

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA

**CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta
de leitura para a formação do jovem leitor**

TERESINA

2019

DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA

CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramento.

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino

ORIENTADORA: Prof. Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes

TERESINA

2019

O48c Oliveira, Denise Cristina Rodrigues.

Contos de Machado de Assis no ensino fundamental: uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor / Denise Cristina Rodrigues Oliveira. - 2019.

200 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.

“Área de concentração: Linguagens e Letramento.”

“Linha de Pesquisa”: Teorias da Linguagem e Ensino.”

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Suely da Oliveira Lopes.”

1. Leitura e ensino. 2. Contos – Machado de Assis. 3. Formação de leitores.
I. Título.

CDD: B869



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA

“CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor”.

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dez horas, do dia 22 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



Professora Dra. Maria Suelly de Oliveira Lopes – UESPI
(Presidente)



Professor Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes – UFPI
(1ª examinadora)



Professora Dra. Shirlei Marly Alves – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:



Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Rua João Cabral, 2231, Pirajá – 64.002 150 – Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 – Ramal 374 (manhã)

Dedico este trabalho a Deus, que em sua infinita sabedoria, nos concede força para que superemos as adversidades e alcancemos vitórias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder forças e sabedoria.

À minha mãe pelo apoio incondicional e pelas lições diárias que sempre me inspiraram.

Ao meu companheiro Aurélio Petterson pela cumplicidade nos momentos de cansaço e angústia, pela paciência e toda a sua dedicação para que eu pudesse concluir essa etapa.

A familiares e amigos que me apoiaram nas minhas lutas e conquistas pessoais e profissionais.

Às coordenadoras Nize Paraguassu e Stela Viana pela dedicação, generosidade e suporte para que permanecêssemos firmes em nossa trajetória.

À orientadora Professora Doutora Maria Suely de Oliveira Lopes, pelas orientações e pela parceria.

À minha amiga Naianna Karla pela sua solidariedade, amizade e sabedoria diante dos desafios ao longo do mestrado.

A todos os colegas da turma pelos conhecimentos compartilhados.

A colegas de profissão pela compreensão e apoio.

À Universidade Estadual do Piauí - UESPI por ofertar o mestrado profissional em Letras.

A todos os professores do curso pela dedicação e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao corpo gestor e docente da unidade integrada de ensino que acolheram nossa proposta e colaboraram para a realização dessa pesquisa.

Aos alunos do 9º ano por se disponibilizarem a participar e colaborarem com dados essenciais para essa pesquisa.

Cada um de nós tem direito a conhecer- ou ao menos saber- as grandes obras literárias do patrimônio universal. Vários desses contatos se estabelecem pela primeira vez na infância e na juventude, abrindo caminhos que se podem percorrer depois novamente ou não, mas já funcionam como uma sinalização e um aviso: “Esta história existe...Está ao meu alcance. Se quiser, sei onde encontrá-la.

Ana Maria Machado

RESUMO

O presente trabalho está voltado para a linha de pesquisa “Teorias da linguagem e Ensino”, que tem como tema “Habilidades de leitura, análise e interpretação de contos de Machado de Assis” e propõe observar como ocorre a interação entre textos clássicos e o jovem leitor. Consideramos que a obra de Machado de Assis traz várias reflexões sobre diversos contextos sociais, históricos e culturais e que poderiam despertar no leitor uma capacidade mais crítica e reflexiva diante dos clássicos. Diante disso, indagamos: Que contribuições à leitura dos clássicos, especificamente, de contos de Machado de Assis podem trazer para a formação do jovem leitor? Tendo em vista a importância que os clássicos exercem no ensino de literatura para a formação de leitores, e da importância da contribuição de Machado de Assis para a literatura brasileira, levantamos as seguintes hipóteses: a leitura dos clássicos no ensino fundamental incentiva os jovens a despertarem o senso crítico; a leitura dos clássicos no ensino fundamental incentiva os jovens leitores à realização da experiência estética; e os contos de Machado de Assis são capazes de promover amplos significados e capazes de prender a atenção do leitor, desde que sejam observados seus aspectos composicionais e sejam feitas relações com o contexto atual do público leitor. A fim de verificar essas questões, delineamos como objetivo geral deste trabalho: investigar a recepção, a compreensão e a interpretação dos contos de Machado de Assis através de atividades desenvolvidas com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Para conduzir os estudos acerca do tema, tratamos sobre os conceitos de literatura, literariedade e ensino, narrativas literárias, contos e cânone, em especial as machadianas, além dos traços característicos da escrita do autor e a ironia como recurso da linguagem literária machadiana. Para fundamentar essa pesquisa, tomamos como base teórica os estudos de, Cosson (2016), Compagnon (2001), Colomer (2017), Jauss (1994), Iser (1996), Reis (1995), Maria (2003), Silva (2005), Terra (2014), Gotlib (2006), Calvino (2002), Oliveira (2012), Gil (2002), Zilberman (1989), Brait (2008) e Bordini e Aguiar (1993) Machado de Assis (1994), Machado de Assis (2008) entre outros. Realizamos, então, uma pesquisa aplicada, qualitativa, e de campo em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, da rede pública municipal de Tutoia (MA). Os resultados obtidos a partir da análise de dados indicam a necessidade de se propor sequências didáticas que sejam voltadas a formação de leitores cada vez mais críticos e reflexivos. Frente a essa perspectiva, propomos uma sequência didática de leitura e interpretação de contos, com vistas a exercitar a interação de jovens leitores com clássicos de Machado de Assis.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Contos. Recepção. Clássicos. Leitura.

ABSTRACT

The present work directs for the research line “Theories of the language and Education”, that it has as subject “Abilities of reading, analysis and interpretation of stories of Machado de Assis” and considers to observe as it occurs to the interaction between classic texts and the young reader. We consider that the workmanship of Machado de Assis brings some reflections on diverse social contexts, historical and cultural and that they could ahead awake in the reader a more critical and reflexiva capacity of the classics. Ahead of this, we inquire: That contributions to the reading of the classics, specifically, of stories of Machado de Assis can bring for the formation of the young reader? In view of the importance that the classics exert in the education of literature for the formation of readers, and the importance of the contribution of Machado de Assis for Brazilian literature, we raise the following hypotheses: the reading of the classics in basic education stimulates the young to despertarem the critical sense; the reading of the classics in basic education stimulates the young readers to the accomplishment of the aesthetic experience; and the stories of Machado de Assis are capable to promote ample meanings and capable to arrest the attention of the reader, since whom its composition aspects are observed and are made relations with the current context of the reading. With the purpose to verify these questions, we delineate as objective generality of this work: to investigate the reception, the understanding and the interpretation of stories of Axe of Assis through activities developed with pupils of 9th year of basic education. To lead the studies on the subject, we deal with on the concepts literature and education, literary narratives, stories and rule, in special the machadianas, beyond the characteristic traces of the writing of the author and the irony as resource of the machadiana literary language. To base this research, we use as theoretical base the studies of: Cosson (2016), Compagnon (2001), Colomer (2017), Jauss (1994), Iser (1996), Reis (1995), Maria (2003), Silva (2005), Terra (2014), Gotlib (2006), Calvino (2002), Oliveira (2012), Gil (2002), Zilberman (1989), Brait (2008) e Bordini e Aguiar (1993) Machado de Assis (1994), Machado de Assis (2008) and others. We carry through, then, one searches applied, qualitative, and of field in a group of 9th year of basic education, of the municipal public net of Tutoia (MA). The results gotten from the analysis of data indicate the necessity of if considering didactic sequências that have as objective the formation of critical and reflective readers. Ahead of this perspective, we consider a set of didactic activities of reading and story interpretation, with sights to exercise the interaction of young readers with classics of Machado de Assis.

KEY WORDS: Reading. Stories. Reader. Reception. Interaction.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Você gosta de ler?	72
Gráfico 02 - Frequência de leitura	73
Gráfico 03 - Acesso à leitura	73
Gráfico 04 - Gosto pela literatura	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Modalidade de ensino de alunos matriculados em 2017	63
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas e Categorias de Análise das atividades diagnósticas.....	64
Quadro 2 - Cronograma de execução de questionário e atividades diagnósticas	70
Quadro 3 - Importância da leitura	75
Quadro 4 - Importância da literatura	77
Quadro 5 - Sobre os contos clássicos (item 6.1 e 6.2).....	78
Quadro 6 - Etapas das oficinas e Categorias de Análise	81
Quadro 7 - Categoria 01 - Inferências sobre o tema: conhecimentos prévios e visão crítica a respeito de temas relacionados ao conto	82
Quadro 8 - Categoria 02 - Conhecimentos sobre autor e temática da obra: conhecimentos que o aluno tem sobre Machado de Assis e sobre a produção literária desse autor.....	84
Quadro 9 - Categoria 03 – Leitura e Interpretação do conto: receptividade do conto e as impressões que os alunos tiveram da obra	85
Quadro 10 - Categoria 01 - Inferências sobre o tema: conhecimentos prévios que o aluno tem sobre os temas que foram abordados no conto, e visão crítica deste a respeito do assunto tratado	91
Quadro 11 - Categoria 02 - Conhecimentos sobre autor e temática da obra: conhecimentos que o aluno tem sobre Machado de Assis e sobre a produção literária desse autor.....	92
Quadro 12 - Categoria 01 – Conhecimentos sobre Machado de Assis	99

LISTA DE SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEP	COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
MA	MARANHÃO
PCN	PARÊMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PI	PIAUI
TA	TERMO DE ASSENTIMENTO
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E SCLARECIDO
UESPI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LEITURA LITERÁRIA E ENSINO	19
2.1 Concepções de Leitura e Literatura	19
2.2 Letramento Literário: a literatura na sala de aula	24
2.3 Cânone Literário: o ensino por meio dos clássicos	27
3 O TEXTO LITERÁRIO SOB A ÓTICA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	31
3.1 A Recepção do Texto Literário	31
3.2 Jauss e a Estética da Recepção	33
3.3 Teoria do Efeito Estético: a interação entre texto e leitor	37
4 CONTOS DE MACHADO DE ASSIS: FORMANDO LEITORES	40
4.1 Gêneros Narrativos: a vez do Conto	40
4.1.1 A narrativa literária	40
4.1.2 O gênero conto.....	41
4.1.3 O conto na sala de aula.....	42
4.2 Machado de Assis: perfil do autor	43
4.3 Os Contos Machadianos	46
4.4 Linguagem Machadiana: a ironia	52
4.5 Por que Machado de Assis no Ensino Fundamental?	55
5 METODOLOGIA	60
5.1 Caracterização da Pesquisa	60
5.2 Delimitação do <i>corpus</i>	61
5.3 Sujeitos e Campo da Pesquisa	62
5.4 Categorias de Análise	63
5.5 Instrumento de Coleta de Dados	64
5.5.1 Aplicação de Questionários e Atividades Diagnósticas.....	64
6. ANÁLISE DE DADOS	71
6.1 Primeiras impressões: o leitor e a leitura da literatura	71
6.2 Atividades diagnósticas: interação entre texto e leitor	81
7. SEQUÊNCIA DE LEITURA: DA TEORIA À PRÁTICA	105
7.1 Machado de Assis para jovens leitores	106
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	142

REFERÊNCIAS.....	145
APENDICES	149
ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

A leitura é, antes de tudo, um processo de interação que se estabelece numa situação comunicativa entre texto e leitor. Este, ao entrar em contato um texto literário, busca, a princípio, elementos que o motivem a ler e experimentar diversas sensações que a leitura oferece. Após o contato inicial, o leitor passa a refletir sobre o texto tentando se encontrar e criar ressignificações diante do que lê. Diante disso, o presente trabalho, voltado para a linha de pesquisa “Teorias da linguagem e Ensino”, que tem como tema “Habilidades de leitura, análise e interpretação de contos de Machado de Assis”, propõe observar como ocorre a interação entre textos clássicos machadiano e o jovem leitor.

Frente a perspectiva de trabalhar a leitura literária em sala de aula, reconhecemos que o papel da escola é formar leitores com senso crítico e com autonomia para desenvolver uma leitura do mundo. No entanto, as discussões acerca de textos literários mais complexos são tratadas, às vezes, de forma superficial, sobretudo, nos anos finais do ensino fundamental. O jovem leitor, mais especificamente, o aluno de ensino fundamental, geralmente não é considerado maduro para ler certas obras clássicas. Isso ocorre devido a estas serem consideradas complexas para esse público, desse modo, tais obras só lhe são apresentadas, em seu texto original, no ensino médio, fase na qual acredita-se que os alunos já tenham maturidade intelectual para esse tipo de leitura.

Além disso, a leitura de textos literários é, constantemente, feita por meio de imposições e comumente vista como difícil e inacessível por alguns alunos. As indagações que envolvem os textos, às vezes, são tratadas de modo superficial e, geralmente, não são explorados aspectos que correspondam às experiências de vida desses leitores. Aliada a esse ponto, a dificuldade de interagir com os clássicos, muitas vezes, surge de imposições de leituras, o que acaba gerando o distanciamento entre o jovem e esses textos.

É provável que isso se justifique pelo fato de alguns autores de obras consideradas clássicas não serem explorados nessa fase, devido à sua complexidade. Dentre esses autores, temos Machado de Assis, sobre o qual o jovem leitor, na maioria das vezes, só toma conhecimento sobre algumas de suas obras quando adentra o ensino médio.

No entanto, consideramos que a obra de Machado de Assis é bastante vasta. Seus textos se ajustam facilmente à realidade de diferentes épocas. Trazem várias reflexões sobre diversos contextos sociais, históricos e culturais e, com isso, podem despertar no jovem leitor uma capacidade mais crítica e reflexiva diante dos clássicos. Partindo, portanto, dessa perspectiva indagamos:

Que contribuições a leitura dos clássicos, especificamente de contos de Machado de Assis, podem trazer para a formação do jovem leitor?

Partindo dessa indagação, tendo em vista a importância que os clássicos exercem no ensino de literatura para a formação do leitor e da importância da contribuição de Machado de Assis para a literatura brasileira, levantamos as seguintes hipóteses acerca do processo investigado: i) a leitura dos clássicos no ensino fundamental incentiva os jovens a despertarem o senso crítico; ii) a leitura dos clássicos no ensino fundamental incentiva os jovens leitores a realização da experiência estética; iii) e os contos de Machado de Assis são capazes de promover amplos significados e capazes de prender a atenção do leitor, desde que sejam observados seus aspectos composicionais e sejam feitas relações com o contexto atual do público leitor.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho consiste em investigar a recepção, a compreensão e a interpretação dos contos de Machado de Assis através de atividades desenvolvidas com alunos do 9º ano do ensino fundamental, observando nos contos valores e temas de ordem sociocultural em uma perspectiva crítica. Com a intenção de atingir esse fim, os objetivos específicos estabelecidos foram: observar a frequência e o hábito de leituras dos sujeitos da pesquisa; em seguida, analisar, por meio de atividades diagnósticas, os desdobramentos e as aprendizagens produzidos a partir dos momentos literários com a leitura de contos de Machado de Assis; analisar os efeitos que as práticas de leitura desses contos machadianos provocam nos envolvidos; verificar as habilidades de leitura e interpretação crítica dos contos de Machado de Assis como alternativa para a formação do jovem leitor; e, por último, observar a percepção da turma sobre a figura de linguagem ironia e seus efeitos na compreensão do texto. Por fim, após análise dos dados obtidos, elaborar uma proposta de intervenção, como estratégia pedagógica a fim de introduzir a leitura dos contos de Machado de Assis no contexto de sala aula dos alunos do ensino fundamental, especificamente, do 9º ano.

Dessa forma, justificamos nossa escolha por entender que os textos clássicos trazem marcas socioculturais e podem levar o aluno a ser mais reflexivo sobre os fatos que envolvem o meio social no qual ele se insere. Na busca por fazer essa reflexão acerca dos clássicos, selecionamos contos de Machado Assis, escritor marcado pela sua irreverência em tratar temas realistas. Seus textos trazem sutilezas sobre aquilo que não fora explicitamente dito, mas que instiga o imaginário do leitor, levando-o a reflexão sobre os sentidos que podem ser inferidos no texto. Esta pesquisa tem a finalidade de colaborar com a formação leitora desse público propondo atividades que busquem desenvolver habilidades crítico-reflexivas sobre a leitura dos contos machadianos: “Um apólogo” (2008), “Conto de Escola” (2008) e “O Espelho” (1994) em uma turma de 9º ano do ensino fundamental do município de Tutoia, localizado no Maranhão.

Estes contos foram escolhidos por tratarem de temas como: valores sociais, a corrupção e a delação e a identidade, questões bastante atuais e presentes na realidade do jovem leitor. Por meio desses contos, pretendemos levar o aluno a desenvolver habilidades necessárias para compreender esses textos e desmistificar a ideia de que trabalhar com esse autor no ensino fundamental é uma tarefa inviável.

Tornamo-nos mais maduros como leitores quando somos desafiados por leituras mais profundas. Dessa maneira, compreendemos que o trabalho com obras consideradas mais complexas, como as de Machado de Assis, constituem em desafios que devem ser experienciados e enfrentados pelos alunos. Cabe ao professor, agir como motivador desses textos e, assim, proporcionar situações para que o aluno amplie seus horizontes de leitura.

Diante disso, realizamos, uma pesquisa aplicada, qualitativa, bibliográfica e de campo sobre contos machadianos em uma turma de 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Tutoia (MA). Após investigar a recepção, a compreensão e a interpretação dos contos de Machado de Assis através de atividades diagnósticas, elaboramos uma sequência de leitura que tem como propósito despertar o senso crítico e a formação de jovens leitores por meio da leitura contos de Machado de Assis.

Para nortear os estudos acerca do tema, o referencial teórico contempla concepções sobre literatura e ensino, estética da recepção, narrativas literárias, contos e clássicos, sobretudo os machadianos, além dos traços característicos da escrita do autor e a ironia como recurso da linguagem literária. Para tal, tomamos como base teórica os estudos de Machado de Assis (1994), Machado de Assis (2008),

Jauss (1994), Iser (1996) Cosson (2016), Compagnon (2001), Colomer (2017), PCN (1998), Reis (1995), Maria (2003), Silva (2005), Terra (2014), Gotlib (2006), Calvino (2002), Oliveira (2012), Gil (2002), Zilberman (1989), Brait (2008) e Bordini e Aguiar (1993) entre outros.

Além desta introdução, em que contextualizamos a pesquisa realizada, essa dissertação encontra-se organizada da seguinte forma:

No capítulo 2, “leitura literária e ensino”, abordamos sobre as concepções de leitura e literatura e os desdobramentos do letramento literário para a construção do leitor crítico. Versamos, também, sobre os clássicos literário e suas as contribuições para o ensino com vistas na formação de leitores no ensino fundamental.

No capítulo 3, no qual o texto literário é tratado sob a ótica da estética da recepção, abordamos os pressupostos teóricos de Jauss (1994) e Iser (1996) sobre os efeitos estéticos resultantes da interação texto e leitor. Tais teorias, nos ajudam a compreender o leitor como produtor de sentido, capaz de preencher os vazios do texto.

No capítulo 4 - Machado de Assis: formando leitores, discorremos inicialmente sobre a narrativa e os contos literários como objeto de ensino nas aulas de língua e literatura. Abordamos, em seguida, sobre Machado de Assis e sobre os contos escolhidos para essa pesquisa: “Um apólogo” (2008), “Conto de escola” (2008) e “O espelho” (1994). Traçamos, ainda, uma discussão sobre a importância de apresentar esse autor no ensino fundamental, abordando as temáticas e a ironia como pontos a serem observados durante a leitura.

Dentro o capítulo 5, delineamos a metodologia utilizada para a execução esse trabalho. Nesta seção, descrevemos: a caracterização da pesquisa; a delimitação do *corpus*, os sujeitos e o campo da pesquisa; as categorias de análise; os instrumentos de coleta de dados; e as atividades diagnósticas.

A análise dos dados compõe o capítulo 6, no qual apresentamos os dados coletados na pesquisa de campo, por meio do *corpus* descrito na metodologia. Nesta seção, descrevemos os resultados e as verificações sobre a execução das atividades de leitura.

No capítulo 7 - Machado de Assis para jovens leitores- propomos uma sequência didática elaborada em três módulos, com o propósito de contribuir para a interação de jovens do 9º ano do ensino fundamental com textos clássicos machadianos e incentivar a formação de leitores críticos e participativos.

Por fim, tecemos as considerações finais, nas quais enfatizamos a importância da leitura literária, sobretudo dos clássicos de Machado de Assis, para a formação do jovem leitor. Com essa pesquisa, confirmamos que há uma necessidade de se pensar sempre sobre as práticas de ensino da literatura, pois a prática aliada à teoria nos fez compreender que é preciso traçar estratégias eficazes que tragam o aluno para perto do texto clássico e que este seja instrumento de voz para ele em sua formação como cidadão crítico frente às leituras do mundo que o cerca.

Essa pesquisa contribuiu para que enriquecêssemos nossa experiência e para que pensemos na sala de aula como um espaço de formação de leitores participativos e atraídos pela leitura. Nos fez entender que é preciso buscar constantemente novos desafios e contribuições para a formação digna de leitores ativos e interativos em nossas aulas de língua e literatura.

Esse trabalho sugere que, no campo pedagógico, a abordagem dos clássicos na sala de aula corrobora para um ensino da leitura literária de modo mais prático e efetivo, proporcionando aos alunos momentos de reflexão e de fruição estética dos textos literários.

2 LEITURA LITERÁRIA E ENSINO

Neste capítulo, abordamos as concepções de leitura e literatura, bem como sua importância para o ensino e para formação do leitor crítico. Contemplamos, ainda, as contribuições que os clássicos trazem para o ensino e para a formação do jovem leitor do ensino fundamental.

2.1 Concepções de Leitura e de Literatura

O ato de ler não se restringe apenas a manusear livros ou decifrar códigos da escrita. Vai muito além disso. Estamos constantemente fazendo a leitura daquilo que nos cerca: de imagens, de gestos, de sons, de sensações e de qualquer outra ação que nos faça interagir e interpretar o mundo a nossa volta. Conforme Guimarães e Batista (2012, p.17), “ler é uma atividade de produção de sentido. [...]o ato de ler abre portas para a compreensão e interpretação das atividades simbólicas caracterizadoras dos mais variados tipos de contato social”. Compreendemos, desse modo, a leitura como o elo entre o homem e o mundo, como um objeto de interação social.

A leitura é um processo interativo que ocorre mediante a articulação de vários conhecimentos prévios que interagem no ato da produção de sentido. Estes conhecimentos constituem um conjunto de saberes adquiridos “ao longo da vida” pelo leitor, tal como cita Kleiman (2000)

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2000. p. 13)

A leitura mostra-se, portanto, uma complexa atividade de interação, em que o leitor articula seus conhecimentos diante de diversas situações sociocomunicativas como meio de estabelecer relações de sentido. Para que nós, como leitores, concretizemos essa interação, é necessário que consideremos os conhecimentos que nos são próprios, pois é durante o exercício da leitura que o lugar social, as vivências,

os valores e as relações interpessoais e os conhecimentos linguísticos serão acionados e nos direcionarão aos caminhos que devem ser percorridos para que, de fato, cheguemos à compreensão daquilo que lemos. Desse modo, a leitura nos faz dinâmicos, pois

o ato de ler é formado por elementos diversificados, mas complementares, que instituem blocos complexos, que envolve leitura, material linguístico e sentido. Ler é, portanto, uma atividade de sujeitos (autor e leitor) que interagem por meio do texto – espaço social de interação -, produzindo os efeitos de sentido, criados e recriados a cada ato que coloca a linguagem em funcionamento. (GUIMARÃES e BATISTA, 2012, p.19)

Frente a essa perspectiva, devemos, então, considerar que o processo de leitura não é um ato isolado. Esse processo envolve, também, outros leitores que possivelmente farão diversas leituras diferenciadas de um mesmo texto e a significação pode variar conforme o conhecimento que cada um de nós, leitores, carregamos conosco. Isso, porém, não quer dizer que possamos dar qualquer sentido ao que lemos. Tal afirmação pode ser confirmada em Guimarães e Batista (2012, p.21), quando apontam que no caso de textos literários há “um equilíbrio instável entre a abertura para diferentes aproximações de sentidos e os limites da interpretação dados pelo próprio texto em relação com intenções de seu autor”. Podemos, dessa forma, dizer que é preciso que obedeçamos às sinalizações oferecidas pelo texto para que, então, passemos a interagir com ele.

Tomando a leitura como um ato social e cognitivo, conforme Leffa (1999, p.10), compreendemos que ela “é basicamente um processo de representação. [...] A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. Isso implica dizer que o conhecimento que possuímos sobre o mundo reflete na nossa compreensão e contribui para a interação entre texto e leitor. Ativamos, portanto, nosso repertório social e linguístico quando nos propomos a ler, resignificar e transformar um texto.

Há diferentes maneiras de se definir como ocorre o processo de leitura. Entre tais maneiras, podemos verificar três perspectivas propostas por Leffa (1999) que se referem a esse processo: a primeira está centrada no texto, a segunda está centrada no leitor e a terceira focaliza uma relação conciliatória entre texto e leitor. Sobre o primeiro aspecto, Leffa (1999) diz ser um “processo de extração” em que a leitura resulta de um processo no qual o sentido é extraído do texto, ou seja, a direção segue

do texto para o leitor a fim de se extrair sentido desse texto; o segundo grupo, denominado de “processo de atribuição”, há uma inversão do primeiro, e o leitor é quem fica em ênfase e atribui significado ao texto. O terceiro grupo aponta que o processo de leitura ocorre quando leitor e texto se encontram.

Nessa última perspectiva, conforme Leffa (1999, p. 17), é preciso considerar três pontos: “(a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.” Com base nessa terceira acepção, compreendemos que para que a leitura seja produtiva, além de texto e leitor, é necessário que atentemos para as condições de leitura que permitam que esse leitor a realize de modo eficaz, demonstrando-se motivado e competente ao ato da ler.

A leitura pode, portanto, nos fazer repensar o mundo de diversas formas por meio da linguagem. Quando lemos textos literários, por exemplo, realizamos uma experiência que nos transporta para uma vivência diferenciada da leitura, visto que faz surgir em nós outras visões de mundo e, por vezes, até nos aproxima de situações reais que vivenciamos cotidianamente, porém, por meio de uma linguagem diferenciada.

Sobre o que diz respeito à leitura dentro do campo literário, cabe-nos compreender o que se encaixa como literatura. Conforme Compagnon (2001), muitas definições permeiam em torno de um conceito sobre o que seria literatura, no entanto, não há um consenso sobre um conceito pronto. O que sabemos é que um texto literário pode ser um texto diferenciado que faz um uso peculiar da linguagem e provoca no leitor diversas experiências. De acordo com Proença Filho (1936)

A literatura [...] envolve dimensões históricas e ideológicas. Insere-se plenamente na história de um povo. Traduz grau de cultura de uma sociedade. Reflete visões de mundo predominantes na sincronia sociocultural em que se insere. Converte-se em poderoso nutriente do imaginário nacional. É relevante na construção da identidade nacional. (PROENÇA FILHO, 1936, p.133)

Compreendemos, assim, que a leitura literária constitui um processo que envolve o autor e o leitor em determinado contexto histórico e social. Devemos, portanto, considerar os conhecimentos culturais e ideológicos como complementadores e essenciais para a eficácia da leitura de textos literários.

No âmbito da literatura, textos possuem uma natureza complexa por utilizar uma linguagem que vai além da denotação dos termos linguísticos. É necessário que

leitor faça uma leitura participativa em que a produção de sentido envolva elementos de natureza conotativa, expressiva e poética. Sobre esses aspectos, Guimarães e Batista (2012, p.21) afirmam que “os textos literários se situam entre a conotação e a denotação, entre o real e o imaginário, sugerindo uma participação mais ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo da verossimilhança literária.” Nesse sentido, o papel da fruição é essencial para provocar transformações naquele que lê a ponto de fazê-lo adentrar no universo da imaginação e da recriação a partir daquilo que é real até penetrar, por meio da linguagem, na natureza literária. Essa recriação se dá por meio da dimensão do mundo que o leitor possui, das percepções que ele faz entre a literatura e a vida cotidiana e os aspectos sociais nelas envolvidos.

