo que o leitor perceba que a situação conduz a um final trágico.

O ritmo da narrativa que tornou-se lento até quase o final, acelera-se para o desfecho trágico: assim como Camilo foi surpreendido pela morte de Rita e o tiro à queima roupa que causa sua própria morte, também o leitor se surpreende com a narração à queima roupa: o final é rápido, certo, eficiente, surpreendente (não pela tragédia, mas pela estratégia narrativa): *“Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensangüentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão”* (ASSIS, 2004, p. 483).

O conto traz o tema do autoengano e mostra a visão objetiva e pessimista da vida, do mundo e das pessoas. O traço psicológico na criação de personagens é marcado pelas insinuações que misturam a ingenuidade e malícia, sinceridade e hipocrisia.

Conto "A causa secreta"

"A Causa Secreta" (ASSIS, 2004) é um conto publicado originalmente em 1885 na Gazeta de Notícias e, posteriormente, em 1896, na sua coletânea intitulada *Várias Histórias*. Segundo Candido (1995, p. 31), nesse conto "a relação devoradora de homem a homem assume um caráter de paradigma" e "encontramos o Machado de Assis mais terrível e mais lúcido, estendendo para a organização das relações a sua mirada desmistificadora."

O conto traz a história de Fortunato, homem rico (trocadilho com o nome) e insensível casado com Maria Luísa, que dedica-se ao extremo em casos de sofrimento, a ponto de socorrer desconhecidos e cuidar de doentes. Fortunato trava amizade com o jovem Garcia e o leva a uma sociedade em uma casa de saúde, na qual Fortunato é ainda mais absorvido pela

atenção ao sofrimento humano e, como pretexto do seu interesse por anatomia, passa a estudá-la pela dissecação de animais vivos. O som do sofrimento dos animais causa também sofrimento na esposa, mulher de nervos sensíveis, que pede a Garcia, por quem nutre um amor silencioso e recíproco, ajuda para por fim a essa situação. Garcia testemunha, ele mesmo, um dos momentos de crueldade de Fortunato ao surpreendê-lo a torturar um rato, sob o argumento de que o animal havia comido papeis, o que faz Garcia compreender a bárbara natureza de Fortunato, a de obter prazer no sofrimento de outras criaturas.

Maria Luísa pouco depois adoece, vítima de tuberculose, e seu sofrimento é velado pelo marido que sorve, um a um, seus mais excruciantes momentos, em êxtase. Garcia sozinho diante do cadáver de Maria Luísa, de quem se despede com um beijo na testa e irrompe em choro convulsivo, é observado em silêncio por Fortunato que, ao descobrir-lhe os sentimentos secretos, delicia-se diante do pungente sofrimento do amigo.

De acordo com Eduardo de Melo França (2008), esse conto apresenta muitas características típicas das obras machadianas, como a perspicácia psicológica, o pessimismo em relação aos seres humanos, o homem como objeto do próprio homem e a exposição de comportamentos que oscilam entre a loucura e o bizarro.

A estrutura não linear do conto parece reforçar o obscuro caráter do homem de prestígio social, revelado na personagem Fortunato, que esconde no *status* social a perversão da sua verdadeira índole. A narração é iniciada em um momento de tensão que é retomado no meio da história para conduzir ao desfecho. No primeiro parágrafo, ainda, o narrador esclarece que as personagens já estão mortas no momento da narração e que, portanto, não há necessidade de dissimulação, antecipando que a história narrada seria em algum ponto, motivo de constrangimento.

França (2008,p.36) afirma que há nos textos machadianos, a exemplo desse conto, a ideia "de que, o que há de mais assustador não está na esfera do fantástico, mas na do humano." A cena longa e pormenorizada da narração da tortura do rato, criada por Machado de Assis, contrasta com a habitual, discreta e concisa, e causa o impacto necessário ao revelar a causa secreta que motiva as atitudes da personagem e torna esse conto tão emblemático no contexto da obra do autor.

Conto "O caso da vara"

"O Caso da Vara" (ASSIS, 2004) também está entre os contos mais conhecidos de Machado de Assis e foi publicado inicialmente na Gazeta de Notícias, no ano de 1891, e republicado no livro *Páginas Recolhidas* em 1899. É um conto de enredo simples, cujas sutilezas fazem emergir a natureza humana e o caráter das personagens por meio de fatos cotidianos.

Narrado em terceira pessoa, o conto narra a situação de Damião que foge do seminário, no qual foi colocado contra a própria vontade, e pretende convencer o pai de que ele não tem vocação para ser padre. Para alcançar esse objetivo, Damião faz uma análise racional a respeito da situação e conclui que seu pai não o aceitaria em casa, nem lhe daria oportunidade para explicar seus sentimentos; o padrinho, João Carneiro, classificado como moleirão tampouco conseguiria ajudá-lo; então, resolve recorrer à intercessão da viúva Sinhá Rita, uma amiga muito íntima de seu padrinho. Assim, envolve três pessoas em seu ardil, para que uma exercendo poder sobre a outra, levasse a um resultado favorável para ele.

A genialidade do autor mais uma vez se revela na forma que um enredo aparentemente simples conduz a um desfecho denso. Inicialmente, o protagonista parece ser a vítima de um destino traçado por razões alheias à sua vontade, o que induz o leitor a adotar o ponto de vista de Damião e torcer pelo sucesso do seu intento. No entanto, já nesse começo, há prenúncios de que Damião não é a vítima que parece, uma vez que, segundo o narrador, "Damião tinha umas idéias vagas dessa situação e tratou de a aproveitar" (ASSIS, 2004, p. 577).

Acolhido por Sinhá Rita, Damião usa dos meios ao seu alcance para convencê-la a ajudá-lo: pede, bajula, elogia e manipula a senhora, utilizando como argumento o fato de que, teoricamente, o padrinho não atenderia o pedido de pessoa alguma. Sinhá Rita o acolhe e o mantém em casa, até que consiga falar com João Carneiro e resolver a situação. Damião, enquanto espera, conta anedotas, causando o riso da viúva e das crias dela, que faziam trabalhos de bordado. Lucrécia, uma das crias da viúva, uma negrinha de onze anos, é ameaçada por Sinhá Rita, com uma vara, de receber o castigo de costume, caso não consiga terminar a tarefa em função das distrações causadas pelo seminarista. Ele se sente responsável pelo possível castigo à menina e promete para si mesmo apadrinhá-la, se a tarefa não fosse finalizada.

No entanto, não é o que acontece no desfecho no conto. A situação de Damião e o seminário perdem a importância para que o castigo de Lucrécia revele a verdadeira intenção

da narração. Ao final do tempo, Sinhá Rita percebe que, entre todas as crias, apenas Lucrecia não havia terminado sua tarefa e, furiosa, a agride e, mesmo diante das súplicas da menina, pede que Damião lhe dê a vara, objeto do castigo. Ele, indeciso por poucos instantes, ignora a promessa feita anteriormente e entrega a vara à viúva.

Mais uma vez, Machado propõe uma crítica ao egoísmo e ao peso do interesse próprio nas decisões que guiam as pessoas, atitude reinante nas posições sociais. Damião decide que interceder em favor de Lucrecia poderia por em risco seu próprio interesse de livrar-se do seminário, que estaria acima de qualquer outro interesse momentâneo. A piedade por Lucrecia não tinha tal peso para o rapaz que não faz nenhuma tentativa, por vaga que seja, de aliviar o sofrimento da menina. A mesquinhez do jovem é o reflexo de sua posição, tanto financeira quanto interior. O próprio Machado de Assis, no capítulo 133 de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007), explica o que rege personagens como Damião - o interesse: "Se o universo físico está submetido às leis do movimento, o universo moral está submetido às *leis do interesse*. O interesse é, na Terra, o mago poderoso que muda aos olhos de todas as criaturas, a forma de todos os objetos" (ASSIS, 2007, p. 135).

Bosi (2003), alerta que além de leões e raposas, algumas personagens machadianas adotam o papel do camaleão, que, na metáfora animal utilizada pelo crítico, configura-se como aquele que muda a cor da pele para sobreviver, se dissimula e se adapta às circunstância, como faz Damião diante da situação da escrava. Bosi (2003), ainda alerta que "a naturalização da sociedade que, na sátira, serve de crítica à ferocidade das relações humanas traz em si mesma um limite à denúncia, pois o que é natural e fatal se dá aquém do juízo ético" (BOSI, 2003, p. 17-18).

Embora o conto também apresente a questão da escravidão e da autoridade paterna, a falta de princípios da classe social vigente perante perspectivas que visem apenas instâncias individuais se sobrepõe aos outros pontos. A lei do interesse esmaece outros temas, nesse conto que impacta pelo desfecho, simultaneamente silencioso e eloquente: "Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita" (ASSIS, 2004, p. 579).

"Pai contra mãe" (ASSIS, 2004) foi publicado em 1906 no livro *Relíquias da Casa Velha*, último livro de contos do autor, no qual se revela sua maturidade ficcional; "Pai contra mãe" é um dos mais expressivos contos da produção ficcional de Machado de Assis, escritor quase exaustivamente reconhecido e admirado pela capacidade de traduzir na linguagem

literária o belo e o grotesco, o sutil e o explícito com a elegância do verbo, com a leveza do humor provocativo e quase mascarado com que produziu sua obra.

Segundo Candido (1995, p.03), “Nas obras dos grandes escritores é mais visível a polivalência do verbo literário. Elas são grandes porque são extremamente ricas de significado, permitindo que cada grupo e cada época encontrem obsessões e as suas necessidades de expressão.” Assim, a obra machadiana, não raro, é escolhida como análise do retrato de uma época da sociedade brasileira, pela riqueza de possibilidades de exploração e intercruzamento com análise histórica, social, econômica e cultural.

O conto em questão propõe como pano de fundo para o enredo a questão da escravidão vista de perto, com um binóculo narrativo que apresenta personagens comuns e sem status social, apresenta um enredo do ponto de vista da personagem principal, ao que pode parecer, ao leitor mais desatento, uma defesa dos mecanismos escravistas.

Conto "Pai contra mãe"

O conto "Pai contra mãe" (ASSIS, 2004) é narrado em terceira pessoa e inicia-se com uma introdução sobre o período da escravidão e de uma ocupação típica da época escravagista, o captor de escravos fugidos. Após os cinco parágrafos introdutórios (atípico na produção machadiana) sobre a escravidão, seus ofícios e objetos, o narrador apresenta Cândido Neves, a principal personagem do conto.

A rapidez com que a narrativa evolui na segunda metade do conto, surpreende e intensifica a surpresa que o desfecho traz, visto que, no início da narrativa, não há como prever que ela se torna tão densa no final, desnudando as relações humanas de exploração, de crueldade, da luta pela sobrevivência, mostrando que um ser morre para que outro possa viver. Segundo Candido (1995, p. 05), o estilo do autor, visível em "Pai contra mãe"(ASSIS, 2004) obriga “a uma leitura mais exigente, graças à qual a normalidade e o senso das conveniências constituem apenas o disfarce de um universo mais complicado e por vezes turvo” com que Machado de Assis constrói suas narrativas.

A escravidão é apresentada, no conto, como um fato socialmente natural, como o era efetivamente na época. O narrador pontua que os escravos “Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão” (ASSIS, 2004, p.659), ao que em seguida explica que isso dava-se ao fato de que “Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar

pancada” (ASSIS, 2004, p. 659) Assim, a grande malícia narrativa do escritor, grande cronista da sociedade, vai se revelando: nenhum ser gosta de estar preso ou privado da própria liberdade. Se não se tenta fugir ou livrar-se da condição, há que se considerar outros fatores como o medo das consequências, a dificuldade do sucesso ou a certeza do fracasso, por exemplo, ou o poder que é exercido sobre o indivíduo.

O conto explicita o exercício do poder na repressão que atua sobre os indivíduos no conto, em diversos aspectos: Candinho é reprimido pela família e pela sociedade por não enquadrar-se em um emprego formal o que lhe nega a possibilidade de prover economicamente a família da forma como se lhe era esperado. Os pais são reprimidos pela tia pela (questionável) impossibilidade de manter o filho consigo, sendo impelidos ao abandono do próprio rebento. Os escravos fugidos, como Arminda, são reprimidos pelo dono, por Candinho, e outros, e restituídos aos seus possuidores. Até mesmo os filhos, de Candinho e de Arminda, são reprimidos pelas escolhas de seus pais em relação ao seu bem estar e futuro. Ao mesmo tempo que são reprimidos, também atuam para manter essa organização social, num paradoxo curioso.

O homem que, em nome do provimento da sobrevivência familiar, da falta de melhores oportunidades sociais, pela inexistência da perspectiva de ascensão, submete-se ao ofício de captor de escravos, luta para proteger seu filho do abandono contra uma mãe que também combate para proteger o seu descendente. A violência da captura, do processo de devolução da escrava ao seu dono, descrita pelo narrador com crua e rápida ação, explicita os instrumentos de que a sociedade escravista se valia para manter-se no poder, no papel privilegiado social e economicamente, à custa dos corpos e da dignidade de outros seres humanos como Candinho, que na luta pela sobrevivência, diante do feto morto e recém abortado, permaneceu insensível e impassível, desumano, justificando-se com base em um discurso de verdade fundamentado no senso comum que diz que “nem todas as crianças vingam” (ASSIS, 2004, p. 667), e especialmente uma vida negra, numa sociedade escravista, não possuía mais que o valor monetário e não configurava grande perda. Candinho perdeu a candura.

O conto de Machado de Assis reproduz o grotesco da miséria humana, da luta diária pela sobrevivência, da troca de uma vida por outra de maneira que apenas o discurso artístico, no caso, literário consegue fazer com sutileza, valendo-se de artimanhas narrativas nas quais o

autor era mestre. O branco livre e pobre e o negro cativo em muito se assemelham. Segundo Raymundo Faoro (1976):

O enquadramento social do trabalhador livre no contexto da miséria permitiu a Machado de Assis medir o escravo sob ângulo original. Somente ele insistiu na calamidade que a alforria poderia significar para o cativo. O escravo seria livre, mas ficaria sem trabalho e sem pão, entregue à mendicância. O senhor, só ele, lucraria com o ato de generosidade ao se desfazer de uma boca inútil, envelhecida ou estropiada pelo trabalho. A liberdade não passava, nas circunstâncias, de retórica cruel ou de mentira. (FAORO, 1976, p. 326.)

No conto, o narrador reproduz, em muitas falas, o discurso escravagista, embora com nítido acento irônico, como é típico desse autor, para fazer indagar, questionar, supor, ou para despertar no leitor a indignação que a narração não traz explícita, ou, para Candido (1995, p. 06), “uma forma sutil de negaceio como se o narrador estivesse rindo um pouco do leitor. Estilo que mantém uma espécie de imparcialidade, que é a marca pessoal de Machado, fazendo parecer duplamente intensos os casos estranhos que apresenta com moderação despreocupada”.

A literatura vale-se de condição privilegiada para dizer o que não deve ser dito, para impactar com a sutileza inventiva da ficção, não mais ocupando-se de fatos heróicos, mas na realidade vivenciada pelo comum, o simples, o vulgar. Em "Pai contra mãe" (ASSIS, 2004), Machado de Assis vale-se dessa ética do discurso literário para mostrar a cruel realidade vivida por aqueles que estão à margem da sociedade, como Candinho e a escrava Arminda.

Como narrativa ficcional, o conto utiliza a linguagem literária para dizer o que deve ser dito, para fazer refletir sem tecer crítica explícita à organização social vigente ou ao poder invisível que se exerce sobre os indivíduos. O embate final do conto, entre o homem branco, livre, e a mulher negra, cativa, vão além da questão escravagista. Candinho não era senhor de escravos, rico, cheio de posses, dono da escrava. Candinho era homem branco, porém pobre, livre como cidadão, no entanto, era cativo da miséria, das cobranças familiares e sociais por uma ocupação formal, da obrigação de sustentar a família e, como punição, deveria ser o responsável por desmanchar o círculo familiar formado, entregando o filho para a Roda. Cabe aqui a reflexão sobre a liberdade dos sujeitos, segundo Foucault: quem é menos livre, a escrava ou Candinho?

O conto em sua não-verdade permite observar além da repressão que o poder exerce sobre os indivíduos ou corpos. A produção operada pelo poder pode ser observada nos

instrumentos de controle social, como objetos e funções, no prazer com que Candinho exercia a função de captor, nas formações ideológicas incidem sobre as personagens, como Tia Mônica, quando ela censura a escrava pelo aborto e pela fuga, mas considera genuíno o abandono de um outro ser à própria sorte. Observa-se o discurso da manutenção da ordem e até na tentativa de barganha de Arminda com Candinho. A ética literária permite também, observar de que forma os discursos de ódio, desumanidade, exploração, repressão e poder atuam na sociedade, na luta pela sobrevivência do cidadão comum, como exemplifica o conto analisado.

2.6 Romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* - corpus da pesquisa

O romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007) foi desenvolvido, em princípio, como folhetim, de março a dezembro de 1880, na Revista Brasileira, para, no ano seguinte, ser publicado como livro, em 1881. É, segundo Candido (1995), o primeiro e mais conhecido dos romances do autor e é considerado um dos livros mais inovadores da literatura brasileira.

Memórias Póstumas de Brás Cubas (ASSIS, 2007) é um dos romances mais surpreendentes na produção de Machado de Assis, especialmente porque parte da inovação ousada da instituição de um autor que é *defunto* ou um *defunto* que é autor. A narrativa tem características - como o humor, a ironia e a provocação - capazes de agradar aos jovens leitores que a escola pretende formar. Leitores jovens, justamente por ainda não serem totalmente formados, têm a postura exigente daqueles que ainda não foram arrebatados e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007) reúne uma série de recursos provocativos e envolventes que instigam a leitura da obra, como delineia Schwarz (2008):

O tom é de abuso deliberado, a começar pelo contra-senso do título, já que os mortos não escrevem. A dedicatória saudosa “ao verme que primeiro roeu as frias carnes de meu cadáver”, arranjada em forma de epitáfio, é outro desrespeito. Mesma coisa para a intimidade com que de entrada é provocado o leitor, caso não goste do livro: “pago-te com um piparote, e adeus”. E que dizer da comparação entre as *Memórias* e o *Pentateuco*, sutilmente vantajosa para as primeiras, gabadas pela originalidade? (SCHWARZ, 2008, p. 15).

A narração em primeira pessoa normalmente produz alguns efeitos no leitor, como seu julgamento a respeito da objetividade e imparcialidade do que lê, da sua percepção da organização dos acontecimentos e as diferentes perspectivas que dependem da onisciência do

narrador. Ademais, a narrativa tem características - como o humor, a ironia e a provocação - capazes de agradar aos jovens leitores que a escola pretende formar. Leitores jovens, justamente por ainda não serem totalmente formados, têm a postura exigente daqueles que ainda não foram arrebatados e *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007) reúne uma série de recursos provocativos e envolventes que instigam a leitura da obra, como delineia Schwarz (2008):

O tom é de abuso deliberado, a começar pelo contra-senso do título, já que os mortos não escrevem. A dedicatória saudosa “ao verme que primeiro roeu as frias carnes de meu cadáver”, arranjada em forma de epitáfio, é outro desrespeito. Mesma coisa para a intimidade com que de entrada é provocado o leitor, caso não goste do livro: “pago-te com um piparote, e adeus”. E que dizer da comparação entre as *Memórias* e o *Pentateuco*, sutilmente vantajosa para as primeiras, gabadas pela originalidade? (SCHWARZ, 2008, p. 15).

De acordo com Schwarz (2008), o começo do romance é dominado pela estridência, pelos numerosos artifícios e desejo de chamar a atenção, por meio de um tom de abuso deliberado, cujos absurdos iniciam-se pelo título e percorrem todo o texto. O ritmo da narração é interrompido ao bel prazer do narrador que utiliza de recursos diversos para insultar o leitor com deboches ou comparações, segundo as quais se alça ao nível de obras e autores de valor inegável ou intocáveis, como a que faz entre suas memórias e o *Pentateuco*. Para Schwarz, "trata-se, em suma, de um show de impudência, em que as provocações se sucedem, numa gama que vai da gracinha à profanação" (SCHWARZ, 2008, p. 14).

O romance é composto por 160 capítulos curtos, iniciando-se pela dedicatória. Aristocrata, nascido numa típica família da elite carioca do século XIX, do túmulo o morto escreve suas memórias póstumas começando com uma dedicatória, na qual dedica o livro ao primeiro verme que lhe roeu o cadáver. Já é demarcado, assim, o estilo debochado, provocador e irreverente da obra.

O complexo narrador criado por Machado de Assis brinca com o leitor, ora tentando convencê-lo da veracidade dos fatos, uma vez que já não tem razões para mentir, ora afirmando a possibilidade de falseamento, em virtude da memória não ser tão confiável a ponto de manter íntegras as reminiscências, inclusive pela distância temporal dos fatos narrados.

Há, na narrativa, um duplo papel para Brás Cubas: o de narrador e o de personagem. O narrador é malicioso e sarcástico ao narrar os fatos vividos pela personagem, na medida em

que Brás Cubas defunto narra os episódios vividos por Brás Cubas vivo. Essa distância temporal e existencial dos dois Brás Cubas submetem o passado a uma nova perspectiva de interpretação.

No segundo capítulo "Ao Leitor", o próprio narrador explica o estilo de seu livro, localiza-se num tempo-espço distanciado de qualquer ser, inclusive do leitor ou de qualquer um que tenha feito parte de sua existência. Para isso, pretende utilizar a "pena da galhofa" e adotar o brilhantismo dos autores que teriam influência sobre sua iniciativa de tornar-se, ainda que depois da morte, um autor. Essa novidade, de romper com a lógica usual na apresentação dos fatos ao leitor, vincula-se à lógica do livre arbítrio do narrador – criada pelo brilhantismo do escritor.

Durante toda a obra, o narrador reforça sua liberdade como escritor e põe o leitor em dúvida a respeito da veracidade dos fatos narrados. A zombaria é disfarçada por meio da verossimilhança realista, que, em muitos pontos podem levar o leitor até a esquecer-se do inusitado narrador, bem como a subordinar-se às vontades dele.

A narrativa dos fatos que realmente compõem as memórias do falecido começam no capítulo intitulado "Óbito do Autor", no qual narra seu funeral, a causa direta e indireta da morte - uma pneumonia contraída, por azar, enquanto inventava o Emplastro Brás Cubas, que seria responsável pela glória que não chegou a alcançar em vida. Assim, segue narrando seu delírio de morte.

A infância do garoto mimado, apelidado pelos escravos de "menino diabo" é narrada no capítulo chamado "Transição". A perversidade demonstrada pelo garoto que agredia os escravos quando seus caprichos não eram atendidos ou que tinha mau comportamento diante das visitas era, em privado, incentivado pelo pai.

Os capítulos de 14 ao 18 narram o primeiro amor, aos dezessete anos, por Marcela. O relacionamento com a moça, "amiga de rapazes e de dinheiro" (ASSIS, 2007, p. 31), durou apenas "quinze meses e onze contos de réis; nada menos" (ASSIS, 2007, p. 34), terminou com a viagem a Coimbra para estudar Direito, obrigado pelo pai, cansado dos abusos financeiros do rapaz. Nesse relato, o narrador Brás Cubas avalia e julga as ilusões juvenis das personagens por meio de um olhar sarcástico e irônico.

Após os anos de poucos estudos e muita boemia na Europa, Brás Cubas volta ao país no capítulo 22, em função da doença da mãe, que morre, em seguida. No capítulo 30, conhece

Eugênia, por quem se enamora e com quem vive um breve relacionamento que não avança pois a moça era "coxa de nascença", e não estava à altura de uma pessoa tão importante quanto o jovem Brás Cubas. As corrupções morais da personagem são intercaladas, ao longo da obra, com julgamentos e críticas às corrupções morais da sociedade, demonstrando a ilimitada hipocrisia e a galhofa constante de Brás Cubas.

No capítulo 36, Brás revela ao pai que pretende seguir seus planos de ingressar na carreira política por meio do casamento arranjado com Virgília, filha do Conselheiro Dutra, que apadrinharia o futuro genro. No entanto, apesar de o namoro acontecer, Virgília prefere casar-se com Lobo Neves, também candidato a uma carreira política, revelação feita no capítulo 43.

A morte do pai, no capítulo 44, traz o conflito entre Brás e sua irmã, Sabina, casada com Cotrim, por causa da herança, relatado no capítulo 46. Os capítulos 47 de a 49 narram a reclusão de Brás após a morte do pai e afastamento da irmã, além da nova ocupação em escrever artigos para publicação, que lhe trazem certa reputação. Com a nova ocupação, aproxima-se de um primo de Virgília, escritor mais talentoso que ele próprio e que, por essa razão, é alvo da sua tentativa de desanimá-lo acerca de sua escrita.

O reencontro com Virgília, casada, ocorre no capítulo 50. A partir do capítulo 53, o relacionamento com ela é retomado e os dois tornam-se amantes. No entanto, a relação pouco discreta dos dois vira alvo de comentários e, para preservarem-se do interesse público, Brás Cubas corrompe Dona Plácida, que, por cinco contos de réis, aceita figurar-se como moradora de uma casinha na Gamboa, que, na verdade, serve de encontro entre os amantes.

O capítulo 59 relata o reencontro com Quincas Borba, amigo de infância que, na pobreza, rouba-lhe o relógio, devolvendo-lhe depois - no capítulo 91. Quincas, filósofo doido, apresenta ao amigo o Humanitismo.

No capítulo 81, dá-se a reconciliação com a irmã. A relação com Virgília avança, o marido dela desconfia, a relação dos amantes passa por momentos de tensão, ciúmes, dramas. Perseguindo a celebridade ou procurando uma vida menos tediosa, Brás Cubas torna-se deputado, enquanto Lobo Neves é nomeado presidente de uma província e parte com Virgília para o Norte, porquanto que termina a relação dos amantes.

Sabina arranja uma noiva para Brás Cubas, a Nhã-Loló, sobrinha de Cotrim, de 19 anos, mas ela morre de febre amarela e Brás Cubas torna-se definitivamente um solteirão.

Tenta ser ministro de estado mas fracassa; funda um jornal de oposição e fracassa. Quincas Borba dá os primeiros sinais de demência. Virgília, já velha e desfigurada em sua beleza, solicita a ele o amparo à indigência de Dona Plácida, que morre em seguida. Morrem também Lobo Neves, Marcela e Quincas Borba. Eugênia é encontrada num cortiço.

A última tentativa de glória, portanto, é o Emplasto Brás Cubas, remédio que curaria todas as doenças; ironicamente, numa de suas saídas à rua para cuidar de seu projeto, toma uma lufada de vento e apanha uma pneumonia, da qual vem a falecer, aos 64 anos. Virgília, acompanhada do filho, vai visitá-lo na cama e, após longo delírio, morre assistido por alguns familiares. Depois de morto, começa a contar, de trás para frente, a história de sua vida.

Sem narrar grandes fatos, a grandiosidade da história narrada por Brás Cubas reside na ironia da intenção, dado que o autor não tivesse realizado grandes coisas ou, ainda, ao contrário, haveria motivos para constrangimento por uma vida tão mesquinha, o que é narrado justamente no último capítulo, em que rememora tudo que não realizou de grandioso ou digno.

O ritmo da prosa e as estruturas dos capítulos não são convencionais ou típicos, mas também colaboram para esse projeto de subverter a ordem imposta da vida à literatura - não se narram em vida as próprias memórias, não se exaltam aqueles que passaram pela existência, não se reflete humildemente a respeito dos fatos vivenciados, não se narram episódios importantes ou elogiosos, não se começa a narrar pelo começo, não se respeita o ritmo dos fatos da vida, mas interrompe-se para digressões que, aparentemente, mais atrapalham que colaboram para a importância narrativa. Schwarz (2008, p. 14) sustenta que "no romance machadiano praticamente não há frase que não tenha segunda intenção ou propósito espirituoso. A prosa é detalhista ao extremo, sempre à cata de efeitos imediatos, o que amarra a leitura ao pormenor e dificulta a imaginação do panorama."

Ivan Teixeira (1989) chama de antimétodo a técnica empregada por Machado nessa obra que possui:

uma estrutura multiforme, sem padrões preestabelecidos ou normas fixas, em que entra, principalmente através da paródia, um pouco de tudo: crônica, história, contos, necrológios, crítica literária e de costumes, filosofia, tragédia, humor, realismo cru, fantasmagorias, etc. E tudo isso é amarrado por uma implacável lógica de construção, a qual, se contraria a superfície ordenada das coisas pelo excesso de paradoxo, retrata com fidelidade a desidentificação essencial do homem consigo mesmo, dos homens entre si e destes com a natureza. (TEIXEIRA, 1988, p. 96)

Bosi (1972) propõe que esse romance do autor trouxe revolução ideológica e formal, como se cavasse um fosso entre dois mundos:

aprofundando o desprezo às idealizações românticas e ferindo no cerne o mito do narrador onisciente, que tudo vê e tudo julga, deixou emergir a consciência nua do indivíduo, fraco e incoerente. O que restou foram as memórias de um homem igual a tantos outros, o cauto e desfrutador Brás Cubas" (Bosi, 1972, p. 197).

Essa obra é considerada a que inaugura o Realismo literário no Brasil - embora esteja longe de ser uma obra realista - e que marca a produção madura de Machado de Assis, além de ser notável pelas inovações que propõe para a renovação da literatura brasileira. A primeira inovação é o narrador em primeira pessoa que, apesar de não explicar como é possível, segundo a lógica, ser um defunto-autor ou um autor defunto, conduz a narração sem prejuízo algum da obra. Na verdade, o narrador inusitado apenas contribui para o cenário que a obra propõe. Candido (1993) afirma que:

a capacidade que os textos possuem de convencer depende mais da sua organização própria que da referência ao mundo exterior, pois este só ganha vida na obra literária se for devidamente reordenado pela fatura. Os textos [...], tanto os realistas, quanto os não-realistas, suscitam no leitor uma impressão de verdade porque antes de serem ou não verossímeis são articulados de maneira coerente. (CANDIDO, 1993, p. 11)

Assim, em *Memórias Póstuma de Brás Cubas* (ASSIS, 2007), a impressão de verdade é inatacável e não provoca mais que um questionamento momentâneo, dado que a narração da vida da personagem adquire tal importância que o estado biológico do autor pouco interessa e apenas colabora para a construção da sua personalidade incomum. Assim, Teixeira (1988) afirma que a grande originalidade do livro não se deve apenas ao enredo, mas a essa condição do narrador que "preserva, apesar de defunto, suas qualidades de milionário excêntrico, inteligente e culto. Passou por quase todas as experiências da vida, inclusive a da morte. Daí o encanto de seu relato" (TEIXEIRA, 1988, p. 87).

Para Schwarz (2008), a ênfase dessa obra está na consciência do autor acerca das diferenças de classes existentes no país, em sua época, e como essas diferenças definem as relações em sociedade, para Teixeira (1998), o romance é "uma implacável análise da existência, para cuja força concorre o microrrealismo psicológico, que é o estudo do todo pela decomposição de parcelas mínimas da intimidade" (TEIXEIRA, 1988, p. 89). Assim como cada leitor vislumbra a obra a partir de uma perspectiva, também os críticos o fazem, sem que

necessariamente algum esteja mais correto que outro, uma vez que as grandes obras possuem diversas nuances que a comparação com a realidade permitem alcançar.

Quanto às personagens femininas, como é notável no autor, são representativas de personalidades fortes e marcantes. Marcela, Eugênia e Virgília são responsáveis por algumas das melhores descrições presentes na obra, com a presença do humor provocativo que marca todo o romance. Ademais, há a presença Quincas Borba que, posteriormente, protagoniza sozinho um romance de mesmo nome. Outras personagens como o antigo escravo de Brás Cubas, Prudêncio que, agora já liberto, açoitava um escravo de sua propriedade, como era açoitado por Brás durante a infância deste.

Episódios como o de Prudêncio e do almocreve que salva a vida de Brás Cubas são intercalados com outros capítulos filosóficos como o da borboleta preta, numa aparente falta de propósito lógico que revela a genialidade do autor, que continua encantando leitores e motivando críticos e estudiosos, agora não mais circunscritos ao território nacional. Para Lúcia Miguel-Pereira (1988),

A independência literária, que tanto se buscara, só com este livro foi selada. Independência que não significa, nem poderia significar, auto-suficiência, e sim o estado de maturidade intelectual e social que permite a liberdade de expressão e comunicação (MIGUEL-PEREIRA, 1988, p. 54).

Desse modo, tencionou-se apresentar e contextualizar brevemente o escritor Machado de Assis e sua imperscrutável relevância literária por meio da caracterização de sua obra, o que faz dele um clássico de primeira grandeza e de indispensável leitura para os jovens leitores em formação, que são o objeto de pesquisa deste trabalho.

CAPÍTULO 3

MACHADIANDO NA ESCOLA – UM PROJETO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DE TEXTOS CLÁSSICOS

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os 'seus' clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Calvino

Resgatando um dos objetivos deste trabalho, apresenta-se aqui a análise do perfil dos alunos leitores que participaram do projeto de intervenção, parte das exigências do programa de mestrado, idealizado e aplicado na escola escolhida, intitulado "Machadiando na Escola". Ademais, também são apresentadas as contribuições que a leitura literária propiciou aos participantes verificadas por meio dos instrumentos de coleta e a análise dos dados obtidos.

O projeto "Machadiando na Escola" objetivou apresentar o escritor Machado de Assis e sua importante contribuição para a literatura brasileira, bem como promover o maior contato dos alunos participantes com as obras do autor - selecionadas para o propósito -, como representantes dos clássicos literários nacionais. A leitura dos textos integrais foi proposta como ponto principal das aulas, assim como a discussão e comentários e a observação da linguagem empregada pelo autor e os recursos literários empregados nas obras. Em todos os momentos, priorizou-se a ampliação das habilidades de leitura dos alunos, o desenvolvimento do senso crítico e da percepção dos simbolismos, críticas, provocações, ironias, metáfora e outros mecanismos observados nos textos lidos.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados para análise foram: sequência didática (SD), questionário diagnóstico (QD), questionário específico inicial (QEI) e questionário específico final (QEF) - os dois últimos, relativos ao objeto da pesquisa. Também foram realizadas observações acerca do desenvolvimento das aulas e participação dos alunos resgatadas dos registros do tipo diário de campo realizados pela pesquisadora, produções de relato de experiência da participação no projeto pelos alunos, contribuição dos alunos com a seleção de frases lapidares do escritor Machado de Assis nas obras lidas, e a produção de

atividades sugeridas para a verificação da assimilação de leitura - inclusive algumas propostas pelos próprios alunos.

As observações acerca da participação dos alunos registradas do diário de campo possibilitaram ampliar a coleta de dados para além dos questionários e atividades propostas a fim de avaliar os resultados da mediação e da participação dos alunos no projeto.

O objetivo dos instrumentos de coleta escolhidos foi analisar a contribuição para a formação de alunos-leitores críticos, motivada pelas práticas pedagógicas de mediação da leitura literária; analisar e mapear a leitura literária de clássicos no Ensino Médio a partir de uma proposta dialógica e interativa entre professora e alunos, alunos e alunos; investigar o incentivo que essas propostas pedagógicas possam oferecer à formação de um leitor crítico e competente e à formação do gosto pela leitura de literatura clássica, bem como despertar a consciência dos alunos a respeito da literatura como direito social.

Nesta pesquisa, foi utilizado o Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1988), fundamentado na Estética da Recepção. De acordo com os teóricos da Escola de Constança, a recepção é tida como uma “concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação de estética da recepção” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 82).