Cabe-nos ressaltar, ainda que em um texto literário, o autor conversa com o leitor, estabelece uma relação de diálogo e essa relação desperta diferentes sensações e experiências novas a cada leitura feita. Experiências essas que se diferem entre leitores. Assim, compreendemos a leitura de literatura como uma forma de reflexão que faz com que o leitor adentre ao texto, dialogue e sinta-o, para que possa, por fim, compreendê-lo.

Assim, consideramos que durante o contato inicial, a obra estabelece, antes de tudo, um diálogo com quem a lê, e esse diálogo inicia-se no momento em que ocorre a motivação do leitor sobre o texto, tal como afirma Cosson (2016, p. 120) quando diz que ser leitor de literatura “[...] é posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.” O leitor ativo é aquele que questiona, participa, contesta e interage com a obra.

Contudo, para classificarmos um texto como literário, é imprescindível que ele tenha características próprias para ser assim denominado. É preciso que tenha literariedade, ou seja, tenha as características que determinam se uma obra é ou não literária. No entanto, atribuir literariedade a um texto não é uma tarefa fácil, visto que é algo que depende de fatores históricos e sociais de cada época. Terra (2014, p.19), ressalta que para um texto ser ou não literário, é necessário considerar os aspectos contextuais que interferem na sua compreensão e na sua avaliação.

Desse modo, o que caracteriza uma obra literária é a linguagem que sugere a abertura para diversas leituras distintas que estão vinculadas ao caráter conotativo presente em obras dessa categoria. Eagleton (2003, p.05), confere à linguagem literária um estranhamento e cita que sua especificidade é aquela que a torna diferente

das demais formas de discurso. É uma linguagem intensa, invertida, e que “deforma a linguagem comum”. O texto permite, por força de uma linguagem conotativa, levar o leitor a diferentes interpretações que serão apreendidas de elementos constantes no texto. Conforme Proença Filho (1936, p. 126), a obra de literatura nos permite múltiplas interpretações, “entendido o termo interpretação, na acepção de determinar o sentido de um texto. A linguagem que a caracteriza, vale reiterar, é necessariamente ambígua, aberta e passível de permanente atualização.” Dessa forma, ressaltamos que embora a leitura seja aberta, é preciso que estejamos atentos às autorizações que os textos nos concedem para que formulemos nossa compreensão a respeito do que lemos.

Nessa perspectiva, compreendemos que, para o texto configurar-se como literário, é necessário que ele tenha a literariedade conferida pela crítica conforme o tempo. Isso implica dizer que obras que hoje são consideradas clássicas, em uma determinada época não eram assim compreendidas, e obras que ainda não são clássicas podem vir a se tornar uma. É algo que varia entre épocas e entre sociedades. Corroborando com essa ideia, Terra (2014, p.26) explica que o que caracteriza um texto como literário “não são apenas aspectos imanentes, mas também fatores institucionais por isso se considera literário aquilo que é legitimado e proclamado como tal pela crítica [...]”. Assim, assimilamos que a leitura é um processo que requer interação e que, para um texto ser legitimado, são necessários diversos fatores. Sobre esse aspecto, devemos ressaltar que, para o leitor, esse processo é subjetivo, pois nem sempre ele corresponde à leitura de uma obra considerada clássica da mesma forma que um crítico literário. Nesse sentido, Terra afirma que “um texto legitimado como literário pode não ser processado como tal pelo leitor, uma vez que a literariedade, assim como o sentido, não está no texto, mas na maneira como o leitor lê” (TERRA, 2014, p.27).

Frente ao exposto, entendemos que tratar a leitura como um meio de interação é proporcionar que o leitor dialogue com o texto e estabeleça significações através dessa interação. Esse processo só é possível quando o leitor é apresentado ao texto e mostra-se receptivo a ele. Este papel ativo que o leitor exerce diante da obra, é uma tarefa que precisa, portanto, ser motivada, principalmente, nos espaços sociais a fim de gerar reflexões sobre a leitura literária.

2.2 Letramento Literário: a literatura na sala de aula

Quando adentramos o espaço escolar, trazemos conosco várias leituras daquilo que nos cerca. E é nesse ponto que o letramento se destaca, uma vez que ele está relacionado aos aspectos sociais e históricos inerentes à sociedade letrada na qual estamos inseridos.

O letramento tem como objeto de reflexão e ensino as práticas sociais da língua escrita, por esse motivo, adotar o letramento no contexto escolar sugere aceitar uma concepção social da escrita no processo de ensino.

Essa concepção abarca os conhecimentos de mundo que adquirimos dentro de um grupo sociocultural, e os textos que são produzidos nesse grupo passam a fazer sentido para a sociedade que os compartilha. Destarte, um texto passa a ser significativo para o aluno quando ele traz uma bagagem cultural com a qual ele se identifique por já fazer parte de seu cotidiano, de suas atividades habituais.

É válido ressaltar que, mesmo não sendo alfabetizado, o ser social compartilha saberes e participa de diversos eventos de letramento, pois ele interage com inúmeros textos que estão a sua volta, como rótulos, imagens, sinais, gestos etc. Nesse sentido, Soares (2000, p.47) aponta o letramento como um estado de quem exerce as práticas sociais que usa na escrita, independentemente de ter domínio na dela ou não. É nessa perspectiva que o letramento ajuda a compreender os diversos contextos sociais e a sua relação com aquilo que se aprende na escola. Portanto, para fazer essa relação, é necessário ajustar essa prática à realidade cultural na qual o aluno está inserido, pois o contato com uma sociedade letrada é anterior ao contato com o espaço alfabetizador.

Para Magalhães Neto (2017, p.23), o letramento não ocorre de forma isolada, ele parte de um conjunto de práticas sociais em que há interação entre os indivíduos. Dessa maneira, o contexto social é o lugar em que as práticas de letramento se realizam, isto é, passam a compor o sentido, e esse sentido é o que promove a interação comunicativa entre os seres sociais.

Acrescentamos, ainda, que a língua reflete uma sociedade heterogênea, caracterizada por variações que atribuem uma identidade para cada grupo social. Assim, ao trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula, inevitavelmente, tais variações estarão presentes nos discursos dos alunos. Para Mortatti (2004, p.86), “o letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas

funções e seus usos nas sociedades letradas”. Destarte, compreende-se que é necessário explorar esses usos para auxiliar os alunos a se posicionarem diante desses textos de forma reflexiva e, não apenas, de forma mecanicista.

No tocante à literatura, o termo letramento se refere à condição do aluno não somente como leitor que sabe ler e compreender textos literários, mas como aqueles que manuseiam estes textos impulsionados por uma motivação e não por uma imposição. Nessa ótica, o letramento literário está relacionado a uma experiência voltada para o prazer estético da obra.

Dessa maneira, a presença do texto literário no espaço escolar dá espaço para o aluno aprimorar a sua capacidade de compreender os sentidos com a abrangência que só o texto literário é capaz de suscitar no leitor. Nesse sentido, urge que a escola coloque a leitura efetiva de textos literários em evidência na sua prática, com o foco na formação de leitores que estejam cientes da importância da literatura para sua formação como cidadão crítico e atuante.

De tal modo, para que seja possível a formação de um leitor de textos literários, é necessário dispor de métodos que estejam ajustados à realidade dos leitores, ou seja, é necessário que o letramento literário seja tratado com a devida importância dentro da sala de aula. Conforme Cosson (2016), é de responsabilidade da escola comprometer-se com o letramento literário, uma vez que este é fruto de práticas sociais. É preciso, portanto, que o aluno esteja em contato constante com textos literários a fim de se apropriar da realidade por meio da leitura de obras literárias.

Frente a esse aspecto, Colomer (2007, p.133) destaca que a contribuição que o leitor dá para o texto é tão importante quanto a que o texto confere ao leitor, uma vez que ele mescla suas experiências literárias às suas experiências de vida. Cabe, então, ao professor estar atento à essas leituras feitas pelos alunos, com vistas a mediar o caminho a ser percorrido pelo leitor por meio de questionamentos e de esclarecimentos que possibilitem ligar o aluno à literatura e, assim, formar um leitor crítico. Conforme essa autora (2007, 133)

se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva, o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir,

mais do que ensinar princípios ou categorias de análise.(COLOMER, 2007, p. 133)

No espaço escolar, a leitura literária possibilita edificar o prazer da leitura de forma mais proveitosa e fornece meios necessários para trabalhar habilidades que permitam conhecer e articular a linguagem de modo eficaz. (COSSON, 2016, p. 30). Isso implica dizer que a leitura literária permite que o leitor amplie seus horizontes e conheça os modos como a linguagem se articula para causar fruição no texto.

Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) preconizam que o texto literário deve suscitar uma interação entre o leitor e o mundo, bem como, proporcionar uma reinterpretação sobre o que ocorre entre a ficção e o mundo real e o mundo provável para construir sentidos.

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade pode estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. (BRASIL, 1998, p. 26-27)

Desse modo, reconhecemos que o texto literário constitui uma forma de construção do conhecimento. Pois, permite ao leitor levantar hipótese e construir metáforas para expressar-se de forma subjetiva sobre os aspectos do cotidiano. A leitura de textos dessa categoria permite, ainda, explorar diferentes fontes de sentido através de jogos de palavras e de imagens e é capaz de levar o aluno a reconhecer as sutilezas e a profundidade do texto.

Diante do exposto, reconhecemos a importância de se trabalhar textos literários como instrumento de formação de leitores críticos. É preciso que os alunos adentrem nas obras como agentes transformadores, capazes de recriar significações e de observar a linguagem como elemento dinâmico que aproxima texto e leitor ao longo de gerações. De acordo com Colomer

Definitivamente, há que se criar um plano de leitura literária em cada centro educacional, que se articule a função de conhecer as obras no interior do itinerário formativo, o tipo de obras e as formas de acesso a elas ao longo dos anos escolares, ou seja, para que servem, quais serão usadas e como serão trabalhadas.[...] Trata-se de um papel decisivo porque, definitivamente, a perpetuação de uns títulos ou outros no imaginário coletivos e encontra em grande medida na mão desta instituição. (COLOMER, 2017, p. 132-133)

Com base nessa afirmação, nos apoiamos nas obras clássicas para observar a recepção e compreensão de textos literários em sala de aula, visto que se tratam de obras consolidadas por abordarem questões que envolvem o imaginário coletivo através de uma linguagem repleta de recursos que propõem interagir de diferentes formas com leitores de diferentes épocas.

2.3 Cânone Literário: o ensino por meio dos clássicos

Quando falamos em clássicos literários nos remetemos a um conjunto de obras reconhecidas e legitimadas socioculturalmente que representam a herança histórica e cultural da época em que foram produzidas. A partir disso, reconhecemos o cânone literário, segundo a definição de Cosson (2016, p.32), como um conjunto de obras que para um determinado grupo é considerada representativa.

A legitimação de uma obra como sendo clássica se faz a partir do momento em que ela é caracterizada como tal por instituições que a evidenciam e, a partir de então, perpassam de geração em geração como reflexo cultural e social de um determinado espaço e de um determinado tempo. Para Calvino (2002, p.09) “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós, trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”. Isso implica dizer essas obras possuem um valor cultural significativo e refletem traços da época em que foram produzidas. Cosson (2016, p.33) confirma essa ideia quando diz que “o cânone guarda parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la”. Diante dessa reflexão, entendemos que essas obras trazem consigo aspectos que retratam o povo de uma determinada época, como alguns desses aspectos foram repassados para as futuras gerações e como isso reflete na conjuntura social atual.

Para Colomer (2017, p.127), conhecer os clássicos da literatura é uma das funções mais notáveis do ensino da literatura no espaço escolar. Na atualidade, defende-se cada vez mais o acesso e a responsabilidade social em ofertar aos alunos um contato maior com “uma tradição cultural compartilhada pela coletividade”. Para essa autora, esse contato, essa aproximação “requer a criação de um horizonte de leituras clássicas” (COLOMER, 2017, p. 127). É evidente, portanto, que devemos apresentar grandes obras universais no espaço escolar a fim de criar condições para

que o aluno interaja com esses textos. Corroborando com essa ideia, Machado (2002, p.38) defende que “Cada um de nós tem direito a conhecer - ou ao menos a saber que existem- as grandes obras literárias do patrimônio universal”, é, então, papel da escola agir como mediadora do contato inicial entre tais obras e seus novos leitores.

Calvino (2002, p. 13) também ressalta o papel da escola como motivadora para leitura de clássicos. O autor defende que “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”. É necessário, então, que algumas obras clássicas sejam apresentadas aos alunos para que ele reconheça e se aproprie de algumas delas.

Desse modo, compreendemos que as obras clássicas devem ser trabalhadas de modo a relacionar a recepção e a criação literária às formas culturais literárias. Sobre este aspecto, os PCN (1998) ressaltam que:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural. (BRASIL, 1998, p. 71)

Em face disso, consideramos que o incentivo à leitura dos clássicos possibilita ao aluno-leitor uma experiência estética da leitura e uma compreensão da natureza cultural do texto literário. E assim, faz com que ele entenda e reconheça o texto e sua funcionalidade dentro do espaço social em que se insere.

A leitura de obras clássicas nos leva a redescobri-las e a conhecer novos discursos. Oferece-nos, ainda, algo novo em relação ao que já sabemos dele, dando-nos sempre a chance de uma nova descoberta. “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados e inéditos.” (CALVINO, 1993, p.12)

As obras clássicas, embora apresentem alguns traços que as distanciam dos leitores mais jovens como, por exemplo, a linguagem com termos pouco conhecidos ou termos em desuso, podem ser vistas sob uma ótica diferenciada, atendo-se para reflexões mais críticas e com vistas a aproximar o aluno da obra, criando um ambiente dialógico, capaz de fazer uma relação entre o “antes e o depois”. Para tanto, é necessário criar uma atmosfera que proporcione essa aproximação, rompendo a ideia

de que os clássicos precisam ser imutáveis e sagrados. Compreendemos, então, que “aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias” (COSSON, 2016, p.34), afinal obras que hoje se enquadram como nem sempre foram assim caracterizadas, e obras que hoje não são clássicas, posteriormente, poderão vir a ser e refletir traços de nossa época.

Destarte, a formação do jovem leitor através da leitura de clássicos consiste em um desafio, uma vez que tais obras costumam sofrer certa resistência por parte do leitor juvenil. Nessa fase, o leitor, ainda imaturo, relaciona o ato de ler com quaisquer outras experiências, geralmente isso se deve a desmotivação, a impaciência e a distração que o acompanham no momento da leitura. Calvino, sobre como a juventude concebe a leitura de clássicos, afirma que

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escala de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. (CALVINO, 2002, p. 10)

Aceitar o cânone implica, portanto, em conhecer e pensar melhor sobre a nossa sociedade e a nossa cultura e, também, em ampliar a visão de mundo sobre nós mesmos e sobre a arte literária que o legitimou como tal. Sobre isso, Colomer (2017, p.128) sugere que uma das razões pelas quais se deve prestar atenção aos clássicos relaciona-se com o “enlace” que há entre os leitores, ou seja, trata-se da capacidade que o discurso literário tem em promover uma conexão social. “Trata-se da capacidade do discurso literário para favorecer a coesão social e oferecer um sentido de pertencimento coletivo, um enlace que tece sociedade [...]os clássicos servem como um meio para entender o mundo.”. (COLOMER, 2017, p.128-129).

Dar ao cânone literário o espaço literário que lhe é de direito nas aulas de literatura é imprescindível não apenas para que se conheça a sua forma, autor e contexto histórico, mas sim para que o aluno compreenda os elos que há entre a obra e o mundo, pois “o clássico transcende todos os paradoxos e todas as tensões: entre o individual e o universal, entre o atual e o eterno, entre o local e o global, entre a tradição e a originalidade, entre a forma e o conteúdo (COMPAGNON, 2001, p. 230)”. Essa transcendência que a leitura do clássico sugere deve ser experienciada pelo

leitor para que ele se aproxime da literatura não apenas por obrigação, mas pelo prazer estético que a obra traz consigo. Esse prazer estético está intimamente relacionado à interação que o leitor estabelece com a obra, como ele a recebe. E é sobre essa recepção do texto literário que trataremos no capítulo a seguir.

3. O TEXTO LITERÁRIO SOB A ÓTICA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Neste capítulo, faremos uma abordagem sobre as implicações da teoria da estética da recepção no tocante à receptividade do texto literário. Aqui, trataremos sobre os efeitos estéticos que a obra causa no leitor e a relação deste com a obra. Como principais bases teóricas, abordaremos as teorias propostas por Jauss (1994) e Iser (1996) para explicar o processo de interação entre texto e leitor.

3.1 A Recepção do Texto Literário

A Estética da Recepção surge em 1967, na Universidade de Constança, a partir de uma aula inaugural em que Hans Robert Jauss, ao palestrar sobre “*O que é e com que fim se estuda a história da literatura?*”, critica a forma com a história da literatura vinha sendo tratada pela teoria literária e o modo com o ensino, até então tradicional, da literatura era abordado até aquela época. Tal crítica é dirigida a forma como a literatura era ordenada de acordo com tendências gerais, ou seja, atendo-se às sequências cronológicas, ou traçando a cronologia de grandes autores com ênfase no esquema “vida e obra”. Jauss (1967, p. 6-7), ao esclarecer a crítica feita, aponta:

A história da literatura em sua forma mais habitual, costuma esquivar-se do perigo de uma enumeração meramente cronológica dos fatos ordenando seu material segundo tendências gerais, gêneros e “outras categorias”, para então, sob tais rubricas, abordar as obras individualmente, em sequência cronológica. A biografia dos autores e a apreciação do conjunto de sua obra surgem aí em passagens aleatórias e digressivas [...]. Ou, então, o historiador da literatura ordena seu material de forma unilinear, seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de “vida e obra [...]” (JAUSS, 1964, p. 6-7)

Portanto, seguir um cânone ou descrever vida e obra de autores de acordo com a sequência cronológica, acaba desconsiderando o valor estético da criação literária, e isso desvaloriza a historicidade da obra e não fornece contribuições para a historicidade literária. Para Jauss (1964, p.7-8), a qualidade e a categoria de uma obra literária resultam de critérios receptivos, de critérios de efeito produzidos pela obra e de como ela será recebida em épocas posteriores.

A Estética da Recepção é uma corrente teórica que, segundo Zappone (2004, p.153), considera a relação entre a linguagem e a sociedade como imprescindíveis para que se possa interpretar uma obra. O autor mesmo sendo produtor da obra não

é ele quem controla o sentido. A obra adquire sentido e passa a ser materializada a partir do momento em que é lida e que passa a ter significados a partir de sua receptividade em momentos históricos diferentes. Dessa maneira, o texto traz em si vários sentidos que não se limitam apenas ao que autor quer dizer, está intrinsecamente ligado ao conhecimento prévio e às inferências, o sentido também se encontra nas entrelinhas, nas lacunas vazias que permitem subsídios para diversas interpretações que variam de acordo com a experiência do leitor, principal elemento da estética da recepção.

De acordo com Zappone (2004, p.155-156), a teoria da Estética da recepção aborda três linhas. A primeira aponta o segmento de Jauss, que aborda a leitura e o leitor como elementos fundamentais nos estudos literários e verifica o modo como a obra foi recebida por diferentes públicos. Essa linha reflete sobre o caráter artístico do texto com relação ao efeito que este pode causar no leitor e, ainda, dispõe novas abordagens no que se refere à recepção na história literária. Articula a recepção atual do texto tal como sua recepção ao longo da história e relaciona a literatura com o processo de formação da experiência de vida adquirida pelo leitor. A outra linha de abordagem trata sobre o *Reader-Response Criticism* representados por Stanley Fish e Wolfgang Iser. Esses autores abordam sobre o efeito que o texto causa no leitor, sobre a construção de sentido e o efeito que tal texto causa nesse leitor a fim de desencadear o sentido da obra. A terceira teoria recepcional é a teoria da Sociologia da Leitura defendida por Robert Escarpit, Roger Chartier e Pierre Bourdier, que aponta o público, o livro e a leitura como a base de sustentação da literatura.

Nos estudos sobre a Estética da Recepção, é importante ressaltar sobre as teorias relativas ao prazer que o texto suscita no leitor. Roland Barthes (1996) em *O Prazer do Texto* afirma que o autor do texto não pode definir o significado que sua obra terá para o público. Este deve encontrar o prazer no momento em que lê a obra, criando o sentido desta através de uma análise que pode ser minuciosa, observando aspectos que quebram o horizonte de expectativa. A principal função do texto é interligar o leitor e a obra de modo que estes coexistam dentro do mesmo contexto. Para que isso ocorra, é importante que texto e leitor se interliguem por meio das emoções. O texto deve chamar a atenção dos leitores, os procurando, criando um espaço de fruição, ou seja, uma possibilidade de uma dialética do desejo. Para Barthes:

Se leio por prazer está frase, está história ou esta palavra, é porque todas foram escritas no prazer (este prazer não entra em contradição com os lamentos do escritor). Mas o contrário? O escrever no prazer garantir-me-á – a mim, escritor – o prazer do meu leitor? De modo nenhum. Esse leitor, é necessário que eu o procure (que eu o <<engate>>), sem saber onde ele está. Cria-se então um espaço de fruição. (BARTHES, 1996, p. 37)

Diante disso, entende-se que escrever por prazer não garante por si só o prazer do leitor, é necessário que este seja procurado pelo texto, criando um espaço de fruição. Na visão de Barthes (1996), quando o autor escreve um texto com prazer, tal texto passa a desejar o leitor “O texto que escreve tem de me dar prova de que me deseja. Essa prova existe: é a escrita. A escrita é isto: a ciência das fruições da linguagem o seu *kamasutra* (desta ciência existe um só tratado: a própria escrita.” (BARTHES, 2004, p.39). O texto pode, então, ser concebido como texto de prazer e texto de fruição.

Texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição é aquele que coloca em situação de perda, aquele que desconforta (até chegar a um certo aborrecimento) faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consciência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem. (BARTHES, p.49)

Diante disso, assimilamos que o prazer do texto frui de acordo com o leitor e cada leitor frui de forma diferente.

3.2 Jauss e a Estética da recepção

Na perspectiva de Jauss (1994), o valor da obra advém de critérios receptivos relativos à obra, aos critérios de recepção, aos efeitos causados pela obra e a sua significância para as gerações futuras. Para ele, o valor estético de uma obra é considerado a partir da recepção inicial do público que o compara com outras obras anteriormente lidas, percebem-se as distinções e obtém um padrão inédito para a avaliação das obras posteriores, formando uma cadeia de novas recepções por diferentes públicos, o que mostraria o valor estético da obra e o seu significado histórico. Se uma obra é lida, ela é compreendida e, conseqüentemente, tem sentido para uma determinada época e para um determinado segmento social.

A formulação sobre a estética da recepção proposta por Jauss (1994) apresenta como categorias principais a *Poiesis* (produtora), a *Aisthesis* (receptiva) e a *Katharsis* (comunicativa). Conforme o autor, “Em todas as relações entre as funções, a comunicação literária só conserva o caráter de uma experiência estética enquanto a atividade da *poiesis*, da *aisthesis* e da *katharsis* mantiver o caráter de prazer.” (JAUSS, 1994, p.103). A *poiesis* diz respeito a adesão do leitor à obra, está ligada à capacidade de produzir, de fazer, ou seja, o leitor passa de sujeito passivo para sujeito transformador do texto; a *aisthesis* está relacionada com a capacidade de receber, é nela que se renova a percepção de mundo do leitor e ocorre a interação que faz com esse leitor se posicione diante do texto e, assim, atribua sentido a ela. A *katharsis*, por sua vez, está associada a capacidade comunicativa, transformando e fazendo-o criar novas visões e uma nova postura diante de si do mundo que o circunda.

Jauss (1994) dispõe de sete teses que propõe embasar a história da literatura. A primeira tese assevera que a natureza histórica da literatura se expressa concomitante ao processo de recepção e efeito de uma obra quando ela se mostra capaz de ser lida. Conforme Zilberman (1989, p.33), uma obra permanece viva quando ela ainda se mostra atual, no entanto, como a leitura pode ser variável conforme a época, há uma mutabilidade da obra “contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo”.

O acontecimento literário na concepção de Jauss (1967, p. 25) só tem efeito se a recepção da obra se difundir para um público ulterior ou se for retomada por esse público; ou à medida que novos leitores se apropriam de determinada obra ou que autores queiram contestá-la, superá-la ou copiá-la. Para ele, a obra literária oferece um novo aspecto a cada novo leitor. O autor explicita que

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe a existência atual. (JAUSS, 1994, p.25)

A segunda tese evidencia que para que o leitor possa interagir com a obra é necessário que ele disponha de conhecimento prévio, uma vez que a experiência literária do leitor está relacionada com esse conhecimento que abarca saberes adquiridos mediante outras leituras e mediante a própria vivência. Tais saberes são,

portanto, capazes de suscitar sensações novas no momento da leitura. Sobre essa tese, Jauss (1994, p. 27) postulou que

A análise da experiência literária do leitor escapa ao psicologismo que a ameaça quando descreve a recepção e o efeito de uma obra a partir do sistema de referências que se pode construir em função das expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática. (JAUSS, 1994, p. 27)

Esse conhecimento prévio permite quem lê, ter ciência sobre novas coisas e sem ele isso seria praticamente inviável.

O leitor, ao interagir com uma obra, utiliza seu conhecimento prévio e seu conhecimento literário, reconhecido, também, como o horizonte de expectativa, ou seja, aquilo que o leitor já espera, o que seu conhecimento de mundo é capaz de inferir. A quebra desse horizonte de expectativa é que constitui a terceira tese, referente a noção de distância estética, denominada por Jauss (1994, p.31) como o afastamento entre o horizonte de expectativa que existe no leitor e o horizonte de expectativa provocado por uma obra recente. Sobre essa tese, Jauss explica que

A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida a nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. (JAUSS, 1994, p. 31)

Desse modo, compreendemos que, ao passo que a distância estética com relação ao horizonte de expectativa aumenta, seu valor estético também se amplia se tornando um modelo de referência literária validado pelo leitor - o principal elemento da estética da recepção, na concepção de Jauss.

Por conseguinte, a quarta tese consiste na reconstrução do horizonte de expectativa que constitui um aspecto relevante para a atribuição de sentido de uma obra, que é construído ao longo tempo e é fundamental para que possamos conhecer de que modo o ato da compreensão consta na história. A quarta tese é, assim, afirmada por Zilberman (1989):

A quarta tese é mais comprometida com a hermenêutica e começa procurando examinar melhor as relações do texto com a época do seu aparecimento. Afinal ela não se depara apenas com o código artístico consolidado, que contraria enquanto afirma sua identidade e originalidade. Ele responde a necessidades do público com a qual dialoga, sem o que sua presença não se justifica. Assim, a recepção do horizonte de expectativas diante do qual foi criada e recebida

uma obra possibilita chegar às perguntas a que respondeu, o que significa descobrir como o leitor da época pode percebê-la e compreendê-la, recuperando o processo de comunicação que se instalou. (ZILBERMAN, 1989, p.36)

Sobre essa tese, Jauss (1994, p.35) nos faz considerar que só é possível entender o texto quando se compreende a pergunta para a qual ele estabelece uma resposta e que se descubra, desse modo, o modo pelo qual o leitor de outra época terá assimilado a obra. Em síntese, conforme essa tese, a reconstrução do horizonte de expectativas é o que gera a compreensão da obra.

A quinta tese trata sobre o caráter diacrônico da obra levando em conta as experiências literárias, isto é, o modo como a obra é recebida ao longo do tempo. O seu poder de ação perpassa o período em que surgiu aumentando ou diminuindo sua aceitação em determinadas épocas. Sobre essa tese, Jauss (1994, p.41) defende que

A teoria estético-recepcional não permite somente apreender sentido e forma da obra literária no desdobramento histórico de sua compreensão. Ela demanda também que se insira a obra isolada em sua "série literária", a fim de que se conheça sua posição e significado histórico no contexto da experiência da literatura. No passo que conduz de uma história de recepção das obras à história da literatura, como acontecimento, esta última revela-se um processo no qual a recepção passiva de leitor e crítico transforma-se na recepção ativa e na nova produção do autor – ou, visto de outra perspectiva, um processo no qual a nova obra pode resolver problemas formais e morais legados pela anterior, podendo ainda propor novos problemas (JAUSS, 1994, p.41).

Dessa maneira, para a teoria da Estética da Recepção, as obras literárias abrangem várias possibilidades e passam a ganhar sentido mediante as leituras feitas em diferentes épocas, ou seja, possui aspecto diacrônico por permitir novas releituras conforme o passar tempo.

Consecutivamente, a sexta tese está relacionada ao aspecto sincrônico, ou seja, a perspectiva histórica da obra é analisada de acordo com o momento atual. De acordo com Jauss (1994, p46), para compreender a historicidade da obra literária é tão importante considerá-la em seu caráter sincrônico quanto diacrônico. O autor enfatiza que

[...] há de ser possível efetuar um corte sincrônico atravessando um momento do desenvolvimento, classificar a multiplicidade heterogênea de obras contemporâneas segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas e, assim, revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico. Poder-se-ia, então, desenvolver o princípio expositivo de uma nova história da literatura dispondo-se mais cortes no antes e no depois da diacronia, de tal forma que esses cortes articulem historicamente, em seus momentos constitutivos de épocas, a mudança estrutural na literatura.

Em síntese, essa tese trata do aspecto sincrônico, o qual evidencia-nos o sistema de relações literárias numa certa época e a continuação desses sistemas (ZILBERMAN, 1989, p. 37). Desse modo, a obra deve ser lida e articulada a partir do momento em que surge, fazendo-se uma permuta entre texto e leitores de gerações diferentes e como tal obra foi recebida no momento em que surgiu.

Por fim, a sétima tese refere-se aos efeitos que a obra causa na vivência dos leitores. Segundo Zilberman (1989, p.37) “é relacionamento entre a literatura e a vida prática.” Para Jauss (1994, p.50) há, na literatura, diferentes quadros da vida social. Há uma função social que só “se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo seu comportamento social.” Conforme essa tese, além de abarcar os aspectos diacrônicos e sincrônicos, a história da literatura compreende a experiência de vida do leitor, possibilitando uma visão crítica em relação às leituras atuais e às leituras futuras. Considera-se, portanto, os efeitos estéticos, sociais, psicológicos e éticos presentes na obra literária.

3.3 Teoria do Efeito Estético: a interação texto e leitor

A estética da recepção é um segmento da literatura voltado para a interação entre texto e leitor, se opondo a críticas literárias que apenas consideravam a obra por sua qualidade estética sem maiores preocupações com o papel do leitor. Uns dos principais articuladores da corrente estética foram Hans Roberts Jauss e Wolfgang Iser que propuseram harmonizar esses dois polos: a qualidade estética da obra e a presença do leitor. A noção estética da recepção abrange, portanto, o leitor e a obra situados em um mesmo patamar, pois o valor estético de um texto literário ocorre a partir do momento em que ela provoca efeito. Iser, em sua obra “O ato de ler”, discute sobre as condições de interação e chama-nos a atenção para o que ele considera como “os polos da situação comunicativa”: o texto e o leitor.

Iser (1996), ao discorrer sobre a Teoria do Efeito Estético, aponta a necessidade de ser haver uma ampla interação entre o leitor e a obra, enfatizando que o papel ativo do leitor é previsto pela própria estrutura da obra e recebe uma configuração na categoria de leitor implícito. Sobre esse leitor implícito, esse autor descreve que

O conceito de leitor implícito é [...] uma estrutura textual, prefigurando a presença de um receptor, sem necessariamente defini-lo: esse conceito pré-estrutura o papel a ser assumido pelo receptor, e isso permanece verdadeiro mesmo quando os textos parecem ignorar seu receptor potencial ou excluí-lo como elemento ativo. Assim, o conceito de leitor implícito designa uma rede de estruturas que pedem uma resposta, que obrigam o leitor a captar um texto. (ISER, 1996, p.36)

O leitor implícito, então, é um elemento estrutural do texto que guia um leitor real (ato estruturado), permitindo que este componha um sentido para a obra. Esse elemento serve como base para preencher espaços, desvendar enigmas e encarar obstáculos encontrados no ato da leitura. É esse leitor implícito que faz a intersecção entre os repertórios do texto e do leitor real. Repertórios, esses, formados pelas normas sociais, culturais e históricas que são lançadas pelo leitor como bagagem necessária para a leitura. Nesse sentido, Compagnon (p.152-153) ressalta que o repertório é formado por convenções “que são reorganizadas pelo texto, que desfamiliariza e reforma pressupostos do leitor sobre a realidade”. Essa reorganização e desfamiliarização gera influências nos pressupostos do leitor sobre a realidade e o torna livre para que ele faça variadas leituras possíveis e, desse modo, possa interagir com a obra.

A aproximação do leitor com o texto literário ocorre pela motivação no momento da leitura, esta abre caminhos para o campo das perspectivas e permite que esse leitor adentre os espaços vazios presentes no texto, afaste-se de si mesmo, se posicione e se reorganize para que possa, assim, encontrar prazer no texto e, enfim, possa atribuir significados a esses vazios. Há deste modo, uma relação entre a obra e o efeito causado pela obra. Os espaços vazios não necessitam necessariamente ser preenchidos, mas sim combinados.

Os lugares vazios indicam que não há necessidade de complemento, mas sim uma necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares vazios um importante estímulo (ISER, 1996, p. 126).

Desse modo, a interação entre a obra e o leitor produz uma ressignificação da realidade desse leitor, pois o texto literário não pretende retratar a realidade propriamente dita, mas sim, ampliar o campo das possibilidades de significação que são atribuídas concomitantes ao processo de leitura. O texto não é, portanto, um retrato da realidade que o antecede, mas um universo de indeterminações

denominadas por Iser como “vazios” que permitem inúmeras significações que podem variar de leitor para leitor. De acordo com Iser (1996), os lugares vazios

[...] articulam as perspectivas de apresentação, sendo a condição para que os segmentos textuais possam ser conectados. Ao indicarem uma relação não formulada, os lugares vazios liberam os esquemas e perspectivas para serem interligados pelos atos de representação do leitor; eles “desaparecem” no momento em que tal relação é representada (ISER, 1996, p. 127)

Nesta perspectiva, os vazios ou pontos de indeterminações do texto são essenciais para a interpretação, pois são esses vazios que motivam o leitor a inserir-se socialmente na obra utilizando a sua percepção de mundo. De tal modo, quando os esquemas do texto se relacionam um objeto imaginário começa a se formar. Isso implica dizer que, no momento em que interage com a obra, o leitor torna-se o sujeito ativo que deve preencher esses vazios a fim de vivenciar a devida experiência estética, construindo significações.

Assim, as múltiplas interpretações que os textos recebem são produtos de uma realidade que se modifica, e essa mudança só ocorre por meio de leitores que atribuem novas significações às obras, mediante visões compartilhadas e diferentes percepções de mundo.

Considerando que as obras de Machado de Assis perpassam décadas e ganham reconhecimento e ressignificações diante de novas leituras, no tópico seguinte abordaremos os contos de Machado de Assis e suas possíveis contribuições para a formação de jovens leitores.

4. CONTOS DE MACHADO DE ASSIS: FORMANDO LEITORES

No presente capítulo, discorreremos sobre Machado de Assis, sobre a narrativa literária, com ênfase em contos machadianos e sobre as contribuições dessas obras para a formação do jovem leitor. Dissertaremos, ainda, sobre as perspectivas frente ao ensino desses contos e da ironia como elemento fundamental para construção do sentido dos textos.

4.1 Gêneros Narrativos: a vez do conto.

4.1.1 A narrativa literária

A capacidade de narrar um fato, uma história, é própria do ser humano. Observamos isso, quando estamos constantemente narrando algo para alguém, seja através da oralidade, da escrita, das imagens, dos sons, dos gestos etc. Por sua vez, a narrativa é uma forma articulada pelo homem para se relacionar com o outro e que sempre se fez presente. Narrar, portanto, é um ato antigo que se caracteriza através da ação de contar um fato presenciado ou vivido por um narrador em diferentes momentos. Sobre a narrativa, Leite (2007, p.05), nos diz que

Histórias são narradas desde sempre. Forma vaga que disponho para marcar, sem datar, o início da época, no sentido de uma narração de fatos, presenciados ou vividos por alguém que que tinha a autoridade para narrar, alguém que vinha de outros tempos ou de outras terras, tendo, por isso, experiência a comunicar e conselhos a dar a seus ouvintes atentos. (LEITE, 2007, p.05)

Dentre os diversos modos de se apresentar, a narrativa também se apresenta na sua modalidade literária. Neste sentido, está relacionada ao conjunto de textos que integram o modo narrativo e que tem a narratividade como sua principal propriedade. As narrativas literárias estruturam-se, portanto, nos planos da história relatada e no plano do discurso que a relata articulados na instância narrativa: o ato da enunciação. (REIS, 1995, p. 343-345)

Ademais, as narrativas literárias, de acordo com Reis (1995, p.345), possuem como categorias narrativas: a personagem, o espaço, o tempo, a ação, a perspectiva

narrativa e o narrador. São essas categorias que permitem que o leitor se situe nos acontecimentos e acompanhe o desenvolvimento da obra.

Desse modo, entre as várias modalidades de narrativas dessa natureza, nos ateremos ao gênero narrativo “conto” e a sua contribuição para o ensino de literatura em sala de aula. Por conseguinte, abordaremos sobre o conto e suas contribuições para o ensino da literatura.

4.1.2 O gênero conto

A princípio, ao nos referimos a contos, remetemo-nos a uma narrativa curta que explora um enredo de forma mais breve quando comparada a um romance. Não há um conceito único que o caracterize de forma precisa, porém, o reconhecemos como um gênero em prosa que permite ao leitor entrar em contato com fatos explícitos e secretos ao mesmo tempo, sendo assim, capaz de surpreender o leitor. Terra (2018, p.66) nos afirma que “há diversos tipos de contos: o maravilhoso, o de terror, o policial, o misterioso, o fantástico, o erótico, o psicológico, dentre outros” e que eles abrangem narrativas de variadas espécies e temas que podem ser apreciados por diferentes públicos.

Quanto a sua forma, o conto possui uma extensão mais limitada quando comparado ao romance. No entanto, a brevidade não o torna mais simples, uma vez que se trata de uma narrativa mais condensada que suscita em que lê diversas formas de interação e interpretação. De acordo com Maria (2003)

Em princípio, o conto se caracteriza por ser uma narrativa curta, um texto em prosa que dá seu recado em reduzido número de páginas ou linhas[...] a forma conto apresenta como sua maior qualidade o fator concisão. Concisão e brevidade. Assim o dado quantitativo é mera decorrência do aspecto qualitativo do texto. Curto porque denso. (MARIA, 2003, p.23)

Em sua forma literária, o conto consiste em uma ramificação dos contos de tradição oral, bastante populares nos tempos antigos. Com o passar do tempo, esse gênero ganhou novas características que o distingue das demais formas de narrativa. Corroborando com isso, Maria (2004, p.13) afirma que o conto é uma extensão das antigas narrativas de tradição oral e apresenta feição própria bastante característica.

Cabe-nos ressaltar que, ao contista, é necessário dominar a arte de fazer um conto. É preciso saber manusear os artifícios linguísticos de modo que crie um efeito

único. De acordo com Gotlib (2006, p.34), “o fato é que a elaboração do conto é produto também de um extremo domínio do autor sobre os seus materiais narrativos”. Essa narrativa resulta, portanto, de um trabalho consciente que se concretiza por meio de etapas, assim como toda obra literária.

Quanto ao registro do conto escrito, o narrador pode assumir a função de contador, escritor ou criador. Esse elemento é essencial para que tal gênero seja caracterizado como literário, visto que é necessário ter a voz do contador para interferir no discurso incutido entre as palavras e no modo de contar, com o propósito de conquistar e manter a atenção do interlocutor. Sob esse aspecto, a estética é fundamental para que a voz do conto ganhe representatividade. Porquanto, a voz só se afirma enquanto contista quando é capaz de construir “um conto que ressalte seus próprios valores enquanto conto” (GOTLIB, 2006, p.13).

Por sua vez, Soares (2001, p. 55) assevera que o conto é qualificado como forma narrativa de menor extensão com características estruturais próprias. É um registro literário de um episódio representativo de forma mais concentrada, delimitado em tempo e em espaço. Entendemos que quanto mais denso ele é, mais se caracteriza como “arte de sugestão”. É produto de seleção e de harmonização de elementos focados naquilo que é essencial. Desse modo, constitui-se como um material de bastante relevância para ser explorado na sala de aula.

4.1.3 O conto na sala de aula

Ao motivarmos a leitura de contos literários na sala de aula, é preciso proporcionarmos a interação e a reflexão crítica e profunda acerca do texto literário, pois esse gênero, embora seja curto, oferece ao leitor condições para que ele preencha os vazios do texto e atribua significados de forma mais rápida e dinâmica, por conta de sua brevidade. Ademais, ao entrar em contato com essa modalidade de texto, o aluno pode ser motivado a exercitar seu pensamento crítico e, assim, iniciar-se como leitor ativo de obras mais reflexivas. Trabalhar essas narrativas na escola desde cedo possibilita a formação de um jovem leitor capaz de refletir com mais desenvoltura sobre os romances clássicos futuramente. Neste aspecto, Silva (2003) corrobora com essa ideia ao afirmar que

se o conto fosse efetivamente trabalhado desde os primeiros ciclos do Ensino Fundamental, [...]o aluno teria mais facilidade na interação com textos mais longos, como por exemplo, as obras de Machado de Assis, José de Alencar e vários outros. (SILVA, 2003, p. 86)

Outrossim, estimular a leitura de contos em sala de aula pode levar o aluno-leitor a encontrar na leitura literária uma forma lúdica de compreender melhor a realidade que o cerca. Nesse aspecto, os contos por serem uma narrativa curta, exigem do leitor uma leitura mais rápida e dinâmica deixando-o mais atraído pelo texto. Desse modo, o conto pode se revelar como um instrumento facilitador da leitura literária no espaço da sala de aula (SILVA, 2003).

Frente ao exposto, escolhemos, para a presente pesquisa, os contos “Um apólogo” (2008) “Conto de Escola” (2008) e “O Espelho” (1994) do contista Machado de Assis. Por consequência, trataremos mais detalhadamente nas próximas seções sobre o autor e essas obras.

4.2 Machado de Assis: o perfil do autor

Joaquim Maria Machado de Assis, nasceu em 1839 no Rio de Janeiro, filho do brasileiro Francisco José de Assis e da açoriana Maria Leopoldina. Machado de Assis teve uma infância pobre e poucos estudos, no entanto, apresentava habilidades intelectuais que permitiram tornar um escritor de destaque na literatura brasileira. Exerceu vários cargos públicos, foi fundador e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras; além disso, escreveu crônicas, poesias, contos, peças, romances dentre outras produções que compõem, hoje, sua vasta bibliografia. Faleceu em 1908. (BRASIL, 2008).

Contraopondo-se ao purismo de escritores realistas de sua época, o autor utilizou-se de uma linguagem diferenciada de para escrever suas obras. A linguagem utilizada por Machado de Assis traz “a visão de mundo de uma época, seus valores e suas formas de ser e representar. A temática machadiana é universal por problematizar o homem e seus valores” (LAFFALCE, 2012, p. 114).

Essa visão problematizadora corresponde à manifestação literária na qual Machado de Assis se encontra em sua fase mais madura: O Realismo. Essa fase literária, segundo Bosi (2017, p.176), surgiu diante das contradições da sociedade

brasileira do II Império, os processos sociais desencadeados nesse período impulsionaram, então, a instalação dessa escola literária.

O Realismo, por sua vez, configura-se como uma literatura mais crítica e objetiva que visava abalar as antigas estruturas mentais. No âmbito da ficção, de acordo com Bosi (2017, p.179), houve um aprofundamento da narração de costumes da época (século XVIII e XIX) e a idealização romântica perdera seu espaço e as mazelas da vida pública e as contradições da vida íntima foram, então, expostas.

Nas obras realistas do autor, o equilíbrio centrava-se nos homens que “sensíveis à mesquinhez humana e à sorte precária do indivíduo, aceitam por fim uma e outra como herança alienável, e fazem delas alimento de sua reflexão cotidiana (BOSI, p.186)”. Compreendemos, desse modo, que as obras de Machado de Assis configuram o ponto em que as obras realistas encontram o seu apogeu de uma forma mais equilibrada.

Machado de Assis tem como marca textual uma fina ironia e uma percepção aguçada da natureza dos homens e da vida. Suas obras são marcadas por uma crítica social implacável por penetrar na consciência, na complexidade e nas contradições humanas. Suas narrativas priorizavam a análise psicológica e a especulação filosófica acerca da condição humana. (OLIVEIRA, 2012, p. 422)

Também conhecido como o “Bruxo do Cosme Velho”, é um dos escritores mais conhecidos e mais reverenciados de sua época. Esse autor, conforme as palavras de Cândido (2004, p.16), “[...] aos cinquenta anos era considerado o maior escritor do país, objeto de uma reverência e admiração gerais, que nenhum outro romancista ou poeta brasileiro conheceu em vida, antes e depois dele”. Em virtude disso, suas obras são tidas como referências até os dias atuais.

Em sua época, Machado de Assis tinha um olhar único sobre os dramas de natureza social e individual. Ele tratava, em suas obras, sobre o contraste entre a essência e aparência e o caráter da moral dos homens. Ademais, seus personagens podem ser transferidos para qualquer época por serem pessoas comuns. Revelava, ainda, uma visão niilista, ou seja, tinha uma descrença em relação ao ser humano e à vida. Dessa maneira, para exteriorizar o seu desencanto com a humanidade, o autor utilizou de recursos como o humor e a ironia que acabam por levar o leitor a um pensamento crítico e reflexivo sobre a condição humana. (OLIVEIRA, 2006, p. 424)

Sobre a atemporalidade de Machado de Assis, essa é uma das qualificações mais evidentes de sua obra. Por ser um autor considerado além de seu tempo,

conforme a crítica, seus temas não se limitam apenas a uma realidade longínqua. Suas obras perpassam gerações e a cada novo momento surgem mais reflexões sobre suas produções. “[...] Machado é sem dúvida, merecedor de incontáveis interpretações, exatamente por se revelar em sua obra multifacetada uma não simultaneidade de tempos, que faz com que seu texto não se torne velho com o passar dos anos[...]” (HANNA, 2012, p. 62)

Nos textos de Machado de Assis, há um choque contínuo entre aspectos locais e universais. O período em que ele viveu se assemelha ao de um passado não muito distante, século XX, em que há um cruzamento entre o tempo e espaço para produzir figuras complexas e diferentes identidades. (HANNA, 2012, p. 79)

Nas narrativas de Machado de Assis, o narrador estabelece um diálogo com quem lê e explicita que o enredo é construído e reconhecido pelo leitor, uma vez que este tende a viver a história. No entanto, as narrativas machadianas não possuem a pretensão de iludir o leitor sobre a simples realidade que seja exterior à obra, os textos literários do autor são evidenciados como produto de construção entre o escritor e seus leitores. (PIRES e OLIVEIRA, 2010, p. 224-233)

Acrescentamos que os textos machadianos exigem uma leitura ativa sobre a qual faz-se necessário assumir um posicionamento diante da narrativa, uma vez que a obra instiga quem lê a buscar respostas nas ações e lhe atribui a função de interpretar os vazios que nela encontra, fazendo uso de suas experiências de leituras. São, portanto, narrativas maduras que buscam intensa interação com o leitor. Segundo Teixeira

As narrativas maduras de Machado de Assis não apresentam uma história conclusa, que pudessem agradar ela intriga [...]. Não explicam tampouco o problema que abordam ou a conclusão a que chegam. O significado dependerá sempre da interpretação do leitor. Por isso, devem ser lidas com um olho na ação e outro no sentido problematizador que encerram (TEIXEIRA, 1998, p. 57).

Assim sendo, as obras de Machado de Assis procuram por um leitor com uma percepção aguçada, exigindo uma leitura com mais profundidade. Seus textos, embora curtos, possuem um campo vasto de significações. Somado a isso, sua prosa possui doses de ironia, e não excessivamente agressiva, traz um texto reflexivo e profundo com uma linguagem que sintetiza a modernidade. Machado uniu, portanto, traços da psicologia, da filosofia e do humor em seus textos, bem como, era detalhista

nas relações entre os seres e as instituições, interpretando a realidade nacional sem se submeter a exageros. (BRASIL, 2008, p.05)

Com efeito, Machado Assis é um escritor marcado pela sua irreverência em tratar temas realistas. Seus textos trazem sutilezas sobre aquilo que não fora explicitamente dito, mas que instiga o imaginário do leitor, levando-o a reflexão sobre os sentidos que podem ser inferidos no texto. Sobre esse aspecto Gotlib (2006, p.78) afirma que “os contos de Machado traduzem perspicazes compreensões da natureza humana”. Assim, acreditamos que a obra realista, nas mãos de Machado de Assis, traçou caminhos para uma prosa profunda e universal.

4.3 Os Contos Machadianos

Machado de Assis foi romancista, teatrólogo, poeta e contista. Como contista, conferiu densidade aos seus contos focando em temas pontuais que se evidenciavam em narrativas curtas. Por conta disso, os contos machadianos são capazes de colocar o leitor diante de leituras inesperadas sobre diversas situações.

O autor propõe, em suas obras, um diálogo natural como o leitor. Isso implica dizer que há uma temática diversificada e universal em textos, por trazer uma discussão sobre os problemas e valores humanos. Conforme Bosi (1978, p.203), “A ficção machadiana constitui, pelo equilíbrio formal que atingiu, um dos caminhos permanentes da prosa brasileira na direção da profundidade e da universalidade”. Desse modo, compreendemos os contos desse autor como imprescindíveis para abordar problemas e valores universais nas aulas de literatura, levando o aluno a traçar caminhos para se tornar um leitor crítico.

Diante da importância de se explorar os contos clássicos machadianos, escolhemos para o presente trabalho, contos produzidos por esse autor para tratar sobre temas como valores sociais e morais e sobre a construção da identidade humana. Uma vez que, tratar textos literários sob essa ótica também é uma forma de aproximar o leitor de textos clássicos, pois fazem com que o leitor se sinta inserido no universo literário proposto na obra.

Quanto a relevância de tratar sobre questões morais da sociedade na literatura, Colomer (2017, p. 294) afirma que “fazem parte da reflexão de qualquer sociedade sobre os valores que deseja transmitir às novas gerações durante sua formação”. Tratar sobre isso implica, por conseguinte, em levar o leitor a refletir sobre

o efeito da obra, sobretudo a respeito de temas que são atemporais para a sociedade e que moldam o caráter social de um modo geral. Portanto, abordar sobre tais questões é um modo de aproximá-lo e de fazer com que ele vivencie a obra.

No que se refere aos contos que tratam dessas perspectivas morais e identitárias, escolhemos para este estudo, como já fora mencionado, os contos “Um apólogo” (2008), “Conto de Escola” (2008) e “O Espelho” (1994).

Um apólogo (2008) (Anexo C) é uma pequena narrativa que gira em torno de um diálogo entre uma agulha e um novelo de linha. No entanto, antes de expormos o enredo do conto, cabe-nos ressaltar que o termo apólogo se refere a uma breve narrativa em que as personagens principais são seres inanimados que através de suas ações, apontam lições de sabedoria e ética. Portanto, o título do texto remete ao diálogo entre dois objetos inanimados: a agulha e o novelo.

O conto inicia-se com “*Era uma vez uma agulha que disse a um novelo de linha [...]*”, esse trecho indica a presença de um narrador-observador que situa o leitor no contexto da obra. Logo, esse narrador dá voz a Agulha que inicia uma discussão com o Novelo sobre a importância que cada um exerce na costura de um vestido, enaltecendo seu papel, dizendo ser mais essencial que ele nessa tarefa. A narrativa se passa na casa da baronesa em que ambos disputam quem cose e dá forma ao vestido:

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

[...]

- Mas você é orgulhosa.

- Decerto que sou.

- Mas por quê?

- É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

- Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

- Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

- Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando [...] (ASSIS, 2008, p.15-16)

A disputa ocorre até o momento em que a costureira chega e os utiliza para costurar o vestido que a Baronesa usará no baile. Nesse momento, agulha enaltece seu próprio trabalho, e diz ao novelo que graças a ela é que a linha pode atravessar o tecido e seguir adiante por ele para compor o vestido, por isso, possuía mais importância e ainda se vangloriava por sempre estar unida às mãos da costureira: “-

Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima. (ASSIS, 2008, p. 16)

No entanto, o Novelo se desfaz da Agulha e de seu trabalho dizendo que quem vai ao baile junto à Baronesa é ele, compondo o vestido e a elegância e estará próximo a ministros e diplomatas, enquanto a Agulha voltará para a caixa de costura:

Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá. (ASSIS, 2008, p. 17)

Ao final do enredo, o Alfinete que se encontrava afastado da discussão, aparece e sugere a Agulha que aprenda e não abra caminhos para ninguém, que faça assim como ele, onde o espetam, ele fica: “- Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico[...]” (ASSIS, 2008, p.17)

Para finalizar o conto, o narrador entra em cena novamente para narrar a posição de uma personagem que aparece ao final do conto: o “professor de melancolia”. Este profere a lição moral abordada no conto, quando diz que também tem “servido de agulha a muita linha ordinária” (ASSIS, 2008, p.17)

É importante enfatizar que nessa narrativa há duas cenas: uma que se aproxima mais do enunciatário, evidente, por exemplo, nos trechos “Era uma vez uma agulha que disse ao novelo de linha: [...]”, “[...] Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa”, “[...] Conteí essa história a um professor de melancolia, que me disse[...]” (ASSIS, 2008, p. 17); e a outra cena é a que se distancia do enunciatário e expõe o diálogo entre os objetos.

De acordo com REIS (2000, p.35), esse conto possui uma estrutura simples com personagens que de forma figurada, refletem e julgam a maneira como os seres humanos reagem diante da vaidade.

Quanto ao “Conto de Escola” (2008) (Anexo C), nesta obra narra-se as recordações do garoto Pilar sobre um episódio que ocorrera quando ele estava cursando os primeiros anos do ensino fundamental. O espaço e o tempo da narrativa ocorrem respectivamente numa Escola do Rio de Janeiro, no ano de 1840. A história é contada em primeira pessoa pelo narrador-protagonista.

O conto inicia-se com Pilar expondo seu dilema sobre ir à escola ou ficar brincando na rua. Decidiu-se em ir à escola, pois acabara se recordando das faltas que havia tido na semana anterior e que lhe garantiram uma surra de vara de marmeleiro dada por seu pai, um homem ríspido e grosseiro. O próprio Pilar admite que não era, no entanto, um garoto de virtudes, por isso o pai agia com severidade para que ele se dedicasse aos estudos e tivesse, futuramente, uma grande posição comercial.

Ao chegar à escola, recebeu uma proposta do colega de sala: Raimundo. Este era um garoto tomado pela fragilidade e levava mais tempo que os demais para aprender a lição. Propôs, então, a Pilar que o ensinasse e em troca lhe daria uma moeda. Pilar se descrevia como um dos garotos mais adiantados da escola, que acabava a lição sempre antes de todos.

Raimundo era filho do professor Policarpo, um homem severo, e ainda mais severo com o filho. O professor tinha sempre uma palmatória ao seu alcance e tinha os olhos sempre atentos a qualquer reação que não fosse tomar a lição. Nessa ocasião, no entanto, estava ele mais distraído que de costume, por conta das notícias que estampavam os jornais naquele dia.