Peccini (2008) afirma que:

A Estética da Recepção dá embasamento a propostas de ensino de literatura que colocam o leitor tanto como o ponto de partida, considerando seus interesses e conhecimentos prévios, quanto de chegada, levando-o à reflexão acerca da construção de sentidos elaborada a partir do texto, envolvendo o cânone na construção do conhecimento do aluno. (PECCINI, 2008, sp)

Para Bordini e Aguiar (1988), a literatura não é esgotada no texto, mas se complementa na leitura que prevê comportamentos a serem manifestados pelo leitor, que, por sua vez, pode ou não submeter-se às pistas, dialogar com o texto, acionar o seu cabedal de conhecimentos e interesses. Dessa forma, "O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra" (Bordini; Aguiar, 1993, p. 86).

O colégio escolhido para a realização da pesquisa fica na região noroeste de Goiânia, no setor Vila Mutirão, e, dado que é uma instituição que oferece apenas Ensino Médio, recebe alunos dos bairros adjacentes que não possuem escola com essa modalidade de ensino.

A escola conta com doze salas de aula, uma quadra poliesportiva, uma sala de informática- sem condições de uso há aproximadamente dois anos por falta de manutenção e pelo desaparecimento de peças que permitam o correto funcionamento dos aparelhos - uma biblioteca não muito grande, mas com bom acervo de obras literárias e outros materiais de leitura. No entanto, apesar da presença de bibliotecário em todos os turnos, o local é pouco frequentado e os alunos não possuem autorização para o empréstimo de livros e a leitura no próprio ambiente não é incentivada.

A apresentação do projeto de intervenção de leitura literária foi realizada para toda a turma, bem como o convite para a participação do projeto. Dos 33 alunos matriculados e frequentes da turma, 27 manifestaram o desejo de participar do projeto e 24 efetivamente participaram das aulas de intervenção e assinaram o TCLE e TALE, sendo esse o número de participantes considerado para a contabilização dos dados coletados.

Apesar de a direção da unidade autorizar prontamente a realização do projeto, notou-se que parte da equipe de profissionais do turno em que a pesquisa foi realizada não acolheu da mesma forma, alegando não querer desordem nem problemas. A coordenadora de turno, sem tomar conhecimento das exigências impostas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, exigiu que fosse enviada alguma espécie de documento para informar os pais a respeito da participação do filho na pesquisa e foi informada de que os termos - TCLE e TALE - já estavam prontos e seriam distribuídos na primeira aula com os alunos. Não houve nenhuma interferência ou questionamento por parte da coordenadora pedagógica do colégio a respeito da pesquisa.

A turma participante do projeto foi indicada pela escola, embora a escolha da 2ª série do Ensino Médio tenha sido decidida pela pesquisadora, em conjunto com a professora orientadora da pesquisa, em função da possibilidade de ser uma turma com maior entrosamento entre si por não ser mais do 1º ano e com conhecimento literário mais aprofundado que os iniciantes do Ensino Médio. Comumente, a maioria dos alunos é matriculada nessa unidade de Ensino na 1ª série do Ensino Médio e após o resultado final, excetuando-se os alunos evadidos, transferidos ou reprovados, o procedimento padrão é que os alunos aprovados e não transferidos sejam classificados para a série seguinte, mantendo-se a formação da série anterior, ou seja, os alunos não são redistribuídos por várias turmas. Assim,

a cada ano, a maior parte dos alunos de cada turma já possui mais entrosamento que no ano anterior, devido ao tempo que já estudam juntos.

Para o *corpus* crítico-analítico desta pesquisa, diante da grande quantidade de obras literárias clássicas, optou-se pela leitura de uma crônica, seis contos e um romance (nessa ordem) de Machado de Assis, como representativas dos clássicos literários brasileiros, considerando ser o escritor o maior nome da literatura nacional. Machado de Assis produziu clássicos que cada vez menos são lidos na escola, devido à complexidade e ao distanciamento temporal da linguagem em relação ao que os jovens leitores consideram "moderno". Ademais, a presença de recursos refinados de expressão, notadamente metáforas e alegorias reconhecidamente de primeira grandeza permitem o aprofundamento

A produção machadiana escolhida para a intervenção foi a crônica "Um caso de Burro" (ASSIS, 2004), os contos "O relógio de ouro" (ASSIS, 2004), "Uma carta" (ASSIS, 2004), "A causa secreta" (ASSIS, 2004), "O caso da Vara" (ASSIS, 2004), "A cartomante" (ASSIS, 2004) e "Pai contra mãe" (ASSIS, 2004) e o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007). A escolha dos textos para a leitura foi orientada pela necessidade de provocar a percepção crítica dos alunos e de promover a identificação com os enredos apresentados, a fim de que a leitura fosse significativa e atingisse os objetivos propostos, sendo que a crônica e o romance foram escolhidos no início da elaboração da proposta de pesquisa. Os contos foram sendo escolhidos a partir da reflexão acerca das aulas anteriores com a intenção de motivar mais a participação dos alunos e favorecer a apropriação do estilo do autor como preparação para a leitura do romance, posteriormente.

O romance escolhido, embora seja uma narrativa longa, não é tão extenso e foi escolhido para que pudesse ser lido em grande parte durante as aulas do projeto, com a mediação do professor, especialmente na instrumentalização do aluno para a compreensão da linguagem, do estilo do autor, a compreensão da enciclopédia da obra, bem como sua preparação para a leitura de outras obras semelhantes.

3.1 Relato e análise da mediação de leitura das obras selecionadas por meio da aplicação da sequência didática

A intervenção foi realizada com uma turma de 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Edmundo Rocha, com a participação efetiva de 24 alunos. As aulas do projeto "Machadiando na Escola" foram realizadas entre os meses de março e setembro de 2016, totalizando 17 aulas de 90 minutos cada, totalizando 1530 minutos de aula com a participação direta da pesquisadora como professora mediadora do projeto de intervenção.

A primeira aula da intervenção iniciou-se com a apresentação da professora pesquisadora que já era conhecida por muitos dos alunos, da motivação da pesquisa, bem como foi feita uma síntese de como seriam as aulas do projeto. Os alunos puderam fazer perguntas e tirar quaisquer dúvidas pertinentes às aulas e à sua participação

Como previsto, foram distribuídos para os alunos os Termos de Assentimento (TALE) e de Consentimento (TCLE), que foram lidos e comentados com os alunos, além de serem explicadas as razões pelas quais a assinatura de cada um seria fundamental para a realização da pesquisa. Também foram apresentadas as regras da escola para a participação dos alunos nas aulas no contraturno, como o uso do uniforme e respeito aos horários de entrada e saída. Foram colhidos, ainda, nesse momento inicial, os números telefônicos dos alunos para a participação no grupo de Whatsapp criado com a intenção de trocar informações e fomentar discussões a respeito do projeto de intervenção fora do momento da aula.

No segundo momento da aula, como motivação e sensibilização para a participação no projeto de leitura que pretendia mostrar a importância e o alcance dos clássicos, foi apresentada aos alunos, em áudio, a música "Cânone em Ré Maior" do compositor clássico alemão Johann Pachelbel. Segundo o site *Metamorfose Digital* (2016), "Canon é a música que mais variações e versões tem na história da música. Ali nos meados da década de setenta, deixou de ser uma obra de música barroca totalmente desconhecida para tornar-se um objeto cultural conhecido universalmente".

Assim, foi sugerido aos alunos que ouvissem a música de olhos fechados para sentir a harmonia, os acordes e observar os sentimentos que ela possivelmente provocaria. Após a execução, foi apresentado aos alunos alguns conceitos de clássico discutidos no Capítulo 2, em contraponto com as informações a respeito da música, para que os alunos compreendessem o alcance do clássico em suas diversas possibilidades – na literatura, no cinema, na música, na pintura etc. Durante a discussão, a aluna E. M. F. afirmou que a música "dá vontade de chorar" e a aluna J. K. M. disse: "essa música é tão linda! Quero que toque no meu

casamento", falas que demonstram identificação com a força expressiva de uma música que tem *status* de clássica, uma vez que é reconhecida e reproduzida largamente e produz ecos, tais quais a literatura clássica. Aparentemente, a estratégia de apresentar a música para explicar a importância dos clássicos foi acertada, uma vez que houve o reconhecimento da melodia pelos alunos que mencionaram algumas situações em que esse clássico musical foi utilizado e diversos alunos anotaram o nome da composição e do autor com o objetivo de ouvirem outras vezes em casa.

No momento final da aula, foi feita a apresentação de Machado de Assis, como representativo dos autores clássicos nacionais, sua biografia e alguns fatos relevantes acerca de sua produção e representatividade literária.

Na segunda aula, iniciou-se a leitura do *corpus* selecionado. A leitura do primeiro texto foi importante para apresentar a metodologia e o objetivo de formar leitores críticos, segundo a proposta de Eco (1989). Os alunos foram instados a procurar nos textos lidos, durante as aulas, um sentido além do óbvio, encontrar as possíveis metáforas sociais, a partir de suas próprias experiências de vida e formação, pelos preceitos sugeridos por Zilberman (1982): social, dado que o indivíduo ocupa uma posição na organização hierárquica da sociedade; intelectual, porque sua visão de mundo é equivalente, muitas vezes, à sua posição na conjuntura social, mas é consolidada e atingida após completar a educação formal; ideológica, porque representa os valores que circulam no meio, os quais não consegue evitar; linguística, porque utiliza um certo padrão comunicativo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre igualmente de sua educação e do espaço social em que transita.

Para a primeira leitura, os alunos receberam cópias da crônica "Um caso de burro" (ASSIS, 2004), de Machado de Assis, e foi solicitado que realizassem a leitura silenciosa e de marcassem as palavras que, porventura, fossem desconhecidas. Após alguns minutos, a professora pesquisadora interrompeu o silêncio reinante para solicitar que, juntos, fizessem a leitura do texto em voz alta. A professora iniciou a leitura parando, quando necessário, para esclarecer o contexto do enredo ou o significado de palavras como "torpe", "passadiço", "remanso", entre outras, num total de doze palavras do texto; esse esclarecimento foi feito com a participação dos alunos.

Essa etapa é importante para a compreensão total do texto, uma vez que "o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto" (KLEIMAN, 2016, p.17), embora a compreensão do texto ainda seja possível, caso haja problemas no nível linguístico uma vez que "outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório.

Ao final da leitura, a professora explicou o que é crônica e os alunos foram convidados a participar da discussão do texto lido. Solicitou-se que tentassem ver além da consternação que a morte do burro provoca no leitor, uma vez que a crônica relata e promove a reflexão a respeito de um fato aparentemente corriqueiro e insignificante. Diante de perguntas como "por que narrar o caso do burro dessa forma, utilizando esses recursos? O que não está evidente, mas você percebe no texto? O texto poderia ser uma metáfora para dizer o quê?", os alunos apresentaram suas ideias. A aluna E. L. R. sugeriu que o texto estivesse alertando para os maus tratos aos animais e o aluno G. R. A. pontuou que viu o texto como uma metáfora da exploração do empregado pelo empregador, ao que a aluna A. N. P. S. interrompeu e acrescentou: "é o sistema capitalista explorando o trabalhador" e o aluno G. R. A. concluiu seu raciocínio inicial, afirmando que esse seria o fim de todos nós, pobres e trabalhadores.

A aluna L. M. pediu a palavra para dizer que associou o burro, metaforicamente, a um escravo que marcado para morrer açoitado descartado pelo dono ali, naquela situação. Quando inquirida a respeito de como chegou àquela ideia, ela afirmou que relacionou a informação fornecida pela professora de que a Praça Quinze de Novembro era palco de muitos eventos importantes da história do Brasil Imperial, como casamentos, batizados, aclamações, coroações e até açoitamentos, e como a escravidão era uma realidade na época em questão e o burro foi descrito mais como um ser humano do que como um animal, ela imaginou que pudesse fazer sentido. Percebe-se, assim, que diante do preenchimento das lacunas existentes no conhecimento prévio ou enciclopédico (ou, ainda, capital cultural) dos alunos em relação à crônica, o conhecimento prévio dos alunos foi ativado e a produção de sentidos, de fato, ocorreu.

Segundo Kleiman (2016, p. 29), "a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto

num todo coerente". Bakhtin (2000, p. 362) afirma que "a ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época."

As diversas interpretações alcançadas pelos alunos reafirmam a importância da literatura como abertura para as múltiplas visões de mundo, para a formação da criticidade do aluno porque "quanto mais facetada se educar a receptividade, quanto mais móvel for, quanto mais superfície oferecer aos fenômenos, tanto mais mundo o homem percebe" (SCHILLER, 1991, p. 81-82).

Outro ponto sobre o qual os alunos foram instados a observar, ao longo das aulas, foi a interlocução do narrador com o leitor do texto, além dos toques de ironia e provocação ao leitor, marcas tão características de Machado de Assis. Após o primeiro exemplo retirado do próprio texto, os alunos conseguiram identificar facilmente a ironia na linguagem machadiana e demonstraram gostar do jogo de provocação que o autor criou. A aluna E. O. P. destacou que o trecho "O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos" seria um equivalente à expressão popular "já está partindo dessa para uma melhor", em referência à morte. Quando perguntada a respeito da diferença de linguagem nas duas citações, ela afirmou que "O Machado de Assis falou a mesma coisa de uma forma mais bonita". Foi uma oportunidade importante para explicar que o trabalho estético que o escritor realiza com a linguagem literária é que confere beleza, sutileza, estranheza, enfim.

Outras passagens foram sugeridas para reflexão como o fato de o burro (animal e adjetivo pejorativo sinônimo de pouco inteligente) afirmar "ensinei filosofia a muita gente" e também a afirmação, já no final do texto "se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite". Essas passagens ofereceram maior dificuldade de compreensão aos alunos e só foram desvendadas pela mediação da professora. Foi necessário construir, com os alunos, a compreensão da ironia provocativa que o autor cria ao propor um burro filósofo, por exemplo. Também foi importante resgatar os benefícios e malefícios da descoberta da pólvora e da invenção da dinamite para a humanidade,.

Outra reflexão foi sugerida e, diante da fomentação da análise da afirmação do narrador de que ele próprio possuía um gosto "para um espetáculo" que o leitor pudesse achar

torpe e vulgar, os alunos prontamente relacionaram a fatos vivenciados no cotidiano. Eles mencionaram o gosto popular pela exposição e humilhações públicas, as aglomerações em torno de cenas de brigas ou acidentes de trânsito e, foram além, informando que as pessoas atualmente não apenas assistem, como registram em aparelhos multimídia os episódios tristes, dramáticos ou vulgares para exposição posterior, sem que se considere a questão ética dessas atitudes.

Ainda na primeira aula, a partir da proposta aos alunos, foram destacadas como frases lapidares: "o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário" e "a infância, como a ciência, é curiosa sem asco". Ao realizar essa atividade, os alunos puderam atuar como caçadores de "verdades universais" ou "gotas de sabedoria" nos textos lidos, um exercício que ajudou a exercitar a visão crítica dos textos lidos, já que o ato de selecionar as citações permitiu a cada aluno expressar, individualmente, o que, na sua opinião, mais fez sentido na leitura realizada. Para Proust (1991, p. 30),

nisto reside, com efeito, um dos grandes e maravilhosos caracteres dos belos livros (que nos fará compreender o papel, ao mesmo tempo essencial e limitado que a leitura pode desempenhar na nossa vida espiritual) que para o autor poderiam chamar-se "Conclusões" e para o leitor "Incitações". Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos.

A leitura da crônica serviu para apresentar o estilo machadiano aos alunos, a fim de introduzir a metodologia escolhida, bem como promover o primeiro contato com o estilo do autor. Ainda, ao final dessa aula, os alunos responderam o Questionário Específico Inicial. As aulas seguintes foram dedicadas à leitura dos contos selecionados. A terceira aula iniciou-se com o conto "O relógio de ouro" (ASSIS, 2004), de enredo simples e que introduz a temática da infidelidade conjugal, o que mobilizou bastante os alunos. A estratégia explorada pelo autor cria uma narrativa na qual as ambiguidades das personagens promovem o pano de fundo perfeito para enredar o leitor na trama da desconfiança em relação à esposa. O desfecho do conto esclarece o mistério da posse do relógio, mas apresenta final aberto para a situação conjugal diante da infidelidade do marido e permite que o leitor divague e imagine possíveis soluções, como se ele tivesse o poder de finalizar a narrativa pelo autor. A referência ao cronômetro, no primeiro parágrafo do texto, insinua uma possível contagem regressiva de

tempo para o fim da paz conjugal - ou do próprio casamento. No entanto, o narrador não resolve essa questão pelo leitor: deixa a dúvida no ar.

Essa configuração do enredo, apesar de simples, é envolvente. A leitura foi realizada com pausas para que os alunos expressassem suas impressões prévias a respeito da leitura e, como a narração assume - quase sempre - o ponto de vista do personagem principal, essa estratégia narrativa suscitou discussões sexistas, dado que o texto joga com a suspeita da conduta libidinosa da esposa para, ao final, esclarecer que o marido era o infiel. Bosi (2003, p. 84) pontua que Machado de Assis cunha, nos contos, "a fórmula sinuosa que esconda(mas não de todo) a contradição entre parecer e ser, entre a máscara e o desejo, entre o rito claro e público e a corrente escusa da vida interior" e, ainda que, fica claro o retrato social que se traduz no fato de que "não há outro modo de sobreviver no cotidiano, senão agarrando-se firme às instituições" (BOSI, 2003, p. 84).

As afirmações dos alunos antes do final do texto reproduziam o senso comum e o posicionamento sexista, como "mulheres não prestam" ou "ela está colocando chifre nele" - ditas pelos meninos - e ao final, diante do desvendamento do mistério, apareceram afirmações, ditas pelas meninas, como "a culpa é sempre dos homens" e "eu sabia que o culpado era ele". Foi importante aproveitar o momento para discutir a questão dos estereótipos e do prejulgamento como conduta assumida por grande parte das pessoas, sem que se tenha o conhecimento do fato total.

Para Machado (2001), a literatura:

experimenta o que ainda não foi dito, inventa algo novo, propõe protótipos, enquanto o texto da cultura de massa vem carregado de estereótipos, trazendo apenas redundância e repetição do já existente, consolidação do *status quo*. O crítico francês Roland Barthes assinalou que o estereótipo é o veículo por excelência da ideologia. E da inoculação do preconceito. (MACHADO, 2001, p. 87)

Quando se chamou a atenção dos alunos para a composição dos nomes das personagens, outras percepções foram provocadas. O contraponto do nome composto - e pomposo - de Luís Negreiros e o nome simples de Clarinha, como indícios da importância sociocultural do homem e da mulher naquela sociedade, bem como do papel feminino em ocupar apenas a função de dona de casa, artesã do lar, não foi inicialmente percebido pelos alunos, no entanto, eles conseguiram perceber a simbologia do significado dos nomes Clara

(como sinônimo de transparência e virtude) e Negreiros (como de obscuridade, negativismo). A aluna D. L. R. sugeriu que "o autor deu, nos nomes deles, a pista de quem era o culpado", afirmando ainda que um leitor atento poderia não ser enganado pela narração, mas que a graça do conto é perceber que foi enganado. Foi sugerido aos alunos que sobrenomes, algumas vezes, faziam referência às ocupações das pessoas, ao longo da história. Diante dessa afirmação, o aluno V. X. sugeriu que Negreiros pudesse ser traficante de escravos ou senhor de muitos escravos.

A formação de leitores, segundo os PCNs, constitui-se justamente em um

processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de 'extrair informação da escrita' decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1997, p. 42)

O conto também possibilitou o questionamento acerca da submissão feminina como necessária à manutenção da estrutura social ou como "máscara". Em especial, as mulheres leitoras participantes do projeto mostraram-se incomodadas com a postura silenciosa e, aparentemente, submissa de Clarinha, desejando, para a personagem, uma atitude mais ativa e ativa. Para Bosi (2003), as personagens femininas machadianas são "capazes de sufocar os sentimentos do sangue em nome da 'fria eleição do espírito', da 'segunda natureza, tão imperiosa como a primeira'. A segunda natureza do corpo é o *status*, a sociedade que se incrusta na vida" (BOSI, 2003, p.81).

Mais uma vez, os alunos transpuseram a marca do tempo e conseguiram ver correspondência entre a leitura e a realidade, quando a aluna J. K. M. afirmou que, se a mesma história fosse escrita hoje, certamente a descoberta da traição pela esposa se daria por meio de uma mensagem via *Whatsapp*. Para Zilberman (2009, p. 22-23),

a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce tal papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos materiais do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los.

Ao final da aula, foi pedido que os alunos mandassem para o grupo de *Whatsapp*, as frases lapidares colhidas no conto lido.

Na quarta aula, foi trabalhado o segundo conto machadiano, "Uma carta" no qual o autor permite ao leitor observar, em detalhes, uma situação de autoengano, na qual a personagem principal, Celestina, mergulha quando descobre uma carta deixada em sua cesta de costura. A carta, na verdade endereçada a sua irmã mais jovem, provoca na personagem uma série de devaneios, típicos da estética romântica, como o próprio narrador declara: "Não copio o resto; era longa a carta, e no mesmo estilo composto de trivialidade e imaginação" (ASSIS, 2004, p. 995). Os minuciosos detalhes descritos exaustivamente permitem que o leitor até se esqueça de que tudo se trata de fantasia. O desfecho, rápido e inesperado, concretizado em poucas palavras, espera do leitor o distanciamento crítico necessário para a melhor apreciação da comicidade da situação: "– Vosmecê me perdoe, mas a carta era para nhã Joanina..." (ASSIS, 2004, p. 998).

O recurso da narrativa minuciosa vitimou muitos alunos leitores (ECO, 1989) que tiveram dificuldades para perceber o humor irônico da narrativa que se constrói como uma "ironia observável" (MUECKE, 1995). No decorrer das aulas, foi possível perceber que os alunos distinguiram mais claramente a "ironia verbal" observada em outros textos, como na crônica lida, por exemplo, que se traduz "como uma forma de elogiar a fim de censurar e censurar a fim de elogiar" (MUECKE, 1995, p.33). Já quando o texto apresenta uma ironia observável, ou seja, em que "o ironista apresenta algo irônico – uma situação, uma sequência de eventos, uma personagem, uma crença, etc. – que existe ou pensa que existe independentemente da apresentação" (MUECKE, 1995, p.77), foi maior a dificuldade inicial dos alunos para percebê-la.

A mediação docente foi fundamental para que alguns alunos pudessem fruir desse recurso sofisticado do estilo machadiano, em vez de ficarem consternados diante da desilusão e Celestina, como no conto em questão. A aluna A. C. F. G. expressou essa estratégia afirmando que "Machado de Assis puxou o tapete do leitor" em referência a essa habilidade do autor de surpreender o leitor desatento, com destruição dos sonhos românticos da protagonista nesse conto, ou, como Candido (1995, p. 22) explica, é "como se o narrador estivesse rindo um pouco do leitor."

A cada aula, foi possível perceber que os alunos observavam mais atentamente a narração e o papel do narrador, e não apenas o enredo do texto - a malícia, as omissões ou as manipulações do leitor feitas pela narração foram sempre comentadas com os alunos para

prepará-los para a leitura do romance, posteriormente. O mediador tem papel importante nessa formação do leitor crítico, dado que é “o indivíduo que aproxima o leitor do texto. Em outras palavras é o (...) facilitador desta relação” (BARROS; BORTOLIN e SILVA, 2006, p. 67). De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p.70) "é bom lembrar que nem sempre a leitura literária, como experiência estética, flui de modo espontâneo. Há pontos de resistência no aluno-leitor (seu repertório, os lugares-comuns em que se assenta sua experiência de leitor), como há tensões de difícil desvendamento em certos textos."

Foi necessário que a mediação esclarecesse que, na época em questão, o casamento era a única forma de reconhecimento e ascensão social às mulheres pobres da época e fomentasse a discussão, relacionando com as mulheres nos tempos atuais. Outro aspecto explorado foi observar a paródia de conto de fadas produzida pelo autor na construção desse conto, solicitando que os alunos observassem os recursos utilizados para manter o texto em consonância ou dissonância de um conto de fadas clássico. Também foram pontuados os recursos estilísticos utilizados no conto.

Foi sugerido, ao final, a leitura do "Conto de fadas para mulheres modernas", de Luís Fernando Veríssimo. No grupo do *Whatsapp*, três alunos que fizeram rapidamente essa leitura, em casa, iniciaram a discussão a respeito. Pelo menos outros cinco alunos ficaram curiosos com o texto, também leram e participaram dos comentários que foram pontuados pela questão do gênero, do romantismo e do machismo. No entanto, a aluna E. S. L., que já havia declarado ter a intenção de tornar-se escritora, observou que no o conto de Veríssimo, tem uma ironia muito mais explícita, no entanto, possui uma estrutura narrativa bem menos interessante do ponto de vista literário.

O conto "A causa secreta" (ASSIS, 2004), trabalhado na quinta aula do projeto, foi, provavelmente, o mais apreciado pelos alunos pela ousadia do autor com que o autor dissecou o comportamento humano por meio da personagem Fortunato.

Antes de iniciar a leitura, os alunos foram inquiridos a respeito da função da técnica no *flashback* nos filmes que costumam assistir. Alguns alunos sugeriram que se trata de um recurso para recordar o passado das personagens, outros mencionaram a possibilidade de revelar algo importante para a compreensão da história. Assim, após a construção coletiva do conceito da técnica, eles foram orientados a perceber que o conto apresenta *flashback* e possui uma estrutura narrativa não linear. Esse recurso utilizado para narrar a história ofereceu maior

dificuldade aos leitores, normalmente acostumados a uma narração cronológica. No entanto, uma vez que a leitura se desenvolveu e, tão logo se recordaram do uso da técnica pelo autor no texto em questão, a compreensão foi atingida e os alunos ficaram fascinados pelo enredo audacioso que, assim como em outros enredos machadianos, as personagens ficam nos "limites da razão e da loucura" (CANDIDO, 1995, p. 23).

O enredo possibilitou a discussão acerca do gosto popular pelo sensacionalismo da imprensa contemporânea e da atração que as tragédias ou a exposição e humilhação humana exercem sobre as pessoas. Muitos questionamentos foram feitos, pelos alunos, em relação aos seus próprios comportamentos e da sociedade como um todo que parece ser atraída pelo sofrimento alheio, com destaque, por parte dos alunos para momentos em que o narrador evidencia o grotesco comportamento de Fortunato, como quando a personagem bebe "uma a uma as aflições da bela criatura" (ASSIS, 2004, p. 518) ou em que saboreia, tranquilo, de Garcia, a "explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa" (ASSIS, 2004, p. 519). A aluna P. A. M. F. afirmou que "não seria tão chocante ver um filme com essa história como foi ler esse conto". Para Candido, "nesse nível é que encontramos o Machado de Assis mais terrível e mais lúcido, estendendo para a organização das relações a sua mirada desmistificadora" (CANDIDO, 1995, p. 31).

Alguns alunos comentaram que os recursos narrativos como a não linearidade tornam o texto mais difícil de ser lido, porém 'combinam' com o enredo, ou seja, foi percebido pelo leitor que a complexidade da alma humana, proposta pelo conto, estava em consonância com a complexidade narrativa criada pelo autor. Alguns alunos como E. S. L. e R. C. S. G. afirmaram, nessa aula, que pretendem se tornar escritores e que desejavam aprender a narrar com tanta perspicácia quanto Machado de Assis.

Ao final dessa aula, foram distribuídas as cópias da primeira parte do conto "A cartomante" (ASSIS, 2004) que seria lido na aula posterior, para adiantar o trabalho de leitura, uma vez que o conto é mais extenso, bem como para que os alunos tivessem a oportunidade de exercitar sua leitura individual e sua percepção sem auxílio docente.

Nessa aula foi lido o conto "A cartomante" (ASSIS, 2004) cuja leitura foi muito significativa para a compreensão do estilo machadiano. Diferente da linguagem mais acessível de "A causa secreta" (ASSIS, 2004), a leitura desse conto exigiu mais empenho na mediação com o objetivo de fornecer os conhecimentos prévios necessários para a compreensão do

texto. A linguagem mais rebuscada e os intertextos, quando esclarecidos, promovem maior riqueza na experiência de leitura experienciada pelos alunos.

A primeira parte do conto foi lida em casa pelos alunos. Antes de iniciar a leitura, a professora perguntou aos alunos sobre as primeiras impressões da leitura e as dificuldades observadas, bem como a respeito da narração. Foi mencionado, como resposta, que o vocabulário utilizado não é muito fácil e que os parágrafos maiores e com muitas referências desconhecidas dificultaram o entendimento. No entanto, foi facilmente percebido por eles o enredo proposto.

Os alunos conseguiram perceber, ainda, que imagem o narrador pretendia que se tivesse a respeito de cada uma das personagens que apareceram na primeira parte do conto. Alunos como G. E. V. O. e V. X. A., naturalmente mais falantes que os demais, expressaram que parecia haver na narração uma intenção de ver a personagem Rita como a causadora do conflito do conto. Essa constatação mostrou que os alunos já estavam, nesse ponto do projeto, conseguindo investigar o texto para além do enredo, mas, observando atentamente os movimentos do narrador, a fim de fugir do papel de leitor vítima, que foi comentado pela professora no início do projeto.

Os alunos receberam, então, a segunda parte do texto e a leitura em voz alta foi iniciada do começo, seguindo até o final. Estrategicamente, As referências bíblicas foram facilmente percebidas pelos alunos e reforçaram a admiração crescente pelo autor, verificada ao longo das aulas, em que foram comuns exclamações do tipo "Machado de Assis é o cara!" ou "esse Machado de Assis é demais", como forma de reconhecimento dos novos leitores ao consagrado autor, ao seu poder expressivo e à identificação com as situações narradas.

As temáticas da traição conjugal, do crime passional e do misticismo provocaram discussões interessantes entre os alunos. Provavelmente, a atemporalidade dos temas, aliada ao estilo primoroso da escrita sejam causa da conquista dos leitores participantes da pesquisa.

Ao analisar a estrutura do conto, os alunos mencionaram ver semelhanças no desfecho pessimista, rápido e inesperado do conto com outro conto lido, "Uma carta" (ASSIS, 2004). O aluno V. X. A. observou ainda a semelhança com o conto "A causa secreta" (ASSIS, 2004) pelo início abrupto, *flashback* e retomada do eixo em direção ao desfecho.

Já ao final da aula, foi exibido o filme *A cartomante*, encontrado no *Youtube* (ver nos materiais da aula, na sequência didática). Os alunos afirmaram de forma unânime que o conto causa mais impacto no leitor que o filme, uma vez que a imaginação contribui para as emoções despertadas pelo enredo, assim como as estratégias narrativas.

Em todas as aulas, foi solicitado que os alunos enviassem, para o grupo de *Whatsapp*, as frases lapidares encontradas na leitura. Foram distribuídas, novamente, cópias da primeira parte do conto a ser lido na próxima aula.

A leitura de "Pai contra mãe" (ASSIS, 2004), realizada na sétima aula, comoveu muito os alunos pela crueldade evidenciada desde o título, especialmente, a aluna E. M. F., que já é mãe, emocionou-se bastante com a narrativa. A extrapolação da leitura se deu de diversas maneiras, provando a força da literatura como humanizadora, como propõe Candido (2004). Quando sugerida a observação a respeito das relações de poder que o conto sugere, os alunos conseguiram perceber inúmeras situações: homem/mulher, senhor/negro, rico/pobre, pais/filhos, sociedade/cidadão, por exemplo.

Por meio da mediação, foram explorados e comentados os recursos utilizados pelo autor nos textos lidos, ao longo das aulas de leitura da crônica e dos contos. Os alunos demonstraram perceber, cada vez mais rápido e claramente, o estilo machadiano, como a percepção de que o comportamento humano é o principal objeto do autor, ao lado da crítica social. Os recursos expressivos como as metáforas e os aforismos, a ironia fina, o humor velado, foram sendo desvendados aos novos leitores, naturalmente, pelo dialogismo promovido nas aulas.

Foi pontuado pela mediação a peculiaridade dos parágrafos iniciais do conto, em que o narrador comenta a escravidão, com um tom informativo, diferente do tom proposto pela narração do enredo, propriamente. Os alunos demonstraram grande espanto com as informações colhidas nesses parágrafos, uma vez que lhes falta o conhecimento prévio necessário, para compreender a escravidão, apesar de já terem estudado na escola esse período histórico.

Os nomes das personagens também foi um ponto explorado pela mediação, e, a essa altura, os alunos conseguiram analisar em grande parte, esse recurso utilizado pelo autor com certa frequência. Os alunos também conseguiram compreender que a narração, embora adote o ponto de vista do casal, Cândido e Clara, não cria necessariamente uma empatia do leitor por

eles, uma vez que mantém uma distância narrativa que alimenta a imparcialidade, o que permite que, ao final, o grotesco da ironia ficar evidente: um pai que, na tentativa de salvar o próprio filho, usa a força e o poder que tem contra uma mãe, que, por sua vez, nessa situação, perde seu filho num aborto inesperado - ambos, pai e mãe, vítimas do mesmo sistema.

Nessa aula, foi trabalhado o conto "O caso da vara", que iniciou-se com a leitura coletiva do texto. Após a primeira leitura, que foi feita pelos alunos – cada voluntário leu um parágrafo –, a professora fez outra leitura, parando para fazer comentários acerca do vocabulário e para ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do contexto apresentado.

Alguns alunos, como a aluna N. P. R. A. e A. R. O. C. afirmaram crer, no início da leitura que a vara, mencionada no título, seria destinada a Damião, por ele ter fugido do seminário, em desobediência ao pai. Outros, como G. E. V. O. e E. S. L. perceberam com mais facilidade que a personagem Lucrécia teria uma participação mais importante no conto, mas mesmo assim se surpreenderam pelo conto não apresentar o desfecho da situação de Damião. E. S. L. comentou que esperava ser pouco surpreendida pelo enredo que parecia ser simples, mas, ao final, percebeu que o narrador narra a história de Damião no início do conto como uma distração para o leitor, dado que ele pretendia contar a história de Lucrecia, na verdade.

Os alunos comentaram também, a respeito da hipocrisia das pessoas que usam pesos e medidas diferentes para tratar pessoas diferentes, ainda que todas precisem de ajuda. Ademais, o possível envolvimento amoroso das personagens João Carneiro e Lucrécia foi facilmente percebido pelos alunos, diante dos indícios lançados pelo narrador.

Posteriormente, foi exibida uma reportagem, no *datashow*, do ano de 2008, que expõe o caso da menina Lucélia Rodrigues, que era torturada pela família com quem vivia de favor. Alguns alunos lembravam da história que teve grande repercussão na mídia, na época. A semelhança entre o caso real e o fictício chamou a atenção dos alunos e a coincidência da semelhança fonética dos nomes também não passou sem ser notada e a aluna E. M. F. comentou que é como se o autor do conto conseguisse prever por meio de sua criação algo que aconteceria muito tempo depois e a professora lembrou aos alunos a respeito do poder atemporal do clássico de retratar as mazelas sociais e as características humanas.

Nessa aula, os alunos foram apresentados ao romance que seria trabalhado ao longo de sete aulas, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007). A professora deu um exemplar

do livro para cada aluno e explicou a importância desse romance na produção machadiana e no contexto da literatura brasileira.

A seguir, a professora pediu que os alunos se dividissem em duplas e respondessem às questões apresentadas. Após dez minutos, foi feita a discussão coletiva das questões apresentadas que serviram de sensibilização para o início da leitura, que foi feita em voz alta pela professora, acompanhada pelos alunos. Os primeiros dez capítulos, além da dedicatória e do prólogo, foram feitas integralmente, em sala, pela professora pesquisadora e alunos. Essa decisão deveu-se ao fato de que a leitura dos primeiros capítulos poderia ser decisiva para o engajamento dos alunos na leitura do romance, pelo envolvimento do leitor pela narrativa. Os demais capítulos foram divididos para a leitura em casa e, posterior, discussão em sala de aula, ao longo de seis aulas.