Aproveitando a distração do professor Policarpo, Raimundo voltou-se para Pilar propondo-lhe “negócios, uma troca de serviços”. Ele daria a Pilar uma moeda caso este lhe explicasse as lições de sintaxe, pois não conseguia entender o assunto e estava com medo da reação do pai.

[...] Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos... (ASSIS,2008, p. 39-40)

Pilar diz ter sentido estranheza diante da proposta de trocar lições por dinheiro, mas compreendeu o porquê Raimundo ter recorrido a essa alternativa, pois lhe pareceu ser um meio útil para fugir do castigo que se pai lhe daria.

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia(sic) antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. (ASSIS, 2008, p.40)

Inicialmente, Pilar se recusou a recebê-la, mas acabou aceitando. Notou que outro colega de turma os observava atentamente, o Curvelo. Este após observar toda a conversa entre Raimundo e Pilar, dirigiu-se ao professor Policarpo, delatando a negociação feita entre os dois outros alunos. Policarpo chamou a atenção de ambos e os castigou com a palmatória e, em seguida, jogou pela janela a moeda que Pilar recebera. Pilar, então, resolveu se vingar de Curvelo quando saísse da escola, porém, este, por medo, acabou fugindo.

No outro dia, Pilar tinha em seus planos procurar a moeda e toma-la para si, porém, no meio do caminho para a escola encontrou um batalhão de fuzileiros e resolveu segui-los. Naquele dia, decidiu, então, não ir à escola, acompanhou os fuzileiros e depois foi a praia. Voltou para casa sem pratinha no bolso e sem ressentimentos. A partir daquele episódio, aprendera com Raimundo e Curvelo o que era, de fato, corrupção e delação.

Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E, contudo, a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor... (Assis, 2008, p.44-45).

O conto O Espelho (1994) (Anexo C) – Esboço de uma nova teoria da alma humana – é uma narrativa sobre Jacobina e seu dilema quanto a própria identidade. A narrativa inicia-se em uma casa no morro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, com o diálogo entre alguns cavaleiros (“quatro ou cinco”) sobre questões transcendentais. Logo de início, há um destaque para Jacobina, que dentre os cavaleiros era o mais silencioso, assim descrito pelo narrador:

Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação. Esse homem tinha a mesma idade dos companheiros, entre quarenta e cinquenta (sic) anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; e defendia-se da abstenção com um paradoxo, dizendo que a discussão é a forma polida do instinto batalhador, que jaz no homem, como uma herança bestial; e acrescentava que os serafins e os querubins não controvertiam nada, e, aliás, eram a perfeição espiritual e eterna (ASSIS, 1994, p.1).

Jacobina, então, após um dos homens pedir sua opinião, diz que irá contar sobre um episódio que ocorreu em sua vida. Ao falar sobre tal episódio, ele defendeu sua teoria de que cada pessoa possui duas almas: uma alma exterior e uma alma interior.

- Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. (ASSIS, 1994, p. 2)

Jacobina tinha 25(vinte e cinco) anos quando foi nomeado Alferes da Guarda Nacional, o que acabara mudando seu status. Sua família, o elogiava e a se orgulhava do título que ele alcançara, ele, a partir de então, era sempre chamado de o “Senhor Alferes”. Certa vez, foi convidado por sua tia Marcolina para ir ao sítio onde ela morava e lhe ofereceu um grande espelho, que pertencia a Família Real Portuguesa, era a melhor mobília da casa e ela resolveu colocar no quarto que pertenceria a Jacobina. Logo, ocorreu uma mudança na vida de Jacobina, pois a percepção que ele possuía de si mesmo passou a dar lugar, apenas, à percepção que os outros tinha a respeito dele, e o ser que Jacobina era antes de se tornar o Sr. Alferes deixou de existir.

Vai então uma das minhas tias, D. Marcolina, viúva do Capitão Peçanha, que morava a muitas léguas da vila, num sítio escuso e solitário, desejou ver-me, e pediu que fosse ter com ela e levasse a farda. Fui, acompanhado de um pajem, que daí a dias tornou à vila, porque a tia Marcolina, apenas me pilhou no sítio, escreveu a minha mãe dizendo que não me soltava antes de um mês, pelo menos. E abraçava-me! Chamava-me também o seu alferes. Achava-me um rapagão bonito. [...] Jurava que em toda a província não havia outro que me pusesse o pé adiante. E sempre alferes; era alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora. Eu pedia-lhe que me chamasse Joãozinho, como dantes; e ela abanava a cabeça, bradando que não, que era o "senhor alferes.[...] o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples (ASSIS, 1994, p.3).

Logo quando Jacobina chegou ao sítio, sua tia teve que se ausentar por uns dias para tratar de um ente doente. Valendo-se da ausência da dona da casa, os

escravos decidiram fugir, deixando apenas Jacobina no sítio, que ao passar dos dias ficava mais solitário e angustiado por não ter mais alguém lhe chamando de “seu alferes”, e assim sentiu a perda de sua “alma exterior”, que só existia diante da imagem que os outros faziam dele. Em meio à solidão, ele resolveu contemplar o espelho e não reconhecia a própria imagem, para ele, esta se tornara difusa e esfumada, pois agora só sabia de fato quem ele era na presença de alguém.

Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente, com os mesmos contornos e feições; assim devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação (ASSIS, 1994, p.5).

Jacobina, após esse conflito com sua imagem, decide vestir a farda e olhar-se, novamente, no espelho. Agora, a imagem refletida tornara-se nítida. Só após vestir a farda, ele resgatou sua imagem, e durante os dias que lhe restavam ficar naquele sítio sempre tirava um tempo para vestir-se com a farda e, assim, unir a sua alma exterior com a sua alma interior.

Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros[...] Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem os sentir... (ASSIS, 1994, p.6).

Ao final do conto, retoma-se a cena em que Jacobina contava aos homens sobre esse episódio, ele desce as escadas e vai embora.

4.4 Linguagem Machadiana: a ironia

A ironia é uma figura bastante recorrente nos textos de Machado de Assis. Geralmente, fina e velada, é caracterizada pela crítica literária como traço característico do autor. A ironia tem sua origem filosófica e já foi abordada sob diferentes

perspectivas teóricas. Foi, inicialmente, formalizada pelos retóricos da era clássica. De acordo com Laffalce (2012, p. 99), surge na *República*, de Platão, pela primeira vez, o conceito de ironia. A palavra originou-se do grego *eironeia* (dissimulação), e nomeava a estratégia dialógica de Sócrates. “Essa estratégia fazia com que o interlocutor criasse interrogações sucessivas, de maneira dissimulada, criando um sujeito suposto do não saber”. Sócrates lançava desconfianças sobre verdades engessadas na linguagem, minando as incertezas do interlocutor. A ironia socrática associava-se a um rico processo verbal, ao passo que possibilitava que a consciência formulasse outras novas verdades. Na literatura, a palavra ironia passou a ser utilizada partir do século XVIII no Romantismo, movimento literário que fez com que o procedimento irônico se configurasse como literário. Assim, a ironia se consolidou nas manifestações artísticas da modernidade, estimulando as reflexões sobre a arte e a sociedade.

Autor, também, da fase romântica, Machado de Assis empregou o artifício da ironia em várias de suas obras. Para que possamos, portanto, apresentar a obras clássicas como as de Machado, não podemos deixar de explorar esse recurso como um meio para que os alunos interajam de forma mais dinâmica com o autor e seus traços.

Antes de adentrarmos na ironia em textos de Machado de Assis, é necessário compreendermos como ocorre a sua manifestação. A ironia é uma figura que transita desde textos clássicos a situações cotidianas. É um termo que faz referência, frequentemente, a afirmações contrárias ao que de fato queremos dizer, ou àquilo que de fato pensamos. Pode, também, principalmente no âmbito literário, corresponder a denúncias, críticas ou recriminações diante de diversas situações.

Embora a presença da ironia seja comum nos diversos textos, nem sempre ela é compreendida em sua totalidade por se tratar de uma alternativa de encarar os fatos, ou seja, o leitor pode guiar o significado que deseja atribuir ao texto, visto que a ironia resulta de uma enunciação que possui diferentes sentidos. Sobre isso Hutecheon (2000) diz que

Os principais participantes do jogo da ironia são, é verdade, o interpretador e o ironista – o destinatário visado na elocução do ironista, mas ele ou ela (por definição) é aquele que atribui a ironia e então a interpreta: em outras palavras, aquele que decide se a elocução ela pode ter. (HUTECHÉON, 2000, p. 28)

Seguindo esse raciocínio, Duarte (2006) afirma que

Em qualquer de suas formas, a ironia será uma estrutura comunicativa. De fato, nada pode ser considerado irônico se não for proposto e visto como tal. Não há ironia sem ironista, e este será alguém que percebe dualidades ou múltiplas possibilidades de sentido e as explora em enunciados irônicos, cujo propósito somente se completa no efeito correspondente, isto é, numa recepção que perceba a duplicidade de sentido e a inversão ou a diferença existente entre a mensagem enviada e a pretendida. (DUARTE, 2006, p. 19)

Compreendemos, assim, que a ironia utilizada no discurso tem papel crítico e requer leitores ativos e atentos, pois, embora conceda ao ironista o “poder” para se comunicar, é necessário que haja, por parte do interlocutor, a interpretação necessária para que ela se processe com tal. Dessa maneira, sobre a compreensão da ironia como componente linguístico, Brait (2008, p.62-63) afirma que em uma sequência irônica há um significante que recobre dois significados que estão integrados por meio de um índice. Esse índice tem como função sinalizar a ironia, e faz com que o enunciador prepare o enunciatário para perceber tal índice que, então, passa a colaborar com a construção da significação irônica. Ademais, para que a mensagem seja reconhecida como uma ironia pelo enunciatário e este seja capaz de participar da inversão semântica, é preciso que o ironista dê pistas para que sua interpretação ocorra. É, então, no plano discursivo que o sentido irônico é compreendido.

A ironia é um elemento patente em obras machadianas e mostra o seu modo peculiar de ver o mundo. Observamos isso nos contos adotados para essa pesquisa e focamos em alguns traços de ironia que podem ser debatidos no ensino fundamental com jovens leitores em formação.

Em “Um Apólogo” (2008), a ironia pode ser observada em diversas passagens do texto. tomamos como exemplo a fala da agulha para a linha: “*Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?*”, em que a agulha tendo uma função tão importante quanto a da linha, não aceita ser colocada em posição de inferioridade em relação àquela. A ironia também está presente na fala do professor de melancolia ao final do texto e leva o leitor a uma reflexão sobre o que é “servir de agulha” e o que seriam as “linhas ordinárias”, nesse caso, podemos perceber uma crítica social que, de forma irônica, faz o leitor refletir sobre a posição de qual objeto (linha, agulha, alfinete) ele deseja assumir para si.

Sobre a presença da ironia no “Conto de Escola” (2008), percebemos esta figura, por exemplo, no seguinte trecho:

“Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. (MACHADO DE ASSIS, p.37, 2008)

Neste fragmento da obra, a ironia reside no contraste entre as atribuições que a personagem utiliza para se referir aos meninos do bairro. Podemos observar que a personagem Pilar se refere a estes personagens como “vadios” e, logo adiante, diz que são “a fina flor do bairro”. Ambos os termos criam entre si um contraste, uma vez que “vadios” significa, em sua forma literal, pessoas ociosas, desocupadas; e “fina flor” é uma expressão que faz referência às elites. Desse modo, a expressão que denota ironia é a “fina flor do bairro”, que significa dentro do contexto, “a elite da vadiagem”.

De acordo com Duarte (2006, p.35), a ironia nesse caso não visa ser tomada como um ensinamento, não emprega lições, mas pretende valorizar as potencialidades do ser humano, sua liberdade e sua criatividade fazendo uso da capacidade de significação da linguagem.

No conto “O espelho” (1994), a ironia pode ser detectada, em leituras mais simplificadas, no tratamento que é dado ao alferes, uma vez que esse cargo possuía apenas valor decorativo, no entanto, na obra, essa posição era exaltada. Paula (2009, p.2) cita que “o cargo de alferes era um dos mais questionáveis do antigo Império, ou seja, valia pouco e tinha muito mais efeito decorativo do que efetivo”, essa contradição corresponde uma crítica social e evidencia a ironia machadiana nesse conto. De forma simplificada, o cargo era equivalente a um porta bandeira, no entanto o superestimavam apenas porque fazia parte da guarda nacional.

Portanto, compreendemos que a linguagem irônica está intimamente ligada aos contos machadianos. Com vistas nesse aspecto, torna-se relevante compreender a função desse recurso dentro dessas obras, nas últimas etapas do ensino fundamental.

4.5 Por que Machado de Assis no Ensino Fundamental?

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2018, p. 63) estabelece como competência a ser desenvolvida no ensino fundamental, a compreensão da linguagem como meio de construção humana considerando aspectos históricos,

sociais e culturais. Esses conhecimentos precisam ser tratados em sua natureza dinâmica, de modo que o aluno possa reconhecê-los e valorizá-los como formas significativas da realidade e expressivas das subjetividades e das identidades culturais e sociais. De acordo com esse documento, é necessário que o ensino esteja empenhado em promover a formação de alunos que saibam fruir do texto. A BNCC, portanto, defende que:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BRASIL, 2017, p.63)

A leitura de clássicos, em especial os machadianos, é capaz de proporcionar ao leitor essas habilidades e vivências através de traços de identificação e da quebra das expectativas durante a interação dele com a obra. O conhecimento de textos clássicos, como os Machado de Assis, pode conduzir o leitor a experiências estéticas e a novas maneiras de compreender a natureza cultural do texto literário.

Desse modo, para o tratamento dado a literatura em sala de aula, é preciso que o aluno seja capaz de desvendar os sentidos dos textos. De acordo com a BNCC (2017), para que a experiência literária seja alcançada é necessário que além de compreender os sentidos, é necessário que ele também possa fruí-lo:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, p.154, 2017)

A leitura literária deve, portanto, criar condições para que o aluno desenvolva o senso estético das obras e seja capaz de estabelecer critérios e compartilhar impressões sobre o que lê e, assim, tornar-se um leitor autônomo e crítico e que se permita ter experiências transformadoras e humanizadoras por meio da literatura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) já defendiam a ideia de que o aluno precisa dominar conhecimentos que os façam crescer como cidadão consciente de seu papel crítico na sociedade. Para tanto, é necessário que sejam

traçados objetivos que auxilie esse aluno a posicionar-se criticamente frente a diversas situações. É necessário, ainda que ele seja motivado a desenvolver o conhecimento sobre si mesmo e seja confiante quanto as suas capacidades afetivas, éticas, cognitivas e estéticas e, ainda, exercite a sua capacidade de relacionar com o próximo e de se inserir socialmente. Para isso, cabe ressaltar, que é preciso que ele utilize as diferentes linguagens como meio para se expressar e produzir ideias que possam atender às diferentes intenções e situações comunicativas. É fundamental que ele seja capaz de questionar a realidade, utilizando a criatividade, o pensamento lógico, a intuição e a análise crítica de forma adequada para se tornar um indivíduo autônomo e reflexivo perante a sociedade. (BRASIL, 1997, p. 6)

Diante disso, observamos que os contos de Machado de Assis que escolhemos para esta pesquisa abordam aspectos temáticos e composicionais que contribuem com a formação crítica do aluno. Notamos, primeiramente, que no Conto “Um Apólogo” (2008) podemos abordar pontos que tratam sobre o valor social do indivíduo, assim como no “Conto de Escola” (2008), que nos remete a valores éticos e morais, no qual observamos questões que envolvam a “corrupção” e a “delação”. Abordar tais temas, significa entrar em consonância com o que preconiza a BNCC (2018), quando cita que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens[...] Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2018, p.61). Dessa maneira, compreendemos que por meio do estudo da linguagem literária, o aluno compreende a realidade que o cerca através de temas referentes a questões sociais que, ao serem incorporados nas aulas, tornam a prática educativa em um espaço para debate acerca de práticas cotidianas.

Em ambos os contos podemos observar que o tema está voltado para questões dos valores éticos e morais, que são atemporais, ou seja, temas recorrentes em nosso meio social. De acordo com a BNCC (2018, p. 72-85), é necessário que o aluno reconheça o texto como lugar para negociar e manifestar sentidos, valores e ideologias. Ou seja, é em diálogo com o texto que o aluno será capaz de fazer reflexões éticas que nortearam suas escolhas. As estratégias e procedimentos de leitura se tornam eficazes quando são adequadas para indicar meios para que o aluno saiba estabelecer relações entre os textos e suas vivências, valores e crenças.

O aluno passa uma parte considerável da sua vida dentro da escola, portanto, inegavelmente, passa a ser um espaço onde se discute temas e valores sociais. A

escola por meio da literatura pode servir de espaço para se discutir conflitos da sociedade e tratar sobre valores morais e éticos de diferentes espaços e tempos.

No conto “O Espelho” (1994), temos a “construção da identidade” como foco temático. De acordo com Hall (p.7), quanto à perspectiva sociológica do mundo moderno, a identidade é constituída com base nas relações interpessoais, ou seja, a identidade é formada pela interação entre o “eu” e o “outro”. Há um “eu real” que é modificado pela interferência de diálogos contínuos com várias culturas e identidades externas. Nesse conto, a personagem sofre essa modificação no seu “eu”, e há um conflito de identidade, pois há uma alma interior (“eu real”) e uma alma exterior, construída através das relações interpessoais. Nessa perspectiva, a construção da identidade é explicada por Hall como algo que

[...] preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que nos projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social. (HALL, 2006. p.11-12)

Portanto, a formação da identidade do indivíduo sofre constantes interferências advindas do espaço social e cultural no qual ele está envolvido. Essa afirmação reforça a necessidade de se tratar desse tema no espaço escolar com vistas conhecer os aspectos culturais e sociais que compõem a pluralidade nacional para formar um indivíduo consciente de si e da sociedade que o cerca.

Compreendemos, então, que a identidade está relacionada à distinção entre pessoas por meio do nome, das características físicas, do comportamento e da história de vida. É algo que sofre uma construção gradativa moldada pela interação do indivíduo com a sociedade.

Sobre o ensino, sobretudo do texto literário, é necessário estar atento tanto a recepção quanto aos efeitos causados no texto por meio dos recursos de linguagem utilizados. Duarte (2006, p.19) acredita que a ironia é um recurso literário que colabora para a formação de leitores atentos e colaborativos, por se tratar de estruturas que atraem e sugerem uma reflexão ao leitor. Nesta pesquisa, focamos na ironia por ser o traço característico do autor dos textos escolhidos como objeto de análise.

Sob a perspectiva do ensino da literatura no ensino fundamental, âmbito principal para o qual este trabalho está voltado, a BNCC (2018, p.69-71), contempla

em seu texto sobre o tratamento das práticas leitoras e as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e de reflexão perante a leitura de variados gêneros. No eixo que corresponde à leitura, por exemplo, o documento aborda sobre recursos linguísticos e multissemióticos que colaboram para a compreensão dos efeitos de sentido de diversos textos, e traça como objetivo identificar, dentre outros aspectos, a presença da ironia.

Portanto, por tratar de temas relevantes para a formação crítica do aluno e por ter a ironia como um recurso de linguagem que tanto contribui para riqueza de suas obras, consideramos pertinente a abordagem de contos de Machado de Assis em turmas do 9º ano do ensino fundamental.

A seguir, com propósito de delinear os passos adotados em nossa pesquisa, apresentamos a metodologia descrevendo o nosso objeto de pesquisa, os procedimentos, à execução da coleta de dados e da análise das categorias que foram adotadas.

5 METODOLOGIA

Nessa seção descrevemos o nosso objeto de pesquisa e os procedimentos que foram utilizados para a execução da coleta de dados. Apresentamos, também, as categorias que foram adotadas para analisar como ocorre a recepção e reflexão acerca de contos machadianos em uma escola pública municipal de ensino fundamental do interior do Maranhão.

A respeito da metodologia adotada para execução dessa pesquisa, iniciamos com a caracterização do estudo quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos. Foram abordadas, em seguida, informações sobre os participantes e o campo da pesquisa, especificamente, a escola na qual a pesquisa foi aplicada. Logo após, tratamos sobre o *corpus* e o instrumento de coleta de dados. E, por fim, discutimos sobre as categorias de análise dos dados que foram obtidos na coleta de dados da pesquisa.

5.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa científica, para transmitir confiabilidade, precisa apontar características quanto a sua natureza, forma de abordagem, objetivos e procedimentos. Em face disso, abordamos como a pesquisa em questão está caracterizada.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, esta se caracteriza como “aplicada”, visto que há uma relação dinâmica entre o sujeito e a realidade com a finalidade de construir conhecimento por meio de ações práticas específicas (GIL, 2017, p. 26). Nesta pesquisa, buscaremos aplicar conhecimentos a fim de traçar um objetivo prático para os problemas enfrentados pelos alunos, no que concerne à leitura dos contos.

Quanto à forma de abordagem, esta pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, fato este relevante para nossa pesquisa. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Nesse sentido, os dados coletados, nos servirão para traçar o perfil dos leitores de modo subjetivo, bem como, o desempenho perante às oficinas de leitura.

A natureza descritiva da pesquisa, no presente estudo, teve como foco descrever os aspectos qualitativos de uma turma, para que se possa reconhecer e

observar as diversas situações, fatos, opiniões e comportamentos da turma na qual a pesquisa foi aplicada. Durante o desenvolvimento da pesquisa preocupamo-nos em compreender de que modo a leitura de contos “Um apólogo” (2008), “Conto de Escola” (2008) e “O Espelho” (1994) colaboram para a formação de leitores críticos e reflexivos nos anos finais do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa, por conduzir a uma ação social voltada para a formação de leitores consciente e críticos a respeito de ética, valores morais e sociais e construção da identidade por meio da linguagem, também pode ser caracterizada como pesquisa-ação. De acordo com GIL (2017, p. 38) “A pesquisa ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”. Mediante o contexto, essa pesquisa teve como alvo atuar em uma comunidade escolar de alunos carentes, pretendendo alcançar resultados práticos com vista em formar leitores críticos e ativos por meio da leitura literária em sala de aula, a fim de que eles levem essa leitura escolar para sua vivência e façam uso delas para se tornarem seres sociais críticos. Sobre esse tipo de pesquisa, vale ressaltar que o planejamento difere das demais pesquisas, por envolver a ação do pesquisador e dos grupos de interesse em diversos momentos da pesquisa (Gil, 2017, p.137).

A pesquisa se caracteriza, ainda, como pesquisa de campo, pois permite “a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo [...]” (MYNAIO, 2009, p. 61). Nesse contexto, o campo de estudo é imprescindível para coleta de dados acerca do objeto em estudo para observar aspectos ligados a leitura como formadora de leitores com senso crítico e reflexivo. O professor pesquisador ao se inserir no campo de pesquisa fica mais próximo do objeto de estudo, o que lhe possibilita compreender melhor os anseios e as indagações da turma.

5.2 Delimitação do *Corpus*

Os contos escolhidos para trabalhar a formação do leitor crítico foram: “Um apólogo” (2008), “Conto de Escola” (2008) e “O Espelho”(1994) por tratarem de questões atuais e serem acessíveis para os sujeitos da pesquisa.

A escolha desses contos prioriza além da leitura, compreensão e interpretação dos textos, aspectos como a linguagem, valores sociais e a identidade, revestidos nos contos machadianos para trabalhar a percepção crítica do jovem leitor do ensino fundamental. Portanto, o *corpus* desta pesquisa foi composto basicamente dos dados obtidos no questionário e nas três oficinas de atividades diagnósticas que foram executados nas oficinas de leitura e escrita desenvolvidas dentro da sala de aula.

5.3 Sujeitos e Campo da Pesquisa

A pesquisa de campo realizou-se em uma escola da rede pública municipal de Tutoia - MA, com uma turma de 9º ano, composta por 14 alunos com faixa etária de 14 a 16 anos.

A escola, que constituiu o campo de pesquisa, situa-se na zona urbana da cidade de Tutoia, situado a 3 km do centro da cidade. Essa escola oferece como modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino fundamental I e II (do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental) divididos entre os turnos manhã (Ensino Infantil e Ensino Fundamental I) e tarde (Ensino Fundamental II), e atende em média 150 alunos, divididos da seguinte forma:

Tabela 01: Modalidade de ensino de alunos matriculados em 2017.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR MODALIDADE DE ENSINO - 2017

CRECHE (INFANTIL I)	9
PRÉ-ESCOLA (INFANTIL II)	30
ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO)	57
ENSINO FUNDAMENTAL II	50

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados fornecidos pela administração da escola.

O corpo discente é constituído principalmente por moradores do bairro em que a escola está localizada. A escola é composta, basicamente, por alunos de baixa

renda, cujos pais em sua maioria não possuem vínculo empregatício e sobrevivem da renda obtida nas atividades de comércio (formal e informal), pesca e agricultura local.

Atualmente, a escola conta com um quadro de 23 funcionários assim descritos: 1 diretora, 2 coordenadoras, 2 secretárias, 1 auxiliar administrativo, 4 operadores de serviços gerais, 3 porteiros, 1 merendeira, 4 professores de Ensino Infantil, 5 professores de Ensino Fundamental I e 5 professores Ensino Fundamental II.

Para a execução da presente pesquisa, selecionamos a turma que compunha o 9º ano do Ensino Fundamental II, turno tarde. A turma era composta por 14 alunos em que 5 são do sexo masculino e 9 são sexo feminino, todos com faixa etária entre 14 e 15 anos. Essa turma, em relação a anos anteriores, possui uma taxa de aprovação alta, no entanto, a maioria não era continuamente acompanhada pelos pais ou responsáveis quanto às atividades escolares (atividades de casa, avaliações, reunião de pais e mestres). Geralmente, os pais atribuem essa ausência a falta de tempo devido ao trabalho que exercem para sustentar a família ou que não acompanham nas atividades escolares por não terem domínio da leitura de textos escritos.

5.4 Categorias de Análise

O caráter qualitativo corresponde a interpretação dos dados que foram coletados e categorizados na pesquisa. Sobre este aspecto qualitativo Gil (2002, p.34), ressalta que nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos.

Desse modo, para da análise dos dados obtidos foram adotadas categorias com base nos dados coletados no questionário e nas atividades diagnósticas. As categorias serão divididas de o modo a seguir:

I – Primeiras impressões: o leitor e a leitura da literatura

CATEGORIA 01 – Leitura: o hábito de leitura do aluno através com base na frequência, no acesso e sua opinião sobre a importância da leitura.

CATEGORIA 02 – Literatura: importância que o aluno atribui à literatura e ao seu estudo para a formação do leitor crítico.

II – Atividades diagnósticas: interação entre texto e leitor

Quadro 01: Etapas e Categorias de Análise das atividades diagnósticas.

Etapas		Categorias de Análise
I	Motivação	Inferências sobre o tema: conhecimentos prévios e visão crítica a respeito de temas relacionados ao conto.
II	Introdução	Conhecimentos sobre autor e temática da obra: conhecimentos que o aluno tem sobre Machado de Assis e sobre a produção literária desse autor.
III	Leitura e Primeira Interpretação	Leitura e Interpretação do conto: receptividade do conto e as impressões que os alunos tiveram da obra.
IV	Segunda interpretação	Criticidade e atemporalidade da obra: objetiva investigar a análise crítica do aluno a respeito da obra, relacionando os temas do conto clássico com aspectos observáveis na sociedade atual.
	Linguagem	A ironia como recurso de linguagem nos contos machadianos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5.5 Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de questionário (Apêndice A) e atividades diagnósticas de leitura e interpretação textual- oficinas (Apêndice B), que tiveram como objetivo observar o modo como os alunos interpretavam os contos machadianos, explorando os aspectos relevantes para a leitura crítica e reflexiva do texto. Nessa etapa, a coleta partiu de textos fornecidos aos alunos e do registro de seu desempenho mediante anotações. (GIL, 2002, p.100). Os alunos foram codificados para que fosse mantido o anonimato a fim de evitar exposições.

5.5.1 Aplicação dos questionários e das atividades diagnósticas

Para compreender um texto é necessário utilizar estratégias que orientem os caminhos que devemos seguir para chegarmos às possíveis significações desse texto. Conforme Sim-Sim (2007, p.15) as estratégias são instrumentos que dispomos

antes, durante e depois do processo de leitura para chegarmos ao ponto da compreensão textual. Em face disso, aplicamos sequências de leitura e interpretação de contos machadianos abordando o antes, o durante e o depois da leitura a fim de averiguar o modo como esses contos são recebidos pelos alunos para, em seguida, constatamos, os possíveis problemas encontrados ao longo desse percurso. Utilizamos estratégias de leitura nessa sequência para analisarmos o comportamento dos alunos em relação a compreensão e interpretação dos contos “Um apólogo” (2008), “Conto de Escola” (2008) e “O Espelho” (1994), para, no fim, sugerirmos propostas interventivas que visem auxiliar o aluno no processo de compreensão dos contos machadianos com base em seus aspectos intrínsecos e extrínsecos.

Para a elaboração e aplicação das atividades diagnósticas (Apêndice B), foi tomado como base alguns elementos da “sequência expandida” proposta por Cosson (2016, p. 77) na qual ele evidencia as articulações entre “experiência, saber e educação literários” inscritos no horizonte do letramento literário na escola. Essa sequência obedeceu à seguinte ordem: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão. Ressaltamos que para atingirmos nosso propósito de observar como o texto foi recebido pelo aluno, focamos preferencialmente nos seis primeiros elementos dessa sequência (motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização e segunda interpretação).

A aplicação da pesquisa realizou-se entre o período de 19/11/2018 e 30/11/2018, conforme o parecer concedido pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) (Anexo C). A fase inicial ocorreu com uma reunião para que pudéssemos esclarecer aos pais e alunos respeito da pesquisa e apresentar-lhes os termos de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Anexo A) e o Termo de Assentimento (Anexo B), para que decidissem sobre a participação do aluno no presente estudo. Após esclarecimentos sobre os termos éticos da pesquisa aos alunos e aos seus respectivos pais ou responsáveis, demos andamento com a aplicação do questionário e das atividades diagnósticas.

Inicialmente, aplicamos um questionário (Apêndice A) no qual constam perguntas que abrangem a relação do aluno com a leitura e com a literatura. Indagamos, ainda, sobre seus hábitos de leitura, sobre a leitura de contos e sobre o seu conhecimento a respeito de Machado de Assis.

Quanto ao tempo e ao modo de aplicação do questionário, demos o prazo de 24 (vinte e quatro) horas para que os alunos preenchessem. Na ocasião, eles receberam e levaram para casa. Dessa forma, poderiam responder com calma e sem desconfortos. Findado o prazo, recolhemos os questionários e, por conseguinte, iniciamos a etapa de aplicação das atividades.

As atividades diagnósticas ocorreram em 3 oficinas e obedeceram às seguintes etapas descritas: motivação, etapa inicial na qual apresentamos meios didáticos para introduzir o aluno no universo do conto a ser lido; introdução, em que conhecemos o autor do conto e suas importância literária e introduzimos uma temática a respeito de determinados aspectos sociais que havia no conto; leitura integral do conto com objetivo de conhecer a obra e realizar uma experiência estética entre o leitor e o texto; primeira interpretação, na qual observamos a compreensão que tiveram da obra de modo geral; e contextualização, etapa em que se propôs compreender a leitura por meio de contextos inerentes a obra. Nessa fase, o foco foi a contextualização histórica e crítica que trata sobre o contexto de produção e sobre a recepção do texto literário (COSSON, 2016, p. 77-91). Quanto à segunda interpretação, nesta etapa foi feita uma leitura mais aprofundada sobre um dos aspectos da obra, no caso, um tema. Abordamos essa última etapa da sequência em consonância com a contextualização, uma vez que buscamos uma leitura aprofundada de algum aspecto do texto. A segunda interpretação, conforme Cosson (2016, p. 92), não pode ser dissociada da contextualização. Realizamos essa etapa por meio de uma ligação direta com a contextualização, ou seja, essas duas últimas etapas foram executadas ao mesmo tempo.

Iniciamos a oficina I (Apêndice C), na qual tratamos sobre o conto “Um apólogo” (2008). A primeira etapa consistiu numa atividade de preparação para a leitura, a motivação. A motivação, segundo Cosson (2016, p.77-78), introduz o aluno no universo da obra a ser lida, levando os alunos a refletirem sobre as relações que se estabelecem entre o ambiente retratado no texto e a transformações que trazem para a vida social e pessoal do aluno leitor. Desse modo, a motivação tem como objetivo levar os alunos a compreender sobre a funcionalidade do texto e refletir sobre a mensagem que ele pretende passar. Para fazer a preparação do aluno e aproximá-lo do conto machadiano, selecionamos o apólogo “O prego e o martelo” (2011) para despertar o leitor para a construção do diálogo entre as personagens e para o valor social da mensagem final do texto.

Logo após, iniciamos a segunda etapa: a introdução. A introdução tem como objetivo incentivar a interação inicial do aluno com a obra. Nesse momento, fizemos breves questionamentos aos alunos a respeito de Machado de Assis, sobre vida e obra do autor. Logo após, fizemos uma breve apresentação do autor, destacando sua importância para a literatura e sobre sua produção literária. Adotamos essa estratégia com base em Cosson (2016, p.80), por este afirmar que “para introduzir uma obra canônica [...], a simples e breve apresentação do autor e da obra pode ser a atividade mais adequada.” Ressaltamos que as informações prévias que cada aluno possuía sobre a vida e obras do autor em estudo foram consideradas e aproveitadas durante essa abordagem. Após essa breve apresentação, continuamos tratando sobre as características morais retratadas no texto e, ressaltamos, que Machado de Assis possui em sua coletânea de obras, textos que abordam essa temática, pois a abordagem do tema sugere uma entrada para o texto, “ela serve para despertar o interesse do aluno pela obra e não conduzir sua leitura” (COSSON, 2016, p. 80).

Após a introdução, demos início à terceira etapa da sequência, que correspondeu sobre a leitura do conto *Um apólogo* (2008) de Machado de Assis. A etapa da leitura tem como objetivo levar o aluno a criar sua experiência estética com texto. A etapa de leitura do texto literário significa uma experiência singular e o que nos motiva a ler um clássico é a experiência estética que ele pode proporcionar (COSSON, 2016, p. 63).

Após a etapa de leitura, proferimos o seguimento na primeira interpretação, que correspondeu à quarta etapa da sequência. O objetivo dessa etapa foi incentivar o aluno a traduzir, de forma escrita, a impressão geral do conto e o impacto que o texto teve sobre a sua sensibilidade e compreensão leitora. Nessa etapa, o aluno fez uma breve descrição de como foi sua primeira interpretação da obra, a fim de que ele expressasse algo a respeito do que leu, do que sentiu em relação às personagens e a algo mais que ele tenha apreciado na obra. A intervenção do professor pesquisador nessa etapa foi mínima, pois “cabe ao professor [...] evitar que essa primeira interpretação sofra com sua intervenção [...] deve apenas estabelecer balizas para a produção de texto (COSSON, 2016, p. 84)”. Após essa interpretação global livre sobre o conto, orientamos os alunos a responderem, por escrito, sobre o que mais os atraiu na leitura; qual o ponto de vista sobre a temática abordada; com que aspectos da obra eles se identificaram; e se sentiram surpreendidos em algum momento da obra.

Para a quinta etapa sugerimos a contextualização. Cosson (2016, p.86) sugere que a contextualização trata sobre “aquilo que a obra traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor”. Isso implica dizer que sempre que lemos uma obra estamos lendo o seu contexto. O objetivo dessa etapa consiste, portanto, no aprofundamento da leitura através do contexto presente no conto. Para sermos mais específicos adotamos para essa sequência de leitura a contextualização histórica, a crítica, a presentificadora e a temática.

Propostas por Cosson (2016, p. 87), a contextualização histórica tem como propósito fazer uma relação entre o texto e a sociedade por ele retratada. A contextualização crítica está relacionada com a recepção do texto literário, trata-se da análise de outras leituras que contribuem para a ampliação do horizonte de expectativa. A contextualização presentificadora é utilizada para suscitar no aluno o interesse pelo texto, focando para o tema e a sua relação com o presente, é a contextualização que relaciona a obra com o presente, na qual “o aluno é convocado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (COSSON, 2016, p. 91). E, por fim, a contextualização temática que, como o próprio nome sugere, refere-se aos temas vinculados à obra e como eles repercutem dentro do texto. Esses aspectos contextuais foram norteados na atividade por meios das seguintes questões: Quais traços da época de produção da obra (século XIX) são evidenciados no texto? Quanto aos textos expostos pelo roteiro crítico, quais foram às impressões causadas no leitor após a leitura do conto? Qual o tema da obra e que influências ele exerce sobre o comportamento das personagens? Como essa temática pode ser adaptada para as relações humanas? Tais questionamentos também abrangem a etapa referente à segunda interpretação uma vez que por meio deles será possível abordar o foco de nossa pesquisa.

Na oficina II (Apêndice B), adentramos o universo do *Conto de Escola* (2008), uma produção machadiana que, embora tenha sido escrita dentro contexto nacional do século XIX, traz pontos de discussão bastante contemporâneas. O conto traz consigo duas temáticas bastante comuns nos noticiários atuais: corrupção e delação. Com base nisso, para a etapa que corresponde à motivação, abordamos o conceito e as implicações dessas temáticas tomando como texto motivador uma notícia recente que envolvesse esses assuntos para preparar o aluno para o que vem adiante. Logo após, fizemos a etapa da introdução através da retomada de conhecimentos sobre Machado de Assis, sobre características do escritor e da obra em estudo. Para essa

atividade, focamos de forma breve no cenário nacional na época em que a obra foi produzida. Na etapa que corresponde à leitura, essa foi feita individualmente para que o aluno pudesse interagir com o texto sem interferências de outrem, no entanto foram necessárias algumas intervenções acerca de expressões desconhecidas no texto. Terminada a leitura, partimos para a primeira interpretação, na qual o aluno pode expor suas impressões gerais sobre o conto através de um pequeno relato que pudesse expressar algo a respeito do que leu. Na etapa correspondente à contextualização e à segunda interpretação destacamos o contexto histórico através de fragmentos que retrataram a época, o comportamento social e rigidez das escolas no século XIX; abordamos textos que faziam referência ao conto sob uma ótica crítica a fim de conhecer outras leituras sobre a obra; em seguida foi questionado ao aluno leitor se era possível contextualizar os fatos que aconteceram na obra com o contexto da notícia atual, o que há em comum entre elas; e por fim indagamos se em algum momento da obra eles identificaram nas personagens aspectos que os remetiam a comportamentos da sociedade atual.

Na sequência, seguimos para a oficina III (Apêndice B) que tem como ponto central o conto *O Espelho* (1994). O conto trata sobre a questão do “ser” e da aparência como construtores da identidade. Diante dessa perspectiva, partimos para a etapa inicial, a motivação, oferecemos um espelho para que eles pudessem olhar para si e iniciamos reflexão sobre essência e aparência. Na introdução, fizemos uma abordagem recordando características do autor do conto, ressaltando características da produção literária de Machado de Assis, no tocante a natureza humana e à análise psicológica da condição humana. Em seguida, iniciamos a atividade “Quem sou eu?”, para que os alunos descrevam sobre suas personalidades. Logo seguida, propomos a leitura individual do conto para que o aluno tenha suas próprias impressões sem interferências. Na primeira interpretação, assim como nos demais contos, pedimos ao aluno expusesse sua impressão geral sobre a obra. Nesse conto, o autor o inicia com os seguintes dizeres: “Esboço de uma nova teoria da alma humana”. Partindo dessa afirmação, pedimos, também, que o aluno esboçasse suas impressões sobre tais dizeres e explicasse que relação havia entre esse trecho e o enredo do conto. Logo após, prosseguimos com a etapa da segunda interpretação através da contextualização na qual abordamos o contexto de produção da obra e a sociedade da época; o que significava ser um alferes e qual a representação social desse cargo de acordo com o contexto da obra; o que dizem outros textos sobre a construção da

identidade da personagem no conto; de que maneira a situação vivenciada por Jacobina poderia ser traduzida para os dias atuais; e como ocorre o processo de construção da identidade social do indivíduo.

Ressaltamos ainda que na abordagem dos três contos nas oficinas I, II e III, quanto aos aspectos referentes à linguagem, investigamos os conhecimentos que alunos possuíam sobre a figura de linguagem ironia e conduzimos questões nas quais eles relatassem em que momentos conseguiam compreender esse recurso dentro da obra.

A execução das atividades seguiu o seguinte cronograma:

Quadro 02: Cronograma de execução de questionário e de atividades diagnósticas.

ETAPAS	TEMPO ESTIMADO
Questionário	24 horas
Etapa I	2 h/a (100 minutos)
Etapa II	4 h/a (200 minutos)
Etapa III	5 h/a (250 minutos)
Total	35 h/a

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

6 ANÁLISE DE DADOS

Nesta etapa da pesquisa, analisamos os dados coletados a partir de informações obtidas através do *corpus* composto por questionários (APÊNDICE A) e atividades diagnósticas (APÊNDICE B) aplicadas com 14 alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, como já fora descrito anteriormente. Ao nos referirmos às expressões verbais ou orais dos participantes, adotamos aqui, o código alfanumérico previamente codificado na atividade, para manter sigilo quanto à identidade do aluno.

Desse modo, tratamos os dados alcançados, acompanhando as etapas de sequência expandida propostas por Cosson (2016) e expondo os dados conforme as categorias de análises adotadas. Na presente análise, exploramos os resultados apoiados em pressupostos teóricos que reforçam a discussão acerca da pesquisa, classificando-os conforme as categorias a seguir:

6.1 Primeiras impressões: o leitor e a leitura da literatura

Para compreendermos, inicialmente, os conhecimentos prévios dos alunos sobre literatura, contos e Machado de Assis, bem como sobre hábitos de leitura, no início do primeiro encontro com a turma, aplicamos um questionário (APÊNDICE A). Composto por sete questões. Esse instrumento apresentou indagações como: 1) Você gosta de ler? 2) Sob seu ponto de vista, A leitura é algo importante? Por quê? 3) Você gosta de literatura? 4) Você considera importante estudar literatura? Por quê? 5) Você possui o hábito de ler textos literários? Em quais lugares você costuma ter acesso a textos literários? Você gosta desse tipo de leitura? Por quê? 6) Você tem o hábito de ler contos? 7) Você já leu alguma obra do autor Machado de Assis? Você conhece algum conto desse autor?

Os alunos mostraram-se apreensivos inicialmente, portanto, esclarecemos que se tratavam de perguntas simples que não seriam utilizadas para fins avaliativos, para que, assim, eles respondessem com mais segurança. Mediante às dificuldades e a aparente apreensão por parte dos alunos quanto ao modo como responder, fez-se necessário que a leitura do questionário fosse mediada com a finalidade de sanar eventuais dúvidas.

Nessa etapa, notamos que os alunos sentiram dificuldades para interpretar algumas perguntas sem que houvesse a interferência do pesquisador. A mediação foi essencial nesse processo.

Os dados coletados foram agrupados nas categorias a seguir a fim de que pudéssemos observar a recepção e a percepção crítica deles frente a leitura, compreensão e interpretação dos contos.

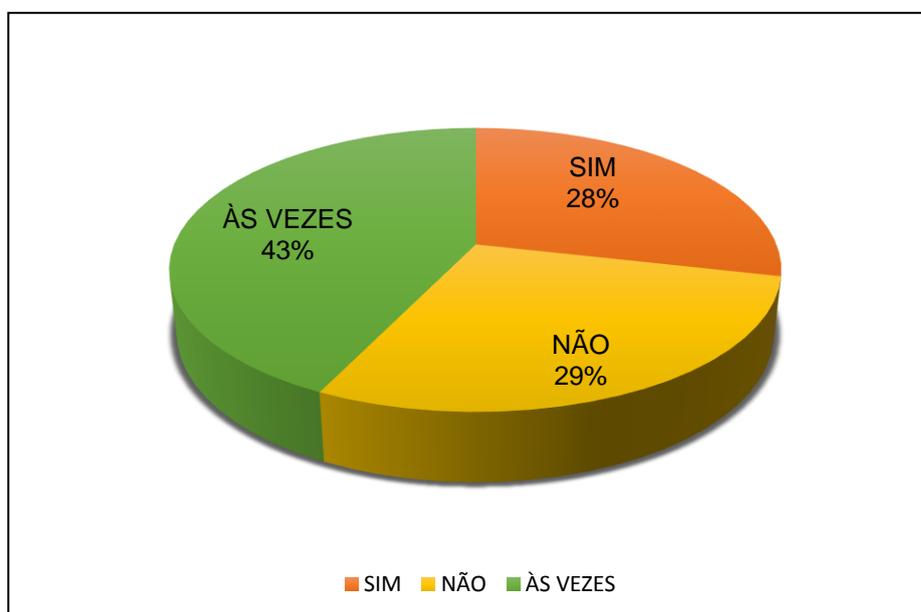
CATEGORIA 01 – Leitura: o hábito de leitura do aluno com base na frequência, no acesso e sua opinião sobre a importância da leitura.

Essa categoria corresponde à análise dos dados fornecidos no questionário. Essa etapa visa conhecer o perfil dos alunos quanto a frequência, acesso e importância atribuída à leitura e à literatura.

Frequência de leitura

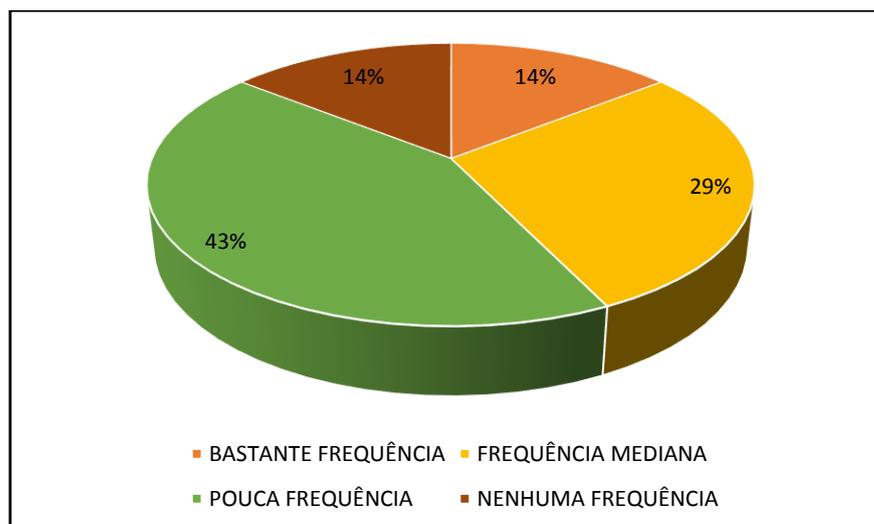
Ao analisarmos os 14 questionários aplicados, verificamos, na questão 01, que 04 (quatro) alunos afirmaram gostar de ler, 06(seis) disseram que às vezes gostam e 04(quatro) responderam que não gostam de ler. Distribuímos esses dados no seguinte gráfico:

Gráfico 1: Você gosta de ler?



Fonte: Pesquisa direta.

Sobre a frequência de leitura (questão 5), 5 (cinco) admitiram ler com bastante frequência e 9 (nove) disseram ler com pouca frequência. Os dados obtidos foram resumidos no gráfico a seguir:

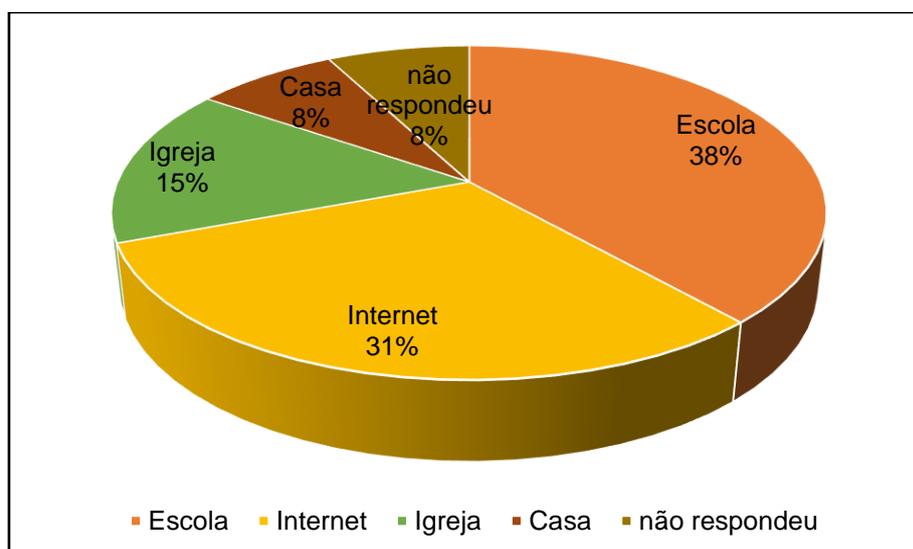
Gráfico 02: Frequência de leitura

Fonte: Pesquisa direta.

Constatamos, desse modo, que quanto ao gosto frequência de leitura, a turma possui, em sua maioria, alunos que não gostam muito de ler e que desempenham esse hábito com pouca frequência.

Acesso à leitura

Quanto ao acesso à leitura (item 5.2), questionamos aos alunos quais meios eram mais utilizados por eles para que pudessem buscar fontes de leitura. A maioria citou a escola como único meio. No entanto, surgiram outras respostas como podemos observar no seguinte gráfico:

Gráfico 3: Acesso à leitura

Fonte: Pesquisa Direta

Sobre o acesso a livros dentro da escola, os alunos só tinham livro didático à disposição. Isso é justificado pelo fato de a escola não dispor de uma biblioteca. A biblioteca mais próxima fica na sede da cidade e a distância acaba desmotivando-os a frequentá-la. Analisamos que a falta de uma biblioteca seja um grande obstáculo para que os alunos não se sintam motivados pela leitura. Bordinni e Aguiar (1993, p. 17), atribui à escola um papel fundamental no processo de formação do leitor, uma vez que ela deve dar o suporte necessário para estimular os alunos a terem frequente contato com a literatura e a praticarem experiências literárias. Sobre isso, a autora acrescenta que

O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacionais vêm preencher estes requisitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres dos personagens, pelos problemas colocados. (BORDINI ; AGUIAR, 1993, p.18)

Nessa perspectiva, observamos que não havia motivações suficientes para que os alunos buscassem textos literários. Verificamos, desse modo, que leitura literária tem sido pouco abordada na sala de aula. Faz necessário, portanto, atentar-se para o propósito fundamental dessa vertente: fazer com que os alunos encontrem na literatura uma oportunidade dialogar com os textos de forma prazerosa.

Importância da leitura

Quanto às respostas obtidas na questão 02, os alunos delegaram à leitura o papel de difusor de conhecimento. Atribuíram à leitura, as seguintes funções: “ajuda a aprender”, “mexe com o imaginário”, “colabora para a expressão” e para a “comunicação”, entre outros aspectos. Todos a consideram importante para o aprendizado de forma geral. Tal como podemos constatar em algumas respostas a seguir:

A1: “A gente lendo aprende muitas coisas boas que a gente não sabe. A leitura nos ajuda em coisas importantes.”

A2: “Com a leitura a gente viaja para muitos lugares na nossa imaginação e aprendemos muitas coisas novas.”

A3: “Sem a leitura a gente não faria muita coisa, uma delas era ler mensagens, livros e estudar, entre outras coisas importantes.”

A4: “Sem a leitura você não aprende e não consegue um bom trabalho.”

A5: “Nos ajuda a ter um português melhor e um diálogo melhor com o outro.”

De forma resumida, compilamos as respostas atribuídas pelos alunos sobre a importância da leitura (questão 2), da seguinte forma:

Quadro 03. Importância Da Leitura.

ALUNO	IMPORTÂNCIA DA LEITURA			
	Aprender	Comunicar-se	Conseguir emprego	Entreter
A1	X			
A2	X			X
A3	X			X
A4	X		X	
A5		X		
A6	X			
A7	X			
A8	X			
A9	X	X	X	
A10	X			X
A11	X			
A12		X	X	
A13	X			
A14	X			

Fonte: Pesquisa Direta

Desse modo, constatamos que eles reconhecem que a leitura é importante para diversas práticas sociais. No entanto, mesmo reconhecendo a importância dessa prática, ainda se mostram resistentes quanto ao hábito de ler certos textos como, por exemplo, os literários. E apresentam, ainda, timidamente algum gosto pela leitura de um modo geral.

A atribuição feita pelos alunos de que a leitura é importante por difundir conhecimento, revela-nos que há, também, por parte dos alunos uma busca por conhecer coisas novas que podem leva-los a ter perspectivas futuras. Bordinni e Aguiar (1993, p. 19) afirmam que a idade e a escolaridade dos alunos influenciam nos interesses dos alunos. Na fase em que a turma pesquisada se encaixa, denominada

pelas autoras como a 5ª fase – que engloba alunos do 9º ano e Ensino Médio, os alunos estão buscando descobrir o mundo tanto interior quanto exterior, buscam texto de interesses próprios e uma leitura mais crítica. As autoras descrevem essa fase da seguinte forma:

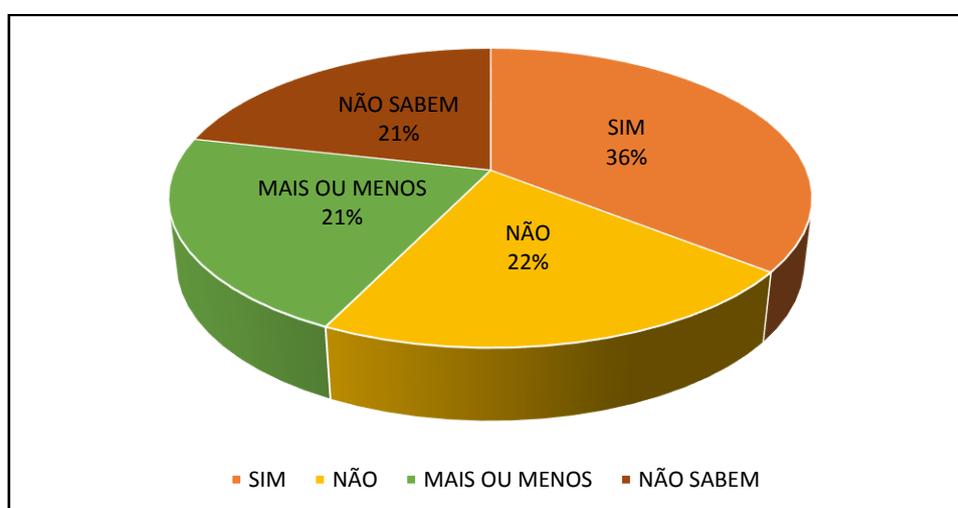
Descobririndo o mundo interior e o mundo de valores, a adolescente parte para a hierarquização dos conceitos e a organização de seu universo[...]o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção de conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 20-21)

Alunos nessa faixa de ensino estão em processo de amadurecimento e veem a leitura como importante para norteá-los ou para satisfazê-los em seus propósitos. E como fora descrito pela turma, a maioria busca a leitura como fonte de novos conhecimentos e como meio para garantir êxitos futuros em situações que eles terão que estar preparados para enfrentar.

CATEGORIA 02 – Literatura: análise da importância que o aluno atribui à literatura e ao seu estudo para a formação do leitor crítico.

Questionamos aos alunos sobre o gosto e a importância da leitura literária para sua formação (questões 4, 5, 6 e 7). No que diz respeito à literatura, sete disseram gostar, quatro disseram não gostar e três disseram não saber se gostavam, mostraram-se indiferentes. Como mostra o gráfico:

Gráfico 4: Gosto pela literatura



Fonte: Pesquisa direta.