Para a leitura do romance, foi adotada a organização da sala em círculo, para que se constituísse um ambiente que mais se assemelhasse a um clube de leitura e que facilitasse a troca de impressões entre os leitores. Nessa aula, foram lidos e comentados do Prólogo até o capítulo 1.

O primeiro contato com a obra promoveu um certo encantamento nos alunos, a começar pelo fato de cada um ganhar um exemplar do livro que foi recebido, por eles, como um presente importante, uma vez que esperavam ter que comprar o livro ou que só o teriam como empréstimo, durante o tempo do projeto. No entanto, é notável observar que ao longo das aulas, alguns alunos preferiram realizar a leitura utilizando seu *smartphone*, pelo formato *e-book*. Isso mostra que a tecnologia não é inimiga da leitura, mas uma importante aliada, especialmente porque as novas gerações possuem uma natural intimidade com os dispositivos eletrônicos e linguagens digitais, de tal forma que há um projeto de "alteração da Lei do Livro, que equipararia os aparelhos exclusivos para leitura ao livro físico, desonerando-os de impostos" (CARRENHO, 2016, p. 110).

A leitura do prólogo e da dedicatória, mediada pela professora, embora com diversas referências desconhecidas pela turma, conseguiu despertar neles a percepção do tom irônico e provocativo que permeia a obra. Esse humor agrada aos alunos dessa faixa etária com facilidade, uma vez que a ironia e a provocação fazem parte do seu dia a dia e das relações que eles estabelecem uns com os outros e com o mundo.

A leitura do primeiro capítulo, que veio a seguir, não trouxe dificuldades, uma vez que era lido e comentado pela professora, com a solicitação da participação dos alunos, cada vez mais. Estabelecido, assim, o início da leitura, a professora solicitou que os alunos lessem, em casa, os capítulos de 2 a 6 para a próxima aula, a fim de que o tempo fosse totalmente dedicado à análise da obra e troca de impressões.

Ao final dessa aula, a aluna G. E. V. O. perguntou a razão da capa do exemplar que ela e outros alunos receberam apresentar a imagem de uma borboleta preta, uma vez que outros exemplares tinham capas diferentes, em geral, uma figura masculina. A professora garantiu a ela que, com a leitura do romance, a dúvida seria esclarecida e que ela deveria ficar atenta para perceber essa referência.

A décima aula do projeto se iniciou com a retomada da aula anterior, lembrando o que havia sido lido do romance, ou seja, até o capítulo 1. Nessa aula, a professora pediu que os alunos se voluntariassem para ler em voz alta para a turma e os alunos G. M. S. S., A. S. D., R. R. S., K.M.A.S., E.M.F. e G.E.V.O. se alternaram naturalmente na leitura. A professora solicitava pausas, ao fim de cada capítulo para promover os comentários da obra.

Um dos aspectos sempre suscitado pela mediação, era a observação da ironia observável, característica do autor e tão presente na obra em questão. Os alunos percebiam, já, com muita facilidade esse recurso machadiano e, em raras ocasiões, foi necessário que a mediação da professora esclarecesse a presença da ironia.

A professora também chamou a atenção dos alunos para o fato de que o narrador exercita sua liberdade de defunto-autor a todo o tempo, como já o havia declarado, o que pode ser notado facilmente na aparente falta de lógica com que salta de um tema para outro ou faz divagações ou relatos minuciosos a respeito de um ou outro assunto. Os alunos eram sempre lembrados de que na obra de um grande autor, nada é gratuito - tudo tem uma intenção e que o leitor crítico percebe essa intencionalidade.

Para a leitura do sexto capítulo, a professora solicitou que dois alunos fizessem uma leitura dramatizada das personagens Brás e Virgília, e um terceiro aluno, do narrador. Essa estratégia, causou diversão e maior envolvimento dos alunos que sugeriram repeti-la em outro momento possível.

Nesse capítulo ainda, a professora inquireu a respeito da oscilação do tom da narração, ora poético, ora dramático, ora realista. Assim, a professora finalizou a aula e solicitou a

leitura dos capítulos de 7 a 10 para a próxima aula, pedindo que os alunos fizessem marcações no livro ou anotassem utilizando o recurso desejado, as observações acerca da ironia, da provocação, das estratégias narrativas observadas.

A décima primeira aula do projeto foi dedicada à leitura dos três capítulos solicitados. A professora iniciou a leitura do primeiro parágrafo e, os demais, foram lidos por alunos que se voluntariaram. Embora as referências bíblicas constantes na produção machadiana tenham sido sempre de fácil compreensão para os alunos, a leitura do capítulo dedicada ao delírio do morto foi, de certa forma, incômoda para os leitores. A professora notou e, diante da afirmação da aluna A. C. F. G. de que esse capítulo era cansativo, estranho, a professora lembrou que tratava-se de um delírio, um momento de falta de lógica e que, por essa razão, ele causava aquele incômodo. Essa era a forma do narrador transmitir a angústia vivida, antes da morte, para os leitores. A aluna G. E. V. O. pediu a palavra para ler, de forma dramatizada uma parte do texto dedicado ao delírio, procurando exemplificar o tom desconfortável e incômodo que o capítulo tem.

A aluna E. S. L. comentou que o capítulo 9 realmente marcava uma transição da densidade dos capítulos dedicados ao delírio para uma parte mais amena, em que o narrador relata seu nascimento. O aluno V. X. A. comentou como o narrador demonstrava ser pouco humilde no relato feito no capítulo 10 e a professora lembrou que a intenção do autor era justamente criar essa personagem complexa, para o deleite dos leitores atentos. Ademais, se considerarmos a personagem, valia sempre lembrar de que o defunto-autor podia escolher livremente o que dizer, como dizer e por que dizer, e que não havia garantias de que ele fosse fiel à verdade dos fatos, mas que era fiel ao seu desejo de ser livre e fazer uma grande obra.

Para a décima segunda aula, os alunos leram do capítulo 11 ao 20. Foi necessário que a professora utilizasse o *Whatsapp* para lembrá-los de realizar a leitura antes da aula do projeto, uma vez que quatro dias antes, apenas 8 alunos já tivessem terminado a leitura. Também pelo *Whatsapp*, os alunos tiravam dúvidas a respeito de algumas palavras ou expressões desconhecidas.

Comparativamente, o tempo dedicado aos comentários dos capítulo 11 e 12 foi maior que dos demais capítulos da aula porque os alunos ficaram muito empolgados com o relato da infância do narrador, as peraltices relatadas caíram no gosto do público leitor em questão.

Alguns alunos, faziam comentários acerca da ironia observada, conforme a professora solicitou. A grande maioria, comentava os aspectos relevantes ao enredo: o que o narrador fez, o que disse, como se comportou. Por essas razões, a mediação é importante para a condução da leitura com o objetivo de formar leitores críticos. A questão da narrativa não linear foi lembrada pela professora em todas as aulas; ela desenhava no quadro uma linha do tempo da vida do narrador para facilitar a percepção dos alunos em relação a essa técnica.

Assim, nas demais aulas, a leitura do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007) fluiu de forma natural, uma vez que os alunos já se mostravam familiarizados com o estilo do autor. Para a décima terceira aula, foram lidos os capítulos de 21 a 60; para a décima quarta aula, os capítulos de 61 ao 100; para a décima quinta aula, do 101 ao 130 e na décima sétima, de 131 a 160, além de serem sugeridas as atividades de produção. Como os alunos já estavam acostumados às leituras em casa, a quantidade de capítulos foi gradativamente sendo aumentada.

Os episódios mais apreciados pelos alunos foram justamente aqueles em que Brás Cubas demonstra seu desprezo ou crueldade pelas outras pessoas, nos momentos em que se verificavam os erros na criação familiar do protagonista, a infância do "menino diabo" ou as aventuras amorosas de Cubas.

Outro fator que facilitou a leitura e o envolvimento dos leitores foi a organização da obra em capítulos curtos. A leitura fragmentada em pequenas leituras dá a impressão de um texto menos denso, sem que o seja, e favorecem à formação de um leitor ainda não totalmente formado. Esses episódios, embora curtos, possuem a força narrativa necessária para o conciso desmascaramento da norma social e opinião pública e dos desejos e intenções da personagem.

Durante a leitura do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007), os alunos já se mostravam à vontade para tecer comentários a respeito das suas impressões de leitura, do estilo irônico, cínico e humorístico, a identificação de várias críticas, como ao adultério, à corrupção, à escravidão, ao tráfico de influências, aos interesses nas relações pessoais e sociais, entre outras, sob o pretexto da naturalidade com que o autor defunto as apresenta na sua narração.

Foi possível observar que a leitura dos contos possibilitou aos alunos familiarizarem-se com o estilo de Machado de Assis e as técnicas narrativas utilizadas por ele em sua produção. A narração não linear do romance, assim, não causou estranheza aos alunos, uma vez que já

havam experimentado a leitura de contos, como "A causa secreta" (2004), em que o autor faz uso desse recurso. Ao serem perguntados a respeito da narração não linear do romance, a aluna G. E. V. O. observou que o defunto autor já havia se declarado livre de qualquer obrigação durante a narração de sua história, portanto, ele poderia narrar o que quisesse ou não, na ordem que melhor lhe conviesse.

A mesma aluna havia manifestado na primeira aula de leitura do romance a curiosidade em relação à capa do livro (ASSIS, 2007) que ela e alguns outros alunos receberam para a leitura, que reproduzia a imagem de uma borboleta preta. Na décima segunda aula em que foram comentados os capítulos de 21 a 60 a aluna chegou agitada e ansiosa para comentar ter descoberto a razão, ao ler o capítulo 31, intitulado "*A borboleta preta*". Para a aluna, esse episódio assemelha-se àquele de "A causa secreta" (ASSIS, 2004), em que Fortunato tortura o rato, salvas as devidas proporções, ela ressaltou que as personagens mostram a crueldade em relação aos seres que se encontram ou são vistos em posição inferior, aproveitando-se da privacidade do lar para fazê-lo. Ela também ressaltou o absurdo da justificativa da personagem, e a genialidade do autor no uso da ironia, expressos em: "— Também por que diabo não era ela azul? disse eu comigo" (ASSIS, 2007, p. 52).

Durante as aulas, o momento de leitura compartilhada em voz alta foi muito apreciado pelos alunos, já que ele permite uma ação performática do leitor (ou leitores do texto). Assim, em diversos momentos, durante a leitura dos contos e do romance, quando o texto apresentava diversas vozes - a do narrador e as vozes das personagens -, elas foram divididas entre diversos leitores. Cabia a cada um, assumir a interpretação do texto produzido pelo autor por meio da sua própria oralidade, realizando uma leitura performática, enquanto os demais alunos acompanhavam a leitura no texto escrito. Segundo Paul Zumthor (2007, p. 69), "a performance com audição acompanhada de uma visão global da situação de enunciação. É a performance completa, que se opõe da maneira mais forte, irreduzível, à leitura de tipo solitário e silencioso." O autor ainda pondera a respeito da intrínseca relação entre performance e leitura literária:

A leitura 'literária' não cessa de trapacear a leitura. Ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude - por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório - pela imaginação. Esse esforço espontâneo, em vista da reconstituição da unidade, é inseparável da procura do prazer (ZUMTHOR, 2007, p.67).

Possivelmente, essa leitura performática foi em grande parte responsável pelo engajamento dos participantes nas aulas realizadas, uma vez que a "performance não apenas se liga ao corpo mas, por ele, ao espaço. Esse laço se valoriza por uma noção, a de teatralidade" (ZUMTHOR, 2007, p. 39). Essa teatralidade na leitura instaura um dinamismo e um movimento interacional que alicia e cativa os jovens leitores, a tal ponto que a cada aula de leitura coletiva, havia uma espécie de disputa pelos "papeis" representados pelas personagens dos textos. Os demais leitores, que acompanhavam a leitura, encarregavam-se de verificar se a performance dos leitores era adequada ao que o autor narrava.

É imprescindível esclarecer que nas aulas dedicadas às *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2007), a professora procurou incitar os alunos a comentar na maior parte do tempo, procurando observar as suas constatações. Obviamente, os comentários concentravam-se mais no enredo, nos fatos narrados, que na análise de aspectos literários. De forma sutil, a professora procurava pontuar ou provocar a percepção dos alunos, todo o tempo, uma vez que a pesquisa dedica-se tanto a explorar a formação do gosto pela leitura quanto a formação do leitor crítico.

Na décima sexta aula, em que foi feito o encerramento da análise da obra, alguns pontos foram ressaltados, a fim de que a leitura atingisse o objetivo proposto. Os alunos puderam contemplar, ao olharem em retrocesso, que a estrutura da obra demonstra a recusa da perfeita representação da realidade e a ruptura narrativa promovida pela narração é fundamental para entender a proposta do defunto-autor de narrar a própria vida em que, de importante, nada realizou. Assim, a fuga dos padrões clássicos, os capítulos curtos e em formatos variados, bem como a linguagem e a estratégia narrativa utilizada, intercalando densidade e humor, descrição e provocação, contribuem para atribuir sentido a essa leitura instigante.

Acredita-se que a abordagem recepcional foi, em parte, responsável pela participação dos alunos durante as aulas da pesquisa de forma intensa e surpreendente. Nas aulas da intervenção, foi privilegiada a leitura e a livre participação dos alunos em exposições orais para promover a interação e a dialogicidade entre alunos/alunos e alunos/professora. A ausência de atividades escritas no decorrer da maior parte das aulas aparentemente tirou dos alunos a suspeita do texto como pretexto para a realização de tarefas e permitiu a fruição da

leitura pela leitura, da leitura como experiência estética sem a intenção de produzir material escrito para obtenção de notas, por exemplo.

A esse propósito, cabe ainda o relato de que na aula de apresentação do projeto, quando foram informados de que as aulas seriam prioritariamente dedicadas à leitura e discussão oral dos textos, os alunos demonstraram inicialmente incredulidade e, posteriormente, surpresa e alegria, como a expressão da aluna G. E. V. O. resumindo o sentimento geral: "Que legal. Nem parece que estamos na escola" – vale ressaltar que essa foi uma das alunas mais entusiasmadas e participativas ao longo das aulas. De acordo com Pennac (1995, p. 121), é "condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada". Na escola, no entanto, essa conduta talvez não seja totalmente recomendável, mas, uma vez que a atividade de leitura é envolvente e prazerosa (por que não?), as demais ações envolvidas no processo de leitura não obstam a formação do leitor. Antes, favorecem-na, já que função da escola é a formação plena e ampla e não pode prescindir de dar mais sentido à leitura por meio de atividades que ampliem ou desenvolvam habilidades e competências, o que se dá por meio das atividades propostas.

E uma das atividades propostas aos alunos foi a de encontrar no texto lido, a partir da primeira aula e nos que seriam lidos nas próximas aulas, frases lapidares, ou seja, construções ou declarações claras no significado e na concisão, ou, seja, sentenças morais. A esse respeito, Candido (1995) observa: "O seu gosto pelas sentenças morais, herdado dos franceses dos séculos clássicos e da leitura da Bíblia, levava-o a compor fórmulas lapidares, que se destacavam no contexto e corriam o seu destino próprio difundindo uma ideia algo fácil de sabedoria"(1995, p. 19). Esse exercício proposto objetivou o desenvolvimento da percepção dos alunos acerca das sentenças expressivas criadas pelo autor. As frases destacadas desde a primeira aula foram enviadas pelos alunos para o grupo de *Whatsapp*, transcritas e compartilhadas na página do *Facebook* criada para divulgação e compartilhamento de materiais relacionados ao projeto "Machadiando na Escola" e podem ser acessados no *site* criado como produto final deste mestrado.

O décima sétima aula foi dedicada às apresentações das atividades propostas aos alunos, conforme o relato a seguir.

3.2 Análise dos dados colhidos por meio dos instrumentos de pesquisa - atividades de interpretação e produção de sentido de leitura, relato de participação no projeto e questionários

Ao final da leitura do romance, na décima sexta aula, foram propostas as atividades de externalização da assimilação de leitura como ato de construção de sentido pelos alunos. As propostas foram dialogadas com os alunos e algumas foram sugeridas por eles próprios, que, reivindicaram, ainda, a possibilidade de realizar as atividades sugeridas individualmente ou em pequenos grupos. Entre as possibilidades de produções, os alunos poderiam optar por: escrever uma carta para a personagem Brás Cubas, tecendo considerações a respeito de suas memórias ou ao escritor Machado de Assis, a fim de comentar os textos lidos e/ou a experiência de leitura de suas obras.

No entanto, diante da argumentação dos alunos de que "ninguém mais escreve cartas, manda *Whatsapp*", foi decidido que essa seria a forma de comunicação com o interlocutor escolhido, por meio do *Whatsapp* criado para tratar dos assuntos relativos às aulas do projeto, grupo do qual a professora pesquisadora e os participantes da pesquisa faziam parte; produzir uma entrevista "ao vivo" com Brás Cubas; produzir um vídeo para a divulgação do romance lido para atrair novos leitores, fazer a encenação de um capítulo do romance lido ou, ainda, outras possibilidades que poderiam ser discutidas com a professora orientadora.

Um dos grupos, formado pelos alunos N. P. R. A., E. S. R. e C. M. V., realizou uma leitura performática do capítulo 55, *O velho diálogo de Adão e Eva* (Figura 1). A escolha da dupla de alunos foi montar um cenário simples e bonecos-palito para a apresentação da encenação do capítulo para os colegas. O texto original de Machado de Assis foi substituído por outro, criado pelos alunos, com a verbalização da cena de teor romântico sensual, segundo a interpretação dos mesmos (Figura 2):

Capítulo LV - O Velho Diálogo de Adão e Eva

Brás Cubas: ?

Virgília:

Brás Cubas:

Virgília: !

Brás Cubas:

Virgília:

. ?

.

Brás Cubas:

Virgília:

Brás Cubas: !

Virgília: ?

Brás Cubas: !

Virgília: !

Figura 1

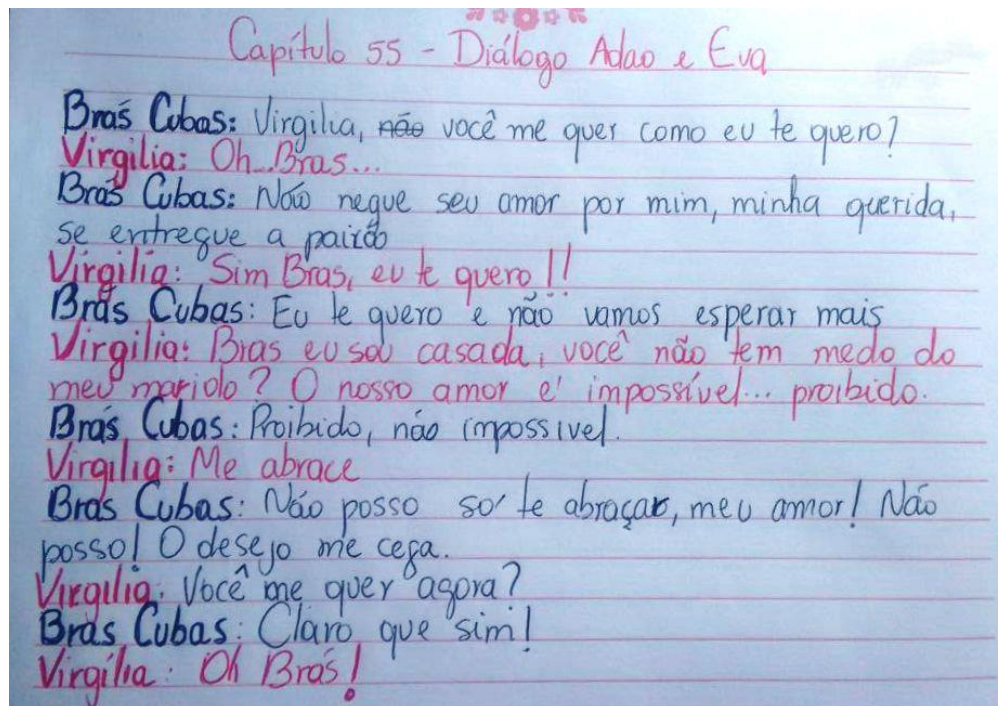


Figura 2

É importante notar como os alunos identificaram naturalmente, pela leitura da obra, uma das inovações propostas pelo escritor com a substituição de palavras por sinais gráficos.

Além disso, na criação do diálogo das personagens, mantiveram a estrutura narrativa criada originalmente pelo autor e reinterpretraram o conteúdo da cena, respeitando a referência a Adão e Eva em relação ao medo e à proibição da consumação do amor do casal. A representação da cena, com o auxílio dos bonecos de palito (Figura 3) foi o recurso lúdico encontrado pelos alunos para divertir a "plateia" e mostrar o trabalho de extrapolação de leitura por eles realizado.



Figura 3

Outro grupo, formado pelos alunos A. C. F. G., K. M. A. S. e G. E. V. O., escreveu e encenou uma entrevista com a personagem Brás Cubas em um suposto programa do tipo *talkshow*. Da mesma forma que não se explica, no romance, como é possível um autor defunto – ou defunto autor – escrever uma obra, o grupo não explicou como seria possível a participação do autor personagem em um programa (possivelmente de TV). Ante a indagação dos colegas, a resposta dada por G. E. V. O. foi espontânea e bem humorada: "Qual o problema de dar uma entrevista, se ele foi capaz de escrever um livro? Como isso é possível? Pergunta para o Machado de Assis". A encenação pelos alunos não foi registrada em fotografias, mas a entrevista criada pelos alunos é reproduzida abaixo (Figura 4):

ENTREVISTA c/BRAZ CUBAS

Entrevistador: Ilustre Senhor Brás Cubas, seja bem vindo ao nosso programa "Direto do Além", sua presença está sendo aguardada há muito tempo.

Brás Cubas: É um prazer estar aqui depois de tanto tempo naquela vida parada de morto.

Entrevistador: Você disse no começo do seu livro que ele encontraria poucos leitores. Seu livro é um dos mais lidos da literatura brasileira, como se sente diante desse fato?

Brás Cubas: Bom, o que eu posso dizer é que eu preferia ser reconhecido pela criação do emplastro.

Entrevistador: Mas o senhor não teve tempo para isso...

Brás Cubas: De fato. Aquele golpe de vento atrapalhou os planos de um grande homem.

Entrevistador: O senhor não parece muito modesto.

Brás Cubas: Homens como eu não se rebaixam jamais. Já é muito difícil conviver com pessoas medíocres.

Entrevistador: Eu diria que 'foi difícil', passadooooo...

Brás Cubas: Até no além existem os seres desprezíveis!

Entrevistador: Eu lamento. Fale-nos um pouco dos seus amores.

Brás Cubas: Virgília foi meu grande amor, se é que o amor pode ser grande.

Entrevistador: A Eugênia parecia uma moça tão cheia de qualidades, por que o senhor não se casou com ela?

Brás Cubas: Um homem na minha posição não poderia se casar com uma mulher manca. Imagine!

Entrevistador: Desculpe, foi só uma pergunta.

Brás Cubas:

Entrevistador: O senhor já pensou em escrever um relato sobre sua vida depois da morte?

Brás Cubas: A morte é muito tediosa e misteriosa, não há nada para comentar que possa interessar a algum vivo.

Entrevistador: Tenho certeza que o senhor agradaria aos leitores atualmente.

Brás Cubas: Eu não tenho.

Entrevistador: Eu tenho que confessar que não gostei muito daquele episódio em que o senhor recompensa tão pouco o rapaz que salvou sua vida.

Brás Cubas: Minha intenção não era te agradar. Aliás, ele foi muito bem pago e saiu bem feliz.

Entrevistador: Mas sua vida não valia mais?]

Brás Cubas: Depois de refletir pela eternidade, eu acredito que ele é que tinha que me pagar pelo privilégio de salvar um homem como eu.

Entrevistador: Eu compreendo.

Brás Cubas: Infelizmente terei que partir. O Quincas Borba ainda não conseguiu compreender essa vida imortal e requisitou uma audiência como nos velhos tempos.

Entrevistador: Volte quando puder, será um prazer estender nosso papo e mande nosso abraço ao Quincas.

Brás Cubas: Assim será feito.

Figura 4

São significativas as referências feitas pelos alunos a episódios lidos na obra, o que reflete a escolha ou preferência por episódios narrados no romance ou fatos que pudessem produzir maior efeito nos "espectadores" ou melhores reações no entrevistado, em uma possível entrevista. Nota-se, também, a ironia produzida pelo grupo como imitação do estilo machadiano na construção da personagem, em momentos como: "eu acredito que ele é que tinha que me pagar pelo privilégio de salvar um homem como eu" e na referência à confusão mental experimentada por Quincas Borba.

A aluna A. J. S. M. V. N. decidiu, como produção, enviar uma mensagem para o suposto *Whatsapp* do autor Machado de Assis (que de fato, foi enviada para o *Whatsapp* da professora pesquisadora). Assim, ela dialoga com o autor :

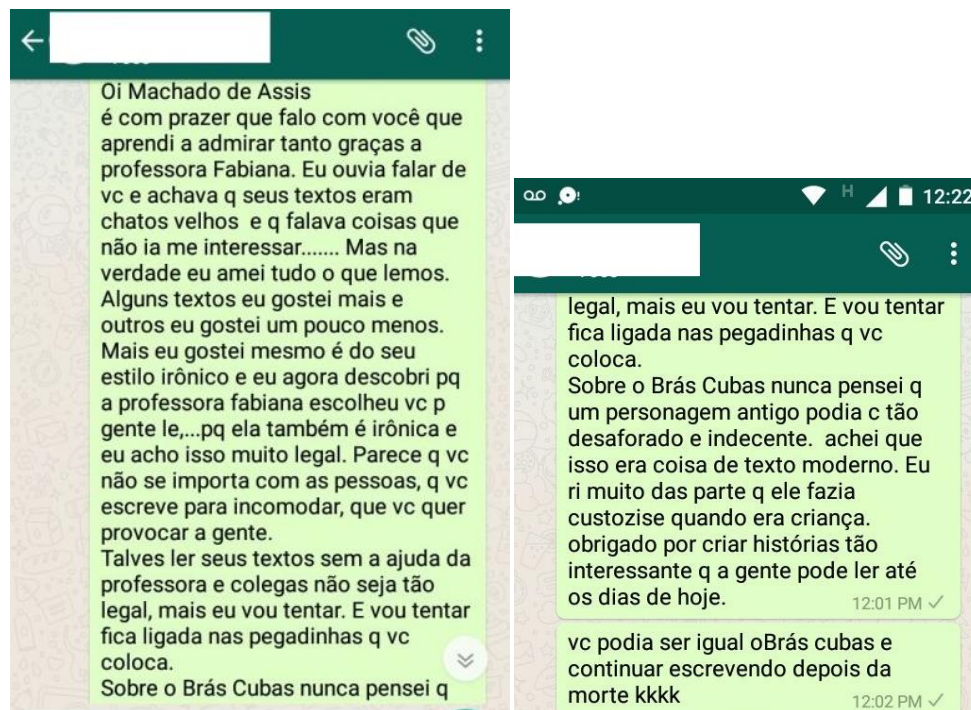


Figura 5

A linguagem mais informal, carregada de marcas típicas da comunicação em ambientes *online* não impediu a expressão das impressões de leitura expressas pela aluna, como a apreciação que a professora faz das obras do autor (e assimilação do estilo) e as armadilhas desse estilo para um leitor desatento, a que ela se refere como "pegadinhas" ou provocações. Além disso, ela expressa o quanto poderia ser benéfico para os apreciadores do autor, se a vida real pudesse imitar a ficção e ele pudesse continuar a produzir obras até os dias atuais, em uma clara demonstração de envolvimento no pacto ficcional necessário para a apreciação da leitura.

Já o aluno V. X. A. escolheu também o envio de mensagem por *Whatsapp*, todavia, foi mais sucinto no solilóquio e escolheu, como interlocutor, o defunto autor, Brás Cubas:

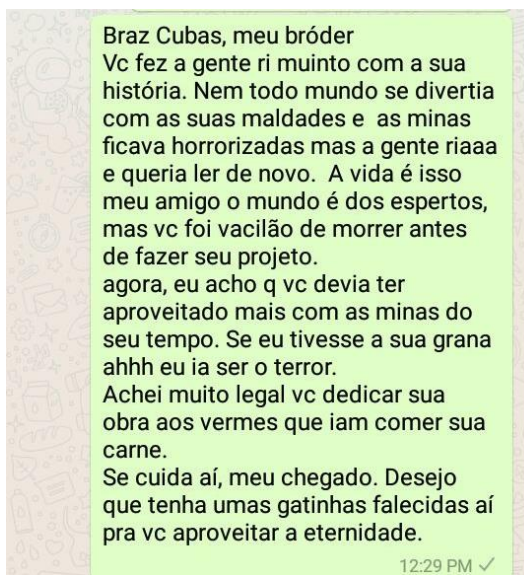


Figura 6

O aluno expressa de forma clara, para o autor, quais partes da narrativa foram mais apreciadas e estabelece um papo "de homem para homem", demonstrando interesses próprios da juventude, como os namoros e as brincadeiras, os episódios que causam riso e diversão.

O tom de intimidade com que o monólogo se estabelece deve-se à aproximação que a leitura promoveu entre o leitor e a personagem, através da narrativa biográfica com o autor defunto. Os desvios linguísticos dos alunos não foram considerados, uma vez que não é objeto desta pesquisa, embora pareçam ser reflexo do gênero escolhido para a interlocução, já que a comunicação por *Whatsapp* é mais informal.

A aluna D. S. escolheu a linguagem publicitária para registrar a materialização da produção de sentido da leitura e criou um anúncio que serviria para atrair novos leitores para a obra, aproveitando-se de uma referência feita pela professora pesquisadora durante a apresentação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (ASSIS, 2007), em que relacionou a inovação promovida por Machado de Assis a outra obra, contemporânea, conhecida por alguns alunos:

**Quando um defunto conta uma história,
você tem que parar pra ouvi-la.**

**MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS
MACHADO DE ASSIS**



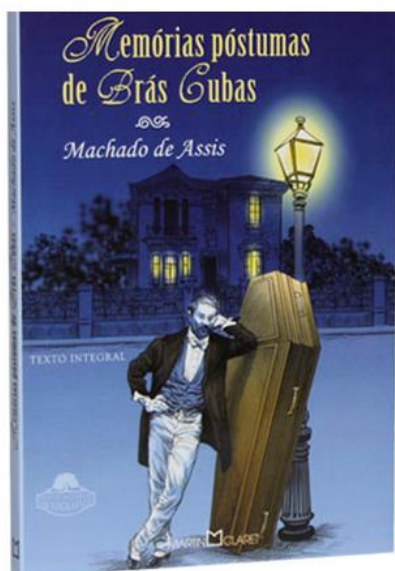
Na livraria mais próxima de você

Figura 7

O anúncio (Figura 7) foi produzido fazendo uso de uma imagem atrativa que retrata um defunto – não tão morto –, o título da obra expresso em caracteres tipográficos que transmitem uma dramaticidade relacionada à morte ou terror, e um texto que remete ao romance *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, (2008); no romance de Zusak, a morte é quem narra a história da personagem Liesel Meminger e, em *Memórias Póstumas* (ASSIS, 2007), é um defunto. Foi utilizada, também, pela aluna, estratégia publicitária que usou como mote de divulgação da obra mais recente a afirmação "*Quando a Morte conta uma história* você deve parar para ler", que foi parafraseada como "Quando um defunto conta uma história, você tem que parar pra ouvi-la". Mais uma vez, os alunos escolheram uma inovação de Machado de Assis para representar sua assimilação da obra – o autor defunto que também é personagem.

A publicidade foi também a forma escolhida pelos alunos J. A. S., A. C. F. e S. R. O. como meio de expressar sua leitura, com o anúncio criado para promover a obra, escolhendo recursos como a capa de um livro como imagem atrativa para o público alvo, o destaque para algumas temáticas encontradas na obra e a própria definição (ou indefinição) de Machado de Assis: defunto autor ou autor defunto? Esses anúncios produzidos pelos alunos foram exibidos

para os outros alunos por meio de *datashow* na aula final do projeto, em que as demais produções também foram compartilhadas. O anúncio criado por eles foi:



Memórias Póstumas de Brás Cubas

Um defunto autor ou um autor defunto?

Você acha que já viu tudo? Esse livro você precisa ler!

Uma história de vida, de morte, de traição,
de deboche e de comédia!

Uma história que você não vai querer parar de ler.

Figura 8

Aos alunos, também foi solicitado um relato de participação nas aulas de intervenção da pesquisa, conforme a Figura 9:

É com imensa alegria que chegamos ao final das aulas do nosso projeto de pesquisa, no qual partilhamos momentos inesquecíveis. Assim, queremos agradecer carinhosamente pela participação que foi tão importante para a realização desse projeto. Como atividade final, pedimos que você responda, brevemente, a respeito de sua participação nas aulas: o que te possibilitou ler, aprender, vivenciar, descobrir, etc) durante essas aulas? _____

Figura 9

Assim, seguem-se os relatos dos alunos colhidos ao final do projeto:

K. L. M.

Depois de participar desse projeto eu nunca mais li um texto do mesmo jeito sempre fico disconfiada que tem alguma coisa escondida que eu preciso descobrir me sinto um Sherlock Holmes um detetive

Figura 10

A aluna K. L. M. revela (Figura 10) que talvez a coisa mais significativa para ela, aprendida nas aulas do projeto foi aprender a olhar para os textos em busca dos indícios que revelam a astúcia narrativa do escritor, o que faz com que ela se sinta como um detetive em busca de pistas para solucionar determinada situação. Fazer parte do jogo ficcional proposto pelo narrador como leitor crítico (ECO, 1989) e não mais como leitor vítima é o que tornou as aulas interessantes para a aluna.

aulas? Adquiri maior conhecimento a respeito de literatura e busco melhor convivência com meus colegas de escola. S.R.O.

Figura 11

Para a aluna S. R. O. (Figura 11), as aulas do projeto foram importantes para que ela adquirisse mais conhecimentos acerca da literatura, mas também propiciou a interação e socialização com os colegas que participaram do projeto, certamente, em referência aos momentos de diálogo e discussão a respeito dos textos, uma vez que as aulas foram essencialmente dialogadas.

aulas? Ler muito (de graça) e
ficar sentada só fazendo
isso. D. S.

Figura 12

7. Você costuma comprar livros? D.S.
() Sim
(X) Não → sou pobre,
leio online

Figura 13

A aluna D. S. afirmou que as aulas foram importante para que ela pudesse ler muito e de graça (Figura 12). No questionário diagnóstico aplicado no início da intervenção, ela fez a seguinte observação, na questão que indagava sobre o hábito de comprar livros: *sou pobre, leio online* (Figura 13). Assim, podemos perceber que ela viu nas aulas a oportunidade de acesso a outras leituras e isso foi algo relevante para a sua experiência, diante do precário acesso a materiais de leitura.

aulas? Tudo que consegui
aprender tirar proveito
para a vida todos
os dias e ensinamentos. N. S. L.

Figura 14

A aluna N. S. L. afirmou que pretende utilizar em outras oportunidades, ou seja, levar para a vida, as dicas e ensinamentos colhidos nas aulas do projeto (conforme Figura 14) e o aluno C. M. V. declarou que teve, por meio das aulas, a oportunidade de tornar-se um leitor mais eficiente e que entende "bem as manobras do escritor", como se verifica na Figura 15. O

mesmo aluno revelou, durante as aulas, que escreve e pretende se tornar um escritor também, no futuro.

aulas? *Me tornar um escritor mais eficiente, entendendo bem as manobras do escritor.* C.M.V.