As respostas atribuídas à questão sobre a importância de estudar literatura (questão 5) revelaram que muitos consideram a literatura como algo que nos leva a novas descobertas, que nos ensina a ler e a aprender, que é base. Outros disseram ser algo importante, mas não souberam explicar o porquê.

Sobre a leitura de textos literários (item 5.1), relataram que leem com pouca ou nenhuma frequência. Revelaram, ainda, que possuem acesso a esses textos apenas na escola e na internet (item 5.2).

Quanto a considerar importante estudar literatura (questão 4), os alunos responderam que é importante pois:

A11: “Trás de maneira divertida, uma realidade nada boa.”

A1: “Fala sobre muitas coisas que eu não sei.”

A2: “São divertidos e mostram nossa realidade.”

Desse modo, os alunos apontaram, de forma resumida, que os textos literários são importantes (questão 4) para:

Quadro 4: Importância da literatura

ALUNO	Importância da literatura			
	Divertir	Aprender	Retrata a realidade	Não sabem
A1		X		X
A2	X		X	
A3		X		
A4		X		
A5	X	X	X	
A6		X		
A7			X	
A8		X		
A9		X		
A10		X		X
A11	X		X	
A12	X	X		
A13				X
A14				X

Fonte: Pesquisa direta.

No entanto, observou-se que há muitas dúvidas sobre o que seja um texto literário, por isso, quatro alunos não souberam responder ou revelaram não ter interesse sobre o assunto.

Quando questionados se gostam de textos literários (questão 5.3), obtivemos como respostas:

A1: “Mais ou menos, não sei muito. Serve para aprender.”

A2: “Sim, pois podemos ver a realidade e são divertidos.”

A3: “Sim”

A4: “Sim. Porque aprendemos mais.”

A5: “Sim. Porque são divertidos e servem para aprender e mostrar a realidade”.

A6: Sim. Porque aprendemos várias coisas.”

A10: “Não gosto muito. Gosto de ler mais histórias em quadrinhos.”

A7, A11, A12, A14: não responderam

A13: “Não me interessa por esse tipo de leitura, mas também não odeio.”

Neste aspecto, notamos que os alunos não possuem muita intimidade com textos literários. Por isso, apresentaram dúvidas sobre o que responder ou assimilaram esses textos apenas com textos que retratam a realidade. Isso nos mostra que a leitura literária, ainda, é tratada de forma superficial nessa etapa de ensino, tornando-se um objeto estranhos para muitos desses alunos.

Sobre o gênero conto (questão 6), a turma costuma ler poucos contos clássicos e, geralmente, a leitura ocorre na escola.

Quadro 5. Sobre os contos clássicos (item 6.1 e 6.2).

ALUNO	Leitura de contos			Fonte de leitura de contos
	Tem o hábito de ler contos clássicos			
	sim	não	às vezes	
A1			X	Na escola
A2			X	Na escola
A3			X	Na escola
A4			X	Na escola
A5			x	Na escola
A6	X			Na escola e na internet
A7		X		-

A8			X	Na escola
A9		X		Não sabe
A10	X			Na escola e na internet
A11			X	Na escola
A12			X	Na escola
A13		X		Não sabe
A14		X		-

Fonte: Pesquisa direta

Quanto aos dados referentes a leitura de contos (questão 7), podemos constatar que a leitura desse gênero ocorre com pouca frequência e, conforme, as respostas, essa leitura acontece basicamente no ambiente escolar.

Sobre Machado de Assis e suas obras (questão 8), dos 14 alunos questionados, nenhum soube dizer sobre quem se tratava e não conheciam nada sobre o autor e suas obras (item 8.1 e 8.2)

Conforme as respostas, podemos observar que não é claro para o aluno a denominação: literatura. Acostumados com aulas de gramática, afirmaram ler poucos textos e não saber exatamente se gostam ou não de literatura (item 5.3). Essa dúvida que habita em turmas de ensino fundamental é explicada por Cosson (2016, p.21) quando ele diz que “no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia”. Para ele, o limite é dado tanto pela temática quanto pela linguagem que devem ser compatíveis aos interesses da escola, do professor e do aluno.

No ensino fundamental, de acordo com Cosson (2016, p.22), geralmente os textos literários são exibidos de forma fragmentada para exercícios de interpretação textual e que não exigem uma leitura completa da obra. Desse modo, os alunos não fazem a experiência total do texto. Sua criatividade e o prazer da leitura são abandonados e parte do conhecimento é perdido nessa fragmentação que ocorre com o texto literário. Visto que os alunos buscam por conhecimento através da literatura, é imprescindível que ela seja explorada de forma adequada.

O ensino fragmentado da literatura, leva os alunos a conhecerem partes de textos literários e acabam, por vezes, sem saber o título ou autor daquela obra. Ao verificarmos que os alunos se mostraram totalmente alheios quanto a textos literários e que ignoram sobre a existência de Machado de Assis, acreditamos que parte desse

desconhecimento seja resultado de barreiras criadas entre a obra e o leitor. Segundo Colomer (2007, p.50), grande parte das leituras feitas em sala de aula são parciais e casuais e a capacidade de se construir um discurso acerca da obra é rudimentar. Ler tornou-se algo apenas da esfera escolar, onde as experiências com os clássicos, em algumas escolas, estão cada vez mais distanciadas.

Ressaltamos, ainda, o destaque para a mídia citada nas questões 6 e 7: a internet. Embora o contato com os livros em sua forma física seja escasso, notamos que a internet fora mencionada como meio de acesso para as leituras. E esse contato pode ser utilizado como um meio de aproximar os alunos dos textos literários de forma prática e dinâmica.

A escola na qual a pesquisa foi realizada não havia computadores, internet e nem de salas de informática disponíveis para os alunos. O que gera um entrave quando se trata de aliar o ensino da literatura aos diversos recursos tecnológicos, pois cada vez mais os jovens estão constantemente conectados à rede, e utilizar esse meio pode ser uma alternativa eficaz para aproximá-los do universo da leitura literária.

Nas redes, os alunos têm encontrado diferentes modos de se relacionarem e de conhecerem coisas novas, portanto, há uma necessidade de a escola lidar com a tecnologia, aliando-se a novos métodos de ensino da literatura que sejam compatíveis com os interesses desse público. Bordini e Aguiar (1993, p.25) dizem que as estratégias de ensino que são adotadas podem contribuir para instigar o aluno, a fim de que ele se torne ativo e se comprometa com a leitura literária. Assim, compreendemos que a apropriação de novas ferramentas tecnológicas no ensino da literatura pode ser um método válido tanto para formar leitores quanto para sustentar a prática da leitura literária.

Em consonância, Cosson (2017, p.) acrescenta que qualquer recurso, seja ele digital ou de qualquer outra natureza, é válido desde que haja um incentivo para que o livro seja acessível para os leitores. Dessa forma, o procedimento pedagógico precisa aceitar as leituras e práticas culturais do jovem para que eles tenham contato a diversas obras literárias, em especial, as canônicas. Precisamos considerar que a internet é uma vitrine na qual a obra é exibida de forma fácil e atraente para boa parte desse público leitor.

Assim, as dificuldades de acesso podem ser ultrapassadas quando a escola, o professor e o alunos estão em harmonia para que de fato o aluno se torne um sujeito crítico e participante diante das práticas de leitura.

Ao finalizar aplicação dos questionários, iniciamos, então, a aplicação das atividades diagnósticas. As etapas da sequência didática adotada foram divididas em cinco categorias de análise que observaremos a partir de agora.

II – Atividades diagnósticas: interação entre texto e leitor

Afim de verificarmos como a leitura de contos de Machado de Assis pode contribuir para a formação do jovem leitor, estimulando-o a ler de forma crítica e reflexiva, aplicamos as seguintes oficinas sobre contos machadianos. Essas atividades foram organizadas com base nas etapas da sequência didática expandida proposta por Cosson (2016), e para a análise dos dados, relacionamos tais etapas às seguintes categorias de análise:

Quadro 6: Etapas das oficinas e Categorias de Análise.

Etapa	Categoria de Análise
Motivação	Inferências sobre o tema: conhecimentos prévios e visão crítica a respeito de temas relacionados ao conto.
Introdução	Conhecimentos sobre autor e temática da obra: conhecimentos que o aluno tem sobre Machado de Assis e sobre a produção literária desse autor.
Leitura e Primeira Interpretação	Leitura e Interpretação do conto: receptividade do conto e as impressões que os alunos tiveram da obra.
Segunda interpretação	Criticidade e atemporalidade da obra: objetiva investigar a análise crítica do aluno a respeito da obra, relacionando os temas do conto clássico com aspectos observáveis na sociedade atual.
Linguagem	A ironia como recurso de linguagem nos contos machadianos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Oficina I – Um apólogo (Apêndice B)

Iniciamos a oficina sobre o conto “Um apólogo” com um texto motivador denominado “O prego e o martelo”, cujos objetos (personagens) dialogavam sobre

seus papéis e disputavam quem era mais eficiente em sua missão. Após a leitura do texto, os alunos foram orientados a fazer uma breve interpretação (questão e demonstrarem suas impressões sobre ele.

Nessa etapa, coletamos os dados para a primeira categoria de análise, que corresponde às inferências feitas pelo leitor a respeito do tema. As respostas obtidas foram organizadas no seguinte quadro:

Quadro 7: Categoria 01 - Inferências sobre o tema: conhecimentos prévios e visão crítica a respeito de temas relacionados ao conto.

SUJEITOS	Temática	Visão crítica sobre o tema
A1	O martelo e o prego não eram amigos	O martelo se achava mais que o prego
A2	O Martelo possuía ciúmes do prego	Não devemos julgar os outros pelo que eles são.
A3	O martelo tinha ciúmes do prego	Algumas pessoas se acham melhores que as outras
A4	O prego e o martelo eram rivais	Uma pessoa se acha mais forte do que a outra.
A5	O prego e o martelo eram rivais	Os seres humanos também dão marteladas uns nos outros.
A6	O martelo sempre machucava o prego	Nós que só pensamos em bater, nunca vamos para a frente, sempre ficamos para trás.
A7	O martelo só queria bater no prego	Tem pessoas que não aprendem a apanhar
A8	O martelo e o prego eram rivais	Conflitos sem motivos, podem acabar em uma briga sem fim.
A9	Eles eram rivais porque o martelo tinha ciúmes do prego	Não ter ciúmes de ninguém ou de nada porque na vida tudo é passageiro.
A10	O martelo batia no prego	Assim como o martelo batia no prego, acontece com pessoas. Homens batendo em mulheres.

A11	O martelo acredita ser superior ao prego.	Ninguém é superior a ninguém. Muitas vezes, por inveja das outras pessoas, descontamos toda a nossa raiva nos outros.
A12	O martelo sempre julga o prego.	Descontamos nossa raiva nas pessoas que não tem nada a ver com a nossa dor.
A13	O prego e o martelo eram rivais e não se entendiam.	A inveja ou ciúmes só te deixa para trás, não traz nada de produtivo e só te faz regredir.
A14	O prego e o martelo não era amigos.	Na maioria das vezes, há pessoas que querem ser mais do que as outras.

Fonte: Pesquisa direta.

Na primeira etapa (questões 1 e 2), observamos como eles identificaram a temática da obra e qual crítica fizeram a respeito do comportamento das personagens, com a finalidade compreender a moral da história.

Notamos que as temáticas que eles atribuíram ao texto foram: rivalidade, ciúmes, inimizade, superioridade e agressividade (“bater” e “machucar”). E quanto à visão crítica, foram atribuídos diversos comportamentos observados por eles nas situações cotidianas (“pessoas se acham melhores que as outras”, “pessoas se acham mais fortes que outras”, “inveja e ciúme só te deixam para trás”) e que puderam relacionar com o que leram.

A presença do texto motivador nessa situação proporcionou ao aluno explorar seus conhecimentos prévios para que, logo a frente, fosse possível fazer uma leitura mais abrangente. Para Cosson (2016, p.56-57), inserir a motivação em uma atividade de leitura é uma prática relevante para o ensino, pois pode exercer influências sobre as expectativas do leitor. No caso dessa atividade, os leitores acionaram seus repertórios socioculturais para interpretar o texto, mostrando-se receptivos à temática abordada.

Dando seguimento à oficina, na etapa referente à introdução, afim de coletarmos dados para a segunda categoria de análise - conhecimentos sobre autor e temática da obra-, apresentamos uma definição sobre o gênero “apólogo” e, uma breve apresentamos sobre Machado de Assis. Fizemos, inicialmente, uma relação

entre o conceito de apólogo e os escritos do autor, enfatizando que este usou características desse gênero em uma de suas obras. Antes de apresentarmos mais informações sobre esse escritor, solicitamos que eles respondessem que conhecimentos tinham sobre ele, e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 8: Categoria 02 - Conhecimentos sobre autor e temática da obra: conhecimentos que o aluno tem sobre Machado de Assis e sobre a produção literária desse autor.

SUJEITOS	Conhecimentos sobre Machado de Assis e alguma de suas obras
A1	“Não conheço nada sobre o Machado de Assis.”
A2	“Não conheço nada sobre esse autor.”
A3	“Não conheço muito sobre ele.”
A4	“Eu não conheço esse autor.”
A5	“Eu não conheço esse autor.”
A6	“Acho que já ouvi falar, mas não conheço muito.”
A7	“Não conheço nada. Nunca ouvi falar sobre ele.”
A8	“Já ouvi falar, mas não entendo nada a respeito dele.”
A9	“Eu não conheço nada a respeito.”
A10	“Foi um escritor.”
A11	“Não conheço”.
A12	“Já ouvi falar, mas não sei nada a respeito”.
A13	“É um autor.”
A14	“Não conheço. Acho que já ouvi falar. Não lembro.”

Fonte: Pesquisa direta

Como pode ser observado nos dados acima, os alunos não conheciam ou conheciam muito pouco sobre Machado de Assis. Com isso, constatamos que, mesmo que tenham lido algo do autor, não se recordam, pois não possuem conhecimentos que os façam lembrar dele. Para Cosson (2016, p.60), conhecer uma breve biografia do autor é importante para que se conheça os contextos que acompanham o texto. Nesse caso, compreendemos que como os alunos não conhecem o autor, não conseguem associar se já entraram em contato com alguns dos textos dele antes.

Em seguida, iniciamos a terceira etapa da oficina, correspondente a terceira categoria que se refere à leitura e a primeira interpretação do conto. Nesse momento, os alunos foram orientados a iniciarem a etapa de leitura do conto machadiano “Um apólogo” e, assim, o fizeram.

Logo após, a fim de observar a recepção, as sensações e impressões que os alunos tiveram após o primeiro contato com a obra (primeira interpretação), os alunos descreveram suas primeiras impressões acerca da obra (questão 01- etapa IV). Coletamos os seguintes dados a respeito da primeira leitura:

Quadro 9: Categoria 03 – Leitura e Interpretação do conto: receptividade do conto e as impressões que os alunos tiveram da obra

SUJEITOS	Receptividade e impressões a respeito da obra
A1	“Achei a história boa, porque mostra que a agulha e alinha dependem uma da outra”.
A2	“Eu achei a história bem interessante. Tive uma sensação de alegria porque achei o texto engraçado”.
A3	“Achei a história boa. Achei engraçado na parte em que elas (agulha e linha) brigam”.
A4	“A agulha era orgulhosa e dizia que sempre fazia tudo e a linha, nada. No final, agulha se deu mal, enquanto a linha se deu bem”.
A5	“A agulha abriu muitos caminhos para a agulha, assim como nós abrimos muitos caminhos para pessoas ordinárias”.
A6	“A agulha abriu muitos caminhos para a agulha, assim como nós abrimos muitos caminhos para pessoas ordinárias”.
A7	“A agulha abriu muitos caminhos para a agulha, assim como nós abrimos muitos caminhos para pessoas ordinárias que não dão valor ao que a gente faz”.
A8	“Nunca você deve gozar muito da vida porque a vida tem vários caminhos e ela dá muitas voltas”.
A9	“Achei bem legal. Tive uma sensação muito boa, pois a agulha estava se achando, dizendo que era importante, sendo que era importante era a linha”.

A10	“Tive a sensação que o final foi um pouco injusto para a agulha, já que ela foi menosprezada pela linha”.
A11	“É uma história muito interessante. Tive a sensação de um aprendizado. Esse texto traz uma reflexão sobre a vida, de acontecimentos do cotidiano”.
A12	“Achei legal e interessante. A sensação que eu tive foi que as pessoas sempre esperam pela outra e nunca por si mesma”.
A13	“Muitas pessoas servem de agulha. Só abrem passagem para pessoas que são oportunistas”.
A14	“Achei muito interessante, porque tem pessoas como no texto, que são egoístas e só veem o próprio potencial, não veem o dos outros”.

Fonte: Pesquisa Direta.

Nesta categoria, observamos, através dos dados, que os alunos apresentaram diferentes percepções sobre o texto. Atribuíram qualificações como: interessante, legal, prazeroso, engraçado e que desperta boas sensações. Os alunos também observaram os comportamentos e valores morais das personagens logo na primeira leitura. Verificamos, ainda, que houve interação entre texto e leitor e essa interação fez com que a tivesse uma boa recepção na turma.

Na quarta etapa, que trata da segunda Interpretação e contextualização, e compreende a quarta categoria de análise - Criticidade e atemporalidade da obra, analisamos como os alunos perceberam a atemporalidade da obra, e buscamos verificar como os alunos reagiram de forma crítica frente à temática e à contextualização histórica e social do conto.

Em “O Apólogo” (APENDICE C), quanto ao o comportamento social representado no conto, a turma descreveu que a diferença entre classes sociais era o aspecto histórico-social mais evidente. Alguns alunos, relacionaram a personagem da baronesa à classe mais alta e a costureira à classe mais baixa:

A1: “A costureira era da classe que era pobre e a baronesa era da classe rica.”

A2: “A costureira era de uma classe mais baixa e a baronesa de uma classe alta.”

A3: “A costureira era de uma classe mais baixa e a baronesa de uma classe mais rica.”

A4: “A baronesa era de uma classe mais alta e a costureira de uma classe mais baixa.”

A5: “A baronesa representava uma classe mais alta e a costureira a classe mais baixa.”

A6: “A diferença social já era presente.”

A7: “A diferença social já era presente.”

A8: “Havia dois tipos de classe: a pobre e a rica.”

A9: “A costureira servia a baronesa porque a costureira era mais humilde e, naquela época, quem tinha mais dinheiro era quem mandava. Não só naquela época, até hoje ainda tem isso.”

A10: “A baronesa era de uma classe social mais alta e a costureira era de uma classe social mais baixa.”

A11: “A sociedade era dividida em classes, onde a costureira era da classe baixa e a baronesa era da classe alta.”

A12: “A sociedade era dividida em classes”.

A13: “a costureira representava a baixa classe social, já a baronesa, a alta classe social.”

A14: “a costureira como era da classe baixa, serve a baronesa que era a classe nobre”.

A divisão de classes foi o retrato social da sociedade, conforme a visão dos sujeitos da pesquisa. Aqui podemos constatar que eles traçaram o perfil social das personagens (baronesa é rica, costureira é pobre) e indicaram que o conto deixa transparecer que a função da costureira é servir a baronesa, devido a classe que cada uma ocupa.

Nesta etapa, os alunos tiveram, ainda, que refletir sobre a crítica social presente no conto, fazendo relação entre as atitudes dos seres inanimados e as atitudes humanas que se evidenciam nas relações sociais. Nesse sentido, eles absorveram como crítica social na obra:

A3: “As pessoas se acham melhores do que as outras. Como é nesse conto, é na vida real.”

A4: “As pessoas se acham melhores do que as outras. Como nesse conto, é a vida real.”

A5: “A agulha se achava mais útil que a linha”

“A cada dia que passa, a indiferença só aumenta. Muitos criticam, mas não fazem nada para mudar.”

A6: “A agulha se achava mais útil do que a linha. A linha se achava mais útil do que a agulha. A atitude das duas era inútil, pois o orgulho não as deixava enxergar que uma era complemento da outra”.

“As vezes precisamos tanto dos outros e ainda queremos ser melhores que eles.”

A7: “muitos seres humanos são aproveitadores. Querem que a gente trabalhe duro para eles saírem ganhando a nossas custas[...] na sociedade em que vivemos, em pleno século XXI, muitas pessoas são assim e querem se achar mais do que as outras.”

A8: “No texto, a agulha e o novelo estão discutindo para ver quem é melhor, coisa que acontece muito no dia a dia.”

A9: “As pessoas querem ser melhores que as outras, mesmo não sendo. Isso é o que acontece nessa sociedade de hoje.”

A11: “Pela leitura, podemos perceber que quase nada mudou. Ainda vivemos em uma sociedade dividida em classes, muito egoísta, orgulhosa, vaidosa e prepotente.”

A12: “As pessoas sabem que precisam das outras, mas nunca admitem. São agulhas, não querem ser iguais, sempre querem ser a melhor.”

A13: “A agulha se achava melhor que a linha e a linha, por sua vez, se achava melhor.”

“As pessoas se aproveitam do trabalho duro de outras”.

“A ética está em decadência no século XXI”.

A14: “A agulha era prepotente, a linha era orgulhosa”

“nós seres humanos só vemos o nosso lado”

“Hoje em dia as pessoas são egoístas e só pensam em si mesmas.

Com isso, compreendemos que eles contextualizaram a obra com atitudes sociais que se estendem desde o século XIX até os dias atuais. A turma relacionou nas questões 2,3 e 4 da oficina, as atitudes das personagens do conto com atitudes humanas como “prepotência”, “oportunismo” e “orgulho” e disseram ser atitudes bastante rotineiras na sociedade atual. Sobre isso, podemos dizer que essa relação ocorre porque, segundo Hanna (2012, p.63), na leitura do conto é possível reconhecer

tanto histórias individuais de uma época como reconhecer histórias coletivas que permitem a manifestação e atualização de valores essenciais para uma sociedade.

Quanto às características humanas, atribuídas aos objetos, a turma descreveu, de modo geral, que o conto mostra atitudes como: egoísmo, orgulho, vaidade, prepotência e preconceito.

Para finalizar a primeira oficina, coletamos dados para a quinta categoria que concerne a ironia como recurso de linguagem nos contos machadianos.

Na análise da oficina sobre o conto “O Apólogo”, no que diz respeito à percepção da ironia (questões 05 e 06), percebemos que alunos não sabiam definir ou exemplificar essa figura de linguagem de imediato. Houve indagações por parte da turma, como por exemplo: “o que é ironia mesmo?”, “A gente estudou, mas eu não lembro”, “é quando fala uma coisa e diz outra?”. Nessa etapa, não obtivemos muitas respostas, apenas alguns alunos afirmaram que, embora já tivessem algum conhecimento sobre isso, não sabiam dizer ou não lembravam.

Na atividade, percebemos que oito alunos conseguiram observar os traços de ironia em perguntas subjetivas (questão 3) e fizeram interpretações para falas irônicas de alguns personagens.

Sobre o seguinte trecho que finaliza o conto:

“Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: - Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”

Obtivemos as seguintes interpretações:

A2: “Ele abriu muitas portas e deu muitas chances a pessoas que não valeram a pena.”

A3: “Ele já serviu de agulha para abrir muitas oportunidades para pessoas ordinárias.”

A6: “Ele faz o trabalho duro e outras pessoas levam os créditos.”

A7: “Ele já abriu muitos caminhos para pessoas que não deram valor, ou seja, ele ajudou muita gente ordinária.”

A10: “É tipo uma pessoa que você é amigo, você faz tudo por ela e quando você precisa ela te deixa na mão”.

A11: “Ele ajuda muitas pessoas, mas seu esforço nunca era reconhecido.”

A12: “Ele sempre ajudou e sempre ajuda, faz o mesmo trabalho que outras pessoas, mas elas nunca veem e sempre quem ser melhor que ele”.

A13: “Ele faz o trabalho duro e outra pessoa que leva os créditos.”

Nesse trecho, a metáfora produziu um efeito irônico, fez uma analogia do professor com a agulha. Oito alunos fizeram essa relação ao afirmar que “ele já serviu de agulha”, o efeito irônico resulta dessa analogia que aproximou as expressões “agulha” e “linha ordinária” do professor e de alguém que se utilizou da capacidade alheia para obter vantagens. As demais respostas que obtivemos nesse item, mostraram-nos que a ironia não foi completamente interpretada. Vejamos:

A1: “A agulha abre o buraquinho para linha passar”.

A9: “Ele também teve a mesma história e isso aconteceu com ele também”

A14: “As pessoas não valorizam o trabalho dele”.

A8: “O professor se acha muito usado por muitos alunos que não o respeita”.

Não obtivemos respostas dos sujeitos A4 e A5.

Quando foi solicitado que eles apontassem alguma fala dos personagens que revelasse ser uma ironia no conto, oito não responderam à questão, ou seja, não indicaram se havia trechos irônicos do conto. No entanto, seis alunos citaram que:

A6: “A ironia está presente em quase toda a discussão da agulha e a linha para mostrar que é uma melhor do que a outra”

A7: “A ironia está presente em quase toda a exposição da agulha e da linha”.

A8: “O que o alfinete falou para a agulha foi bem irônico”.

A10: “Em ‘Ora, agora me diga quem é que vai no corpo da baronesa fazendo parte do vestido e da elegância?’ Essa fala foi com ironia.”

A13: “Em alguns trechos ele usa a ironia e o bom humor para fazer críticas.”

A14: “Ele usa a ironia em quase toda a parte do texto.”

Desse modo, constatamos que os alunos apresentaram dificuldade para identificar essa figura de linguagem. Embora, os alunos que responderam tivessem alguma noção sobre esse recurso linguístico - uma vez que a figura está presente no plano de ensino da turma e no livro didático usado por eles - observamos que as respostas identificação e a interpretação da ironia presente no conto foram, de modo geral, vagas quanto à demonstração de exemplos pontuais retirados com conto.

Oficina II (Apêndice B)

Na segunda oficina dessa pesquisa, as atividades foram voltadas para o “Conto de Escola”. No momento inicial dessa fase, apresentamos aos alunos a primeira etapa da atividade (motivação), composta por um texto sobre a “Operação lava jato” que mencionava fatos que envolviam corrupção e delação. Aqui, nos detemos a observar

aspectos relativos à primeira categoria de análise: Inferências sobre o tema: conhecimentos prévios e visão crítica a respeito de temas relacionados ao conto.

Quanto a compreensão geral, após a leitura, obtivemos como respostas que o texto tratava sobre crime de desvio de dinheiro público e que já ouviram falar sobre os termos *delação* e *corrupção*, mas não sabiam explicar o sentido denotativo dos termos. Podemos observar isso nas seguintes respostas (questão 1):

Quadro 10: Categoria 01 - Inferências sobre o tema: conhecimentos prévios que o aluno tem sobre os temas que foram abordados no conto, e visão crítica deste a respeito do assunto tratado.

SUJEITOS	Temática	Visão crítica sobre o tema
A1	corrupção	Quando se faz algum mal, se paga pelo mal que causou.
A2	O texto trata de corrupção e de delatores da lava jato e desvio de dinheiro.	Corrupção é uma coisa que corrompe desviando dinheiro de uma empresa para a conta da pessoa.
A3	Corrupção e delação	“Corrupção é algo que causa prejuízos para outras pessoas e delação é uma denúncia.”
A4	Corrupção, delação	-
A5	Delação e corrupção	-
A6	Corrupção e delação	“Corrupção é obter vantagens causando prejuízos aos outros”
A7	Corrupção e delação	-
A8	-	O corrupto faz coisas ilegais e prejudica os outros.
A9	Corrupção e delação	Corrupção é quando a pessoa recebe propina para prejudicar a outra
A13	O texto trata de pessoas corruptas e delatores da operação lava jato	“A corrupção é algo errado e que corrompe e delação é delatar algo de errado”.

Fonte: Pesquisa direta.

Para investigar a temática, questão 01 da primeira etapa da oficina fazia o seguinte questionamento: “De que trata o texto acima?”, conforme os dados acima expostos, notamos que nove alunos apontaram corrupção e delação como resposta. Com isso, verificamos que a temática do texto motivador foi facilmente identificada.

Quanto a visão crítica sobre essa temática, solicitamos que os alunos descrevessem o que eles entendiam, de acordo com o conhecimento prévio, sobre os termos “corrupção” e “delação”. Observamos que eles associaram tais termos a atitudes ilegais e prejudiciais. Com isso, verificamos que os alunos estavam atualizados quanto a temática e captaram-na no texto sem muitas dificuldades. No entanto, houve casos (A4, A5 e A7) em que não obtivemos respostas.

Na segunda etapa desta oficina (introdução) apresentamos os conceitos dos termos delação e corrupção e ressaltamos que eles já foram abordados pelo escritor Machado de Assis em um de seus contos. Com vistas a observar o segundo critério de análise – conhecimentos sobre o autor e sua obra- retomamos o que os alunos lembravam sobre o autor. Relembaram, então, que:

Quadro 11: Categoria 02 - Conhecimentos sobre autor e temática da obra: conhecimentos que o aluno tem sobre Machado de Assis e sobre a produção literária desse autor.

SUJEITOS	Conhecimentos sobre Machado de Assis e características de suas obras
A1	Eu não sei falar muito de Machado de Assis.
A2	A obra de machado de Assis fala sobre a sociedade.
A3	Machado de Assis fala sobre a sociedade com os seus costumes.
A4	É um autor. Ele fala sobre os costumes da sociedade
A5	Machado de Assis escreve contos sobre a sociedade e seus costumes.
A6	É um autor de contos que aborda temas sobre a sociedade e seus costumes.
A7	É um autor de contos. Não sei suas características.
A8	Sei que que ele escreve contos.
A9	Eu não conheço muito sobre Machado de Assis. Eu sei que ele faz obras boas, isso é uma das suas características.

A13	É um grande autor de contos e muito importante na literatura e suas obras são caracterizadas por trazer o caráter humano e a sociedade.
-----	---

Fonte: Pesquisa direta.

Com base nas afirmações acima, averiguamos que 9 alunos assimilaram informações sobre o autor e o caracterizam como um escritor de contos e que costuma retratar aspectos sobre a sociedade e seus costumes. No entanto, 2 alunos não souberam expor opinião sobre o autor e suas características. Isso nos revela que houve uma progressão de conhecimentos sobre Machado de Assis, quando comparado a atividade anterior.

Na terceira etapa (leitura e primeira interpretação) observaremos o terceiro critério, ou seja, a recepção e as primeiras impressões do leitor sobre a obra. Para isso, primeiramente, apresentamos o conto referente a essa oficina, “Um conto de escola”. Fizeram a leitura do conto. Em seguida, descreveram suas primeiras impressões da seguinte forma:

A1: “Gostei da história. Os alunos eram tratados de forma diferente de hoje”.

A2: “Achei a história bem interessante. Tive uma sensação de aprendizado e consciência”.

A3: “Achei legal. Gostei dos personagens”.

A4: “Gostei. O texto nos ensina sobre corrupção”.

A5: “Eu achei interessante”.

A6: “É legal. Os personagens foram castigados porque fizeram coisas erradas”.

A7: “Eu gostei. Tive sensações boas com a história”.

A8: “O texto fala sobre os meninos que estudavam juntos e um deles fez uma proposta errada para o outro. Um colega de classe falou para o mestre o que eles fizeram e eles foram castigados”.

A9: “Eu tive sensações boas porque a escola de hoje não é como antes que tinha palmatória”.

A13: “Achei a história interessante. Tive a sensação de entendimento e curiosidade”.

Pelas respostas acima descritas, observamos que os alunos interagiram e gostaram do conto, pois o caracterizaram como legal e interessante, de forma geral. Notamos, ainda, que apenas um aluno (A4) relacionou o conto à temática da corrupção.

Quanto as apreciações feitas a respeito do enredo do conto, verificamos que os alunos abordaram muito pouco. Delimitaram-se a dizer mais sobre o que acharam. Apenas um aluno (A8) deteve-se a desenvolver um pouco mais sobre esse aspecto. Desse modo, compreendemos que houve diferentes níveis de interação: uns interagiram mais (A8 e A9) e outros menos (A5 e A3).

Na quarta etapa, na contextualização da obra, buscamos resgatar os conhecimentos sobre o “Segundo Reinado”, período no qual o tempo da obra se situa. Sobre esse período, os alunos não souberam informar muito a respeito desse momento histórico:

A1: “Não sei não sobre essa fase”.

A2: “Não sei”.

A3: “Foi um período em que o Brasil passou por grandes transformações”.

A4: “não me lembro”.

A5: “Não sei”.

A6: “Não sei”.

A7: “Não sei”.

A8: “Nada”.

A9: “Nesse tempo as escolas do Brasil eram diferentes das de outros países”.

A13: “Não sei muito. Durante esse período as coisas eram muito severas e a política era intensa”.

A dificuldade de contextualização histórica nessa atividade interferiu na interpretação sobre o comportamento da sociedade daquela época. Portanto, para fazerem um comparativo, recorreram apenas aos fatos evidenciados na obra, como a rigidez e o uso da palmatória. Sobre isso, Cosson (2016, p. 86) nos revela que para um leitor que conhece aspectos da época ambientada na obra, o contexto fica mais evidente e se torna mais inteligível para esse leitor. O desconhecimento do contexto pode, portanto, ter criado interferência no processo de interação entre a obra e o leitor.

Quanto ao comportamento dos personagens no espaço escolar, segundo a leitura que fizeram do conto, alunos consideraram que na sala de aula (questões 2 e 3 – etapa V):

A1: “O professor era rígido com os alunos e usava palmatória”.

A2: “As salas de aula eram bem ruins, pois os professores usavam palmatórias nas mãos dos alunos”.

“Eram mais exigentes, os alunos eram vigiados e tinham que ser obedientes”

A3: “Os alunos e os professores se relacionavam diariamente.”

A4: “Eram organizadas e rígidas”.

A5: “Eram rígidas”

A6: “Diferentes da de hoje, porque era bem mais rígida.”

A7: “O professor era agressivo com os alunos.”

A8: “Muito severa e organizada”

A9: “Era muito rígida”

A13: “Muito severa, rígida, organizada e até um pouco agressiva com os alunos”.

“Os alunos eram obrigados a, de certa maneira, cumprir as tarefas.”

Após a leitura de textos sobre escolas do século XIX, os alunos compreenderam que os alunos dessas escolas recebiam um modelo educacional diferente dos atuais, pois o tratamento dentro das salas de aula era mais exigente e rígido. Comparando com o contexto atual das salas de aula

Sobre as penalidades sofridas pelas personagens, quando questionados (questão 4 da etapa V) se nos dias atuais os alunos receberiam os mesmos castigos, os alunos responderam que:

A1: “Não. Não pode. É violência”

A2: “Não. Porque nos dias de hoje, as coisas estão mudadas e os alunos não respeitam os professores.”

A3: “Não sei”

A4: “Talvez. Não sei se ainda há escola iguais as daquela época”

A5: “Seriam castigados de outra maneira.”

A6: “Não sei. Receberiam outro castigo.”

A7: “Acho que não.”

A8: “Não. Não seriam castigados.”

A9: “Não sei. Acho que se fossem castigados, seria diferente, sem violência”.

A10: “Não. Hoje os castigos são diferentes daquela época”.

A13: “Não seriam castigados da mesma maneira, até porque não pode. É violência para com o menor de idade. Acho que seriam castigados de outra forma, sem envolver agressão.”

Conforme as respostas coletadas, os alunos apontam que há diferenças entre as épocas (século XIX e XX), portanto as penalidades recebidas não são as mesmas. Essa diferenciação foi feita após fazerem um comparativo entre o comportamento da

época retratada no conto e a época vivenciada por eles. Ao conhecerem o contexto histórico de cada situação, a compreensão da narrativa se tornou-se mais evidente.

Ao serem questionados sobre a relação entre o texto da primeira etapa da atividade (motivação) e o conto machadiano (questão 5- etapa V), os alunos observaram que ambos tratavam sobre corrupção de delação e que comportamentos semelhantes podem ser observados na sociedade atual. Vejamos.

A1: “a corrupção”

A2: “o ato de corrupção por causa do dinheiro”.

A3: “não sei”

A4: “A corrupção”

A5: “não sei”

A6: “A corrupção de Pilar e Raimundo.”

A7: “A corrupção entre Pilar e Raimundo e a delação de Curvelo.”

A8: “A corrupção e a delação”

A9: “não sei”

A13: “Há em comum a corrupção e a delação, sendo que Raimundo corrompe Pilar e Curvelo denuncia eles ao professor. Então, aí está um caso de corrupção e delação. Atualmente está havendo muitos casos de pessoa corruptas e também muitos delatores”.

Sobre este aspecto, sete alunos associaram os dois textos à temática da corrupção, quatro associaram à corrupção e à delação e três não souberam responder.

Sobre as atitudes que poderiam ter sido tomadas pelo corruptor, foi sugerido que o personagem deveria (questão 7, item a)- etapa V):

A1: “ter estudado mais”

A2: “prestado atenção na aula”

A3: “estudado mais”

A4: “ter prestado mais atenção no assunto da aula.”

A5: “Não oferecer dinheiro ao colega.”

A6: “Deveria ter feito sua própria atividade”

A7: “Não ter pago o outro menino”

A8: “Não deveria enganar o mestre”.

A9: “não ter pago o colega”.

A13: “Ter estudado mais e prestado atenção nas aulas”,

Para o corrompido, eles disseram que a personagem deveria (questão 7, item b)- etapa V):

- A1: “não ter feito a atividade”
- A2: “recusado a moeda”
- A3: “Não ter aceitado o dinheiro”
- A4: “não ter pego o dinheiro”
- A5: “recusado o dinheiro”
- A6: “deveria ter avisado que isso era errado”
- A7: “não ter aceitado a moedinha de prata”.
- A8: “não ter aceitado a moeda”
- A9: “não aceitar a moeda”.
- A13: “Ter buscado outras maneiras de resolver”.

E o delator foi avaliado pela turma como (questão 7, item c)- etapa V)

- A1: “ruim”
- A2: “Tinha um comportamento ruim”
- A3: “não era comportado”
- A4: “ruim”
- A5: “malcriado”,
- A6: “levado”
- A7: “ruim”
- A9: “intrometido”.
- A13: “De certa maneira foi correto, mas de outra não foi”.

Por meio das respostas atribuídas, constatamos que os alunos consideram os comportamentos das personagens inadequados. Souberam relacionar os conceitos de delação e corrupção à ação das personagens e, de certa forma, compreender aquilo que é atemporal dentro do texto. Houve, no entanto, dificuldades de atribuir significados e de compreender melhor o episódio da delação, visto que esse ponto fora pouco mencionado nas respostas. A compreensão de elementos que compõem o contexto é, portanto, fundamentação para a compreensão e interpretação do texto.

Finalizando esta oficina, iniciamos a quinta etapa, cujos critérios análise estão voltados para percepção da ironia e o seu papel na construção de sentido do texto. Sobre esse aspecto, foram questionados (questão 8) se haviam identificado a ironia no conto. Responderam:

A3: “Raimundo por ser filho do professor é obrigado a ser o mais inteligente e dar exemplo”.

A4: “Pilar não gostava de ir à escola, mas era inteligente”.

A13: “Raimundo apesar de ser filho do professor era lerdo para entender as coisas”.

Os demais alunos não souberam identificar essa figura de linguagem no conto.

Nessa etapa, analisamos que dois alunos (A3, A14) consideraram ironia, o contraste que há entre o filho do professor ter dificuldades de aprender a disciplina que o pai leciona, quando o esperado é que, por ter um exemplo dentro de casa, ele seja um exemplo na escola. Para um aluno (A4), a ironia reside no fato de Pilar ser inteligente, porém não gostar de ir à escola, pois, em relação lógica, o esperado seria ele gostar de estudar. Observamos, desse modo, que todos os alunos que responderam fizeram uma relação de contraste nas ideias apresentadas: Raimundo é filho de professor, porém tem dificuldade de aprender; Pilar é inteligente, mas não gosta de ir à escola.

Quanto aos demais alunos que não responderam, torna-se evidente que tratar desse recurso de linguagem dentro de uma obra clássica ainda é bastante complexo. Nesse caso, para identifica-la é preciso que o aluno seja orientado pelo professor a reconhece-la em diferentes contextos.

Oficina III – O Espelho (Apêndice B)

Na terceira e última oficina, tratamos sobre o conto “O Espelho”.

Na primeira etapa (motivação), para iniciarmos, repassamos um espelho para que os alunos observassem a própria imagem e descrevessem sobre a pessoa que estava sendo refletida no objeto. Nesta etapa, na qual buscamos dados para o primeiro critério de análise – temática e visão crítica – observamos nas respostas, como os sujeitos da pesquisa destacaram suas características da aparência externa e também traços de personalidade. Obtivemos, então, como descrições:

A1: “vejo uma pessoa alegre e bem feliz e elegante”.

A2: “Eu vejo uma pessoa tímida, alegre e feliz”.

A3: “Alegre, responsável, extrovertida, que gosta de games, animes, música, vídeos, animais e carinhosa”.

A4: “Vejo uma pessoa alegre e estudiosa”.

A5: “Vejo uma pessoa educada, inteligente e amiga.”

A9: “Vejo em mim uma pessoa alegre, bonita e inteligente que no futuro aprenderá mais sobre a vida e que terá uma profissão”.

A10: “Vejo uma pessoa muito inteligente”

A11: “Eu vejo a minha aparência e uma expressão alegre e feliz e bastante sorridente”.

A13: “Carismática, educada, bonita e inteligente. E doidinha, de certa forma”.

A presença do espelho foi essencial para o início dessa oficina. Os alunos interagiram de forma criativa com o objeto, demonstrando entusiasmo. Respondendo ao objetivo da motivação, os alunos fizeram reflexão sobre a própria imagem que viram de si no espelho. Sobre isso, Cosson (2016, p.79) afirma que a motivação consiste em preparar o leitor para o texto literário. Nessas oficinas, notamos que os alunos presentes (9) responderam e se posicionaram diante do tema sugerido, pois mostraram a percepção que possuem de si mesmos.

Após a etapa inicial, seguimos para a etapa de introdução, cujos critérios estão voltados para os conhecimentos a respeito do autor. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 12: Categoria 01 – Conhecimentos sobre Machado de Assis.

SUJEITOS	Conhecimentos sobre Machado de Assis
A1	“Não sei muito do autor.”
A2	“Machado de Assis é um escritor de contos.”
A3	“Ele foi um escritor da literatura brasileira”
A4	“É autor da literatura brasileira.”
A5	“Machado de Assis é autor de vários textos de literatura.”
A9	“Eu não sei muito sobre Machado de Assis e só sei que ele foi poeta, autor e escritor.”
A10	“Machado de Assis é um escritor de contos, importante para a literatura.”
A11	“Ele é um grande autor que traz em seus contos a realidade”.
A13	“Ele é um homem muito importante para a literatura brasileira, principalmente na literatura clássica.”

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme os dados, verificamos que eles fixaram algumas informações sobre Machado de Assis. O autor deixou de ser um completo desconhecido, e passou a ter algum significado para a turma: “escritor”, “poeta”, “contista”, “faz parte da literatura”.

A terceira categoria de análise - Leitura e Interpretação do conto: receptividade do conto e as impressões que os alunos tiveram da obra – foi observada na terceira etapa, que concerne à leitura e a primeira interpretação da obra. Nesse momento, os alunos receberam os contos e fizeram a leitura integral do texto. Em seguida, iniciamos a primeira interpretação feita sobre o conto “O Espelho” e questionamos sobre a receptividade da obra. Os alunos descreveram, sobre a percepção e as sensações que sentiram mediante a leitura do texto, que:

A1: “Achei o texto ótimo e interessante”.

A2: “Nesse texto a gente aprende a ser quem realmente é”.

A3: “Eu achei interessante. Sensação de debater sobre o assunto”.

A4: “Eu achei uma história muito boa”.

A5: “Tive a sensação de algo que eu não sei explicar, achei muito interessante”.

A9: “Tive a sensação de que a gente precisa usar as duas almas: a exterior e a interior”.

A10: “É um conto muito interessante sobre a alma interior e exterior”.

A11: “É um conto muito interessante. Um relato na vida de Jacobina”.

A13: “Achei a história interessante. Tive a compreensão de algo que não posso explicar. O texto é muito interessante, de forma geral.”

Sobre a recepção e a percepção do conto, conforme as respostas, observamos que as primeiras percepções que os alunos tiveram do texto se resumiram, de modo geral, em qualidades como: interessante, ótimo e bom. Quatro alunos (A2, A9, A10 e A11) buscaram elementos que apreciaram no enredo para complementar suas respostas.

Sobre o trecho inicial da obra, cujos dizeres são: “Esboço de uma nova teoria da alma humana”, questionamos como eles interpretaram essa frase. Obtivemos respostas como:

A3: “Fala sobre uma nova vida humana. O homem não tem só uma alma”

A4: “O homem não tem só uma alma”.

A5: “A nova teoria que o homem tem uma alma interior e uma alma exterior”.

A10: “A gente tem duas almas, a interior e a exterior”.

A11: “Quer dizer que nós temos duas almas”,

A13: “A gente tem duas almas, a interior e a exterior e que logo alma exterior vai tomar conta da alma interior”.

A1, A2 e A9: “não sei”

Nesta questão (2, etapa II), observamos que os alunos que responderam assimilaram a nova teoria da alma humana, com a afirmação de que o “o homem possui duas almas”, embora os 6 alunos não tenham aprofundado as respostas, notamos que , nas respostas, houve a relação entre a afirmação presente na questão e o enredo da obra.

De acordo com as respostas descritas, os alunos indicaram que houve um diálogo com a obra e participaram ativamente da construção de significado do texto, identificando aspectos que se encaixam em uma realidade que lhe é comum (“a gente aprende a ser quem realmente é” (A2); “a gente precisa usar as duas almas” (A9) “ A gente tem duas almas, a interior e a exterior” (A10). Sobre isso, Bordini e Aguiar (1993, p.17) dizem que a cultura do aluno é essencial para que ele se reconheça na obra. Segundo as autoras:

A medida que um sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais, que sua experiência determinou (BORDINI; AGUIAR, p. 17-18)

A receptividade fez-se no momento em que houve uma aproximação entre o texto e o leitor, possibilitando que o alunos se identificassem com aspectos da obra e se sentissem como parte dela, como em: “a gente tem duas almas, a interior e a exterior” (A10), “Sensação de debater sobre o assunto (A3)”.

Na etapa IV, referente a segunda interpretação e contextualização do conto “O Espelho”, atentamos para quarta categoria de análise, que diz respeito à criticidade e atemporalidade da obra. Na questão (2) que trata a respeito do trecho mencionado na obra “O alferes eliminou o homem”, obtivemos as seguintes afirmações:

A1: “O alferes eliminou o que ele era”.

A2: “O Alferes tinha duas almas. Uma alma exterior e outra alma interior. Ele eliminou a alma interior”.

A3: “A alma interior foi eliminada pelo alferes”.

A4: “A alma exterior eliminou a interior”.

A5: “Quando vestiu a farda ele não tinha mais a alma interior, só a exterior”.

A9: “A alma exterior eliminou a alma interior”.

A10: A alma exterior eliminou a alma interior”.

A11: “A imagem que todos tinham dele se tornou a sua nova identidade”.

A13: “O alferes quando estava com farda tomou conta da alma do homem”.

Sobre o fragmento do conto afirmando que “A alma exterior (o posto, a farda) ocupara inteiramente a interior” (questão 3), houve a compreensão de que:

A1: “a alma exterior era mais importante”.

A2: “A alma exterior era o alferes e a alma interior era o Joãozinho”.

A3: “Agora a alma exterior ocupava a interior”

A4: “Que ele só tinha alma exterior do alferes”.

A5: “A farda do alferes era mais importante do que a alma interior”.

A9: “A alma exterior é mais usada que a alma interior”.

A11: “A imagem que tinham dele estava ocupando o lugar da verdadeira imagem”.

A13: “Ele esqueceu da sua vida pessoal e lembrou apenas de quem ele era para o povo”.

Sobre a identidade de Jacobina ser afetada quando todos se ausentaram, obtivemos respostas de que isso ocorrera porque:

A1: “Ele não tinha ninguém por perto para fazer tudo para ele”.

A2: “Ele se sentiu só”.

A3: “Não se reconhecia mais”.

A4: “Ele só era chamado de senhor alferes e quando não havia mais ninguém ele se sentiu sem identidade”.

A5: “Ele só se sentia importante quando tinha alguém para elogiar”.

A9: Não tinha mais ninguém para chamar ele de senhor alferes, então ele se sentiu sem identidade”.

A11: “Não havia mais ninguém para chama-lo de senhor alferes”.

A13: “Perdeu o olhar dos outros”.

Frente ao contexto apresentado na obra, percebemos que a turma relacionou a farda com a alma exterior e que esta estava se sobressaindo diante da alma interior.

Sobre a construção da identidade, os alunos citaram que a semelhança do espelho conto com a realidade está relacionada ao:

A1: “Olhar dos outros”.

A2: “Como a pessoa é”

A3: “Como os outros veem a gente”

A5: “Aquilo que a gente é e como as pessoas pensam que a gente é”.

A13: “O papel que a pessoa desempenha em casa e na vida”,

A11: “Âmbito familiar e profissional”

Sobre a relação entre o conto e a realidade, os alunos que responderam, apontaram que a “visão dos outros” determina e funciona como espelho para a formação da identidade do indivíduo. Desse modo, assim como Jacobina só se reconheceu quando colocou a farda, que simboliza a visão da alma exterior, eles também relacionaram o modo como são vistos pela sociedade como parte da formação da identidade.

A respeito disso, chamar a atenção do leitor para o tema da obra e as relações dele com o presente é, de acordo com Cosson (2016, p.89) uma estratégia utilizada para despertar o interesse do aluno pela obra. Nesse momento, buscou-se uma correspondência entre a obra e a vida real, presente, em que o aluno foi convidado a reconhecer, no seu universo, elementos que o fizessem se identificar com a obra, apresentando, desse modo, a contemporaneidade do texto. Nesse aspecto, a turma observou que tanto nesse conto, como nos demais, embora sejam ficções, trazem em si traços semelhantes àqueles vistos em situações cotidianas.

Quanto a quinta e última etapa, analisamos a categoria referente à linguagem. Neste item da oficina, não obtivemos respostas satisfatórias, visto que nenhum dos alunos não conseguiram identificar a ironia no conto. Essa dificuldade ocorreu por conta da insuficiente compreensão prévia de elementos contextuais, como conhecimentos históricos e filosóficos que a turma não tinha como mobilizar no momento da atividade.

Pereira (2015, p.28) alia essa dificuldade à pouca familiaridade que o aluno possui com as referências mobilizadas pelo texto que nem sempre estão ao alcance do leitor, devido ao distanciamento cultural e temporal. Portanto, a participação do professor é necessária para que o aluno seja orientado a reconhecer esse recurso, e conseqüentemente, compreender melhor a obra estudada.

Ao final da pesquisa, notamos que, parcialmente, a turma, embora não estivesse habituada a ler contos, conseguiu interagir com as oficinas. Observamos, ainda, que a recepção e a interação com os contos apresentaram diferentes graus de participação da turma, ou seja, houve menor dificuldade para interagir com o primeiro conto, medianamente com o segundo e maior dificuldade para interagir sobre o

terceiro conto. Isso pode ser constatado pelo fato de que todos responderam as questões da oficina I, porém houve desistências e respostas em branco nas oficinas II e III.

As dificuldades de leitura, interpretação e compreensão dos contos reflete que ainda há muitas limitações para que a formação de leitores gere resultados substanciais. Nessas oficinas, observamos que o incentivo à leitura ainda requer bastante atenção, cabe ao professor mostrar os caminhos que alunos precisam percorrer no ato da leitura para aprimorar suas capacidades de interpretar e de interagir com o texto, de modo que eles possam se apropriar de sua herança cultural e, assim, dialogar com ela.

7 SEQUÊNCIA DE LEITURA: DA TEORIA À PRÁTICA

A literatura é capaz de nos proporcionar a experiência de nos reconhecermos dentro de uma obra. É um meio possível de ler o mundo e de interagir com ele por meio da arte da escrita. Essa interação ocorre quando o leitor é capaz de dialogar com o texto, desvendando seus espaços vazios e quebrando expectativas rumo a novas experiências.

Ao observarmos as práticas literárias de jovens leitores de uma turma do 9 ano, notamos que a formação do leitor é um caminho que precisa ser traçado desde a sua formação básica, e por esse motivo, propomos aqui uma sequência didática que visa apresentar a estes alunos contos clássicos do maior escritor da literatura brasileira: Machado de Assis.

Apoiados em pressupostos teóricos e nas reflexões sobre a prática de ensino, nossa proposta didática está voltada para atividade de leitura dos contos machadianos “Um apólogo”(2008), “Conto de escola”(2008) e “O Espelho” (1994). Para que cada conto seja contemplado individualmente, dividimos esta sequência em três momentos intitulados vivências– uma para cada conto – nos quais constam as seguintes etapas:

Início de conversa: etapa em que apresentamos assuntos pertinentes à obra como forma de aproximar o aluno da obra que ele irá ler.

Conhecendo o autor: momento em que o autor é apresentado. Nesta etapa abordamos os conhecimentos que os alunos possuem sobre o autor e acrescentamos informações a fim de reforçar esses conhecimentos.

Vamos ler: momento da leitura integral do conto. É a etapa de interação entre a obra e o leitor.

Primeiras experiências: etapa na qual os alunos expressam as impressões gerais sobre a obra diante da primeira leitura.

Contexto e construção: fase em que o aluno estabelece relações entre a temática da obra e o contexto de produção e analisa os comportamentos sociais em diferentes sociedades.

Linguagem e efeito: etapa que permite ao aluno reconhecer traços de ironia para a construção do sentido do texto.

Expandindo leituras: permite a possibilidade de diálogos com outros textos que possuam alguma relação com a obra principal.

7.1 Machado de Assis para Jovens Leitores



Série:

9º ano do ensino fundamental

Objetivos

Objetivo Geral

- Promover o contato de obras clássicas da literatura por meio da interação dos alunos com contos de Machado de Assis.

Objetivos Específicos

- Exercitar a leitura de textos literários.
- Realizar a experiência estética de obras clássicas machadianas.
- Interagir com os textos literários e relacioná-los a diversos contextos.
- Exercitar a leitura crítica da obra.
- Construir os sentidos do texto observando os aspectos da linguagem irônica.
- Interagir com outros textos que dialogam com a obra literária.

Tempo de execução:

- 12 horas/ aula

SUMÁRIO

Vivência I – Um apólogo	93
Início de Conversa	93
Conhecendo o Autor	95
Vamos Ler	96
Primeiras Experiências.....	97
Contexto e Construção.....	97
Linguagem e Efeito	99
Expandindo Leituras.....	100
Vivência II – Conto de Escola.....	101
Início de Conversa	101
Conhecendo o Autor	102
Vamos Ler	104
Primeiras Experiências.....	109
Contexto e Construção.....	109
Linguagem e Efeito	111
Expandindo Leituras.....	112
Vivência III – O Espelho	113
Início de Conversa	114
Conhecendo o Autor	115
Vamos Ler	116
Primeiras Experiências.....	121
Contexto e Construção.....	122
Linguagem e Efeito	123
Expandindo Leituras.....	125
REFERÊNCIAS - Sequência de Leitura.....	126

Vivência I

Um apólogo



Tempo: 3 h/a

Objetivo geral:

- Desenvolver a leitura do conto “Um apólogo” com foco na recepção, interpretação e compreensão da obra literária.