Figura15

aulas? *Conseguir entender, interpretar o que o autor está falando. Agora, estou amando a literatura desse seu modo.* E. M.

Figura 16

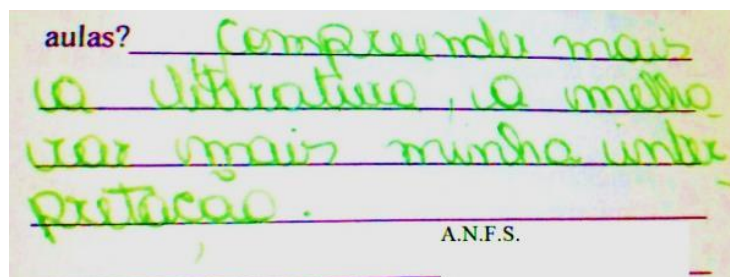
A aluna E. M., que revelou ter decidido participar do projeto pela curiosidade de conhecer a professora de quem ouviu muitos relatos dos colegas, declarou que as aulas lhe permitiram entender e interpretar o que o autor diz e acrescentou: *Agora estou amando a literatura desse seu modo* (Figura 16). Provavelmente, a aluna refere-se ao modo de ler, analisar e interpretar os textos proposto pela professora nas aulas da intervenção.

aulas? *com o passar das aulas eu posso interpretar, entender os textos, poemas, contos sem precisar da ajuda de um professor.* K. L. S.

Figura 17

Já a aluna K. L. S. (Figura 17) afirmou que para ela foi importante, com o passar das aulas, poder interpretar os textos literários sem requerer a ajuda de um professor, ou seja, por meio da autonomia leitora conquistada pela prática efetuada nas aulas do projeto.

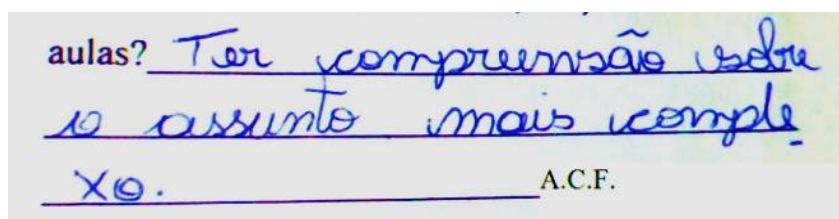
Os alunos A. N. F. S. (Figura 18) e A. C. F. (Figura 19) fizeram relatos, de certa forma, semelhantes, dado que revelaram que por meio das aulas lhes foi possível compreender mais acerca da literatura e compreender assuntos complexos. Ao ser questionada, a aluna A. C. F. esclareceu que se referia a assuntos tratados a partir dos enredos machadianos estudados, como a escravidão, a filosofia e a loucura, que suscitaram muitas reflexões pessoais para ela:



aulas? Compreendi mais
a literatura, a melhor
ter mais minha inter-
pretação.

A.N.F.S.

Figura 18

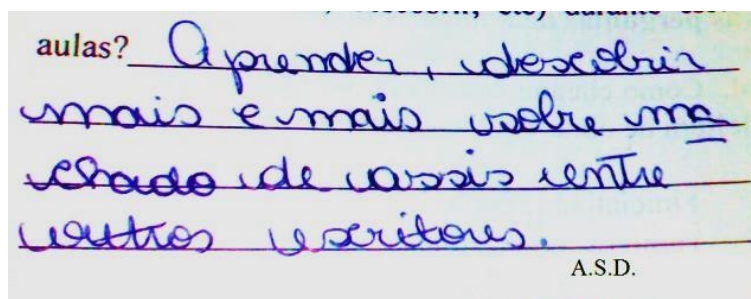


aulas? Ter compreensão sobre
o assunto mais comple-
xo.

A.C.F.

Figura 19

O relato da aluna A. S. D. (Figura 20) provocou estranheza ao ser analisado, uma vez que o único autor lido nas aulas foi Machado de Assis:

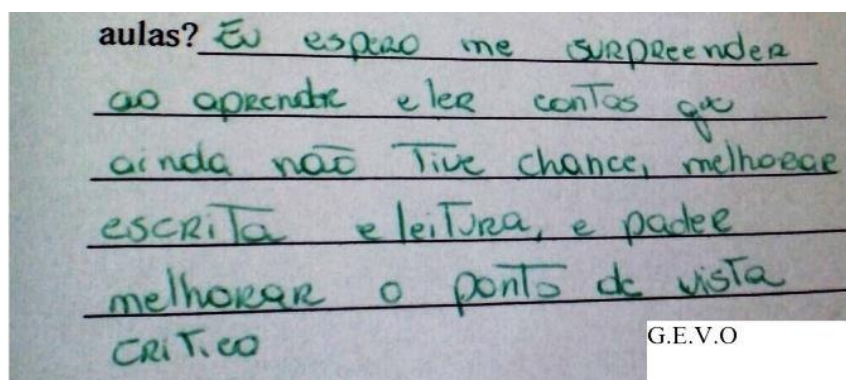


aulas? Aprender, descrever
mais e mais sobre ma-
chado de assis entre
outros escritores.

A.S.D.

Figura 20

A aluna esclareceu, após ser indagada, que estava se referindo às referências a outros autores e obras, feitas pela professora pesquisadora, e que fizeram com que ela tivesse curiosidade de ler as obras, como *A menina que roubava livros*, de Marcus Zusak, (2008), as obras de José de Alencar e também *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos - que ela anotou no caderno para não se esquecer.

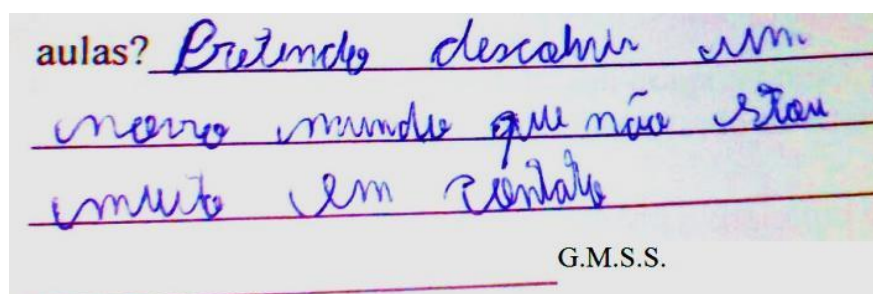


aulas? Eu espero me surpreender
ao aprender e ler contos que
ainda não tive chance, melhorar
escrita e leitura, e poder
melhorar o ponto de vista
crítico

G.E.V.O

Figura 21

A aluna G. E. V. O., cuja resposta pode ser observada na Figura 21, afirma esperar estar preparada para ler e se surpreender com as obras que ainda lerá, deseja que as aulas tenham lhe permitido melhorar em leitura e escrita e também desenvolver mais o ponto de vista crítico acerca das leituras realizadas. Percebe-se que a aluna conseguiu, a seu modo, compreender e deduzir quais benefícios podem ser colhidos da prática da leitura literária.



aulas? Pretendo descobrir um
novo mundo que não está
muito em contato

G.M.S.S.

Figura 22

O aluno G. M. S. S. revela (Figura 22) que a participação das aulas, aparentemente, permitirá que ele descubra "um novo mundo" com o qual não está muito em contato, pela falta da prática de leitura mais frequente. Desse modo, observa-se que o aluno conseguiu divisar a possibilidade de acesso a informações, experiências e vivências diferentes por meio da leitura de obras literárias clássicas ou não.

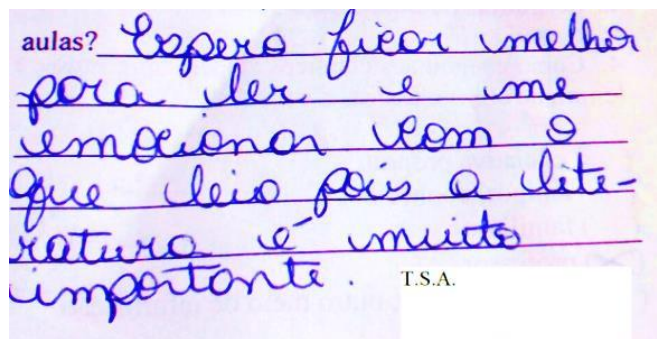


Figura 23

E a aluna T. S. A. reconhece a importância da literatura, de modo geral, e deseja ter aprendido a ler de um modo mais eficiente e faz referência ao poder de emocionar que a literatura tem (Figura 23), sem saber que se refere ao que Candido (1989) chama de função humanizadora da literatura.

Cada aluno, a seu modo, demonstrou ter se apropriado da leitura literária de uma forma. Para alguns, os temas discutidos foram mais relevantes; para outros, foi importante conhecer as estratégias narrativas e discursivas do autor na criação dos textos; outros ainda, demonstraram ver como mais significativa a autonomia de leitura conquistada pela prática. Em vista disso, acredita-se que os objetivos do projeto de mediação de leitura literária foram alcançados, uma vez que os próprios alunos expressaram suas percepções por meio dos seus breves relatos.

3.3 Dos Questionários

Foram elaborados três questionários a serem respondidos pelos alunos, com o objetivo de avaliar quantitativamente a abrangência do projeto e a visão dos alunos acerca do objeto de estudo desta pesquisa. Os questionários podem ser encontrados no Apêndice.

O Questionário Diagnóstico (QD), composto por oito questões objetivas e uma subjetiva, objetivou examinar as práticas dos participantes da pesquisa em relação à formação dos alunos como leitores, bem como conhecer as motivações deles para participarem do projeto. Os alunos foram orientados a sentirem-se livres para fazer observações no campo relativo a cada questão com relação às respostas apresentadas, caso considerassem importante para a pesquisa algum esclarecimento além do solicitado. O questionário aplicado aos 24 alunos constituintes da pesquisa encontra-se nos anexos.

O Questionário Específico Inicial (QEI), mais voltado para o objeto da pesquisa, tinha como objetivo investigar opinião e vivência dos participantes em relação à leitura literária, leitura de textos clássicos e acerca da literatura como direito social e foi aplicado ao início das aulas de intervenção. O questionário aplicado tinha nove questões.

O Questionário Específico Final (QEF) apresentou oito questões com o objetivo de verificar como as aulas de intervenção contribuíram para modificar ou ampliar a percepção dos alunos a respeito da importância da literatura, contribuição dos clássicos para sua formação e da compreensão sobre a literatura como direito social do cidadão. O QEF foi aplicado na última aula do projeto "Machadiando na escola".

Questionário Diagnóstico (QD)

Após a quantificação dos dados obtidos com a aplicação do QD, obtiveram-se os resultados apresentados a seguir:

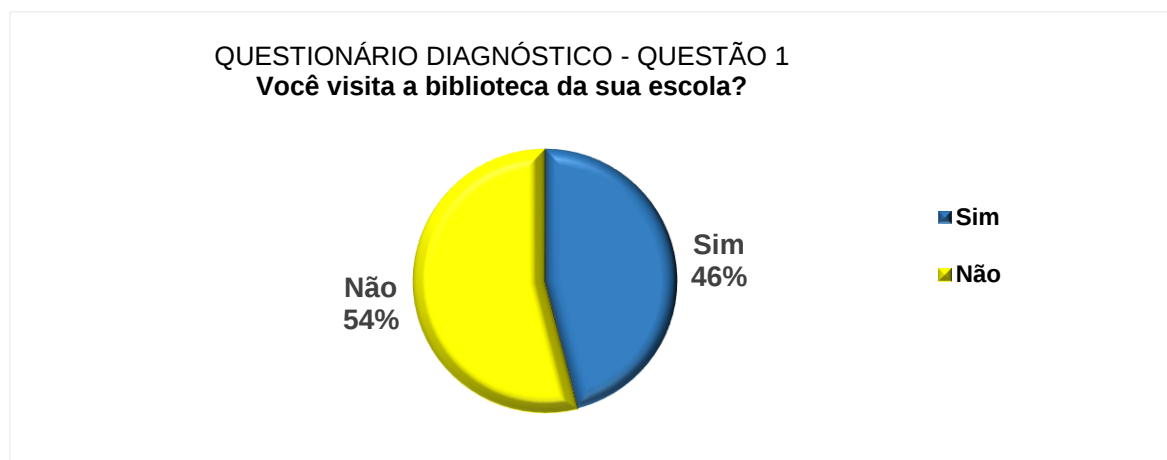


Gráfico 1

Os resultados apresentados pela primeira questão revelam que 46% dos alunos afirmam frequentar a biblioteca da escola, contra 54% não frequentadores, dados que podem ser observados no Gráfico 1. Algumas observações feitas pelos alunos chamaram a atenção por revelarem que a escola não permite que os alunos frequentem a biblioteca escolar. A aluna D. A. S. afirmou: “Eu frequentaria, se fosse permitido” e a aluna K. M. A. S., após assinalar que era frequentadora da biblioteca, esclareceu “Só a biblioteca do Sesi (onde faz curso de

teatro)”. Essas observações pontuais, porém reveladoras, podem explicar o baixo índice de frequência à biblioteca relatado pelas respostas à questão 1.

A professora pesquisadora conversou com os alunos a respeito da suposta proibição do uso da biblioteca e alguns fatos foram relatados a fim de explicar a situação. Os alunos revelaram que a escola possui bibliotecário no turno em que estudam, no entanto, durante o intervalo das aulas a biblioteca era fechada, impedindo que os alunos aproveitassem o momento livre para a exploração do ambiente. Alguns alunos afirmaram que, em muitos momentos, durante aulas vagas, a biblioteca também era encontrada fechada e, até, que já foram instados a se retirarem da biblioteca e voltarem para as salas de aula sem nenhuma razão específica.

Além disso, os alunos foram unânimes em afirmar que, apesar de eventualmente conseguirem acesso ao ambiente, havia um cartaz afirmando que o empréstimo de livros era proibido. Ao serem inquiridos a respeito da possibilidade de solicitar à direção da unidade escolar melhor uso e acesso ao ambiente, os alunos relataram que as tentativas eram sempre infrutíferas e que diversos pedidos foram feitos aos coordenadores e até mesmo ao diretor, não resultando em nenhuma resposta satisfatória ou solução.

A respeito da proibição do empréstimo de livros, a explicação dada pela direção da escola, segundo os alunos participantes da pesquisa, foi que o fato devia-se ao desaparecimento ou não devolução dos livros emprestados quando a biblioteca tinha funcionamento normal com empréstimo das obras para leitura em casa.

Essa situação, infelizmente, reforça a situação relatada pela pesquisa bibliográfica acerca da falta de bibliotecas escolares (AZEVEDO, 2005) ou da existência de bibliotecas nas escolas, embora as mesmas não sejam aproveitadas como deveriam (SANTOS ET AL, 2009), caso dessa instituição de ensino cuja inadequada administração do espaço destinado à leitura e ao contato com o universo literário suprime o direito do aluno de usufruir do recurso. Ao final, “é como se a biblioteca não existisse”, segundo a fala do aluno V. X. A.

Diante dessa constatação, urge ponderar as palavras de Nóbrega (2009, p. 106): “Qual imagem perdura? As bibliotecas no imaginário da sociedade ainda perduram como templos inacessíveis?” Parece que se comprova, com base nesse exemplo concreto que “professores, dirigentes de escola, responsáveis por bibliotecas escolares e municipais em número não definido, mas amplo, não estarem preparados para reconhecer a riqueza que esses materiais

representam” (SANTOS; NETO e RÖSING, 2009, p. 14) e que aos alunos é negado o privilégio do acesso a materiais dos quais deveriam desfrutar constante e livremente.

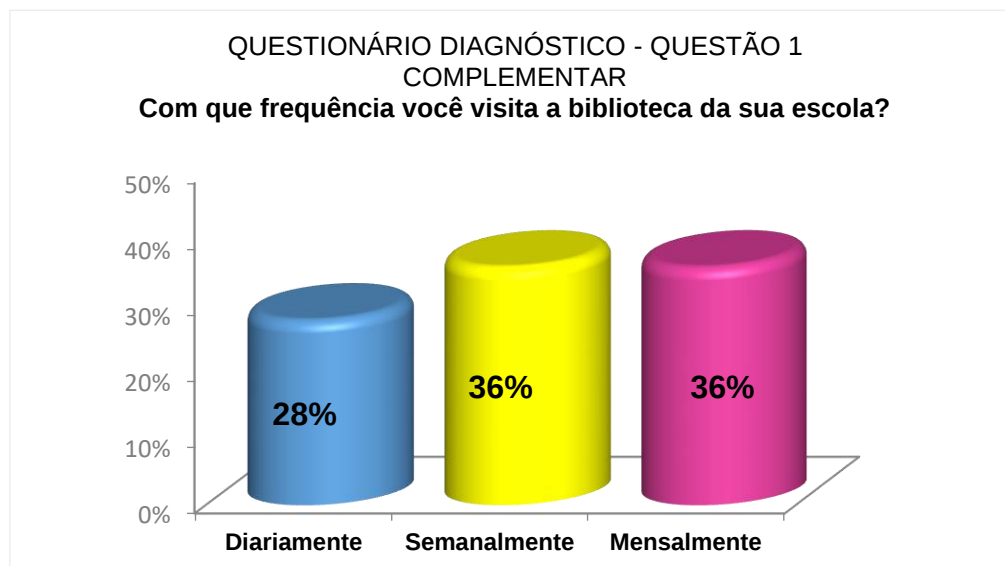


Gráfico 1-A

A questão complementar da primeira questão, exposta no Gráfico 1-A revelou que, entre os alunos que possuem a prática de frequentar a biblioteca escolar, apenas 28% o fazem diariamente, contra 36% que revelam a frequência semanal e 36% de comparecimento mensal. Durante os relatos orais dos alunos, os que afirmaram frequentar diariamente a biblioteca revelaram conseguir burlar o sistema proibitivo ou possuir algum vínculo de amizade com o bibliotecário, o que conferia uma espécie de privilégio na permissão de ocupar o ambiente em diversos momentos.

É possível observar que um recurso tão importante não apenas deixa de ser aproveitado, como é completamente negligenciado no espaço escolar, além das ações reveladas pelos alunos revelarem que a leitura é, assim, desestimulada diante da falta de justificativas plausíveis ou de explicações precárias que mais revelam a falha administrativa dos recursos escolares que o uso indevido por parte dos alunos.

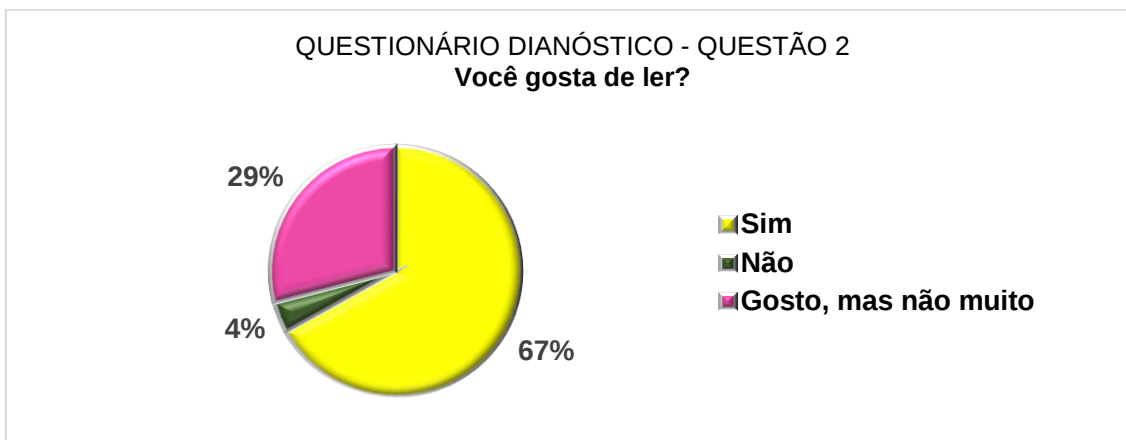


Gráfico 2

A segunda questão diagnóstica (Gráfico 2) referia-se ao gosto do aluno pela leitura e revelou que 67% dos alunos afirmam gostar de ler, um número que está em consonância com a pesquisa realizada por Failla (2012), em que se constata que os jovens gostam de ler, um fato contrário ao senso comum que propaga o oposto. Esse número ainda se complementa com os 29% de alunos que afirmam que gostam de ler, porém não muito, contra apenas 4% que revelam não gostar de ler absolutamente. Há que se ressaltar que a pergunta não fazia nenhuma referência ao que se lê, mas tão somente um questionamento para que o participante se posicionasse como leitor ou não leitor.

Na terceira aula do projeto, foi reservado um momento para comentar as questões do questionário e os alunos revelaram, acerca dessa questão, que gostam de ler o que lhes agrada e o gosto geral é muito variado, pois passa por temáticas, linguagens e até meios específicos, como revelou a aluna K. M. A. S. que revelou gostar de ler “contos no *Instagram*” e o aluno G. M. S. S. que revelou ser fascinado por contos de terror narrados no *Youtube*. Diante da fala da aluna, outros alunos também se manifestaram ao relatar que são consumidores assíduos desse tipo de produção literária e audiovisual, nos suportes mencionados.

Rettenmaier (2009) adverte, em seu artigo (*Hiper*)mediação leitora: do blog ao livro que:

as formas de comunicação, de armazenamento e de transformação da informação multiplicaram-se em diferentes tipos de registros e de códigos manipuláveis em distintos suportes informatizados à disposição de uma amplitude cada vez maior de sujeitos. Em decorrência disso, a era digital tornou o universo do conhecimento uma complexa e instável rede de influências. (RETTENMAIER, 2009, p. 71-72)

Assim, é importante que a escola perceba nos suportes informatizados, novas oportunidades de exploração do conhecimento, bem como as inúmeras possibilidades de formação de leitores ofertadas por esses recursos que já são conhecidos pelos jovens. Maria Helena T. C. Barros (2006) afirma que grande parte dos profissionais ligados à educação insiste em “acreditar, ingenuamente, que livro, jornal e revista são os únicos materiais de leitura, ignorando, perigosamente, a “leitura” que os jovens fazem pela parafernália eletrônica e que lhes dá prazer, porque é lúdica, é jogo” (BARROS, 2006, p. 19). Esse novo olhar sobre o conhecimento “implica a necessidade de uma reformulação teórica que considere o aprendiz como um sujeito situado num sistema colaborativo” (RETTENMAIER, 2009, p. 72) em que “nada se exclui ou se anula” (RETTENMAIER, 2009, p. 72).

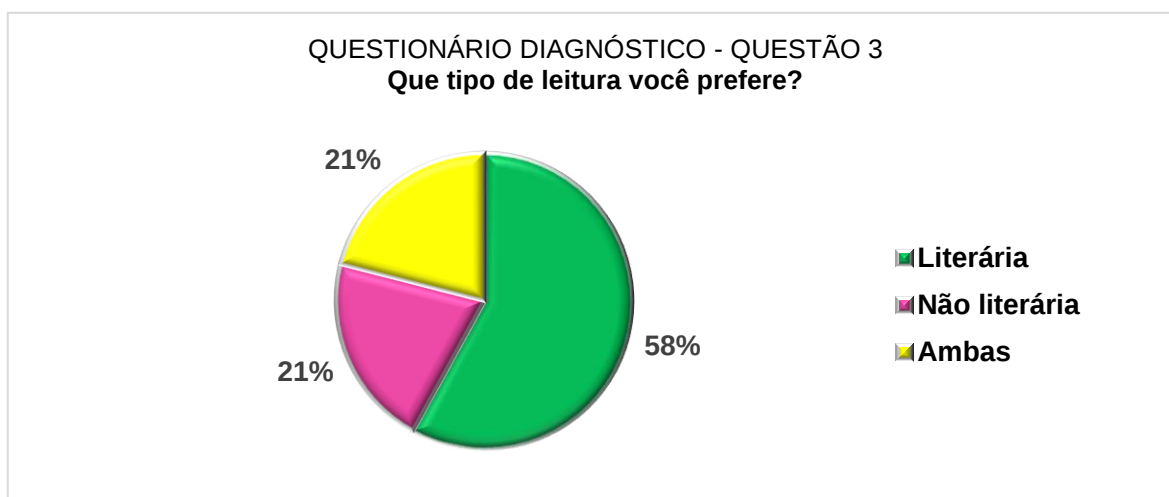


Gráfico 3

A questão 3 do QD (Gráfico 3) também apresentou um resultado favorável à realização do projeto, vez que revelou que 58% dos alunos afirmam preferir a leitura literária à não literária e ainda que 21% deles afirmam que gostam tanto da literária quanto da não literária. A quarta questão do QD apontou que, entre os gêneros literários, romances (gênero apreciado por 58%) e contos (apontado por 66%) são os que mais agradam o gosto dos jovens leitores participantes do projeto. Esses índices apontavam uma situação promissora para a realização de um projeto de leitura literária, já que provavelmente seria bem recebido por grande parte dos participantes.

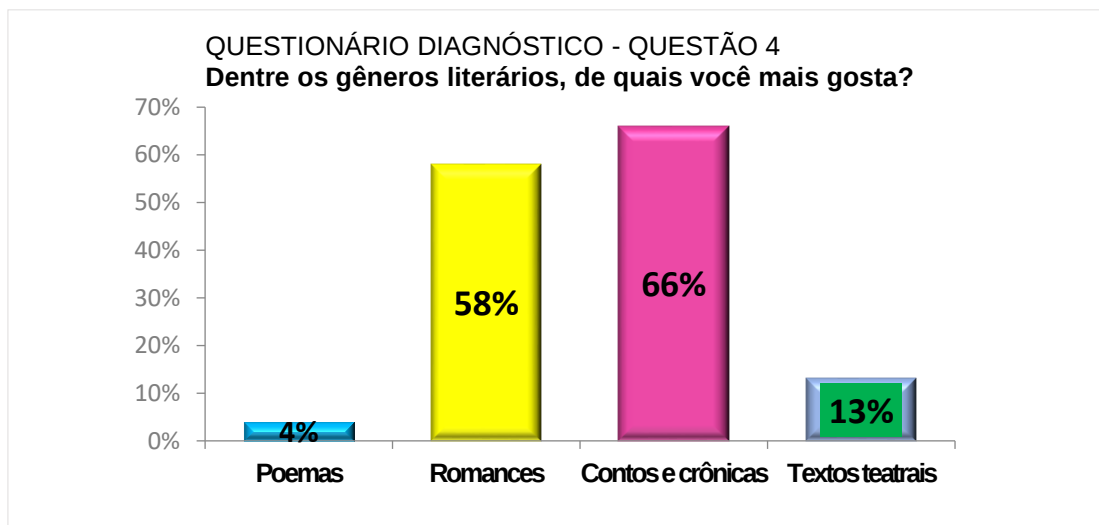


Gráfico 4

A quarta questão do QD (Gráfico 4) indicou um resultado propício para a exploração do *corpus* escolhido para a intervenção, dado que romances, contos e crônicas foram escolhidos como os gêneros mais apreciados pela maioria dos participantes na pesquisa. Note-se que os alunos poderiam escolher quantos gêneros lhes aprouvessem, uma vez que os itens para resposta não eram excludentes.

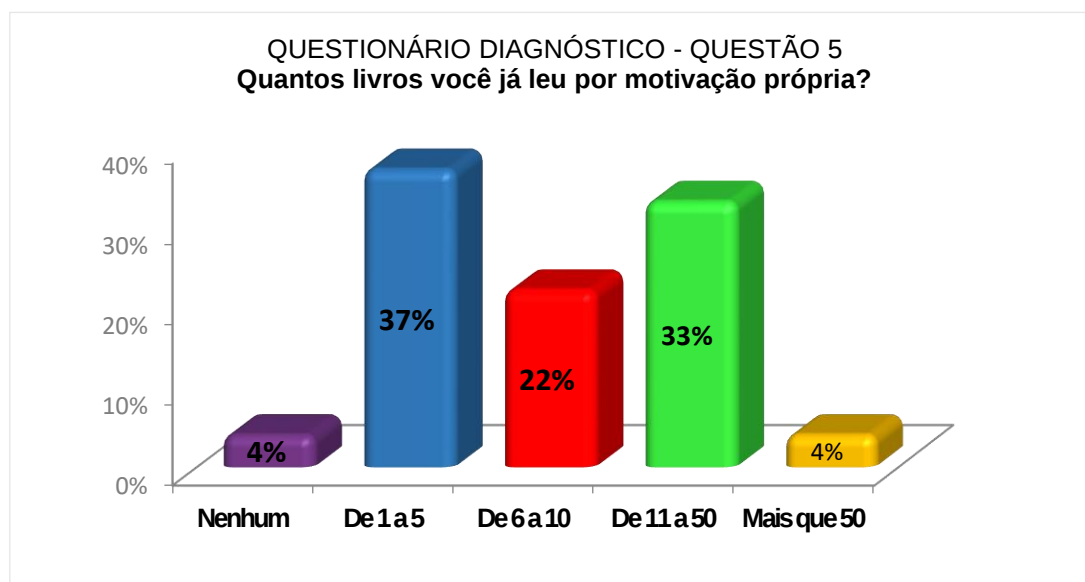


Gráfico 5

O Gráfico 5, referente à quinta questão do QD revela que muitos dos participantes do projeto revelam-se leitores e já leram pelo menos um livro completo. A quantidade de alunos

que revela ter lido entre 11 e 50 livros é expressiva, totalizando 33 % segundo o Gráfico 5, e 4% revelam que já leram mais que 50 livros, uma fração importante se considerarmos que se tratam de jovens leitores. Ao investigar as leituras realizadas por esses alunos que compuseram os 4% de leitores assíduos, foi possível constatar que os livros escolhidos estão classificados, em sua maioria, como *best-sellers* internacionais, o que está em consonância com o que revela a pesquisa de Failla (2012). Esses livros reforçam o *status* de prestígio do cidadão que lê, além de que são alvo de grande investimento em *marketing* pelas editoras. De qualquer forma, prestam um importante serviço à formação de novos leitores.

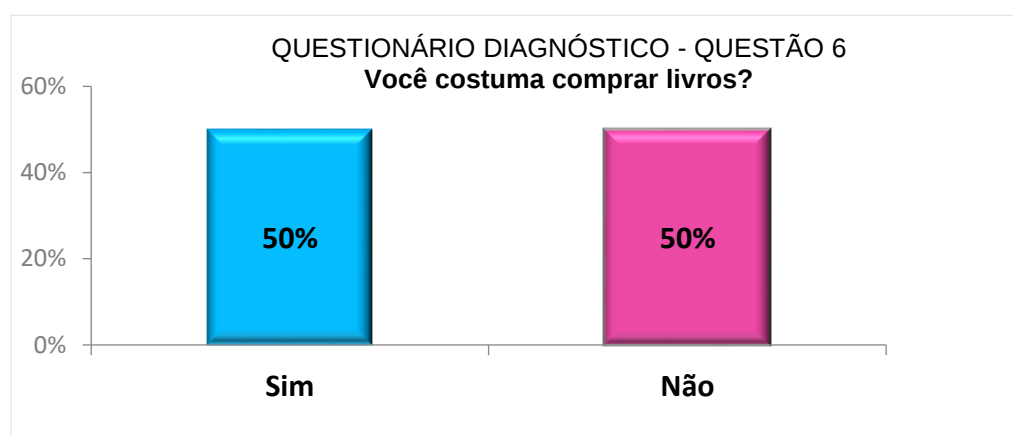


Gráfico 6

Quanto à questão 6 do QD, conforme o gráfico acima, metade dos alunos consultados e participantes da pesquisa afirmam comprar livros. Vale considerar ainda que a aluna G. E. V. O., após marcar como resposta o item “não”, fez a seguinte observação manuscrita “sou pobre”. Como foi aventado no 2º capítulo deste trabalho, a questão financeira não é tão determinante atualmente para o afastamento da leitura e as respostas dos alunos revelam um número considerável de alunos que possuem a prática de comprar livros como bens de consumo, ainda que sejam alunos de escola pública em zona urbana periférica.

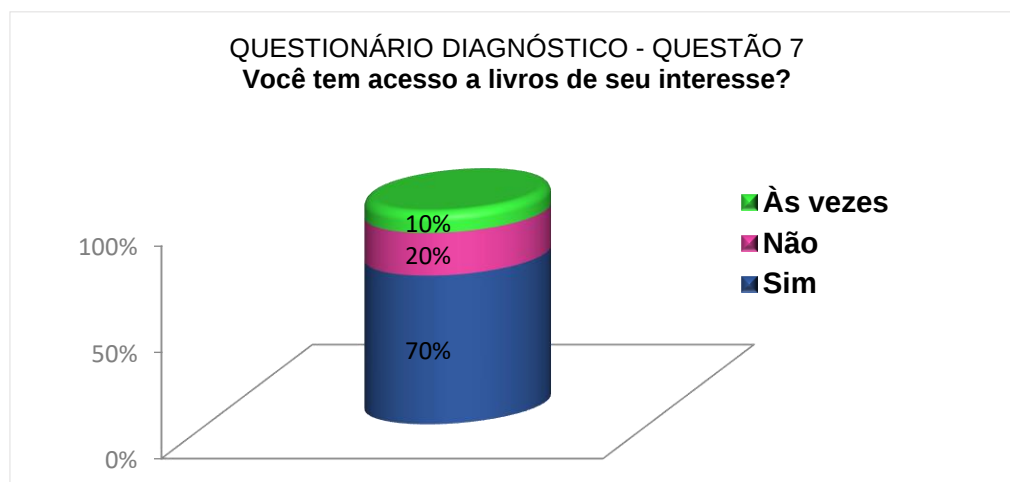


Gráfico 7

O gráfico 7 mostrou que a maior parte dos alunos (70%) tem acesso a livros do seu interesse, 10% revelaram ter acesso parcial a obras que lhes interessam contra apenas 20% de alunos que afirmam não ter tal acesso. Quando inquiridos, os alunos mencionaram que o acesso às obras se dá pela compra, pelo empréstimo de obras adquiridas por amigos, por *download* na internet (ainda que sejam obras protegidas por direito autoral) e leitura por meio de um suporte eletrônico, como o próprio celular.

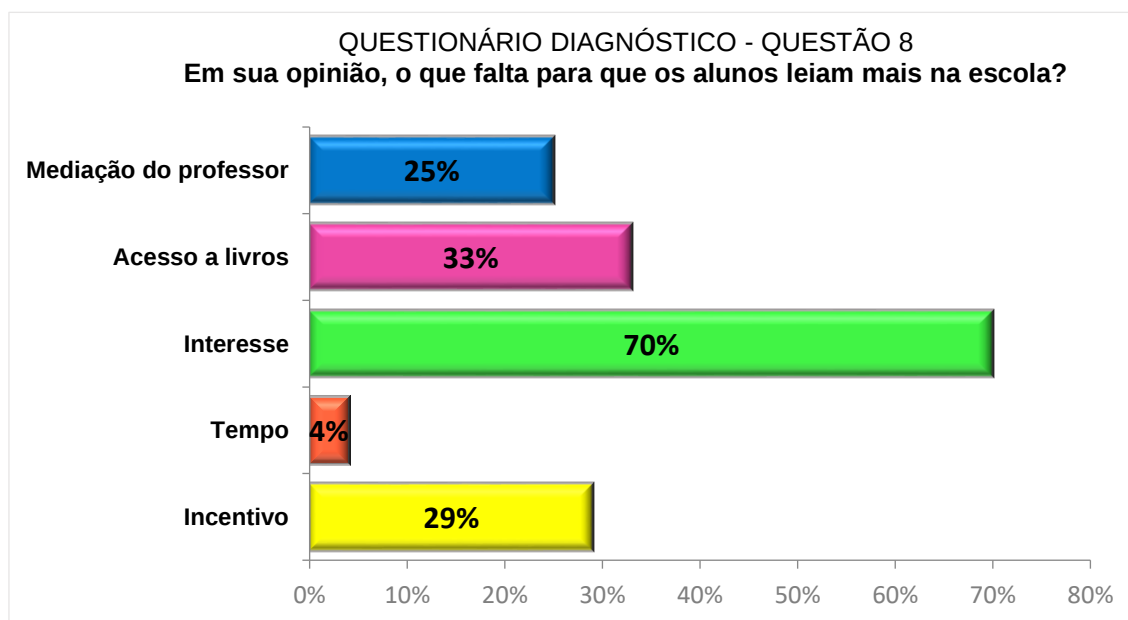


Gráfico 8

Entre as respostas ao QD, as mais surpreendentes foram as relativas à questão 8, em que os alunos deveriam expressar sua opinião a respeito do que é necessário para que os alunos leiam mais na escola e foram orientados a escolher quantas opções considerassem relevantes. Assim, 70% dos participantes revelaram acreditar que a falta de interesse dos próprios alunos é a razão de não lerem mais, seguida de 33% recebida pela opção que indicava a falta acesso a livros, 25% para problemas com a mediação do professor e 4% para a falta de tempo livre para realizar a leitura, de acordo com o Gráfico 8.

Parece haver um senso comum em se culpar o sujeito pelo seu insucesso escolar ou a falta de prática de leitura. No entanto, os alunos e outros sujeitos que eventualmente replicam essas crenças ignoram que "Perceber a leitura como forma de acesso a conhecimento e melhoria social ou como atividade prazerosa é fundamental para ampliar o interesse pelos livros pela população leitora e também para despertar o interesse daqueles que não descobriram o poder da leitura" (FAILLA, 2016, p.23) e que apenas um leitor formado pode ter interesse por livros. Sem formação, não pode haver interesse e nisso está o papel dos mediadores de leitura, da escola, dos professores, da família e da sociedade, já que "não há dúvidas de que a mediação, quando promovida pelo professor, pelo bibliotecário, pela família, por um voluntário ou outro agente leitor é poderosa no despertar do interesse pela leitura" (FAILLA, 2016, p.25).

A nona questão proposta foi subjetiva, na qual perguntou-se "Por que você quis participar deste projeto?" Abaixo, estão relacionadas algumas das respostas obtidas.

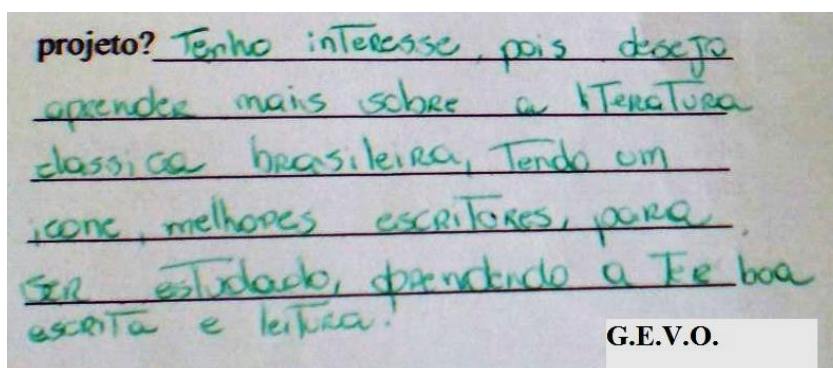
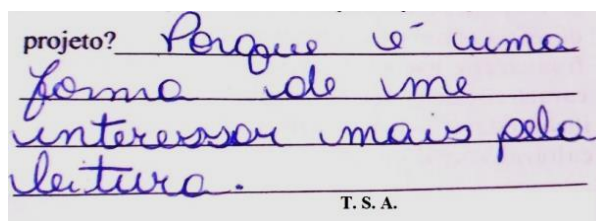


Figura 24

A aluna G. E. V. O., que foi muito participativa durante todo o projeto, relata ter interesse prévio pela literatura, desejar conhecer mais sobre obras clássicas brasileiras, além de

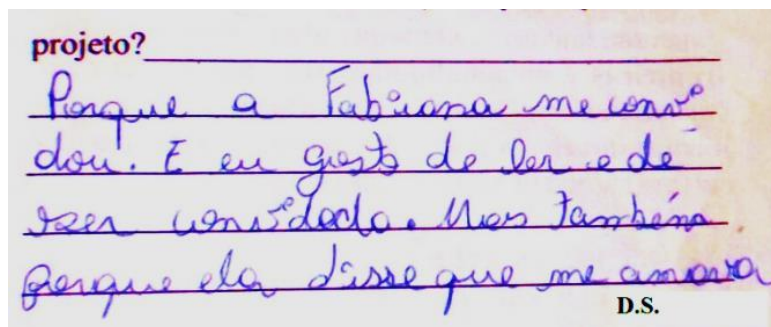
melhorar em leitura e escrita (Figura 24). Ela relatou, ao ser perguntada, ser leitora assídua e privilegiar *best-sellers* estrangeiros nas escolhas de leitura. No entanto, também revelou não perder oportunidade de ler os livros a que tem acesso pois, segundo sua experiência, falta acesso a livros, em geral.



projeto? Porque é uma
forma de me
interessar mais pela
leitura.
T. S. A.

Figura 25

Já a aluna T. S. A. revelou, por meio de sua resposta (Figura 25), ver no projeto uma possibilidade de ampliar seu interesse pela leitura, demonstrando ser essa uma preocupação pessoal. Quando perguntada acerca da resposta, ela acrescentou crer que "quem gosta de ler, aprende mais". Candido (1995) lembra que é inegável que a leitura (e a literatura) sejam fonte de conhecimento e, corroborando com a opinião de T. S. A., observa "que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor " (CANDIDO, 1995, P. 180).

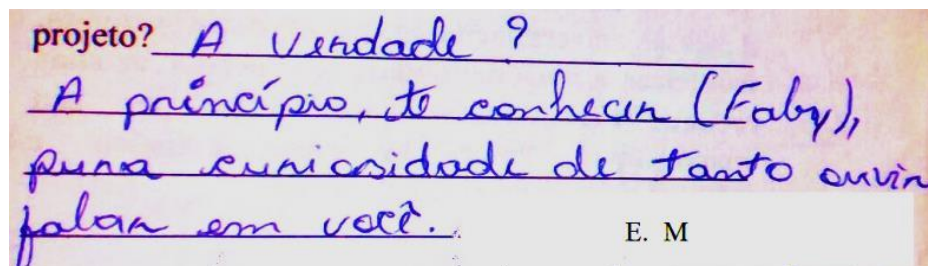


projeto?
Porque a Fabiana me conhe-
ceu. E eu gosto de ler e de
ser conhecida. Mas também
porque ela disse que me amava
D.S.

Figura 26

A aluna D. S., também mostrou-se sempre muito envolvida com as aulas do projeto e revela bom humor e espirituosidade na resposta, conforme a Figura 26. No entanto, ela revela a importância da afetividade na relação entre professores e alunos. Para Marques (2011, p. 38), "O professor é uma pessoa repleta de emoções e como tal, ao desenvolver seu trabalho, irradia sentimentos, impressões e desejos que envolvem os alunos, e provocam, nesses sujeitos efeitos que nem sempre lhes são favoráveis". Ademais, "A educação é um processo social, que ocorre

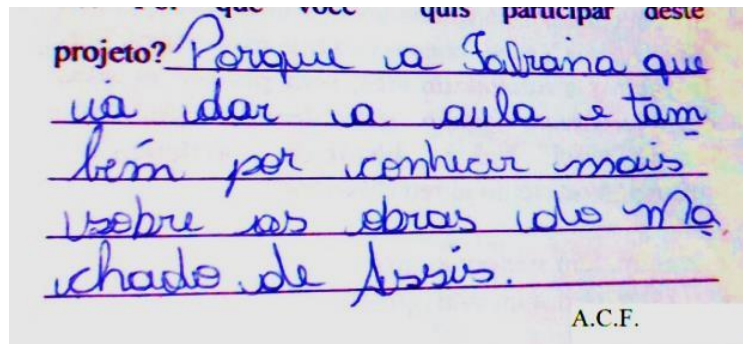
por meio das inter-relações envolvendo professores e alunos; (...) é através dessas inter-relações que se dá a construção ou não do conhecimento.” (MARQUES, 2011, p. 28). Desse modo, acentua-se a importância da afetividade ser valorizada na sala de aula e do estabelecimento de boas relações entre professores e alunos, que alcança até mesmo aqueles que ainda não tiveram contato pessoal e promove uma certa curiosidade positiva, como se percebe na resposta de E.M (Figura 27):



projeto? A Verdade ?
A princípio, to conhecer (Faby),
pura curiosidade de tanto ouvir
falar em voz. E. M

Figura 27

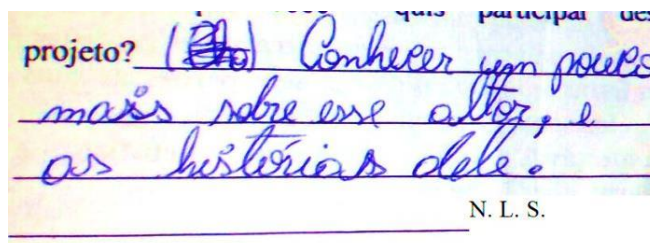
De modo semelhante, a aluna A. C. F. revelou que a afetividade pela professora pesquisadora foi uma das razões que motivaram a participação nas aulas, conforme a Figura 28:



projeto? Porque a professora que
ia dar a aula e tam
bém por conhecer mais
sobre as obras do Ma
chado de Assis. A.C.F.

Figura 28

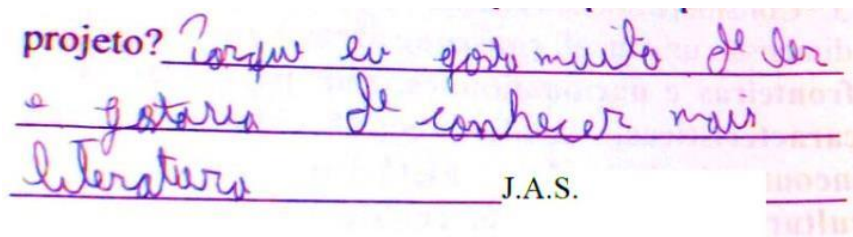
Além disso, ela revela a vontade de conhecer mais sobre o escritor Machado de Assis e suas obras, assim como o aluno N. L. S, na Figura 29:



projeto? (Ele) Conhecer um pouco
mais sobre esse autor, e
as histórias dele. N. L. S.

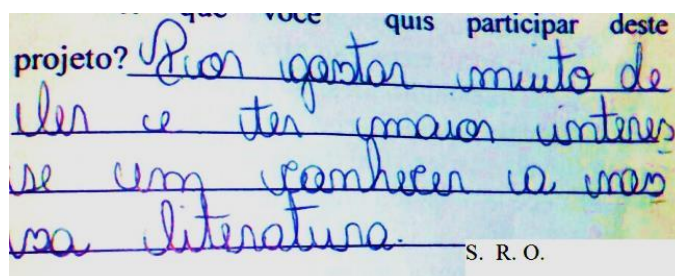
Figura 29

Os alunos J. A. S. (Figura 30) e S. R. O. (Figura 31) também revelaram o desejo de aprender mais sobre literatura e declararam gostar de ler como a razão primeira para a participação nas aulas, como se observa em suas respostas:



projeto? Porque eu gosto muito de ler
e gostaria de conhecer mais
literatura. J.A.S.

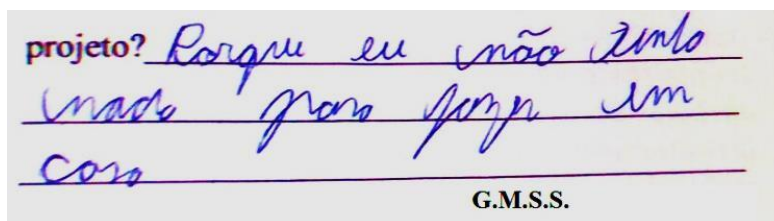
Figura 30



projeto? Por gostar muito de
ler e ter maior interesse
se um conhecer a mais
na literatura. S. R. O.

Figura 31

Diferentemente, o aluno G.M.S.S. respondeu:



projeto? Porque eu não tenho
nada para fazer em
casa. G.M.S.S.

Figura 32

A resposta do aluno G. M. S. S. (Figura 32) revela que o ócio foi a razão maior para que ele decidisse participar do projeto de leitura literária, uma vez que as aulas ocorreram no contraturno das aulas regulares e ele revela não ter atividade para preencher o tempo livre em casa.

A aluna K. L. S. demonstrou o desejo de aprender mais acerca da linguagem literária e conseguir interpretar melhor os textos que eventualmente lê, conforme a figura abaixo:

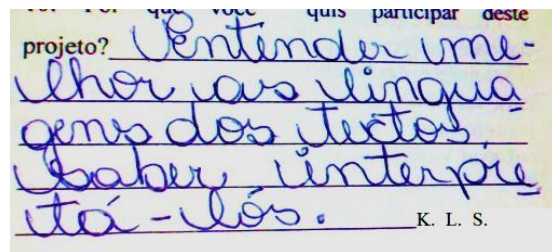


Figura 33

Diversas foram as razões apontadas pelos alunos para a participação nas aulas, o que motivou cada um a participar e criou expectativas íntimas e pessoais - desde o ócio completo ao desejo de aprender mais acerca da literatura clássica nacional. Semelhante a qualquer outra turma de alunos, de qualquer escola, os sujeitos da aprendizagem buscam algo e ouvi-los pode orientar melhor o trabalho do professor e da escola.

Questionários específicos do objeto - QEI e QEF

Os gráficos a seguir mostram a percentagem dos resultados obtidos na contabilização das respostas do QEI e QEF, demonstrando, quando possível, a comparação entre as respostas obtidas no início e ao final do projeto, a fim de examinar a relevância do projeto para a formação de leitores críticos e autônomos, bem como para o despertar da consciência social da literatura como direito.

Assim, o Gráfico 9 apresenta a primeira pergunta do QEI:

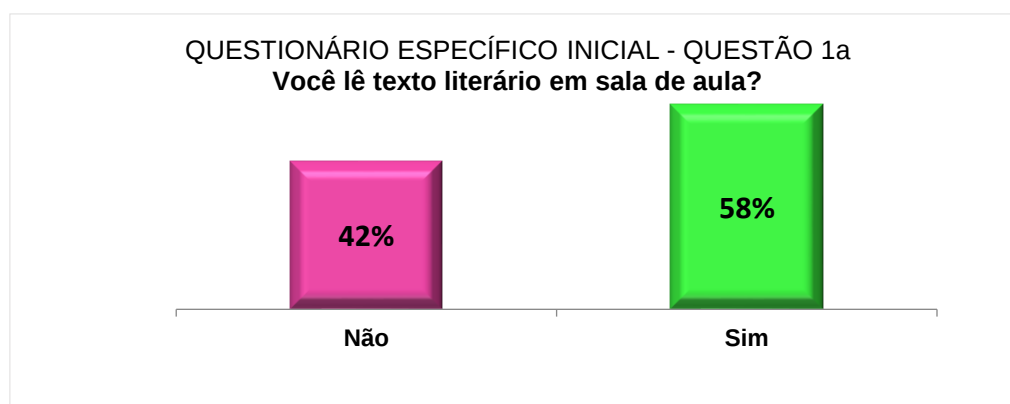


Gráfico 9

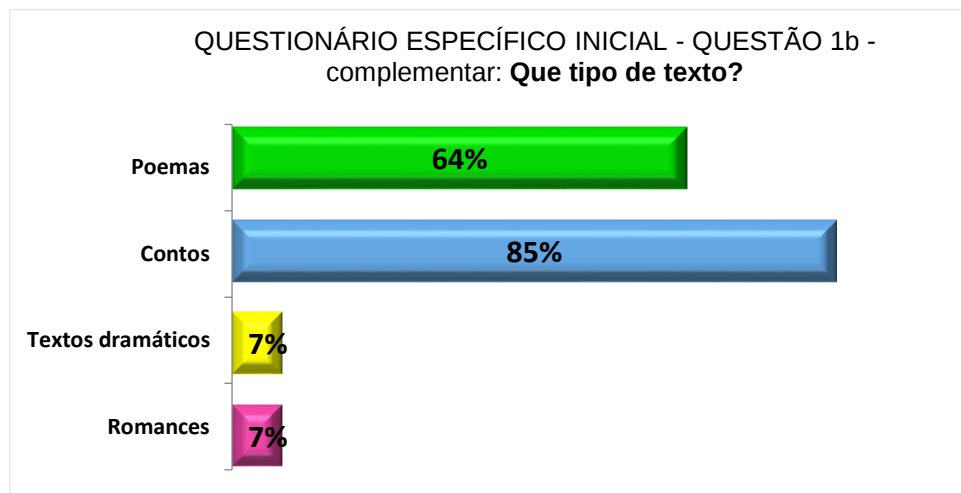


Gráfico 9-A

As respostas à primeira questão do QEI, *Você lê texto literário em sala de aula?*, revelam que 58% dos alunos afirmam realizar leitura literária durante as aulas regulares de Língua Portuguesa e 42% que afirmam que a prática da leitura literária não acontece regularmente. Quando indagados, alguns alunos que assinalaram o *não* como resposta afirmaram que a leitura literária é realizada muito eventualmente, portanto, responderam de acordo com o que regularmente acontece.

Outros afirmaram que nas aulas de Língua Portuguesa só se leem os textos do livro didático e, sendo assim, percebe-se que os alunos não reconheceram os textos trabalhados em sala de aula, oferecidos pelo livro didático como enquadrados na categoria literária, possivelmente pelo fato de serem trabalhados apenas excertos, em vez do texto integral. Foi possível perceber que, para alguns alunos, os conceitos de literário e não literário não estavam suficientemente claros para que a resposta fosse precisa. Todas essas razões explicam a discrepância entre as respostas colhidas entre os participantes do projeto.

Para os alunos que escolheram o *sim* como resposta à primeira pergunta, havia uma questão complementar a ser respondida: *Que tipo de texto se lê na sala de aula?* Assim, as respostas obtidas revelaram que 85% dos alunos reconhecem os contos como leituras feitas em sala de aula, 64% reconhecem poesia como um dos gêneros lidos durante as aulas e apenas 7% apontam textos dramáticos e romances como leituras realizadas nas aulas de língua portuguesa, conforme se verifica no Gráfico 9-A.

Mais uma vez, os alunos apontaram que os textos lidos são os que se encontram nos livros didáticos. Os alunos que assinalaram romances e textos dramáticos como leituras realizadas afirmaram que realizaram essas leituras em outra escola. Percebe-se que, como foi demonstrado pela pesquisa bibliográfica, a notar por Osakabe e Frederico (2004), pelas OCEM (2006) e por Todorov (2009), a leitura de obras ou textos completos é pouco realizada no espaço escolar, dando-se preferência à leitura dos trechos encontrados nos livros didáticos, o que se torna, de certa forma, mais fácil de realizar, vez que não exige a obtenção de nenhum material novo. De outra forma, essa leitura de fragmentos de obras e textos não promove a contento o gosto pela prática leitura nem a formação leitora que a escola deveria priorizar.

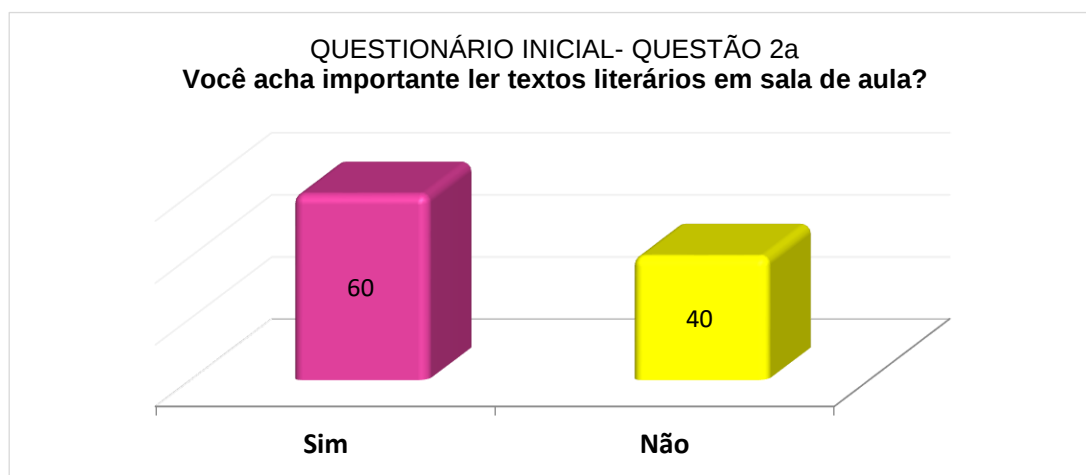


Gráfico 10

A segunda questão do QEI foi *Você acha importante ler textos literários em sala de aula?* As respostas obtidas revelam que 60% dos alunos participantes do projeto consideravam a leitura de textos literários em sala de aula como importante e 40% responderam não considerar importante esse tipo de leitura na escola. Possivelmente, alguns alunos não conseguem perceber, em nível prático, a importância da leitura literária e a razão de esse tipo de leitura compor o currículo escolar.

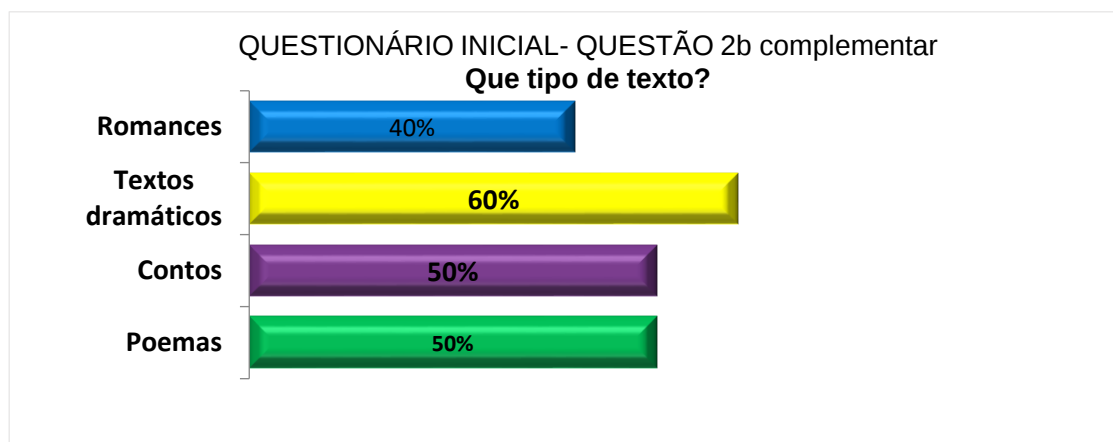


Gráfico 10-A

A Questão 2b é um complemento da Questão 2a e deveria ser respondida pelos participantes que escolhessem a opção 'sim' na primeira parte da pergunta. Assim, 40% dos alunos responderam considerar importante a leitura de romances em sala de aula; 50% assinalaram contos e poemas como resposta e, a maior marca obtida foi a leitura de textos dramáticos com 60% das respostas.

Após as aulas do projeto "Machadiando na escola", as perguntas *Você acha importante ler textos literários em sala de aula?* *Que tipo de texto?* foram reaplicadas no QEF e o resultado foi diferente, conforme se pode observar nos Gráfico 11 e Gráfico 11-A.

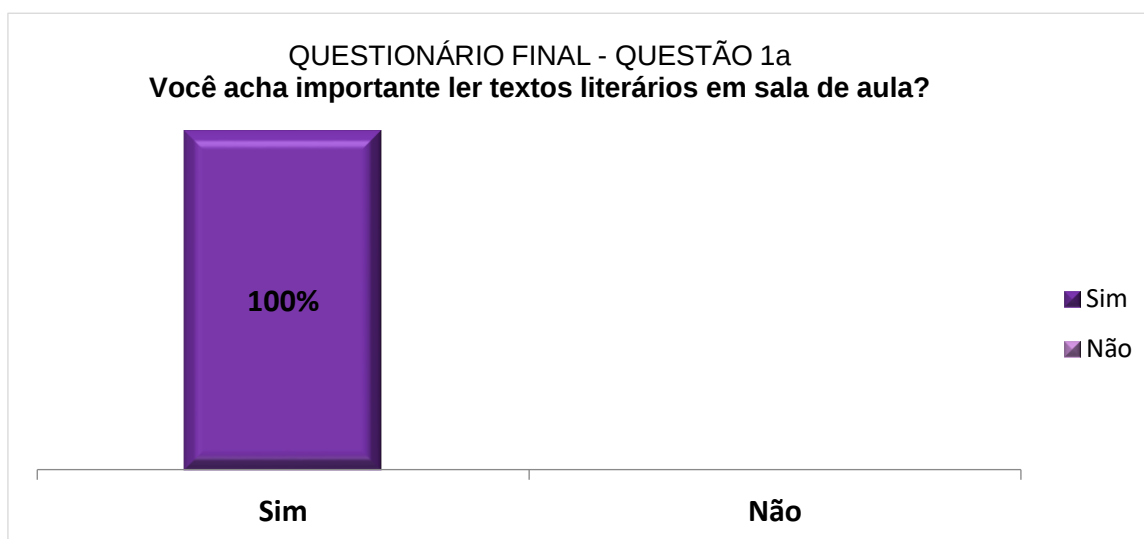


Gráfico 11

A primeira questão do QEF, a Questão 1a, indagou *Você acha importante ler textos literários em sala de aula?*, ao que 100% dos alunos responderam sim. Acreditamos que a unanimidade nas respostas dos alunos tenha sido diretamente influenciada pela vivência positiva das aulas do projeto de intervenção realizada na escola.

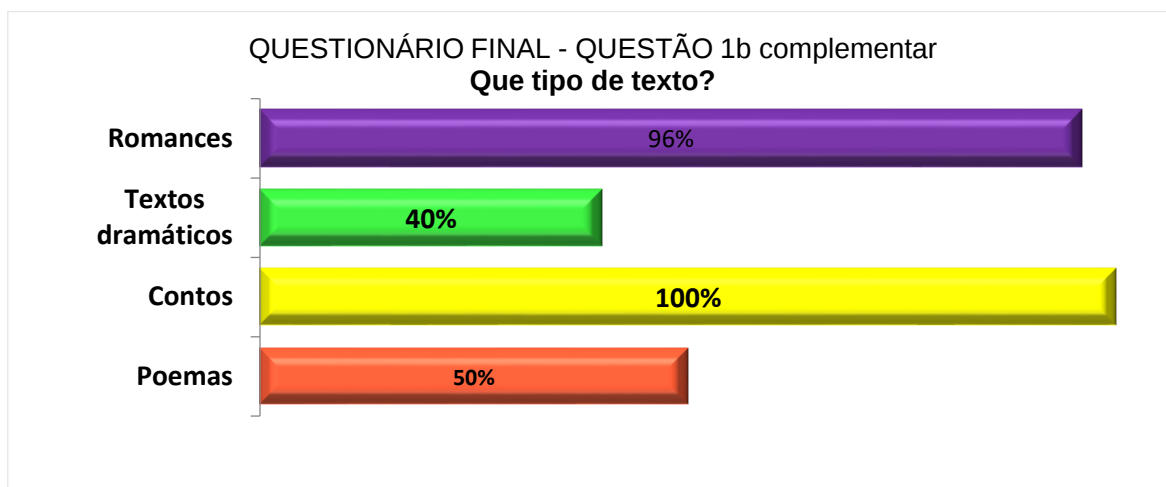


Gráfico 11-A

A Questão 1b é um complemento da Questão 1a e deveria ser respondida pelos participantes que escolhessem a opção 'sim' na primeira parte da pergunta. 100% dos alunos apontaram que consideram que a leitura de contos deve ser realizada em sala de aula; 96% - o que corresponde a um aluno - indicaram a importância da leitura de romances nas aulas de literatura; 50% dos alunos indicaram poemas e, 40%, textos dramáticos. Percebe-se que contos e romance foram as opções que mais foram apontadas como relevantes para serem lidos em sala de aula e correspondem aos textos mais trabalhados durante as aulas de intervenção. O aluno G. M. S. S. afirmou que a leitura de romances é muito cansativa e os contos são ideais para a leitura na escola.

De fato, a brevidade do conto torna-o uma boa opção para a leitura durante as aulas. Gotlib (2006) observa que é na “capacidade de *correr* no fluxo da vida que o conto ganha eficácia, segundo alguns teóricos, na medida em que, breve, flagra o momento presente, captando-o na sua momentaneidade, sem antes nem depois” (GOTLIB, 2006, p. 55). Essa rapidez narrativa, sem que se perca a profundidade da experiência literária, agrada aos alunos, especialmente os que não estão familiarizados à leitura de obras longas. Uma vez que essa

dificuldade é vencida, a leitura de romances é perfeitamente possível para a experiência escolar, por meio de leituras feitas em sala e continuadas em casa.

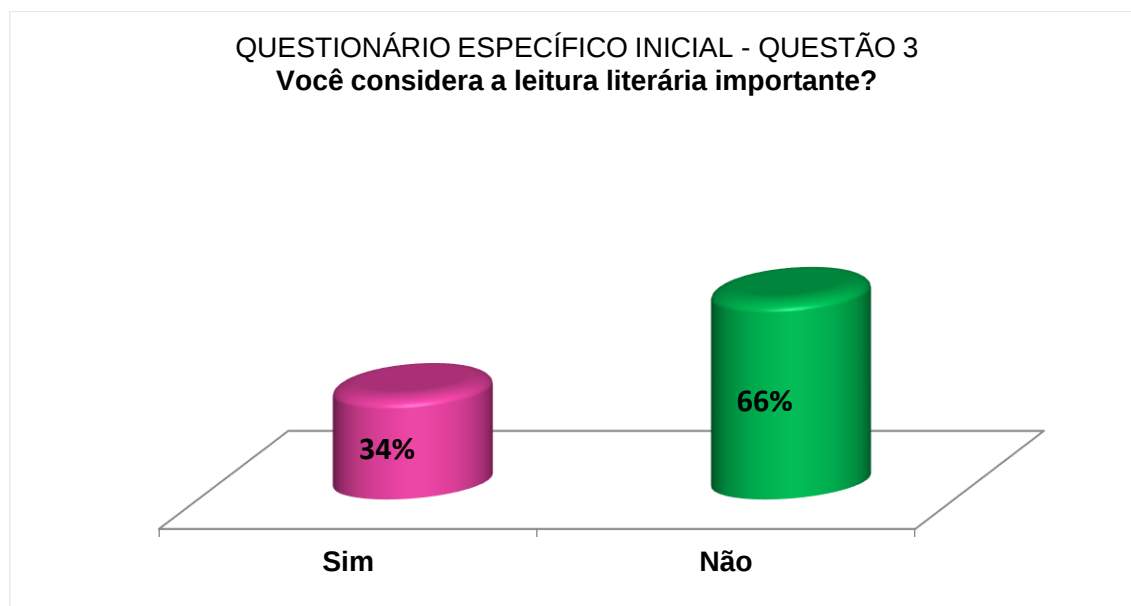


Gráfico 12

Em relação à segunda questão do QEI, 66% dos alunos responderam não considerar a leitura literária importante, apesar de a maioria afirmar que gosta de ler (conforme o Gráfico 2) e, entre esses, 58% preferirem a leitura literária à leitura não literária e, ainda, de 21% afirmarem que gostam de ambas as leituras. Percebe-se que a relação dos alunos com a leitura literária não estava suficientemente desenvolvida ou esclarecida a ponto de a considerarem de alguma importância para suas vidas.

No momento em que se procedeu o comentário sobre as questões, a fim de esclarecer o pensamento dos alunos, os que assinalaram o não a essa pergunta revelaram ver na leitura literária apenas passatempo e não uma importância prática em si mesma, como revelou o aluno G. M. S. S. ao comentar “a gente não aprende nada útil, só ri ou chora ou passa o tempo”. Candido (1995) explica que a literatura “é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 1995, p.176) e que “ela é ator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”.

Foi possível perceber que muitos alunos tinham uma percepção errônea a respeito do que a leitura pode de fato proporcionar ao leitor, no entanto, após a intervenção, ao ser

aplicado o QEF, as respostas obtidas à mesma pergunta mudou consideravelmente, conforme se pode observar no Gráfico 11.

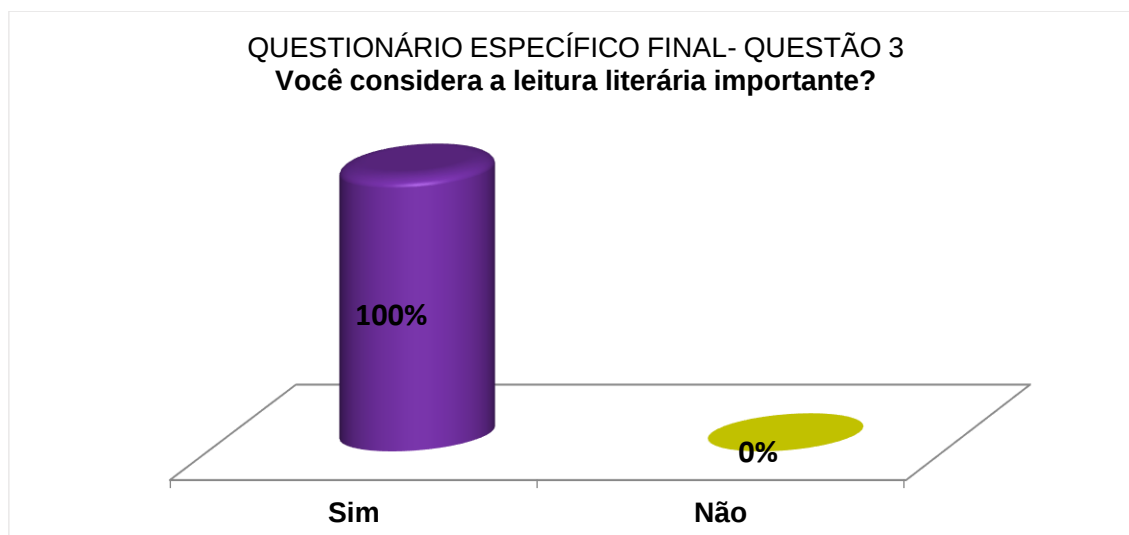


Gráfico 13

Após a mediação de leitura por meio das aulas de intervenção, a questão 3 do QEF demonstrou que 100% dos alunos declararam considerar a leitura literária importante em algum aspecto para sua formação pessoal. Certamente, essa mudança de pensamento foi motivada por uma melhor noção acerca da leitura e da literatura como patrimônio cultural. Para Luiz Percival Leme Britto (2011, p. 19), ser leitor acarreta “uma atitude diante das coisas do mundo. O leitor não é leitor porque pode ler (ainda que isso seja condição determinante): ele se constitui quando, para além do texto, faz a leitura do mundo, para usar a consagrada expressão de Paulo Freire”.

Candido afirma que “Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espadas, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente” (1972, p. 805). No entanto, só com a formação do leitor é possível que ele melhor perceba os benefícios que pode colher da leitura, bem como do direito inalienável que tem à literatura que nos oferece a satisfação à nossa necessidade de ficção (CANDIDO, 1972). Ele ainda esclarece que conhecimento gerado pela literatura

pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos; mas na maior parte se processa nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar. As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. (CANDIDO, 1995, p.176)

As questões 4, 5 e 6 do QEI referem-se especificamente à leitura de obras clássicas pelos participantes, foco desta pesquisa.

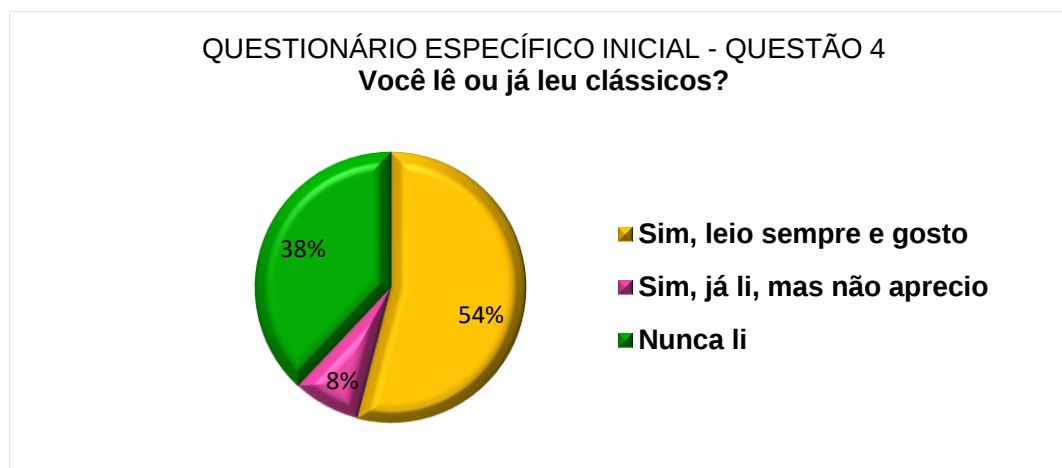


Gráfico 14

A questão 4 do QEI foi apresentada integralmente pela pergunta: *Considere que um clássico seja uma obra que tem dimensão universal: **consegue atravessar gerações, fronteiras e nacionalidades, sem perder suas características, sendo reconhecida por seu incontestável valor histórico, artístico e cultural.** Você lê ou já leu clássicos?* Essa definição foi discutida com os alunos como preparação para que conseguissem responder à questão com segurança.

As respostas obtidas, na questão 3, para a pergunta *Você lê ou já leu clássicos?* revelaram que 62% dos alunos já possuíam alguma experiência de leitura de clássicos, ao passo que 38% não haviam tido qualquer experiência com esse tipo de leitura. 54% dos alunos afirmaram ser leitores e apreciadores da leitura de obras clássicas; 8% dos participantes declararam já ter lido alguma obra clássica, porém, sem gostar desse tipo de leitura.

O projeto de intervenção, dessa forma, parecia ter a oportunidade de contribuir para mudar a avaliação desses 8% de participantes que revelaram não apreciar esse tipo de leitura, bem como de proporcionar uma boa experiência com as leituras de textos clássicos oportunizadas pelo projeto aos 38% de participantes que nunca tiveram essa experiência anteriormente.

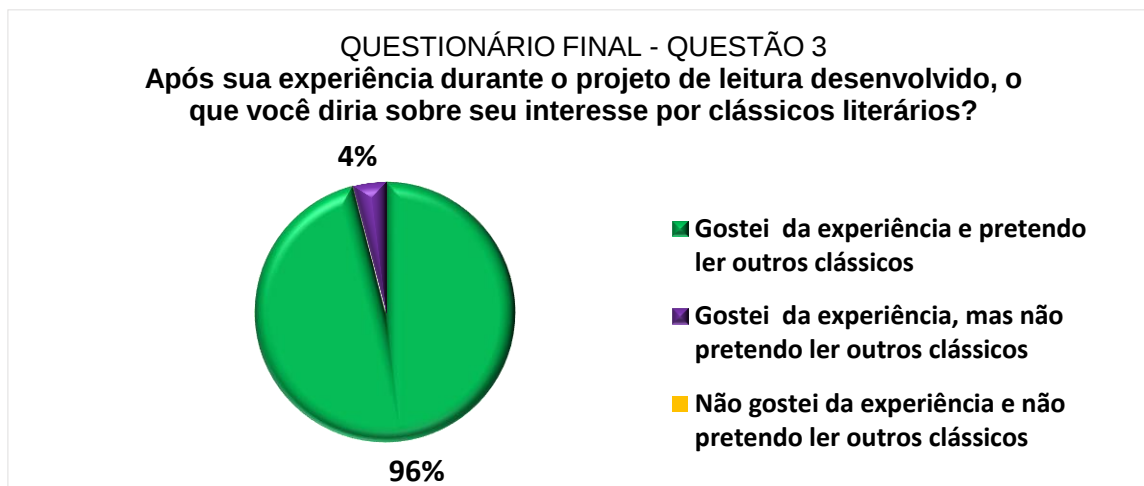


Gráfico 15

A Questão 3, *Após sua experiência durante o projeto de leitura desenvolvido, o que você diria sobre seu interesse por clássicos literários?*, novamente, 96% dos alunos afirmaram que gostaram da experiência e pretendem ler outras obras literárias clássicas; apenas 4% afirmaram ter gostado da experiência, apesar de não pretenderem ler outras obras clássicas; nenhum aluno afirmou não ter gostado da experiência de participar do projeto e ler obras clássicas da literatura.

De acordo com Barthes (2004a, p. 46), "a liberdade de leitura, qualquer que seja o preço a pagar, é também a liberdade de não ler". Assim, Pennac (1995) acrescenta:

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a "necessidade de livros". Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam. (PENNAC, 1995, p. 145)

Acredita-se que antes de permitir ao aluno a liberdade de não ler, é preciso permitir-lhe o direito de ler, o direito de apropriar-se da leitura como direito, como fruição. Só assim, aluno, o cidadão, pode ter os meios de escolher ler ou rejeitar a leitura. Ademais, a julgar pelas respostas dos alunos à questão 3 do QEF, é provável que aquele que teve boas experiências de prática de leitura, torne-se um leitor, na melhor acepção do termo.

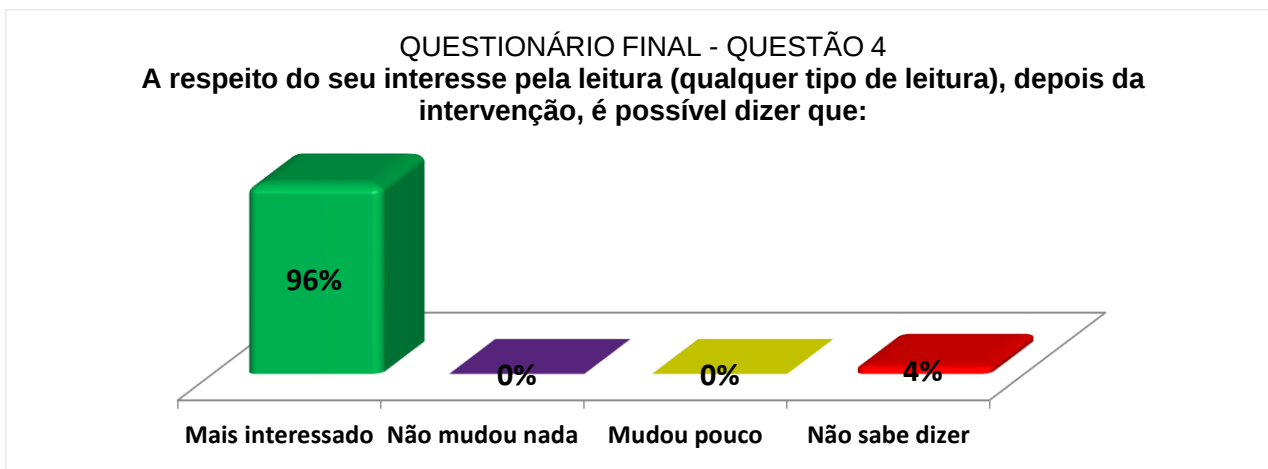


Gráfico 12

A quarta questão do QEF perguntou *A respeito do seu interesse pela leitura (qualquer tipo de leitura), depois da intervenção, é possível dizer que:* e obteve 96% de indicação a resposta "está mais interessado", contra 4% para a opção "não sabe dizer"; nenhum aluno marcou as opções "não mudou nada" ou "mudou muito pouco". O resultado dessa questão também foi muito favorável às aulas de intervenção, uma vez que a grande maioria dos alunos considera que o projeto influenciou positivamente no seu interesse pela leitura em geral - inclusive a literária.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), confirma a importância da mediação para a formação de leitores por uma perspectiva interessante: "quando se comparam respostas de leitores e não leitores: 83% dos *não* leitores não receberam a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas – especialmente mãe e professor" (FAILLA, 2016, p. 35). Desse modo, pode-se perceber que quando há mediação e a prática da leitura é significativa para o aluno, promove-se a formação do leitor.

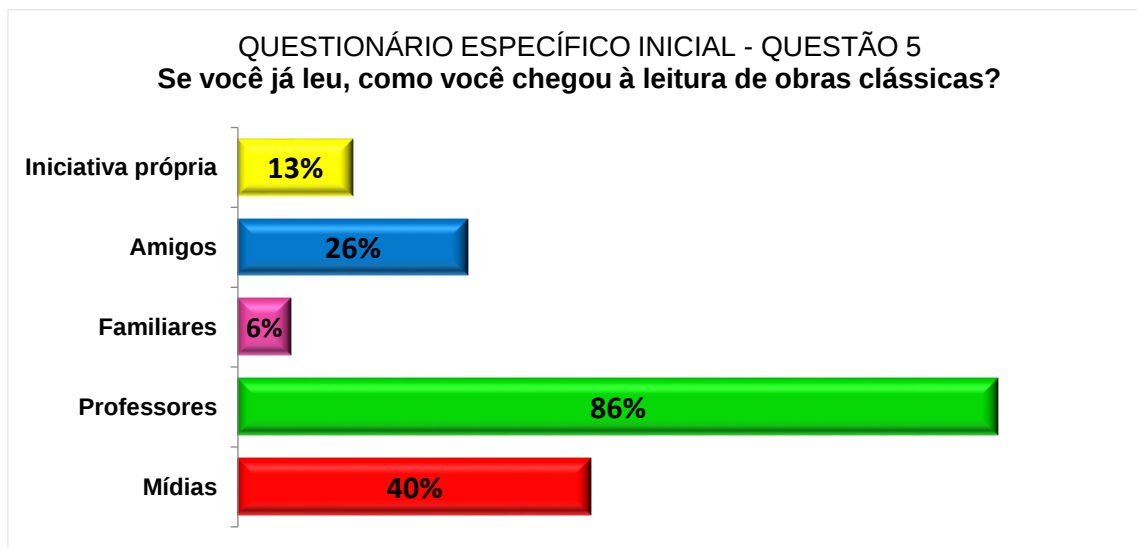


Gráfico 17

A questão seguinte, de número 4, procurou compreender como a leitura de obras clássicas chegou à experiência dos alunos que responderam a questão anterior afirmativamente. Assim como revelou a pesquisa de Failla (2015), 86% dos alunos apontaram os professores como os responsáveis por apresentarem os clássicos aos alunos leitores; 40% dos alunos também apontaram as mídias como propagadoras da leitura de obras clássicas, 26% dos participantes indicaram que a família foi responsável pela experiência, e apenas 13% revelaram ter chegado à leitura de clássicos por iniciativa própria. Vale ressaltar que os alunos não precisavam apontar apenas uma resposta como verdadeira, caso tivessem existido vários incentivadores para essa experiência.

Segundo Ceccantini (2009), a influência familiar é importante para o comportamento dos futuros leitores e algumas ações deveriam ser realizadas pela família a fim de estimular a formação leitora, como a leitura de histórias aos filhos (desde a primeira infância), a viabilização de livros e materiais de leitura de boa qualidade, a prática da leitura de materiais diversos (servindo de modelo positivo de prática leitora), o debate das leituras realizadas pelos membros da família, a visita a bibliotecas e outros locais e eventos relacionados com a leitura. O autor ainda pontua que essas são ações ideais e que a realidade vivenciada pelas famílias não favorece a realização de todos esses feitos e a escola (e os professores) ainda possuem as melhores condições para o incentivo à leitura e à formação de leitores.

QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO INICIAL - QUESTÃO 6
**Essas leituras contribuíram de alguma forma para a sua formação
como leitor, cidadão e aluno?**

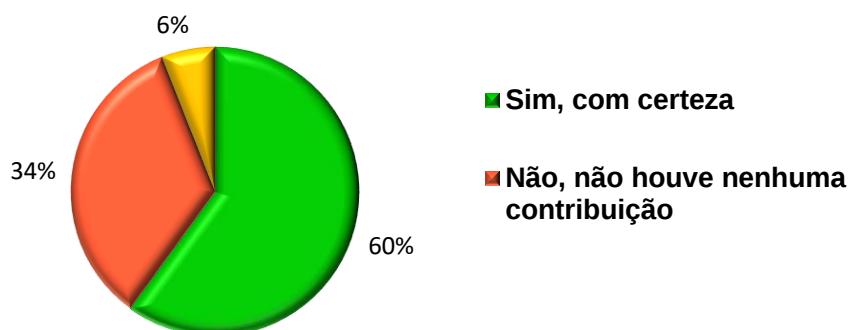


Gráfico 18

Na questão 5, investigou-se a opinião dos alunos em relação à pergunta *Essas leituras contribuíram de alguma forma para a sua formação como leitor, cidadão e aluno?*, e as respostas obtidas revelaram que 60% dos alunos acreditam que a leitura de clássicos proporcionou algum tipo de contribuição para sua formação pessoal, social ou intelectual. 34% dos alunos consultados afirmaram não acreditar em qualquer contribuição advinda dessas leituras anteriores e 6% dos alunos não souberam responder acerca de uma possível contribuição advinda da leitura de clássicos.

Alguns alunos revelaram ter lido obras da literatura brasileira do período romântico, como *A moreninha*, de José de Alencar, durante o ensino fundamental e relataram a experiência como traumática. A aluna S. R. O. revelou ter realizado a leitura da obra três vezes para “conseguir entender alguma coisa” e a aluna G. E. V. O afirmou que “aquele livro é horrível.”

Percebe-se nos falas dos alunos que a mediação de leitura foi inexistente nas experiências relatadas, nas quais a professora em questão solicitou que os alunos realizassem a leitura de uma obra inscrita na estética do Romantismo, que dista cerca de dois séculos da realidade vivida pelos alunos, sem que se tenha fornecido a eles o conhecimento linguístico ou enciclopédico necessário para a realização da leitura.

No relato da aluna sobre a necessidade de fazer a leitura da obra três vezes para entendê-la, percebe-se que a dificuldade apresentada foi muito em virtude da linguagem incomum para os jovens alunos do ensino fundamental. Não é possível aprofundar nessa

questão no momento, pela falta de acesso a outros dados necessários para a análise, mas é possível perceber que uma experiência de leitura inadequada pode produzir marcas indesejáveis que permanecem na memória dos alunos e podem afastá-los de novas leituras pelo que nomeiam como “trauma” adquirido.

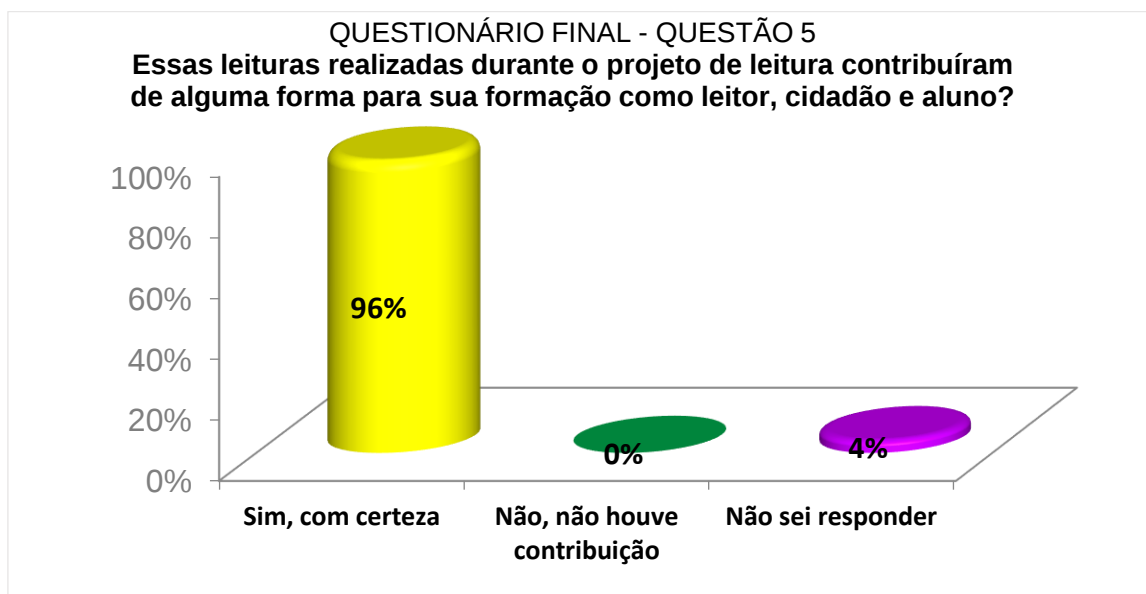


Gráfico 19

A Questão 5 perguntou *Essas leituras realizadas durante o projeto de leitura contribuíram de alguma forma para sua formação como leitor, cidadão e aluno?* e obteve 96% de respostas para a opção "sim, com certeza", 4% para "não sei responder". Nenhum aluno apontou que não houve nenhuma contribuição das leituras para sua formação como leitor, cidadão e aluno.

Em comparação com as respostas obtidas pela questão 5 do QEI, conforme o Gráfico 19, foi possível perceber uma grande diferença. O reconhecimento de que a leitura de textos clássicos contribuiu para a formação do aluno como leitor, cidadão e aluno subiu de 60% para 96%. A crença de que a leitura de clássicos não gerou contribuição caiu de 34 para 0%.

Calvino (1993) observa que:

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência. (CALVINO, 1993, p. 12)

Assim, pode-se acreditar que as leituras realizadas permitiram aos alunos perceberem as contribuições diretas e/ou indiretas que o clássico literário oferece ao leitor. Essa percepção, provavelmente, torna-se cada vez mais clara, à medida que o leitor mais lê, mais se aprofunda sua relação com a leitura.

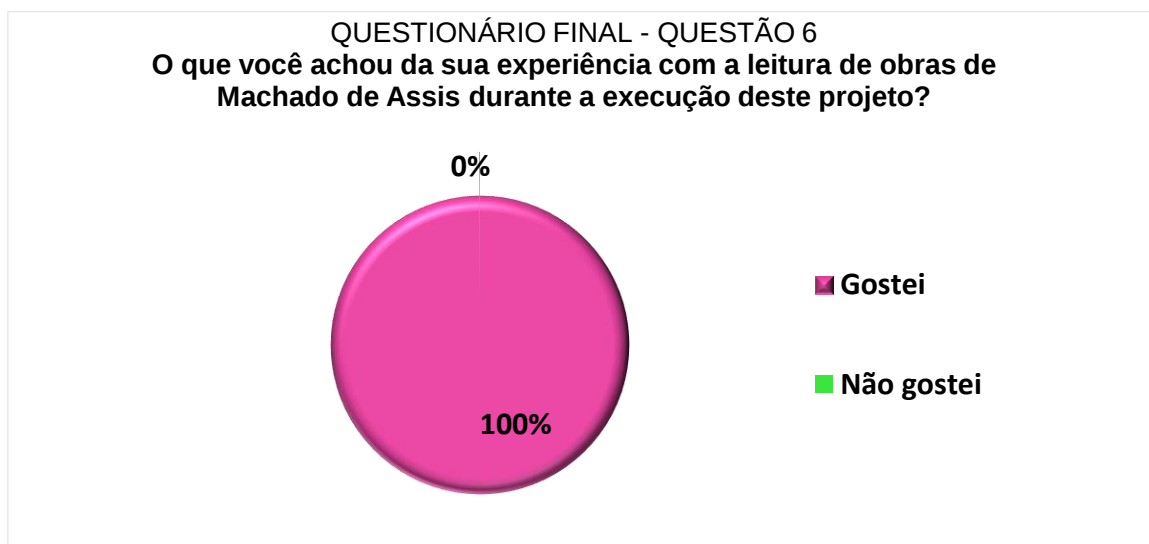


Gráfico 20

Diante da Questão 6, *O que você achou da sua experiência com a leitura de obras de Machado de Assis durante a execução deste projeto?*, 100% dos alunos assinalaram a opção que indica terem gostado da participação nas aulas. Foi solicitado que os alunos comentassem essa experiência de leitura de textos do autor.

O aluno V. X. A. afirmou que não imaginava que o autor fosse tão interessante e divertido. A aluna S. R. O. disse que se sentiu mais próxima da vida e da cultura da época retratada nas obras. A aluna E. F. M. relatou que pretende também ser escritora e que aprendeu muitas coisas para tornar os textos dela "mais interessantes e bem elaborados".

Percebe-se que os alunos encontraram prazer, conhecimento ou utilidade nas leituras realizadas, o que fez com que, certamente, a participação nas aulas fosse significativa para eles.

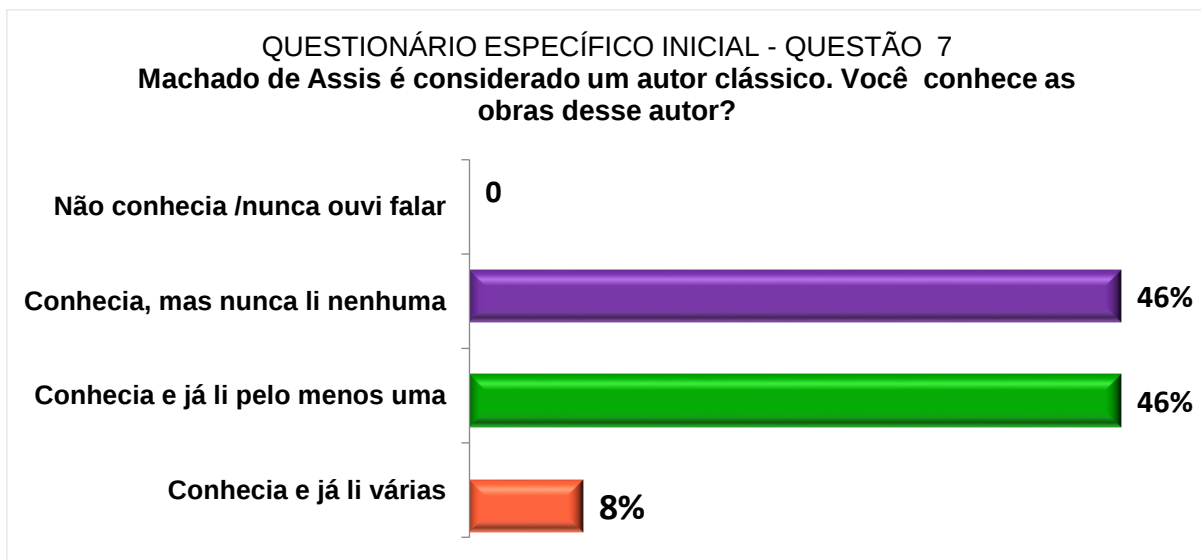


Gráfico 21

Em relação ao *corpus* de leitura escolhido para as atividades de intervenção, a questão 6 inquiriu *Machado de Assis é considerado um autor clássico. Você conhece as obras desse autor?*

As respostas obtidas foram: 8% dos alunos afirmaram conhecer o autor e já ter lido várias obras suas, ao passo que 46% relataram conhecê-lo e ter lido pelo menos uma de suas obras; outros 46 % afirmaram conhecer o autor, sem, no entanto, ter lido nenhum de seus escritos e nenhum aluno assinalou a opção que trazia como resposta o desconhecimento total acerca do autor, conforme o Gráfico 21.

Essas respostas endossam as afirmações de Calvino (1993), Borges (1999), entre outros, quando falam a respeito do alcance dos clássicos. Embora muitas pessoas não tenham lido obras clássicas ou escritos de autores clássicos, o nome de autores de vulto como Machado de Assis é reconhecido, admirado, respeitado como sinônimo de excelência ou importância, ainda que não se saiba afirmar o porquê.

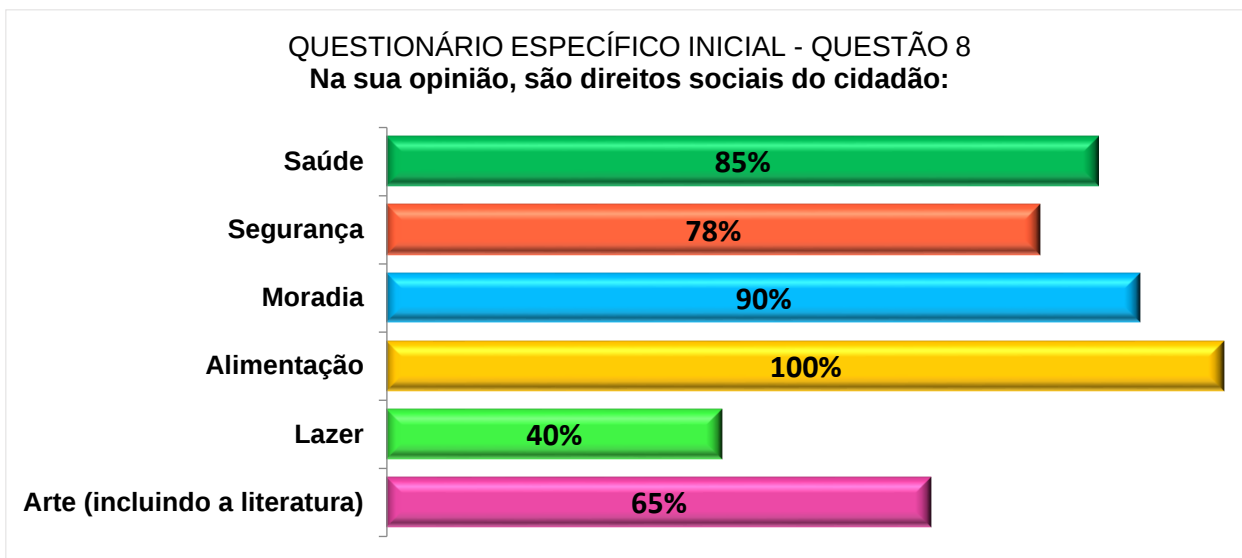


Gráfico 22

A questão 7 destinava-se a investigar o ponto de vista dos alunos em relação aos direitos dos cidadãos e seu conhecimento a esse respeito. Esperava-se que os alunos reconhecessem os direitos básicos que são assegurados pela Constituição Brasileira, dado que são comentados largamente em diversas esferas sociais. No entanto, as respostas revelaram que o direito à alimentação foi o único direito reconhecido por todos os alunos, com 100% de respostas assinaladas. Seguem-se, educação e moradia com 90% cada, saúde reconhecida por 85% dos alunos, segurança com 78% das respostas, arte (literatura) com 65% de reconhecimento pelos alunos e, por último, lazer com 40% das respostas - Gráfico 22.

Durante as aulas de intervenção, foram comentadas as respostas sobre essa questão e foram apresentados aos alunos os direitos assegurados pela lei brasileira, com o objetivo específico de conscientizá-los de que fruir a cultura e as artes, em geral, é um direito de todos e que é preciso conhecer o que diz a lei para exigir o que ela assegura. Uma vez que todos os direitos, com exceção da alimentação, não foram reconhecidos por todos os alunos, foi necessário esclarecer que todos são igualmente direitos que a Constituição Brasileira garante aos cidadãos.

A discussão foi profícua e os alunos fizeram inúmeros questionamentos e considerações acerca da garantia teórica da lei, apesar da falta de cumprimento na vida prática. Eles também discutiram a respeito da desigualdade geral que impera na sociedade, ainda que a lei garanta igualdade de oportunidades. Em relação ao direito à cultura, à arte, à literatura, os

alunos fizeram muitos questionamentos e foi possível perceber que se consideram prejudicados em seus direitos mais básicos e, conseqüentemente, não têm muitas esperanças de que necessidades menos imediatas, como cultura ou arte, sejam ofertadas de fato. Alguns alunos, como G. E. V. O e K. M. A. S. observaram que as leis só são cumpridas quando tratam de deveres da população, ao passo que os direitos não são igualmente efetivados.

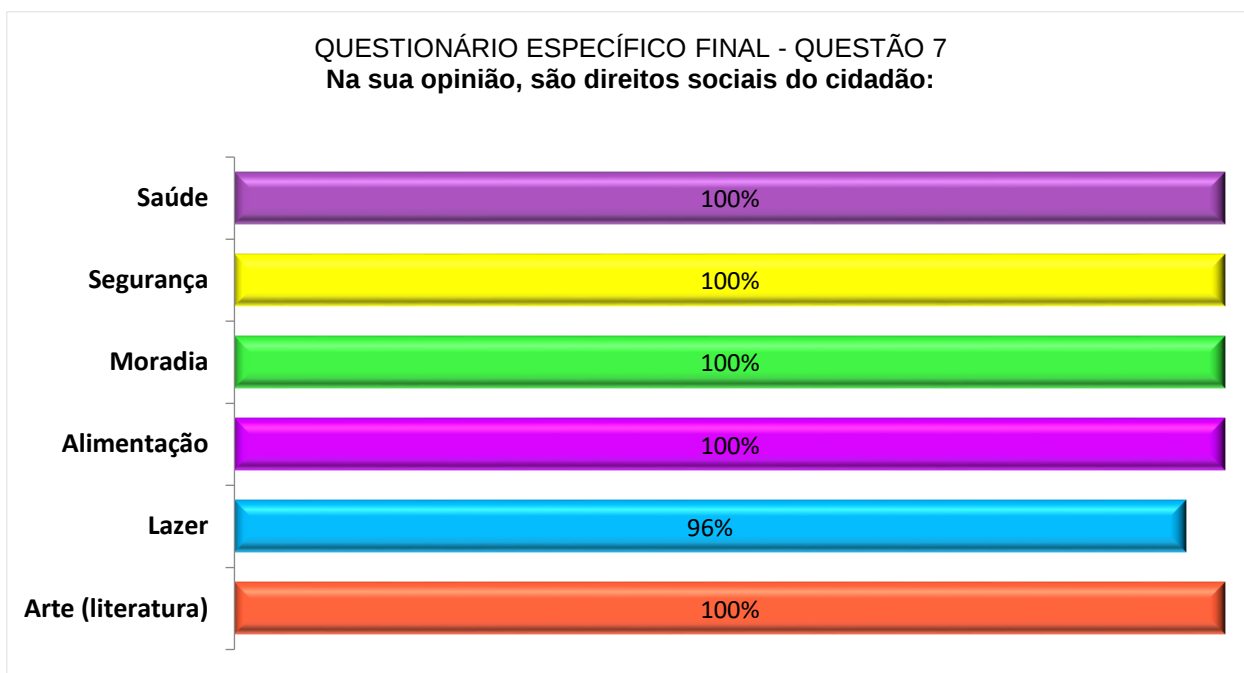


Gráfico 23

A reaplicação dessa mesma questão, no Questionário Final (QEF), revelou uma mudança total no panorama de respostas. As opções saúde, segurança, moradia, alimentação e arte foram reconhecidos como direitos do cidadão brasileiro por 100% dos alunos participantes. Apenas a opção lazer teve 96% de reconhecimento como direito social e, apesar de não ser reconhecida por todos os alunos, verificou-se um aumento de 56% em relação ao QEI. Ao se compararem os Gráficos 22 e 23, nota-se que o reconhecimento dos alunos a respeito dos direitos dos cidadãos tornou-se mais homogêneo após o projeto de mediação. Candido (1995, p. 122) observa que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”, e, desta forma, a literatura está relacionada à luta pelos direitos humanos.

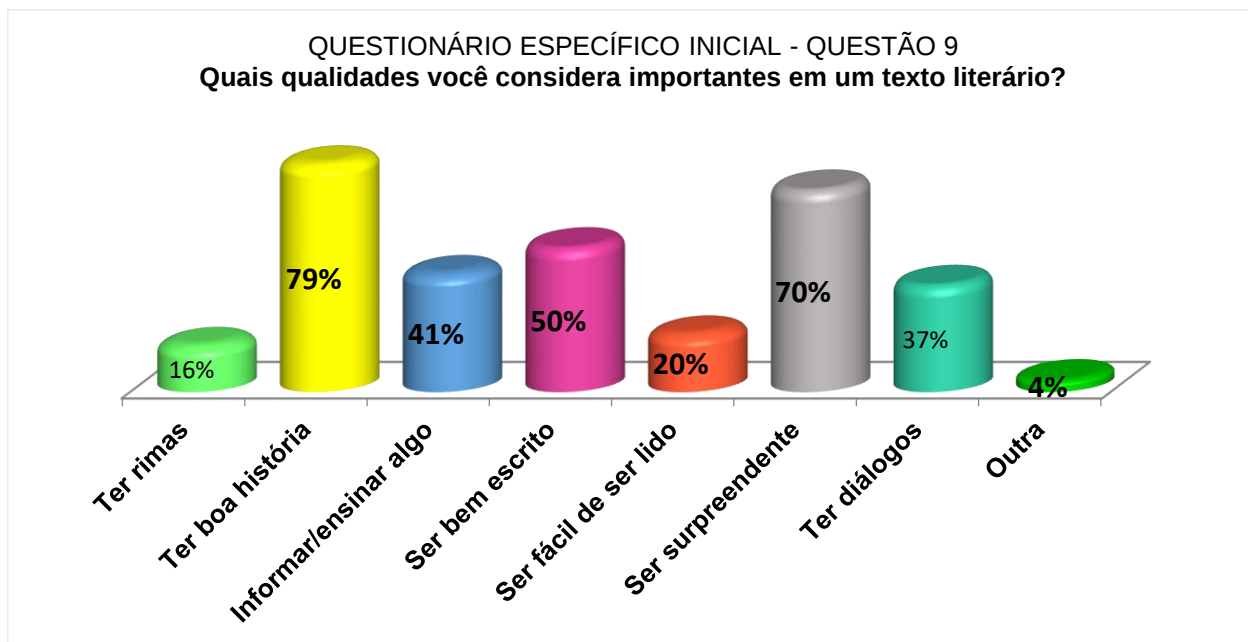


Gráfico 24

A questão 8 inquiriu sobre um aspecto específico do objeto de estudo deste trabalho, apresentando a questão *Quais qualidades você considera importantes em um texto literário?* Nessa questão, os alunos também poderiam escolher mais de uma qualidade, conforme lhes aprouvesse.

Assim, conforme o Gráfico 24, a opção 'ter uma boa história' obteve a maior aprovação por partes dos alunos, com 79%, seguida por 'ser surpreendente', com 70% da preferência dos alunos. Foi possível perceber que um enredo envolvente e surpreendente foi reconhecido como muito importante para a apreciação do texto pelos alunos pesquisados. 50% dos alunos também apontaram como uma qualidade importante do texto literário a de 'ser bem escrito', em reconhecimento ao trabalho realizado com a linguagem no texto. 41% dos alunos indicaram considerar importante que o texto literário forneça conhecimento ou informação. Aparentemente isso indica que os alunos esperam colher esse tipo de benefício no texto lido, talvez como uma forma de atribuição de sentido ao texto. A opção 'ter diálogos' obteve a preferência de 37% dos alunos.

Após as aulas de mediação, a mesma questão foi reapresentada aos alunos, no QEF e o resultado é apresentado no Gráfico 25 a seguir:

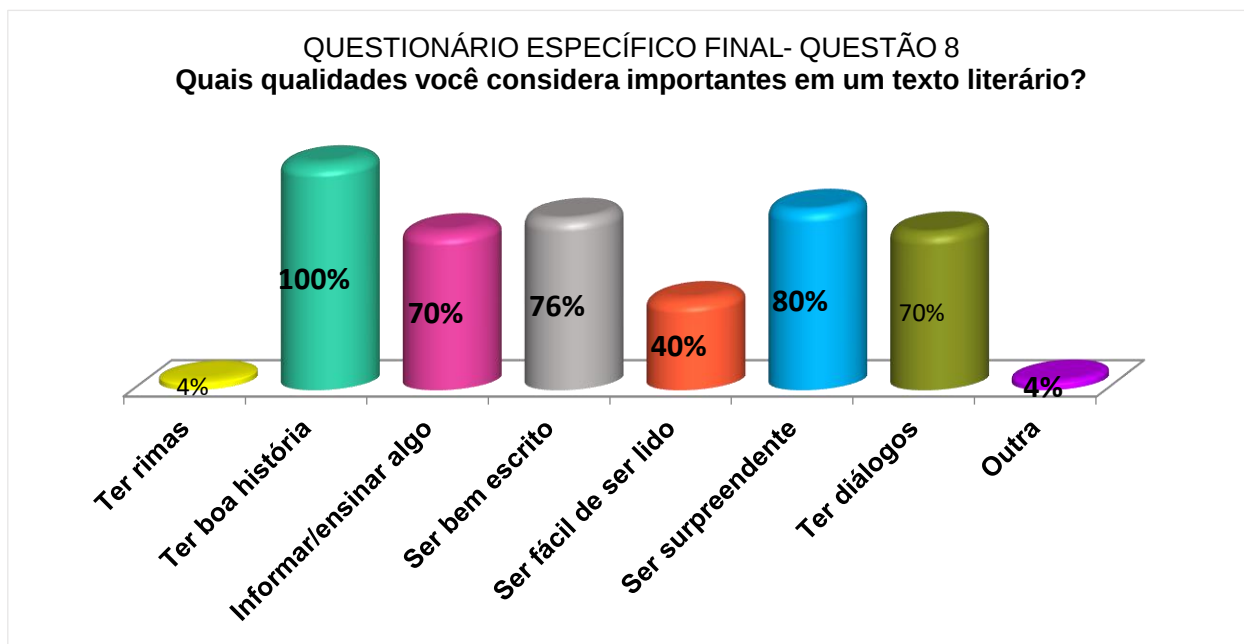


Gráfico 25

Durante as aulas de intervenção, observou-se que os diálogos no texto parecem conferir mais ação à narrativa, uma indicação de que as personagens vivem, interagem, comunicam-se, movimentam-se. 'Ser fácil de ser lido' foi uma opção escolhida por 40% dos alunos como qualidade imprescindível a um texto literário, 20% a mais que no questionário anterior. Acredita-se que os alunos puderam comparar os textos lidos durante as aulas do projeto e perceberam que há textos mais fáceis que outros e essa suposta facilidade para a leitura foi reconhecida como importante, uma vez que facilita o trabalho do leitor.

É interessante notar que os alunos não esperam, como característica mais importante, encontrar facilidade de leitura no texto lido; antes, esperam que seja veículo de conhecimento, que seja bem escrito, que seja surpreendente e tenha boa história. Esse dado pode ser importante para orientar o trabalho do professor na escolha de textos para serem trabalhados com os alunos, ao mostrar que é importante que o texto tenha algum tipo de relevância para o aluno, que para ele faça sentido, com o qual ele se identifique, emocione ou surpreenda-se. 4% dos alunos ainda indicaram apreciar as rimas - uma referência ao reconhecimento da poesia como representante do gênero literário, embora essa opção tenha tido uma queda de 12% em relação ao questionário anterior. Provavelmente, essa diminuição tenha relação direta com as

aulas do projeto, uma vez que a poesia não foi um gênero contemplado. Apenas 4% - representados por apenas um aluno - apontaram 'outra' como resposta, com a anotação manuscrita "terror" ao lado do item, em referência à preferência de gênero de leitura.

Os questionários aplicados ajudaram a conhecer um pouco mais a respeito dos alunos participantes do projeto e das suas opiniões e percepções acerca da leitura, da literatura, bem como possibilitou ouvir os relatos relevantes suscitados pelas questões propostas. A participação e o grande envolvimento dos alunos em todas as aulas e atividades propostas foram de grande valia para o projeto *Machadiando na Escola* e para este trabalho.

No entanto, acreditamos que essa mensuração quantitativa provavelmente não reflete exatamente o alcance do projeto, não apenas pela limitação do instrumento, mas também por ser uma amostragem pequena. Ainda assim, acreditamos que projeto dessa natureza e aulas que se dediquem ao incentivo à leitura literária contribuem para a formação do leitor, indubitavelmente.

Ademais, não é possível dimensionar se, de fato, algum leitor crítico foi realmente formado. Todavia, cada passo dado em direção ao pensamento crítico, ao exercício cognitivo e à leitura, certamente auxilia na tarefa idealizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...

João Guimarães Rosa

Finalizar um projeto é como chegar ao local desejado, após uma caminhada. E, daqui, do final, olhar todo o caminho em retrospecto traz a sensação de dever cumprido com muito aprendizado no que foi escolhido como profissão para a vida: o trabalho em sala de aula.

Realizar essa pesquisa exigiu inúmeras decisões e renúncias, horas valiosas de estudo e trabalho árduo. E exigiu ainda a confiança de todos aqueles que em algum momento fizeram parte dessa tarefa. A melhor parte foi, indubitavelmente, o contato com os alunos, porque eles fazem nossa profissão valer a pena. E nada equipara o que sentimos na realização do nosso trabalho.

Os alunos que fizeram parte do grupo pesquisado enriqueceram sobremaneira essa dissertação porque se permitiram participar de uma experiência de leitura, interação e dialogismo. Sobretudo, porque se permitiram perder o medo de ler, de ser desafiados pelo escritor e de errar. Todavia, com um pouco de esforço de mediação, a literatura chega e encanta a todos, porque é isso que ela faz, já que a literatura é feita de humanidade.

As leituras realizadas ao longo de todo o caminho do mestrado contribuíram sobremaneira para o resultado aqui exposto e, certamente, continuarão a ecoar na memória da pesquisadora por muito tempo. Assim como, cada etapa da realização desse projeto ensinou algo valioso e profundo. Não há como chegar ao fim sem estar substancialmente transformada.

Relatar todo o trabalho realizado, todas as reflexões, o alcance de cada ação, todas as percepções, não é possível. Muita coisa foi feita, mas não foi feito nada de extraordinário ou inédito. Não havia a pretensão de que o trabalho seria impecável ou que afetaria profundamente a vida dos participantes, uma vez que sabemos que as poucas aulas do projeto foram apenas gotas de água caindo no solo, muitas vezes, ressequido – dos alunos e da pesquisadora. No entanto, essas gotas foram valiosas para ambos, ainda que seja impossível

prever o que isso significará no futuro daqueles. Esta, leva a gratidão pela oportunidade, o amor pela profissão ampliado, a alegria de ver um trabalho concluído e a esperança de ter contribuído minimamente para que esses alunos queiram ler, sejam cidadãos mais críticos e mais humanos e que creiam nas próprias capacidades. Se essa contribuição de fato existir, dever-se-á à excelência da orientação recebida, dos teóricos lidos, do poder da literatura como expressão do homem para o homem e dos objetivos da educação expressos nos quatro pilares: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Em todos os momentos dedicados ao contato com os alunos, procurou-se incentivar a leitura e a expressão do seu pensamento, sem julgamentos, sem repressões. Foi especialmente importante perceber que muito rapidamente os alunos se apropriaram da compreensão de características de Machado de Assis, por exemplo. Ou, compreender relações sociais de exploração, hipocrisia e injustiça. Houve momentos em que foi necessário abrir mão de objetivos planejados para ouvir o que queriam relatar acerca da leitura realizada porque o brilho que traziam nos olhos pelas descobertas que a leitura proporciona era maior que objetivos previstos. E é esse brilho que não pode ser capturado pelos instrumentos de coleta é que dão a certeza de que algo relevante aconteceu.

A literatura clássica tem esse inegável poder de contagiar e abalar as estruturas do leitor, ao trazer o choque, a decepção, a alegria, o riso, a surpresa, o temor. O pequeno contato que foi propiciado aos alunos cumpriu grande parte dessa função. Não é possível afirmar que leitores foram formados, que a prática da leitura passou a fazer parte da vida dos alunos de maneira intensa desde as aulas do projeto. Mas, pelo que foi vivido, colhido e avaliado, a leitura dos clássicos machadianos oportunizados pela mediação contribuiu para ampliar a criticidade dos alunos, para desvendar o trabalho minucioso do escritor (pelo menos em parte), para provocar a reflexão acerca das relações e da sociedade e para demonstrar que fruir a literatura é direito do cidadão.

Como conclusão final, fica a certeza de que o trabalho docente só existe em função dos alunos e é preciso estar presente em sala de aula, oferecer a mediação necessária, partilhar da experiência, especialmente, porque a aprendizagem é ampliada quando é compartilhada e quando a interação de fato acontece, suspeitamos, o professor mais aprende que ensina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA JUNIOR, Benjamin; CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Tempos de Literatura Brasileira*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ABREU, Márcia. *Os Números da Cultura*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa; Global, Instituto Paulo Montenegro, 2003, p. 33-46.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Curso de conto*. Contém textos de várias conferências, pronunciadas num curso de contos na Academia Brasileira de Letras, em 1956. Entre outros: BARROSO, Gustavo. *O conto popular*. p. 89-108; LIMA, Alceu Amoroso. *A evolução do conto no Brasil*. p. 11-38; LIMA SOBRINHO, Barbosa. *O conto urbano no Brasil*. p. 61-87. Rio de Janeiro: 1958.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luís C. T. *Os clássicos: entre a sacralização e a banalização*. In: PEREIRA, Rony Farto e BENITES, Sonia A. Lopes. *À roda da leitura: língua e literatura no jornal Proleitura*. São Paulo/Assis: Cultura Acadêmica/ANEP - Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2004, v. , p. 73-89.

ASSIS, Machado de. *A cartomante*. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II, p. xxx - xxx.

ASSIS, Machado de. *A causa secreta*. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II, p. xxx - xxx.

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

ASSIS, Machado de. *O caso da vara*. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II, p. xxx - xxx.

ASSIS, Machado de. *O relógio de ouro*. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II, p. xxx - xxx.

ASSIS, Machado de. *Pai contra mãe*. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II, p. xxx - xxx.

ASSIS, Machado de. *Uma carta*. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II, p. xxx - xxx.

ASSIS, Machado de. *Obra completa em três volumes*. Org. Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004. Vol. II.

ASSIS, Machado de. *Um caso de burro*. In: NOGUEIRA, Armando. *Os melhores da crônica brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

AZEVEDO, Ricardo. *A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores*. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, p. 75-86.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

AZEVEDO, Ricardo. *Aspectos da literatura infantil brasileira hoje*. In: Revista Releitura. Belo Horizonte, 2001, nº 15. Disponível no site: www.ricardoazevedo.com.br.

BAJARD, Elie. *Ler e Dizer: compreensão e interpretação do texto escrito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAJARD, Élie. *Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Maria Helena T. C. de. *A mediação da leitura na biblioteca*. In: BARROS, Maria Helena T. C.; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006. p. 17-22.

BARTHES, Roland (2004a). *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

BARTHES, Roland. *A preparação do romance*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. v. 1 e 2. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BLOOM, Harold. *Uma elegia para o Cânone*. In: *O Cânone Ocidental*. Revisão Sônia Maria O. Lima, Fátima Jorge Fadel e Ivana Elvas. São Paulo: Objetiva, 1995.

BORDINIL, M; AGUIAR, V. T. *A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORGES, Jorge Luis. *Sobre os clássicos*. In: *Obras completas*. São Paulo: Globo, 1999. p. 167-169, v. 2.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al. *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTOLIN, Sueli. *A mediação de leitura nos espaços infanto-juvenis*. In: BARROS, Maria Helena T. C.; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006. p.65-75.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 2002.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: o enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 2003.

BOURDIEU, Pierre.(1966) *Condição de classe e posição de classe*. In: MICELI, S. (Org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL.Ministério da Educação. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: INEP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Interministerial n.1442*, de 10 de agosto de 2006. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Brasília, DF, n.154, p.18-19, 11 de ago.2006. Disponível em <http://www.in.gov.br/imprensa/in>. Acesso em: 28 jun, 2011.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei nº 9.394*: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 mar. 2016.

BRENNAN, Ilan. *Através da vidraça da escola: formando novos leitores*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *O papel da biblioteca na formação de leitores*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Biblioteca escolar: que espaço é esse?* Boletim TV Escola/Salto para o Futuro, v. 21, n. 14, Rio de Janeiro: out. 2011. Disponível em:<<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

CALDWELL, Helen. *Machado de Assis: The Brazilian master and his novels*. Berkeley: University of California Press, 1970.

CALDWELL, Helen. *O Otelô Brasileiro de Machado de Assis: um estudo sobre Dom Casmurro*. 2002. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?* 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CALVINO, Italo. *Seis propostas par(a o próximo milênio)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANDIDO, Antônio. *Direitos humanos e literatura*. In: FESTER, RIBEIRO, Antônio Carlos. (Org.) et all. *Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-19

CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e cultura. São Paulo: 1972.

CARRENHO, Carlo. *O que os livros digitais representam para o aumento da leitura? O que diz a Retratos da Leitura sobre quem lê nesse suporte?* FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2016.

CECCANTINI, João Luís. *Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura*. In: SANTOS, Fabiano dos. NETO, José Castilho Marques. ROSING, Tânia M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHIAPPINI, Ligia. *Literatura: como? por quê? para quê?*In: _____. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

CLÁSSICO. In: DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <www.uol.com.br/michaelis>. Acesso em: 20 out. 2016.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

DINORAH, Maria. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Cortez, 1996.

DIXON, Paul. *Os contos de Machado de Assis: mais do que sonha a filosofia*. Porto Alegre: Movimento, 1992.

DUARTE, Pedro. *O que faz de uma obra um clássico?* Revista Poiésis. Rio de Janeiro: Unisul, 2008, n. 11, p. 191-213.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Tradução Pérola de Carvalho. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ECO, Umberto. *O texto, o prazer, o consumo*. In.: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ECO, Umberto. *Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. 2.ed. Tradução Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FACIOLI, Valentim. *Um defunto estrambótico: análise e interpretação das Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Nankin editorial, 2002.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2012.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2016.

FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1976.

FIORIN, José Luiz. . *Leitura e dialogismo*. In: Regina Zilberman; Tania M. K. Rösing. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. 1 ed. São Paulo: Global, 2009, v. 1, p. 41-59.

FRANÇA, Eduardo Melo. *Poe, Cortázar e um contraponto: Machado de Assis*. Ressalvas sobre uma (possível) teoria do conto. *Remate de Males*, n. 28, v. 2, p. 251-266, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/864/629>. Acesso em: 13 de out. 2016.

FRANÇA, Eduardo Melo. *Ruptura ou amadurecimento? uma análise dos primeiros contos de Machado de Assis*. Recife: Editora Universitária, 2008.

GOTLIB, Nádia Batella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2006.

GLEDSON, John. *Por um novo Machado de Assis: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JILL. What makes a book a classic? 2010. Disponível em: <<http://www.goodreads.com/topic/show/282005-what-makes-a-book-a-classic>> Acesso em: 07 set 2016.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2011.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LLOSA, Mario Vargas. *Em defesa do romance*. In: Revista Piauí. N. 37. Out. 2010. P. 64-69. Disponível em: http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao_37/artigo_1159/Em_defesa_do_romance.aspx. Acesso em: 13 de out. 2016.

MACHADO, Ana Maria. Revista Nova Escola. *Entrevista concedida a Priscila Ramalho*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/literatura-deve-dar-prazer-423594.shtml>. Acesso em: 13 de out. 2016.

MACHADO, Ana Maria. *Sangue nas veias*. In: FAILLA, Zoara. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 57-62.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. *As relações Interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula*. Teresina: EDUFPI, 2011.

MARTINS, Dileta A. P. Silveira. *As faces cambiantes da crônica moreyriana*. 1977. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1977. pp. 16 -17.

MASSA, Jean- Michel. *A juventude de Machado de Assis (1839-1870)*. Ensaio de biografia intelectual. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MASSA, Jean- Michel. *Dispersos de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1996.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia . *Prosa de ficção (de 1870 a 1920) – História da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

MUECKE, D. C. *A ironia e o irônico*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1995.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. *Literatura*. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PACHELBEL, Johann. *Canon in D Major*. Interpretação: London Symphony Orchestra Plays Great Classics. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Af372EQLck>. Acesso em 13 de out. 2016.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: por vielas e alamedas*. In: Revista FAGED, no 5, 2001, p.117-125.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PECCINI, Jacqueline Aparecida dos Santos. *O método recepcional e a estética da recepção*. XIX Seminário de Pesquisa XIV Semana de Iniciação Científica. *O Ensino da literatura e a Estética da Recepção*. 2008. (Seminário). Disponível em: <http://literaturaeeducacao.sites.uol.com.br/prod/la-prod-jap01.htm> Acesso: 10 out 2016.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução Leny Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PERRONE - MOISÉS, Leyla. *Literatura para todos*. In: *Literatura e Sociedade/ Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada- USP*. N. 9. São Paulo: USP, 2006.

PIMENTEL, Susana Couto. *Mediação para compreensão leitora: uma estratégia didática*. In: *Sitientibus*, Feira de Santana, n.37, p.151-171, jul./dez. 2007.

PLANO Nacional do Livro e Leitura. Publicação do Caderno do PNLL. Edição Atualizada 2010. Supervisão Geral de José Castilho Marques Neto e Coordenação Executiva de Luciana do Vale. Brasília, DF, 2010.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*— 8.ed. — São Paulo: Ática, 2007.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. 2. ed. Campinas: Pontes, 1991.

QUEIROZ, André e outros. *Barthes/Blachot. Um encontro possível*. Rio de Janeiro: Sete Letra,. 2007.

QUINTANA, Mario. *Antologia poética*. Seleção de Rubem Braga e Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

REDAÇÃO. *Canon em Ré de Pachelbel* [online] Disponível na Internet via URL: <http://www.mdig.com.br/?itemid=1342> Canon em Ré de Pachelbel. Acesso em: 18 de março de 2017.

RETTENMAIER, Miguel. *(Hiper)mediação leitora: do blog ao livro*. In: SANTOS, Fabiano dos. NETO, José Castilho Marques. RÖSING, Tânia M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

RODRIGUES, Antônio Medina. *Memórias Póstumas de Brás Cubas* : Machado de Assis. São Paulo: Ateliê Educacional, 2001.

SAINTE-BEUVE, Charles Augustin. *Da tradição e do clássico em literatura*. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

SANTOS, F. (Org.) ; MARQUES NETO, J. C. (Org.) ; RÖSING, T.M.K. (Org.) . *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para formação de leitores*. 1ª. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

SANTOS, Fabiano dos; NETO, José C. Marques; RÖSING, Tania M. K. *Mediação de Leitura: discussão e alternativas para formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: E.P.U., 1991.

SCHWARZ, Roberto. *A viravolta machadiana*. Folha de São Paulo:23 maio 2004. Caderno Mais! p. 4-6.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo*. 5 edição, 4a Reimpressão. São Paulo:Duas Cidades, 2008.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da.*Leitura no contexto escolar*. Palestra proferida no Encontro dos Representantes da FDE nas DREsDEs e Monitores do Ciclo Básico. São Paulo: FDE, 15 e 22/9/88. In: *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991. p. 63 a 70.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Novas perspectivas, 5).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1993

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, Autores associados, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1990.

SOARES, Magda. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Ivan. *Apresentação de Machado de Assis*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TWAIN, Mark. *Disappearance of literature*. The Project Gutenberg EBook of Following the Equator, Complete by Mark Twain (Samuel Clemens. Produced by David Widger. 2006. Disponível em: <http://mark-twain.classic-literature.co.uk/mark-twains-speeches/ebook-page-56.asp>. Acesso em: 18 de março de 2017.

TWAIN, Mark. *Following the Equator*. The Project Gutenberg EBook of Following the Equator, Complete by Mark Twain (Samuel Clemens. Produced by David Widger. 2006. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/2895/2895-h/2895-h.htm>. Acesso em: 18 de março de 2017.

VALÉRY, Paul. *Situação de Baudelaire*. In: *Variedades*. Org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WEBER, João Ernesto. *Machado de Assis, Uma Apresentação*. Disponível em: <http://www.machadodeassis.ufsc.br/apresentacao/Weber.html>. Acesso em: 14 out 2016.

ZILBERMAN, Regina. *Sociedade e Democratização da Leitura*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1999. p. 31-45.

ZILBERMAN, Regina. (Org) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5ª ed. PortoAlegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção e Leitura*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

ZUSAK, Markus. *A menina que roubava livros*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2008.

APÊNDICE

Sequência didática

Questionário Diagnóstico, Questionário Inicial e Questionário Final

Produto final



Mestranda: Prof^a Fabiana Iolanda Sotini
Orientadora: Prof^a Dr^a Célia S. Silva
Turma: 2^a Série E - Turno matutino - Ensino Médio
Colégio Estadual Edmundo Rocha - Vila Mutirão

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - GÊNERO NARRATIVO FICÇÃO MACHADIANA

CONTEÚDO

- Crônica: “Um caso de burro”
- Contos: “O relógio de ouro”; “Uma carta”; “A causa secreta”; “A cartomante”; “Pai contra mãe”; “O caso da vara”
- Romance: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*

OBJETIVO GERAL

- Investigar como a leitura dos clássicos ficcionais machadianos podem contribuir para a formação do leitor crítico no Ensino Médio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar o projeto de investigação à turma escolhida e motivar os alunos para a participação no mesmo;
- Aplicar os questionários de diagnóstico e o específico do objeto de ensino para a primeira coleta de dados da investigação;
- Executar a sequência didática de leitura da crônica, dos contos e do romance machadiano escolhidos em uma turma de 2^a série do Ensino Médio;
- Desenvolver atividades de leitura, análise interpretativa e análise crítica envolvendo textos ficcionais machadianos;
- Situar o escritor Machado de Assis em seu contexto literário;
- Ler e analisar os textos - crônica e contos - machadianos como preparação para a leitura do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ;
- Propor atividades de levantamento de hipóteses e de argumentação como defesa de pontos de vista em relação aos textos lidos;
- Promover discussões sobre os pontos de vistas possíveis em relação aos enredos dos textos lidos;

- Despertar a atenção dos leitores para os recursos expressivos, linguísticos e narrativos do escritor Machado de Assis, como a ironia;
- Identificar as estratégias narrativas utilizadas pelo escritor para surpreender ou ‘vitimar’ os seus leitores;
- Investigar os hábitos literários e predileções dos alunos em relação à leitura em geral e seu acesso a obras literárias;
- Promover e mediar a leitura de obras clássicas para oportunizar a formação de leitores a partir da leitura da coletânea escolhida como *corpus* de análise com alunos de Ensino Médio.
- Examinar como a leitura de clássicos acontece no ambiente escolar, no efetivo contato do aluno com o texto literário e na interação dialógica que ocorre a partir da leitura dos textos entre os alunos e o professor;
- Propiciar a discussão do direito à literatura como um direito social, bem como o acesso a outros bens culturais;
- Averiguar quais são as dificuldades enfrentadas pelo aluno de Ensino Médio de uma escola pública na leitura das obras clássicas propostas;
- Avaliar, ao fim do trabalho, como a leitura das obras machadianas escolhidas contribuiu para a formação do leitor literário crítico e conscientização da leitura como um direito social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Leitura (silenciosa e oral coletiva) dos contos e do romance machadiano por meio de cópias dos textos e dos exemplares do livro;
- Incentivo à leitura silenciosa para o aprimoramento da concentração e melhor compreensão dos textos;
- Realização da leitura oral para o aprimoramento da fluência de leitura e da percepção da função da pontuação, bem como da entonação e recursos expressivos dos textos;
- Exploração das informações explícitas e implícitas do texto;
 - As ideias centrais do texto;
 - A finalidade ou o objetivo pretendido para o texto;
 - As características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto;
 - Os elementos constituintes do conto (enredo, tempo, espaço, personagens, narrador, conflito, desfecho);
- Análise das:
 - relações textuais, entre partes de textos, indicadas por meio de expressões conectoras
 - marcas lexicais ou gramaticais que expressam valores ideológicos de um determinado grupo ou de uma determinada época;
 - referências ou remissões a outros textos ou a outros autores;
 - Informações principais e informações secundárias;
- Estabelecimento de relações entre partes de um texto, identificando repetições, substituições ou associações que contribuem para sua coesão e coerência;

- Observação dos efeitos de sentido decorrentes do uso dos sinais de pontuação, notações e outros recursos gráficos;
- Os elementos que indiquem a posição do autor frente ao assunto;
- Formulação de hipóteses, esclarecimento e/ou pesquisa do vocabulário desconhecido para o aluno;
- Levantamento de hipóteses sobre o enredo dos textos;
- Argumentação acerca das hipóteses e defesa de pontos de vista;
- Compartilhamento das impressões do texto, personagens, narrador e intenções do autor;
- Observação das estratégias narrativas e da construção de personagens- nomes, posição social, características físicas e psicológicas;
- Monitoramento do desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores;
- Aplicação de questionários e demais atividades para recolhimento de dados de análise.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita a partir das observações da participação dos alunos e avanços (ou falta deles) observados durante as aulas e também por meio das produções sugeridas.

Aula 1

Conteúdo: Projeto de intervenção e sensibilização (Música *Canon em Ré Maior* - Pachelbel)

Procedimentos metodológicos:

1º momento

Apresentar a proposta de trabalho do projeto A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE CLÁSSICOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA e os termos para participação no mesmo.

- Explicação do TALE e TCLE e da necessidade dos documentos e distribuição das cópias para assinatura.
- Apresentação das regras da escola para a participação nas aulas no contraturno, como o uso de uniforme, respeito ao horário de início e término da aula.
- Passar a lista de presença para que os alunos coloquem também os dados telefônicos para contato e adicionamento no grupo criado no Whatsapp: ***Machadiando com a profª Fabiana.***

2º momento

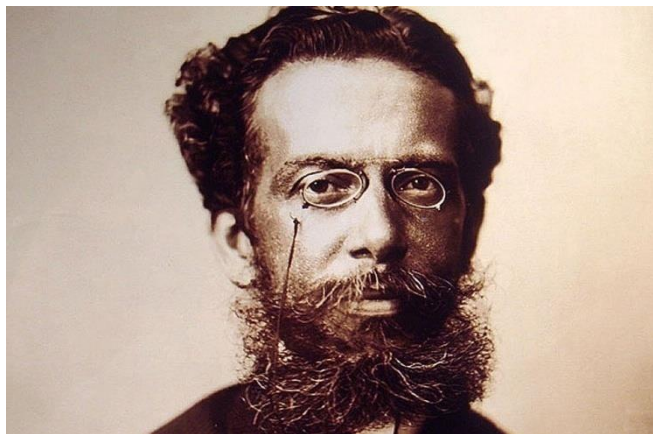
- Iniciar a parte prática da intervenção com a execução da música *Cânone em Ré Maior* de Pachelbel para sensibilizar e para que percebam que é possível, mesmo sem entender bem de música clássica (erudita ou não) ou do conceito de clássico, apreciar e perceber a qualidade

da composição, assim acontece com os clássicos, em qualquer modalidade artística. Falar sobre o papel dos clássicos em geral, na vida de cada um de nós. Buscar na vivência dos alunos o que entendem por clássicos.

- Explicar o que é uma obra clássica e fazer a apresentação do escritor Machado de Assis, afixar no quadro o cartaz com a imagem do autor e explicar as características do autor que ensejaram sua escolha para o projeto.
- Distribuir as cópias do Questionário Diagnóstico para que os alunos respondam.

Materiais utilizados na 1ª aula

Link para a música: <https://www.youtube.com/watch?v=stCKjZniMsQ>



Aula 2

Conteúdo: Crônica "Um caso de burro" (Machado de Assis)

Procedimentos metodológicos:

1º momento

- Distribuir as cópias da crônica ***Um caso de burro*** e solicitar que façam a leitura silenciosa e marquem, no texto, as palavras desconhecidas.
- Afixar no quadro o cartaz com a imagem do burro.
- Posteriormente, iniciar a leitura oral, solicitando a participação espontânea dos alunos.
- Esclarecer o vocabulário possivelmente desconhecido pelos alunos e ir conduzindo a compreensão do texto, para que os leitores se envolvam na história contada.
- Definir crônica como: ***um gênero literário misto (entre a literário e o jornalístico), a crônica recria o cotidiano, valendo-se do imaginário, que se realiza no influxo das***

impressões do cronista ao mesclar em seu texto outros gêneros tais como o conto, o ensaio ou a poesia. No gênero um estilo marcado pela oralidade, que se caracteriza por apresentar ambiguidade, subjetividade, diálogo, temas do cotidiano, ausência de transcendência e efemeridade.

- Explicar que Machado de Assis foi um dos maiores cronistas do seu tempo e escrevia para jornais da época e apenas posteriormente os textos eram organizados e publicados em forma de livro.
- Motivar os alunos a expressarem suas impressões sobre a crônica lida e os possíveis sentidos ocultos no sentido aparente da crônica, desdobrando os diversos graus de interpretação.
- Caso os alunos não consigam extrapolar o sentido denotativo para o conotativo, conduzir a compreensão dos alunos para alguns possíveis sentidos, como: a reflexão que a morte suscita, o burro como metáfora do trabalhador desvalorizado ou do negro escravizado.

Fornecer aos alunos o conhecimento histórico necessário para a compreensão da crônica, como o contexto escravista, a presença da tração animal no transporte nas cidades, a exploração do trabalhador, a Praça Quinze de Novembro como importante local do Rio de Janeiro da época, palco de grandes acontecimentos, celebrações e até mesmo de suplicio de escravos. O fato da praça ser palco de grandes acontecimentos ou suplício deve ser trazido à tona para que os alunos percebam as possíveis intenções do autor: a ironia do grande acontecimento da morte de um burro na praça, assistido pelos transeuntes ou o suplício do animal, ‘escravo’, trabalhador da cidade, assistido impassivelmente por aqueles que passavam pelo local.

- Suscitar nos alunos a reflexão acerca do gênero crônica (texto veiculado em jornal da época) com o tema oferecido aos leitores. Qual seria a intenção do cronista ao apresentar o fato da maneira com que o fez?
- Propor os questionamentos:
 - **O título desperta a atenção do leitor? O que ele sugere?**
 - **Pelo título, dá para imaginar o assunto da crônica?**
 - **A palavra burro pode ter mais de um significado. Como o autor brincou com essas possibilidades no texto?**
 - **Em que momentos é possível perceber a ironia - marca característica do autor - no texto?**
 - **Quais características do burro se assemelham mais a um ser humano que de um animal?**
 - **Se considerarmos que o texto fala do burro metaforicamente para se referir aos homens, qual seria o sentido do texto para você?**
 - **Que reflexões você acredita que a leitura do conto podem provocar no leitor?**
 - **Que críticas sociais são possíveis perceber no conto?**
- Ouvir as colocações dos alunos e fazer as considerações sobre a pertinência ou não das opiniões com base nos conhecimentos gerais sobre o assunto ou pela comprovação dos indícios no próprio texto.
- Explicar a diferença, em termos gerais, a respeito do leitor vítima e do leitor crítico, propostas

por Eco (1989) e explicar que o objetivo das aulas é conduzi-los a um estado de leitor crítico, para que possam explorar melhor os recursos utilizados pelos autores.

- Pedir que os alunos respondam o Questionário Específico Inicial .
- Pedir, ao final da aula, que os alunos destaquem as **frases lapidares** do conto e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Sugestão de leitura: Crônica dos burros

<https://filonescio.wordpress.com/2010/09/14/cronica-dos-burros-machado-de-assis/>

Material utilizados na 2ª aula



Ampliar, imprimir e afixar no quadro

Aula 3

Conteúdo: Conto "O relógio de ouro" (Machado de Assis)

Procedimentos metodológicos:

1º momento

- Explicar o que é um conto e quais são suas características.
- Distribuir cópias do conto "O relógio de ouro" e fazer a leitura oral, fazendo pausas em momentos estratégicos para averiguar as impressões dos alunos acerca do suspense no conto.
- Ao final da leitura, propor os seguintes questionamentos:
 - No início do texto, o uso da palavra 'cronômetro' ao invés de 'relógio' sugere o que?
 - A presença do relógio estranho em outro local da casa causaria suspeitas no marido da mesma forma que causou por estar no quarto do casal?
 - A narração tem, prioritariamente, o ponto de vista do marido ou da mulher?
 - Quais atitudes da esposa sugerem ambiguidades que permitem criar a dúvida sobre

quem era o infiel na história?

- Quais fatos ou atitudes da personagem Luís Negreiros permitem o narrador induzir o leitor ao engano em relação à culpa de Clarinha?
 - Por que Clarinha não confrontou o marido assim que ele chegou em casa?
 - O que é possível inferir das relações conjugais e dos papéis socialmente determinados a cada um dos sexos na época do conto?
 - Por que a narração acaba no momento em que é revelado de quem é o relógio?
 - O que você acredita que teria acontecido após a revelação de Clarinha?
-
- Fazer considerações a respeito dos fatos:
 - As narrativas curtas machadianas focalizavam inúmeros temas pontuais e episódicos que poderiam não ter o devido destaque em narrativas longas.
 - Na época, contos como o relógio de ouro servia para criticar instituições como o casamento, situações conjugais que não eram de outro modo expostas, como se fosse possível olhar pela fechadura e espreitar a vida alheia.
 - Observar, destacar, comentar, explorar os recursos de estilo, como as figuras utilizadas na crônica.
 - Pedir, ao final da aula, que os alunos destaquem as *frases lapidares* do conto e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Materiais utilizados na 3ª aula



Imagem de relógio antigo para ampliação, impressão e afixação no quadro

Aula 4

Conteúdo: Conto "Uma carta" (Machado de Assis)

Procedimentos metodológicos:

1º momento

- Fazer a distribuição dos textos e das questões abaixo e pedir que os alunos façam inicialmente

a leitura silenciosa, pedindo que sublinhem os vocábulos desconhecidos ou duvidosos.

- Posteriormente, verificar os voluntários para fazerem a leitura do conto oralmente (cada parágrafo, um aluno diferente).
- Realizar a leitura oral.
- Perguntar aos alunos quais foram os vocábulos desconhecidos ou sobre os quais tiveram dúvidas sobre o significado. A cada vocábulo citado, perguntar aos os outros alunos se sabem responder a dúvida do colega.
- Após o esclarecimento do vocabulário, pedir que os alunos sentem em duplas. Distribuir as questões para discussão do texto, em duplas, por 10 minutos. Pedir que anotem no campo ao lado das questões se havia ou não consenso nas impressões do texto.

2º momento

- A seguir, promover a discussão coletiva.
- Pedir que os alunos contextualizem o conto: qual é a época? como chegaram a essa conclusão? O que o conto revela sobre a condição feminina?
- Verificar, ao comentar as questões e respostas dos alunos, se a dupla concordou nas respostas ou não.
- Fazer alusão ao casamento como a única forma de reconhecimento e ascensão social às mulheres pobres da época e fomentar a discussão, relacionando com as mulheres nos tempos atuais.

Caso não seja percebido pelos alunos, propor o texto como uma paródia aos contos de fadas medievais ou às histórias românticas típicas de José de Alencar, com o amor correspondido e, às vezes, impossível. Fazer, junto com os alunos, a identificação dos elementos do texto que estão em consonância com a estrutura dos contos de fadas e os que estão dissonantes disso. Chamar a atenção dos alunos para a estratégia narrativa da construção do conto de fadas (inicialmente), para depois desconstruí-lo (nas últimas linhas) do conto.

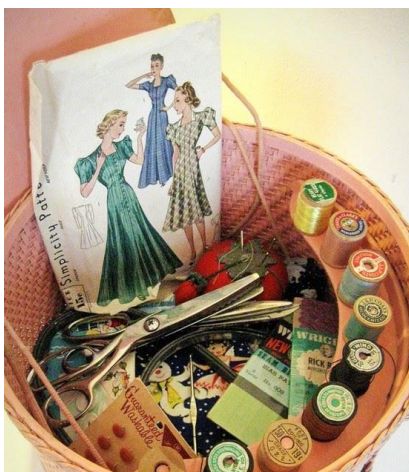
- Comentar a ironia do autor na desconstrução do conto de fadas, parodiando as histórias românticas sonhadas pelas mulheres, no conto, na figura feminina de Celestina e nas ilusões sonhadas de fato por ela.
- Observar, destacar, comentar, explorar os recursos de estilo, como as figuras utilizadas na narrativa.
- Pedir, ao final da aula, que os alunos destaquem as *frases lapidares* do conto e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Materiais utilizados na 4ª aula

Projeto: MACHADIANDO NA ESCOLA
- LEITURA DE CLÁSSICOS
Colégio Estadual Edmundo Rocha
Professora Pesquisadora: Fabiana I. Sotini
Turma: 2ª Série E - E.M. - Turno Matutino

Discuta com seu colega:

Como você imaginou, no começo da história, que o suspense se resolveria? (As hipóteses levantadas)	
A narração da história conseguiu te surpreender com o final? Por quê?	
Qual você acredita que tenha sido a intenção do autor ao contar essa história?	
Se você tivesse que escolher uma frase do texto como a mais forte ou de maior impacto dramático, qual seria?	
Qual era o papel que você percebe que as janelas da casa de Celestina tinham (diferente das janelas da sua casa, por exemplo)?	
Como você explicaria o seguinte trecho “que enchera a alma de Celestina de uma vida desusada”?	
Como você entende a afirmação final do texto?	



Antiga cesta de costura. Imagem para ampliar, imprimir e afixar no quadro.

Aula 5

Conteúdo: Conto "A causa secreta" (Machado de Assis)

Procedimentos metodológicos:

1º momento

- Recordar o que é uma história não-linear, isto é, aquela que não segue a ordem: começo, meio e fim, o autor usa a técnica do *flashback*. Inquirir os alunos sobre o uso dessa técnica em filmes: como é, para que serve.

- Realizar a leitura coletiva, com os alunos. O ideal é que os próprios alunos leiam, alternando-se os alunos a cada trecho ou parágrafo.

2º momento

- Após a leitura do texto, perguntar aos alunos suas impressões sobre o conto. Gostaram? Não gostaram? Por quê?
- Fazer a análise do conto, com os alunos, ressaltando os seguintes aspectos ou questionamentos:
 - O que é sadismo ou comportamento sádico?
 - Machado possibilita, ao longo do conto, por meio das ações de Fortunato, que o leitor vá compondo o perfil moral de Fortunato e possa perceber as características principais da personalidade desse personagem. Quais as características marcantes da personalidade dele? Em que momentos foi possível perceber características da personalidade de Fortunato antes da revelação do seu sadismo?
 - Uma característica marcante desse conto é a tensão permanente que ambienta cada episódio. Em que momentos do texto isso se comprova?
 - De que forma a gradação ajuda a construir a personalidade de Fortunato e seu prazer doentio, no último parágrafo, no trecho "Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranquilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa"?
 - Observar, destacar, comentar, explorar os recursos de estilo, como as figuras utilizadas na narrativa.
 - A simpatia que Garcia tem por Fortunato é exatamente por causa de seu estranho comportamento ao velar, por dias, um pobre coitado que sequer conhece. Comentar esse aspecto.
 - Que parte do conto foi mais apreciada ou melhor construída pelo autor, na opinião dos leitores?
 - O título do conto se refere a quê? E o nome Fortunato, o que sugere?
 - O clímax (momento de maior tensão) se dá quando Maria Luíza e Garcia flagram Fortunato torturando um pequeno rato. É assim que se percebe a causa secreta dos atos daquele homem: o sofrimento alheio lhe é prazeroso. Em que momentos /trechos se demonstra que Fortunato tinha prazer na dor alheia?
 - No momento da tortura do rato, por que Garcia não teve reação nem tentou impedir o fato?
 - Qual é o narrador do texto? Como ele se posiciona? Como se chama esse tipo de narração/narrador?
 - O episódio da tortura do rato seria tão impactante caso fosse visto em um filme? Por quê?
 - Qual seria o tema do conto? (aparência não é essência do comportamento humano)
 - Os nossos jornais todos os dias trazem muitas notícias de tragédias, e os editores justificam a exploração desse tema explicando que o ser humano gosta de ver sofrimento alheio. É possível concordar com essa informação? Vocês gostam de ler sobre isso? Podemos chamar a isso de sadismo?
 - Explicar que se trata de um conto naturalista, comentar as características que lhe atribuem essa classificação.
- Pedir, ao final da aula, que os alunos destaquem as *frases lapidares* do conto e enviem pelo grupo do Whatsapp.
- Distribuir a 1ª parte do conto "A cartomante" para leitura em casa.

Aula 6

Conteúdo: Conto "A cartomante" (Machado de Assis)

Procedimentos metodológicos:

- Imprimir o conto em duas partes, conforme marcação no texto (material da aula) e distribuir para os alunos, no final da 4ª aula) a 1ª parte do texto para a leitura em casa.
- Nesta aula, distribuir a 2ª parte e realizar a leitura para acompanhamento dos alunos.
- Afixar o cartaz no quadro

1º momento

- Fazer, oralmente, a verificação da leitura com os alunos. Perguntar a alguns deles sobre a leitura realizada, pedir que comentem o que foi lido, em que ponto do conto a leitura foi interrompida para a continuação na aula.
- Relembrar os fatos principais da leitura da primeira parte do conto, a construção das personagens e do conflito do conto.
- Comentar os intertextos no prefácio e no conto (Diderot, Poe, Mérimée, "Hamlet", mitologia Grega, Bíblica, "Orlando Innamorato"/ "Orlando Furioso"). Os alunos conhecem essas obras e autores? Se sim, percebem relações com o conto? Se não, apresentar as referências e sugerir as respectivas leituras.
- Observar, destacar, comentar, explorar os recursos de estilo, como as figuras utilizadas na narrativa.
- Discutir sobre a função de uma cartomante (e afins) e inquirir se os alunos: já consultaram algum tipo de cartomante (ou semelhante); buscariam esse tipo de recurso e por quê; acreditam que haja um mistério a que o homem comum não tem acesso.
- Distribuir a 2ª parte do conto e fazer a leitura em voz alta. Os alunos acompanham pelo próprio texto.
- Ao final da leitura, questionar: qual é a posição do narrador em relação a cada personagem? Ele é cúmplice ou crítico do casal adúltero? Simpático ou cínico com relação à cartomante?
- Comparar a credulidade de Rita à incredulidade inicial de Camilo. Discutir com os alunos a mudança de opinião de Camilo em relação à consulta à cartomante.
- Indagar a respeito da perspectiva com a qual os alunos se identificam?
- Discutir se há diferença entre superstição e religião e se O conto faz apologia ou critica a credulidade?
- Comentar o ritmo da narrativa durante quase todo o conto e o final, com o desfecho muito rápido, inesperado, "à queima roupa". Que efeito isso causa no leitor?
- Questionar como a narração faz o leitor se posicionar na história: favorável ao casal de amantes ou ao marido? Por quê?

- Exibir o filme: A cartomante (adaptação do conto machadiano)
- Discutir se o filme consegue promover a mesma mobilização e sensibilização no leitor que o filme?
- Pedir, ao final da aula, que os alunos destaquem as *frases lapidares* do conto e enviem pelo grupo do Whatsapp.
- Distribuir a 1ª parte do conto Pai contra mãe para leitura em casa, antes da próxima aula.

Sugestão de leitura:

A cartomante - Lima Barreto.

Materiais utilizados na 6ª aula

Link para o filme: <https://www.youtube.com/watch?v=jkjJflTn4nw>



Cartaz para ampliação, impressão e afixação no quadro

Aula 7

Conteúdo: Conto "Pai contra mãe" (Machado de Assis)

Procedimentos metodológicos:

- Imprimir o conto em duas partes, conforme marcação no texto (material da aula) e distribuir para os alunos, no final da 5ª aula) a 1ª parte do texto para a leitura em casa.
- Nesta aula, distribuir a 2ª parte e realizar a leitura para acompanhamento dos alunos.
- Afixar o cartaz no quadro

1º momento

- Distribuir aos alunos os diferentes recortes de anúncios de escravos fugidos para que leiam e comentem o teor dos anúncios. Comentar também a variação linguística histórica.
- Fazer, oralmente, a verificação da leitura com os alunos. Perguntar a alguns deles sobre a

leitura realizada, pedir que comentem o que foi lido, em que ponto do conto a leitura foi interrompida para a continuação na aula.

- Lembrar os fatos principais da leitura da primeira parte do conto, a construção das personagens e do conflito do conto.
- Contextualizar a época histórica do conto, informações sobre a escravidão, os procedimentos, a relação do senhor com o escravo, os anúncios de escravos fugidos, a roda dos enjeitados, a partir do conhecimento prévio dos alunos.
- Comentar o que pode sugerir a análise dos nomes das personagens.
- Observar, destacar, comentar, explorar os recursos de estilo, como as figuras utilizadas na narrativa.

2º momento

- Fazer a leitura da 2ª parte do conto e fazer a análise e discussão a partir das questões:

1. Porque o autor descreveu no conto primeiro, como era a escravidão?
 2. O conto mostra diferentes relações de poder por meio das personagens. Quais relações são possíveis verificar no conto?
 3. Da perspectiva de Clara, como foi o encontro com Cândido Neves? Pode-se dizer que foi amor à primeira vista?
 4. No trecho “O encontro deu-se em um baile; tal foi – para lembrar o primeiro ofício do namorado – tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto e pior brochado.” Essa referência tem como tema *livro* mesmo? Ou o narrador está fazendo uma espécie de comparação?
 5. Ainda utilizando do trecho da questão anterior, a caracterização do livro se aplica também ao amor de Cândido e Clara? Justifique.
 6. No trecho “Um dia, porém, deu sinal de si a criança; varão ou fêmea, era fruto abençoado que viria trazer ao casal a suspirada ventura.” O fruto era abençoado para quem? Justifique sua resposta.
 7. Por que será que o narrador não revela em nenhum momento o nome do filho de Candinho?
 8. O que a tia de Clara representa no conto (através de suas críticas a Candinho)?
 9. Seguindo a mesma linha da questão anterior, a escrava Arminda teve o mesmo fruto abençoado que traria uma suspirada ventura?
 10. Porque tia Mônica queria que o filho de Cândido e Clara fosse para a Roda dos Enjeitados? O que salvou o menino de ser leva para a Roda dos Enjeitados?
 11. Explique esse trecho “Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.”
 12. Ao longo do texto há ao menos três diferentes referências sobre a figura do negro na sociedade escravista. Quais são estas referências (funções sociais ou atividades)?
 13. Qual seria o sentido do título do conto?
 14. A escravidão no Brasil realmente acabou? Que configuração o trabalho escravo teria atualmente no país?
 15. Que crítica social o autor pode ter pretendido fazer por meio do conto?
 16. Há ironia no conto? Em que?
- Pedir, ao final da aula, que os alunos destaquem as **frases lapidares** do conto e enviem pelo grupo do Whatsapp.



FUGIU á Joaquim Domingues Corrêa na cidade de Campinas um escravo de nome Augusto com os signaes seguintes: Côr bem preta, bastante barba, magro, falta de dois ou tres dentes na frente, tem uma orelha mais curta do que outra.

Quem deste escravo der noticia certa, ou o entregar na cidade de Campinas, rua do Rozario n.º 53—receberá a gratificação de 50\$ rs.

N. B. este escravo fugiu no dia 10 de setembro do corrente anno. (1-3)

Escravo fugido

Acha-se fugido desde o dia 3 de março proximo passado, o escravo de nome Joaquim, de nação Congo, idade 61 annos, mais ou menos, côr preta, cabelos brancos, tanto os da barba como os da cabeça, olhos grandes, bons dentes, bastante baixo, tendo o dedo grande da mão direita mutilado.

E' cosinheiro, diligente e serviçal, tem modos humildes e attrahentes, mas é dado ao vicio da embriaguez.

Gratifica-se convenientemente a quem o apprehender e levar á chacara do Pacaembu de Cima. 5-5

Escravo fugido

Acha-se fugido desde o dia 3 de março proximo passado, o escravo de nome Joaquim, de nação Congo, idade 61 annos, mais ou menos, côr preta, cabelos brancos, tanto os da barba como os da cabeça, olhos grandes, bons dentes, bastante baixo, tendo o dedo grande da mão direita mutilado.

E' cosinheiro, diligente e serviçal, tem modos humildes e attrahentes, mas é dado ao vicio da embriaguez.

Gratifica-se convenientemente a quem o apprehender e levar á chacara do Pacaembu de Cima. 5-5

Escravo fugido

Fugiu no dia 5 do corrente, do sítio de Vianna & Irmãos, da Limeira, o escravo Cetano, de 35 annos mais ou menos de idade, grosso da corpo, estatura regular, boa dentadura, separados os dentes uns dos outros, cebra de côr, falla meio pausada, anda com as pernas meio abertas, physionomia leal. E' muito conhecido em Campinas, onde morou muitos annos, e na estação de Santa Barbara e Limeira.

Quem o apprehender e entregar a seu dono no sítio acima ou em Campinas a João Vianna, será gratificado.

Limeira, 8 de Novembro de 1876. 3-3

Escravo fugido

Acha-se fugido desde o dia 3 de março proximo passado, o escravo de nome Joaquim, de nação Congo, idade 61 annos, mais ou menos, côr preta, cabelos brancos, tanto os da barba como os da cabeça, olhos grandes, bons dentes, bastante baixo, tendo o dedo grande da mão direita mutilado.

E' cosinheiro, diligente e serviçal, tem modos humildes e attrahentes, mas é dado ao vicio da embriaguez.

Gratifica-se convenientemente a quem o apprehender e levar á chacara do Pacaembu de Cima. 5-5

Besta Fugida

50\$ DE GRATIFICAÇÃO.

Fugio de um pasto da freguezia do Braz uma Besta grande e nova, ferrada dos quatro pés, de côr vermelha, tem signaes de pisadura sobre o lombo, e as orelhas muito grandes que costuma derrubar, dá pelo nome de Boneca, e é muito mansa.

Quem a achar e levar a rua nova de S. José n. 1 será gratificado com a quantia acima. 6-6

1007000 rs.

Fugio em Setembro de 1878 o escravo de n.º Clementino, pertencente a Olympio Linheiro da Silva, e tem os signaes seguintes: mulato, com algumas pintas no rosto, estatura baixa, pouca barba, e ruiva, mãos e pés pequenos, dentes cariados. Quem o aprehender, ou der informações certas em Rezende a seu senhor, ou em S. José dos Campos ao dr. Antonio de Castro de Mendonça Furtado, será gratificado com a quantia acima. 10-4

ESCRAVO FUGIDO

Em Outubro do anno proximo passado fugio do abaixo assignado seu escravo de nome Ricardo, pardo, de 50 annos de idade, estatura regular, barbas brancas, meio calvo, com falta de dentes na frente, bastante gago, inclinado a garimpeiro, (serviço de que tem pratica) e tem uma ruptura de um lado abaixo do umbigo.

Quem o aprehender e levar-o á minha casa ou entregal-o nesta cidade ao Sr. Francisco Borges de Araujo, será gratificado com a quantia de **507000**.

CARLOS JOSÉ BORGES.

Garimpo do Araxá, 1 de Fevereiro de 1887.

Anúncios para imprimir, recortar e distribuir para os alunos.

Aula 8

Conteúdo: Conto "O caso da vara" (Machado de Assis)

Procedimentos metodológicos:

- Distribuir os textos e fazer a leitura coletiva do conto.
- Esclarecer dúvidas de vocabulário.
- Verificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do que é um seminário, para que serve e a presença de Damião no seminário, o que é vocação.
- Qual é o plano de Damião para se livrar do seminário?
- Por que ele escolheu recorrer a Sinhá Rita?
- Você já esteve em situação parecida à do Damião? Qual?
- No começo do conto, era possível imaginar a quem a vara se destinaria? Por quê?
- Qual você imagina que seria a causa da cicatriz na testa e a queimadura na mão de Lucrécia?
- Qual era a origem do poder que Sinhá Rita tinha sobre João Carneiro? Quais são os indícios do texto?
- Por que João Carneiro pensou: "Ah! se o rapaz caísse ali, de repente, apoplético, morto! Era uma solução - cruel, é certo, mas definitiva"?
- Como compreender a referência a Napoleão, no conto?
- Como compreender a diferença de tratamento que Sinhá Rita dá a Damião e Lucrécia?
- Por que, você acredita, Sinhá Rita se empenhou tanto em ajudar Damião?
- Por que o conflito de Damião em relação ao seminário não foi resolvido no conto?
- Por que Damião não mantém sua promessa a si mesmo de proteger Lucrécia?
- O que provoca no leitor a forma como o conto acaba?

- Em que situações, as pessoas agem como Damião?
- Qual é o tema do conto, na sua opinião?
- Outros contos do autor lidos anteriormente podem ser relacionados a esse?
- Observar, destacar, comentar, explorar os recursos de estilo, como as figuras utilizadas na narrativa.
- Usar *datashow* para projetar a reportagem sobre o Caso Lucélia.
- Questionar os alunos sobre as semelhanças com o conto lido.
- Comentar sobre o poder atemporal do clássico de retratar as mazelas sociais e as características humanas.
- Questionar se a leitura de um texto ficcional pode provocar reflexões profundas em uma pessoa, a ponto de ela se questionar a respeito dos próprios atos.
- Pedir, ao final da aula, que os alunos destaquem as **frases lapidares** do conto e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Materiais utilizados na 8ª aula

Link para a reportagem utilizada: <http://www.canalgama.com.br/caso-lucelia-menina-torturada-relata-testemunho-o-que-sofreu-a-6-anos-veja-video/>

Aula 9

Conteúdo: Romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*- Machado de Assis
Da dedicatória ao capítulo 1

Procedimentos metodológicos:

1º momento

- Distribuir os livros aos alunos e explicar a importância desse romance na produção machadiana e no contexto da literatura brasileira.
- Compreender o romance de Machado de Assis como uma obra que prenuncia a literatura da Pós-Modernidade.
- Dividir os alunos em duplas e pedir que respondam às questões apresentadas, por dez minutos.

2º momento

- Retornar à discussão coletiva e perguntar o que os alunos pensam a respeito de vida após a morte, da possibilidade de comunicação entre mortos e vivos, se conhecem algum tipo de literatura que pode ser considerada um relato “póstumo”.
- **Dedicatória:** ler com os alunos e solicitar que comentem o que entenderam ou a impressão que essa dedicatória transmitiu.
- Comentar, mais uma vez, o tom irônico e provocador com que o autor constrói suas narrativas e provoca o leitor.
- **Prólogo: ler com os alunos** e questionar sobre:
 - A função do prólogo.
 - O modo como o narrador se apresenta a si mesmo.
 - Os outros autores citados no prólogo.
 - A (falsa) modéstia de esperar poucos leitores.

- Os dois tipos de leitores que Brás Cubas supõe que sua obra terá.
 - O que ele pensa sobre prólogos longos ou breves.
 - Como ele se despede do prólogo para iniciar a narração.
- 1º capítulo:** Realizar a leitura com os alunos e provocar a reflexão acerca:
- Da diferença de defunto autor e autor defunto.
 - Da comparação a Moisés, em relação a sua escolha narrativa.
 - Do tom poético e dramático com que ele descreve sua morte/funeral. Foi o mesmo tom com que ele escreveu as partes lidas anteriormente? O que teria provocado essa mudança?
 - Da ironia em relação ao amigo que discursou no seu enterro.
 - Da consternação dos presentes (ou não).
 - Da mulher misteriosa - quem seria ela? Por que o mistério?
 - Do motivo da morte - pneumonia ou ideia grandiosa?
 - Observar, destacar, comentar, explorar os recursos de estilo, como as figuras utilizadas na narrativa.
 - Solicitar a leitura dos capítulos 2 a 6 para a próxima aula.
 - Pedir, ao final da aula, que os alunos destaquem as *frases lapidares* e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Materiais utilizados na 9ª aula

Projeto: MACHADIANDO NA ESCOLA
 - LEITURA DE CLÁSSICOS
Colégio Estadual Edmundo Rocha
Professora Pesquisadora: Fabiana I. Sotini
Turma: 2ª Série E - E.M. - Turno Matutino

Discuta com seu colega:

- O que vocês esperam desse romance a julgar pelo sentido do título?
- Como costuma ser a dedicatória de um livro?
- A quem você dedicaria um livro escrito por você?
- Considerando que um **Prólogo** é um termo usado na literatura designando uma introdução a uma história, como vocês imaginam que o autor apresenta a sua história?

Imprimir, recortar e distribuir às duplas

Aula 10

Conteúdo: Romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*- Machado de Assis
Do capítulo 2 ao 6

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula relembrando a aula anterior.
- Fazer a leitura dos capítulos iniciais integralmente com os alunos.

Capítulo 2

- O que seria um emplasto? Para que serviria o Emplasto Brás Cubas?
- Como ele descreve a ideia? Que recurso ele usa para narrar essa ideia? Por que podemos imaginar que ele usou esse recurso? Terá sido acaso?
- O que ele confessa ser a motivação para a criação do emplasto?
- Quais dos tios teve mais influência sobre seu caráter, aparentemente?
- Questionar aos alunos a respeito das metáforas e outras figuras utilizadas - o que significam, qual efeito produzem.

Capítulo 3

- Como a sua genealogia pode ajudar a explicar seu caráter peculiar?
- Questionar os alunos sobre a influência familiar na formação das pessoas.
- Provocar a discussão a respeito do orgulho ou vergonha que as pessoas que ascendem socialmente têm da origem humilde.
- Observar os recursos estilísticos e expressivos utilizados.

Capítulo 4

- Por que o autor vai e volta nos assuntos?
- Qual digressão é feita para mostrar o poder de uma ideia fixa?
- Discutir: o quanto uma ideia fixa pode importunar uma pessoa.
- Comentar alguns dos intertextos e pedir que os alunos pesquisem os outros, em casa.
- Comentar o curso da interlocução com o leitor - que ele despreza.
- Comentar o tom erudito do capítulo - a que serviria? Não parece uma ideia fixa a maneira como ele descreve a ideia fixa?

Capítulo 5

- O título do capítulo está de acordo com o primeiro parágrafo?
- O emplasto não deixou de ser uma ideia que ele nem sabia como executar - comparar com o devaneio do Capítulo 2.
- Como ele justifica não ter nunca conseguido criar o emplasto? Questionar aos alunos se eles acreditam que ele eventualmente conseguiria.
- Provocar a reflexão acerca do fato de que: a ideia era tão fixa e o sonho desmoronou por um golpe de ar.
- Comentar como ele introduz a mulher amada.

Capítulo 6(pedir que dois alunos façam a leitura como Brás e Virgília, e um terceiro, o narrador)

- Notar a volta do tom poético e dramático, para, no 3º parágrafo, retomar o tom realista.
- Comentar que essa obra tem resquícios românticos, notar pela descrição de Virgília.
- Chamar a atenção dos alunos a respeito dos recursos expressivos usados pelo autor.
- Questionar: afinal, quem era a mulher e qual sua relação com o protagonista?
- Observar, destacar, comentar, explorar os recursos de estilo, como as figuras utilizadas na narrativa.
- Recomendara leitura dos capítulos 7 a 10.
- Pedir que os alunos destaquem as *frases lapidares* e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Aula 11

Conteúdo: Romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*- Machado de Assis
Do capítulo 7 ao 10

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula, comentando os últimos acontecimentos do enredo, até a aula anterior.
- Verificar se todos os alunos fizeram a leitura, as dificuldades encontradas e dúvidas.
- Começar a comentar os capítulos e sugerir que seja brevemente comentado o enredo, a fim de sobrar tempo para analisar as estratégias do autor.
- Anotar no quadro alguns aspectos a serem analisados na aula:
 - provocações do narrador.
 - observação da diferença do narrador e da personagem Brás Cubas - o que narra e o que viveu a ação.
 - as omissões ou digressões do narrador.
 - as inovações.
- Incentivar os alunos a observar e comentar esses aspectos.

Pedir que os alunos destaquem as *frases lapidares* e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Aula 12

Conteúdo: Romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*- Machado de Assis
Do capítulo 11 ao 20

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula, comentando os últimos acontecimentos do enredo, até a aula anterior.
- Verificar se todos os alunos fizeram a leitura, as dificuldades encontradas e dúvidas.
- Começar a comentar os capítulos e sugerir que seja brevemente comentado o enredo, a fim de sobrar tempo para analisar as estratégias do autor.
- Anotar no quadro alguns aspectos a serem analisados na aula:
 - provocações do narrador.
 - observação da diferença do narrador e da personagem Brás Cubas - o que narra e o que viveu a ação.
 - as omissões ou digressões do narrador.
 - as inovações.
- Incentivar os alunos a observar e comentar esses aspectos.

Pedir que os alunos destaquem as *frases lapidares* e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Aula 13

Conteúdo: Romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*- Machado de Assis
Do capítulo 21 ao 60

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula, comentando os últimos acontecimentos do enredo, até a aula anterior.
- Verificar se todos os alunos fizeram a leitura, as dificuldades encontradas e dúvidas.
- Começar a comentar os capítulos e sugerir que seja brevemente comentado o enredo, a fim de sobrar tempo para analisar as estratégias do autor.
- Anotar no quadro alguns aspectos a serem analisados na aula:
 - provocações do narrador.
 - observação da diferença do narrador e da personagem Brás Cubas - o que narra e o que viveu a ação.
 - as omissões ou digressões do narrador.
 - as inovações.
- Incentivar os alunos a observar e comentar esses aspectos.

Pedir que os alunos destaquem as *frases lapidares* e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Pedir que os alunos destaquem as *frases lapidares* e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Aula 14

Conteúdo: Romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*- Machado de Assis
Do capítulo 61 ao 100

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula, comentando os últimos acontecimentos do enredo, até a aula anterior.
- Verificar se todos os alunos fizeram a leitura, as dificuldades encontradas e dúvidas.
- Começar a comentar os capítulos e sugerir que seja brevemente comentado o enredo, a fim de sobrar tempo para analisar as estratégias do autor.
- Anotar no quadro alguns aspectos a serem analisados na aula:
 - provocações do narrador.
 - observação da diferença do narrador e da personagem Brás Cubas - o que narra e o que viveu a ação.
 - as omissões ou digressões do narrador.
 - as inovações.
- Incentivar os alunos a observar e comentar esses aspectos.

Pedir que os alunos destaquem as *frases lapidares* e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Aula 15

Conteúdo: Romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*- Machado de Assis
Do capítulo 101 ao 130

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula, comentando os últimos acontecimentos do enredo, até a aula anterior.
- Verificar se todos os alunos fizeram a leitura, as dificuldades encontradas e dúvidas.
- Começar a comentar os capítulos e sugerir que seja brevemente comentado o enredo, a fim de sobrar tempo para analisar as estratégias do autor.
- Anotar no quadro alguns aspectos a serem analisados na aula:
 - provocações do narrador.
 - observação da diferença do narrador e da personagem Brás Cubas - o que narra e o que viveu a ação.
 - as omissões ou digressões do narrador.
 - as inovações.
- Incentivar os alunos a observar e comentar esses aspectos.

Pedir que os alunos destaquem as *frases lapidares* e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Aula 16

Conteúdo: Romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*- Machado de Assis
Do capítulo 131 ao 160
Produções da assimilação da leitura

Procedimentos metodológicos:

- Iniciar a aula, comentando os últimos acontecimentos do enredo, até a aula anterior.
- Verificar se todos os alunos fizeram a leitura, as dificuldades encontradas e dúvidas.
- Começar a comentar os capítulos e sugerir que seja brevemente comentado o enredo, a fim de sobrar tempo para analisar as estratégias do autor.
- Anotar no quadro alguns aspectos a serem analisados na aula:
 - provocações do narrador.
 - observação da diferença do narrador e da personagem Brás Cubas - o que narra e o que viveu

a ação.

- as omissões ou digressões do narrador.

- as inovações.

- Incentivar os alunos a observar e comentar esses aspectos.

- Ao final da análise do livro, propor as atividades de assimilação de leitura para os alunos, preferencialmente para que façam em grupo.

- Colher as sugestões que possam surgir.

- Fazer a divisão dos grupos e iniciar a tarefa de produção que deve ser apresentada na próxima aula do projeto.

Pedir que os alunos destaquem as *frases lapidares* e enviem pelo grupo do Whatsapp.

Aula 17

Conteúdo: Apresentações das produções - *Memórias Póstumas de Brás Cubas* - Machado de Assis

Procedimentos metodológicos:

- Organizar os procedimentos necessários e criar a ordem de apresentação dos grupos.

- Pedir que o grupo apresente para a turma, utilizando o meio necessário, a sua produção e explique de onde tirou a inspiração para a produção e o que se pretendia mostrar.

- Comentar se e quais características do autor os grupos conseguiram assimilar e reproduzir.

- Fazer a confraternização final e a avaliação do projeto com os alunos.



IDENTIFICAÇÃO:

Nome

completo(opcional):

Série/ Turma: 2ª série do Ensino Médio Turno: matutino

Colégio Estadual: Edmundo Rocha -VM

Professora pesquisadora: Fabiana Iolanda Sotini

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Você visita a biblioteca da sua escola? Com que frequência?

- () Sim () *Diariamente*
() *Semanalmente*
() *Mensalmente*

() Não

2. Você gosta de ler?

- () Sim, gosto muito
() Não
() Gosto, mas não muito

3. Se você gosta de ler, qual o seu tipo de leitura preferido?

- () Literária (poemas, romances, contos etc)
() Não literária (notícias, reportagens, livros religiosos etc)

4. Dentre os gêneros literários, de quais você mais gosta?

- () Poemas
() Romances
() Contos e crônicas
() Peças teatrais

5. Quantos livros você já leu por motivação própria?

- () Nenhum

- () Entre 1 e 5
() Entre 6 e 10
() Entre 10 e 50
() Mais de 50

6. Você costuma comprar livros?

- () Sim
() Eventualmente
() Não

7. Você tem acesso a livros do seu interesse?

- () Sim
() Não

8. Em sua opinião, por que, em geral, os alunos leem pouco na escola?

- () Falta incentivo
() Falta tempo
() Falta interesse
() Falta acesso a livros
() Falta mediação do professor

9. Por que você quis participar deste projeto?



IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo(opcional): _____

Série/ Turma: 2ª série do Ensino Médio Turno: matutino

Colégio Estadual: Edmundo Rocha -VM

Professora pesquisadora: Fabiana Iolanda Sotini

QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO INICIAL

1.Você lê texto literário em sala de aula? Que tipo de texto?

☐ Sim ☐ *Poemas*

☐ *Contos e crônicas*

☐ *Textos teatrais*

☐ *Romances*

☐ Não

2. Você acha importante ler textos literários em sala de aula? Que tipo de texto?

☐ Sim ☐ *Poemas*

☐ *Contos*

☐ *Textos teatrais*

☐ Outro: _____

☐ Não

3. Você considera a leitura literária importante?

☐ Sim

☐ Não

☐ Relativamente

4.Considere que um clássico é já uma obra que tem dimensão universal: consegue atravessar gerações, fronteiras e nacionalidades, sem perder suas características, sendo reconhecida por seu incontestável valor histórico, artístico e cultural.Você lê ou já leu clássicos?

☐ Sim, leio sempre e gosto

☐ Sim, já li, mas não aprecio

☐ Nunca li

(Caso você já tenha lido algum clássico, responda as perguntas de número 5 e 6)

5.Como chegou aos clássicos? Quem apresentou a leitura de obras clássicas a você?

☐ Iniciativa própria

☐ Amigos, conhecidos

☐ Familiares

☐ Professor

☐ Mídia, internet, outro meio de informação

6. Essas leituras contribuíram de alguma forma para a sua formação como leitor, cidadão e aluno?

☐ Sim, com certeza

☐ Não houve nenhuma contribuição

7.Machado de Assis é considerado um autor clássico.Você conhecia as obras desse autor antes de participar deste projeto?

☐ Conhecia e já havia lido várias

☐ Conhecia e já havia lido pelo menos uma

☐ Conhecia, mas nunca li nenhuma

☐ Não conhecia/ nunca tinha ouvido falar

8.Na sua opinião, são direitos sociais do cidadão:

☐ Educação ☐ Saúde

☐ Segurança ☐ Moradia

☐ Alimentação ☐ Lazer

☐ Arte (inclusive a literatura)

8.Quais qualidades você considera importantes em um texto literário?

☐ Que tenha rimas

☐ Que tenha uma boa história

☐ Que ensine ou informe algo

☐ Que seja bem escrito

☐ Que seja fácil de ser lido

☐ Que seja surpreendente

☐ Que tenha diálogos

☐ Outra: _____



IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo(opcional): _____

Série/ Turma: 2ª série do Ensino Médio Turno: matutino

Colégio Estadual: Edmundo Rocha -VM

Professora pesquisadora: Fabiana Iolanda Sotini

QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO FINAL

1. Você lê texto literário em sala de aula? Que tipo de texto?

- () Sim () *Poemas*
() *Contos e crônicas*
() *Textos teatrais*
() *Romances*

() Não

2. Você acha importante ler textos literários em sala de aula? Que tipo de texto?

- () Sim () *Poemas*
() *Contos*
() *Textos teatrais*
() Outro: _____
() Não

3. Você considera a leitura literária importante?

- () Sim () Não
() Relativamente

4. A respeito do seu interesse pela leitura (qualquer tipo de leitura), depois da intervenção, é possível dizer que:

- () Está mais interessado
() Mudou parcialmente
() Não mudou nada
() Não sabe dizer

5. Considere que um clássico é já uma obra que tem dimensão universal: consegue atravessar gerações, fronteiras e nacionalidades, sem perder suas características, sendo reconhecida por seu incontestável valor histórico, artístico e cultural. Após sua experiência durante o projeto de leitura desenvolvido, o que você diria sobre seu interesse por clássicos literários?

() Gostei da experiência e pretendo ler outros clássicos.

() Gostei da experiência e talvez eu leia outros clássicos.

() Não gostei da experiência e não pretendo ler outros clássicos literários.

6. Essas leituras realizadas durante o projeto de leitura contribuíram de alguma forma para sua formação como leitor, cidadão e aluno?

- () Sim, com certeza
() Não, não houve nenhuma contribuição
() Não sei responder

7. O que você achou da experiência com a leitura das obras de Machado de Assis durante a execução deste projeto?

() Gostei () Não gostei

Comente sua experiência (use o verso da folha)

8. Na sua opinião, a literatura e as outras artes são ou deveriam ser um direito social de todo cidadão?

() Sim () Não

8. Quais qualidades você considera importantes em um texto literário?

- () Que tenha rimas
() Que tenha uma boa história
() Que ensine ou informe algo
() Que seja bem escrito
() Que seja fácil de ser lido
() Que seja surpreendente
() Que tenha diálogos
() Outra