Objetivos específicos:

- Explorar os conhecimentos prévios do leitor frente a textos motivadores.
- Apresentar características do autor que auxiliem a compreensão da obra.
- Promover a interação entre o leitor e a obra literária.
- Verificar a recepção da obra e as impressões iniciais e gerais sobre o conto.
- Relacionar diferentes contextos e promover a expressão do pensamento crítico.
- Relacionar a linguagem irônica à construção de sentido do texto

Procedimentos:

- Apresentação das atividades do módulo.
- Leitura individual e leitura compartilhada de textos.
- Reflexões sobre as leituras.
- Práticas de oralidade: conversas, leituras coletivas.

INÍCIO DE CONVERSA

Nesta unidade trataremos sobre um apólogo.

- O que é um apólogo?
- Qual a finalidade de um apólogo?
- Você conhece algum apólogo?

Nesta etapa, deve-se verificar os conhecimentos prévios do aluno, explorar suas vivências, experiências e saberes.

1. Leia o texto abaixo:

O prego e o martelo

Tu me bates sem cansar, sem dó nem piedade
 Tua covardia deve ser por puro ciúme.
 Não sei o que se passa, daí o meu queixume.
 Pois eu procuro uma resposta para essa atrocidade”.
 -Não te queixes demais, tu sabes o motivo.
 Quanto mais reclamares, mais serei impiedoso.
 Tua cabeça não é oca, disso sou concienzoso.
 Por isso, fazê-la te mostrar a razão, seu inativo ...

Conversa vai. Conversa vem...E não há pausa
 O martelo sobe e desce; o prego se enterrando
 Na madeira...Pouco a pouco vai penetrando.
 De repente, num estalo, o prego volta à causa:
 - Já entendi tua dor nas pancadas que me dás,
 Tua revolta é que eu viajo, enquanto tu ficas para trás!...”
 (ARO, 1992)
 Fonte:
<https://www.recantodasletras.com.br/sonetos/3339803>

Com base na Leitura do texto, responda?

- a) Como era a relação entre o prego e o martelo? Que sentimento parecia haver entre ambos?

O texto acima apresentou um diálogo entre um prego e um martelo. No texto, objetos inanimados assumiram comportamentos humanos. Textos como esses são denominados **apólogos**.

“Tu me bates sem cansar, sem dó nem piedade”

“Cansaço”, “dó” e “piedade” são sentimentos atribuídos a seres vivos.

O **apólogo** é um gênero textual que atribui a objetos inanimados funções humanas a fim de passar uma lição de moral para os leitores. Com base nisso:

- b) Podemos depreender alguma lição desse texto? Justifique

CONHECENDO O AUTOR

Na literatura, podemos encontrar apólogos escritos por autores como Machado de Assis.

2. Você sabe quem foi Machado de Assis? Qual a importância dele pra literatura brasileira?

O professor deve investigar os conhecimentos prévios que a turma possui sobre o autor da obra trabalhada e, assim, relacionar os conhecimentos que os alunos já possuem às informações novas.

Em cena: Machado de Assis

Figura 01. Machado de Assis



Machado de Assis (1839-1908) nasceu e morreu no Rio de Janeiro. De origem humilde, conta que frequentou apenas a escola primária. Fundou, com outros escritores, a Academia Brasileira de Letras, da qual logo seria eleito presidente.

Considerado um dos maiores prosadores de nossa literatura, escreveu crônicas, contos, romances, além de peças teatrais e poemas.”

Fonte: FARACO, C.E. Língua portuguesa: linguagem e interação. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013. p. 144.

Nesta etapa, é pertinente apresentar à turma um exemplar do livro no qual consta o conto, para que desperte a curiosidade nos alunos e para que eles façam inferências prévias a respeito da obra.

Figura 02. Um apólogo



CAPA E SINOPSE DO LIVRO

Nessa deliciosa fábula do maior escritor brasileiro, a linha e a agulha ganham vida e travam uma disputa empolgante sobre qual das duas tem mais importância na costura dos vestidos.

É importante discutir com os alunos sobre as impressões sobre o título, a capa (ilustração) e a sinopse do livro e, em seguida, questioná-los sobre o que eles esperam da obra.

VAMOS LER

Agora, leia o conto do autor Machado de Assis, o “Um Apólogo”, que foi publicado pela primeira vez no ano de 1884.

Um Apólogo

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

ASSIS, Machado de. Um apólogo. In: **Conto de Escola e outras histórias curtas**. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados-Edições Câmara, Brasília, 2008.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

3. Após a leitura do conto, descreva suas primeiras impressões a respeito da obra:
 - a) O que você achou da história? Que sensação você teve após a leitura integral desse texto?
 - b) Com base na leitura inicial que você fez da capa e da sinopse na atividade 4, o conto correspondeu a suas expectativas? Justifique.
 - c) Descreva algum acontecimento do conto que você considerou inesperado, que chamou sua atenção.

CONTEXTO E CONSTRUÇÃO

4. Leia os fragmentos abaixo:

“O texto supracitado, escrito em pleno século XIX, para uma época afrancesada, chamada de *belle époque*, é uma crítica mordaz aos costumes, à superficialidade e ao estilo de vida já naqueles tempos idos.

Através de objetos inanimados, Machado cria o seu apólogo incorporando atos humanos, [...], fazendo a todos enxergarem a condição precária do homem: egoísta, vaidoso, orgulhoso, prepotente.”

Fonte: Haun, G. A. Disponível em: <http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/>

a) O que você sabe sobre a *belle époque*? Faça uma breve descrição desse período.

Orientação: caso não saibam o contexto histórico (*belle époque*), sugerir que eles busquem essa informação através de pesquisas (aula de história, internet, livros, etc).

b) Com base em seus conhecimentos, na leitura do conto e do fragmento acima sobre a *belle époque*, que atitudes das personagens reflete o comportamento social dessa época?

5. Observe a seguir o trecho de uma análise feita sobre o conto “Um apólogo”.

“Esse conto pode ser interpretado como como uma das várias relações humanas existentes. Pode referir-se a colegas de trabalho ou a pessoas de níveis sociais diferentes. [...] Existem pessoas que facilitam a vida de outras [...], e na hora da conquista, quem recebe os benefícios é aquela que foi ajudada.”

Fonte: LIMA, T. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/53478937/Analise-do-conto-Um-apologo>.

a) Após fazer a leitura do conto e do fragmento de texto acima, que comportamentos humanos podem ser atribuídos às seguintes personagens:

- Agulha
- Linha
- Alfinete

b) Dos fragmentos abaixo, qual(s) serviria(m) para exemplificar a análise acima? Justifique.

- I. “— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...”
- II. “— [...]Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico”.
- III. “— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”

- c) O conto mostra traços da sociedade brasileira no século XIX. Há comportamentos e atitudes observados no conto que podem ser observados na sociedade atual (século XXI)? Quais?
- d) Considerando que um apólogo tem como finalidade passar alguma lição, o que podemos extrair do conto nesse aspecto?

LINGUAGEM E EFEITO

A ironia é um dos traços mais conhecidos do autor Machado de Assis . Ele a utilizava para abordar de forma crítica e com humor o comportamento do homem em diversas situações.

Mas, o que é ironia?

Nesse momento deve-se incentivar os alunos a exporem os conhecimentos que eles possuem a respeito dessa figura de linguagem.

A palavra **ironia** é derivada do latim *ironia*, que por sua vez tem origem no grego *eironeia*, que quer dizer “perguntar fingindo não saber a resposta”, mas também pode significar “disfarce”, “dissimulação”.

Frequentemente, esse jogo é feito utilizando-se uma palavra quando na verdade se quer dizer o oposto dela. Vale lembrar que nem só de oposições se constroem as ironias. Às vezes, o sentido real do que se diz não é exatamente o oposto, mas é diferente, e isso basta para tornar a sentença irônica.

Fonte: <https://www.figurasdelinguagem.com/ironia/>

6. Sobre a ironia no conto em estudo, observe o seguinte trecho:

“— *Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?*”

- a) Contém ironia nessa fala da personagem? Explique.
- b) Que significado pode ser atribuído a expressão “para fingir que vale alguma coisa” dentro do contexto?

7. Na seguinte fala:

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: — Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Que reflexão podemos fazer diante dessa afirmação irônica do professor de melancolia?

EXPANDINDO LEITURAS

Agora que você já leu a obra original do autor, que tal dialogar com outras leituras feitas sobre ela. Segue a dica:



A TV Escola e o Canal Futura exibem uma animação para contar a história de Uma agulha e uma linha que ganham vida e duelam para saber qual das duas é mais importante para a confecção das pomposas roupas do século XIX.

Fonte: <http://www.futura.org.br/contos-de-machado/>
<https://www.youtube.com/watch?v=6jjWL3YeFGk>

Figura 03. Animação

VIVÊNCIA II

Conto de Escola



Tempo: 4 h/a

Objetivo geral:

- Propor a leitura da obra literária “Conto de Escola”, criando condições para a recepção, interpretação e compreensão do conto.

Objetivos específicos:

- Verificar os conhecimentos extratextuais sobre o tema abordado.
- Relatar aspectos sobre autor que contribuam para a compreensão da obra.
- Promover a interação entre o leitor e a obra literária.
- Conferir a recepção da obra e as apreciações iniciais e gerais sobre o conto.
- Apresentar relações entre obra e contexto e promover a expressão do pensamento crítico.
- Trabalhar a compreensão da ironia na construção de sentido do texto

Procedimentos:

- Apresentação das atividades do módulo.
- Leitura individual e leitura compartilhada de textos.
- Reflexões sobre as leituras.
- Práticas de oralidade: conversas, leituras coletivas.

INÍCIO DE CONVERSA

1. Observe as seguintes imagens:

TEXTO I



Fonte: <http://in-learning.ist.utl.pt/modos-de-organizacao-escolar.html>

TEXTO II



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32764>

Observando as imagens, responda:

- O que retrata cada uma delas?
- Quais diferenças e quais semelhanças você notou entre as duas?
- Como você descreveria a primeira imagem? E a segunda?
- Com qual dessas imagens você se identifica mais?

Neste momento, o professor pode motivar os alunos a interpretarem as imagens, questionando preferências e impressões sobre as figuras.

CONHECENDO O AUTOR

Algumas obras retratam cenários da época em que foram produzidas. As obras do autor Machado de Assis revelam muito sobre os comportamentos sociais de sua época e, em **“Conto de Escola”**, não poderia ser diferente.

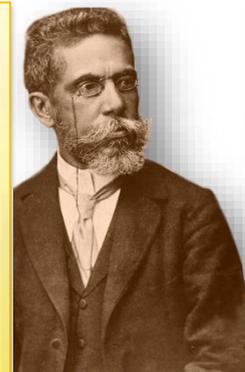
2. O que você sabe sobre Machado de Assis? Que conhecimentos que você possui sobre a obra desse autor?

Nessa etapa, é importante explorar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o autor.

Figura 06. Machado de Assis

“Machado de Assis é autor de intrigantes contos, que além de exibirem um discurso elaborado, trazem histórias intrigantes, nas quais a consciência e o caráter humanos também são temas abordados. Além disso, são verdadeiros registros de uma época, de sua sociedade e de seus costumes”.

ASSIS, Machado. Várias histórias. Editora Martin Claret. 2002. p.159.



Apresentar um exemplar da obra para que os alunos possam emitir inferências sobre o conto.

3. Observem as capas de diferentes edições do livro e apresentação:

Figura 07 e 08. Conto de Escola



Editora Paulus,
2008.

Editora COSAC NAIFY,
2002.



SINOPSE DO LIVRO

Pilar é um garoto que se torna mestre em 'cabular' aulas. Certa manhã, o rapaz resolve variar um pouco e comparece à aula, onde recebe um desafio do colega de classe Raimundo, tudo sussurrado para que o professor nada perceba. Assim começam as reviravoltas dessa história mostrando que a escola também pode ser o palco de lições inesperadas - a **corrupção** e a **delação**.

Fonte: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1021873164-conto-de-escola-machado-de-assis-livro-_JM

- Ao observar as capas do livro, que pistas você supõe que elas fornecem a respeito da história? (Observe o cenário e as expressões das personagens para construir sua resposta)
- Relacionando as capas com a sinopse, o que você espera encontrar na obra?
- Na sinopse, é mencionado que a obra tratará sobre corrupção e delação. Você sabe o conceito desses termos? Já ouviu falar sobre isso?
- Procure no dicionário, o significado dessas palavras e descreva-os.

VAMOS LER

4. Agora, leia o conto do autor Machado de Assis, o “Conto de Escola”, que foi publicado pela primeira vez no ano de 1884.

Conto de Escola

A ESCOLA era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia — uma segunda-feira, do mês de maio — deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã.

Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos.

Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito doussuetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

— Seu Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinqüenta minutos; vencida com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

— O que é que você quer?

— Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos,

mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões.

Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do

Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na

escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

— Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

— Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma cousa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

— Seu Pilar... murmurou ele daí a alguns minutos.

— Que é?

— Você...

— Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma cousa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do

diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

— De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

— Então agora...

— Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as ideias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha

decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí,

pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo — dez ou doze minutos — Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

— Sabe o que tenho aqui?

— Não.

— Uma pratinha que mamãe me deu.

— Hoje?

— Não, no outro dia, quando fiz anos...

— Pratinha de verdade?

— De verdade.

Tirou-a vagarosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuido que doze vinténs ou dous tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim.

Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

— Mas então você fica sem ela?

— Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E

concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma ideia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar

para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a cousa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender

como queria, — e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, — parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, — mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma cousa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. — Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

— Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e — tanto se ilude a vontade! — não lhe vi mais nada. Então cobrei ânimo.

— Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorratamente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de

atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele

escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremeci; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração

bateu-me muito.

— Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

— Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava

como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

— Oh! seu Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

— Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

— Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? Disse-me

o Policarpo.

— Eu...

— Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito.

Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua.

E então disse-nos uma porção de cousas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados.

Aqui pegou da palmatória.

— Perdão, seu mestre... soluzei eu.

— Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

— Mas, seu mestre...

— Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar

para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dous serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma cousa?

" Tu me pagas! tão duro como osso!" dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dous meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono

de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual,

direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: Rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E, contudo, a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

FIM

ASSIS, Machado. Conto de Escola. In: Conto de Escola e outras histórias curtas. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados-Edições Câmara, Brasília, 2008.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

5. Após a leitura do conto, descreva suas primeiras impressões a respeito da obra:
- O que você achou da história? Que sensação você teve após a leitura integral desse texto?
 - Com base na leitura inicial que você fez da capa e da sinopse na atividade 4, o conto correspondeu a suas expectativas? Justifique.
 - Descreva algum acontecimento do conto que você considerou inesperado, que chamou sua atenção.

CONTEXTO E CONSTRUÇÃO

6. Leia o fragmento abaixo:

“O conto tem como cenário o Rio antigo e como espaço temporal o período regencial, quando D. Pedro II, ainda menino, era substituído no governo por regentes, políticos influentes de sua época. Os conflitos políticos daquele tempo envolviam os adultos... Os meninos, esses aprendiam a viver de acordo com as possibilidades de seu tempo e com a liberdade que amplos espaços abertos da cidade facilitavam. Ir ou não à escola era assunto que decidiam sozinhos, embora pudessem ser castigados depois...”

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-iterarias/artigo/1302/conto-de-escola>

a) Com base na leitura do conto e do fragmento acima sobre o período regencial, que atitude de Pilar reflete o comportamento dos meninos dessa época?

b) O que você sabe sobre o Período Regencial? Faça uma breve descrição desse período.

Orientação: caso não saibam sugerir que eles busquem essa informação através de pesquisas (aula de história, internet, livros, etc).

Ilustração: Renato Falcão



7. Observe a seguir o texto sobre as escolas no século XIX.

“[...]a sala de aula pode ser considerada o espaço por excelência do convívio escolar. Ali no recinto fechado de um espaço reduzido, alunos e professores se relacionam diariamente. [...] Valorização dos “bons comportamentos”, avaliação das disciplinas, dos exames, das premiações... [...], a autoridade do professor é incontestável, posto que a ele cabe ordenar e dirigir. Aos alunos resta a obediência, o silêncio e as respostas quando inquiridos”

Fonte: ARRIADA, E. et al. A sala de aula no século XIX: disciplina controle e organização. 2012.

- a) Após fazer a leitura do conto e do texto acima, que conclusões você tira a respeito de como era a sala de aula naquela época?
- b) Como era a relação entre os alunos e o professor?
- c) Fazendo uma comparação entre o ambiente escolar daquela época e o atual, você acha que os alunos seriam castigados pelo que fizeram caso a ação descrita no conto ocorresse nos dias de hoje? Por quê?

8. Sobre a corrupção e a delação, como elas se mostram presentes no conto?

9. A atitude das personagens Pilar, Raimundo e Curvelo no episódio da pratinha é recorrente na sociedade atual? Explique.

10. Em sua opinião, diante do conflito, as atitudes dos personagens abaixo foram adequadas? Justifique.

- Raimundo;
- Pilar;
- Curvelo.

LINGUAGEM E EFEITO

Machado de Assis utilizava a ironia para abordar o comportamento das pessoas e dos padrões sociais da época em que o conto se passava.

Sobre essa figura de linguagem comum nas obras desse autor:

11. Relembre seus conhecimentos sobre ironia. Cite características dessa figura.

Para que a ironia funcione, esse jogo com as palavras deve ser feito de uma maneira que não deixe transparecer imediatamente a intenção. A ironia deve estimular o raciocínio, deve fazer o leitor (ou ouvinte) considerar os diversos sentidos possíveis que uma determinada palavra ou expressão pode ter, até encontrar aquele que se encaixa na mensagem produzindo um significado inusitado.

Fonte: <https://www.figurasdelinguagem.com/ironia/>

Sobre a ironia no conto em estudo, leia o seguinte trecho da obra e observe os termos em destaque:

*“Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, **a fina flor do bairro e do gênero humano**. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.”*

- a) A que significado nos remete a expressão “a fina flor do bairro e do gênero humano”?
- b) Por que Pilar se referiu aos meninos do bairro dessa maneira?
- c) Você considera que esses personagens eram realmente a fina flor do bairro e do gênero humano? Ou trata-se de uma ironia? Justifique.

EXPANDINDO LEITURAS

Agora que você já conhece a obra original, pode conhecer outras leituras a partir do “Conto de Escola”.

Figura 10. Conto de Escola em HQ



O conto possui uma versão em quadrinhos com o texto original. Neste álbum, o quadrinista Silvino transpõe para os quadrinhos uma obra de Machado de Assis - o 'Conto de escola'.

Editora: Peirópolis

Ano: 2011

VIVÊNCIA III

O Espelho



Tempo: 5 h/a

Objetivo geral:

- Propor a recepção, a interpretação e a compreensão do conto “O Espelho”.

Objetivos específicos:

- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os textos.
- Descrever características do autor que influenciam o entendimento do conto.
- Promover a interação entre o leitor e a obra literária.
- Criar condições para a recepção da obra e compreender as impressões iniciais e gerais sobre o conto literário.
- Construir meios para a explicar pensamentos críticos frente aos variados contextos.
- Relacionar a linguagem irônica à construção de sentido do texto

Procedimentos:

- Apresentação das atividades do módulo.
- Leitura individual e leitura compartilhada de textos.
- Reflexões sobre as leituras.
- Práticas de oralidade: conversas, leituras coletivas.

INÍCIO DE CONVERSA

1. Olhe de frente para o espelho:

Figura 11. Espelho



- Que imagem você vê diante do espelho?
- Como você descreve a pessoa que está refletida no espelho?

Será preciso disponibilizar um espelho para a execução dessa etapa da atividade.

Nesta etapa, deve-se verificar os conhecimentos prévios que o aluno possui. Explorar suas vivências, experiências e saberes.

2. Leia o texto abaixo:

O velho do espelho

Por acaso, surpreendo-me no espelho: quem é esse
Que me olha e é tão mais velho do que eu?
Porém, seu rosto...é cada vez menos estranho...
Meu Deus, Meu Deus...Parece
Meu velho pai - que já morreu!
Como pude ficarmos assim?
Nosso olhar - duro - interroga:
"O que fizeste de mim?!"
Eu, Pai?! Tu é que me invadiste,
Lentamente, ruga a ruga...Que importa? Eu sou, ainda,
Aquele mesmo menino teimoso de sempre
E os teus planos enfim lá se foram por terra.
Mas sei que vi, um dia - a longa, a inútil guerra!-
Vi sorrir, nesses cansados olhos, um orgulho triste...

QUINTANA, Mario. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005

Com base na leitura do texto, responda:

- a) Além de sua própria imagem, quem eu lírico via refletido no espelho?
- b) A imagem do pai e do filho estavam refletidas apenas em uma imagem. Como poderíamos compreender a imagem de um refletido no outro?

Observamos, acima, momentos em que através de um espelho podemos chegar a refletir sobre quem somos e aquilo que aparentamos ser. Machado de Assis, em uma de suas obras, faz do espelho um elemento de reflexão.

CONHECENDO O AUTOR

3. Que contribuições Machado de Assis trouxe para a literatura brasileira? Que informações você possui sobre suas obras?

Nessa etapa, o professor deve investigar os conhecimentos prévios que a turma possui sobre o autor da obra trabalhada, para aproveitar os conhecimentos que os alunos já possuem e focar em informações novas.

Machado de Assis

Sobre esse autor e sua produção literária, leia o texto a seguir:

“Reconhecido como um dos melhores contistas da língua Portuguesa, Machado de Assis, oferece ao leitor inúmeras possibilidades de leitura de seus contos. Neles, alinha o olhar atento aos costumes da sociedade do segundo Reinado e dos primeiros anos da República e a capacidade singular de investigar o caráter e o modo como as pessoas se posicionam no mundo. Assim, Machado construiu verdadeiros documentos de época, ao mesmo tempo, que traçou um preciso estudo das profundezas da alma humana.”

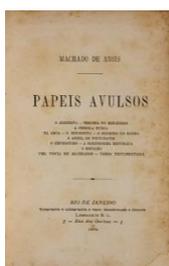
Fonte: BARRETO, R.G. Português: ser protagonista. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2010. p.106.

Figura 12. Machado de Assis



O conto que você irá ler traz reflexões sobre a essência e aparência do ser humano. Machado de Assis também trazia em seus contos questionamentos sobre a essência e a alma humana. E nesse conto, quem sabe um espelho não tenha a resposta?

Nesta etapa, é pertinente apresentar à turma um exemplar do livro no qual consta o conto para que desperte nos alunos o interesse pela obra.



CAPA E SINOPSE DO LIVRO

O conto “O Espelho” de Machado de Assis foi publicado no jornal Gazeta de Notícias em 1882 e compôs o livro Papéis Avulsos que reunia vários contos machadianos.

Figura 13- Enciclopédia Itaú. Papeis Avulsos

Com base no título do conto, que expectativas podemos criar a respeito do tema da obra? Que pistas ele nos sugere?

Neste momento, discutir com os alunos sobre as impressões sobre o título, a capa (ilustração) e a sinopse e questioná-los sobre o que eles esperam da obra.

VAMOS LER

Agora, leia o conto do autor Machado de Assis, o “O Espelho”.

O Espelho

Esboço de uma nova teoria da alma humana

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a sala era pequena, alumada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árduos problemas do universo.

Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação. Esse homem tinha a mesma idade dos companheiros, entre quarenta e cinqüenta anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; e defendia-se da abstenção com um paradoxo, dizendo que a discussão é a forma polida do instinto batalhador, que jaz no homem, como uma herança bestial; e acrescentava que os serafins e os querubins não controvertiam nada, e, aliás, eram a perfeição espiritual e eterna. Como desse esta mesma resposta naquela noite, contestou-lha um dos presentes, e desafiou-o a demonstrar o que dizia, se era capaz. Jacobina (assim se chamava ele) refletiu um instante, e respondeu:

- Pensando bem, talvez o senhor tenha razão.

Vai senão quando, no meio da noite, sucedeu que este casmurro usou da palavra, e não dois ou três minutos, mas trinta ou quarenta. A conversa, em seus meandros, veio a cair na natureza da alma, ponto que dividiu radicalmente os quatro

amigos. Cada cabeça, cada sentença; não só o acordo, mas a mesma discussão tornou-se difícil, senão impossível, pela multiplicidade das questões que se deduziram do tronco principal e um pouco, talvez, pela inconsistência dos pareceres. Um dos argumentadores pediu ao Jacobina alguma opinião, - uma conjectura, ao menos.

- Nem conjectura, nem opinião, redargüiu ele; uma ou outra pode dar lugar a dissentimento, e, como sabem, eu não discuto. Mas, se querem ouvir-me calados, posso contar-lhes um caso de minha vida, em que ressalta a mais clara demonstração acerca da matéria de que se trata. Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...

- Duas?

- Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. Shylock, por exemplo. A alma exterior aquele judeu eram os seus ducados; perdê-los equivalia a morrer. "Nunca mais verei o meu ouro, diz ele a Tubal; *é um punhal que me enterras no coração.*" Vejam bem esta frase; a perda dos ducados, alma exterior, era a morte para ele. Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma...

- Não?

- Não, senhor; muda de natureza e de estado. Não aludo a certas almas absorventes, como a pátria, com a qual disse o Camões que morria, e o poder, que foi a alma exterior de César e de Cromwell. São almas enérgicas e exclusivas; mas há outras, embora enérgicas, de natureza mudável. Há cavalheiros, por exemplo, cuja alma exterior, nos primeiros anos, foi um chocalho ou um cavalinho de pau, e mais tarde uma provedoria de irmandade, suponhamos. Pela minha parte, conheço uma senhora, - na verdade, gentilíssima, - que muda de alma exterior cinco, seis vezes por ano. Durante a estação lírica é a ópera; cessando a estação, a alma exterior substitui-se por outra: um concerto, um baile do Cassino, a rua do Ouvidor, Petrópolis...

- Perdão; essa senhora quem é?

- Essa senhora é parenta do diabo, e tem o mesmo nome; chama-se Legião... E assim outros mais casos. Eu mesmo tenho experimentado dessas trocas. Não as relato, porque iria longe; restrinjo-me ao episódio de que lhes falei. Um episódio dos meus vinte e cinco anos...

Os quatro companheiros, ansiosos de ouvir o caso prometido, esqueceram a controvérsia.

Santa curiosidade! tu não és só a alma da civilização, és também o pomo da concórdia, fruta divina, de outro sabor que não aquele pomo da mitologia. A sala, até há pouco ruidosa de física e metafísica, é agora um mar morto; todos os olhos estão no Jacobina, que conserta a ponta do charuto, recolhendo as memórias. Eis aqui como ele começou a narração:

- Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da Guarda Nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! tão contente! Chamava-me o seu alferes. Primos e tios, foi

tudo uma alegria sincera e pura. Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e que esses perderam. Suponho também que uma parte do desgosto foi inteiramente gratuita: nasceu da simples distinção. Lembra-me de alguns rapazes, que se davam comigo, e passaram a olhar-me de revés, durante algum tempo. Em compensação, tive muitas pessoas que ficaram satisfeitas com a nomeação; e a prova é que todo o fardamento me foi dado por amigos... Vai então uma das minhas tias, D. Marcolina, viúva do Capitão Peçanha, que morava a muitas léguas da vila, num sítio escuso e solitário, desejou ver-me, e pediu que fosse ter com ela e levasse a farda. Fui, acompanhado de um pajem, que daí a dias tornou à vila, porque a tia Marcolina, apenas me pilhou no sítio, escreveu a minha mãe dizendo que não me soltava antes de um mês, pelo menos. E abraçava-me! Chamava-me também o seu alferes. Achava-me um rapagão bonito. Como era um tanto patusca, chegou a confessar que tinha inveja da moça que houvesse de ser minha mulher. Jurava que em toda a província não havia outro que me pusesse o pé adiante. E sempre alferes; era alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora. Eu pedia-lhe que me chamasse Joãozinho, como dantes; e ela abanava a cabeça, bradando que não, que era o "senhor alferes". Um cunhado dela, irmão do finado Peçanha, que ali morava, não me chamava de outra maneira. Era o "senhor alferes", não por gracejo, mas a sério, e à vista dos escravos, que naturalmente foram pelo mesmo caminho. Na mesa tinha eu o melhor lugar, e era o primeiro servido. Não imaginam. Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples... Era um espelho que lhe dera a madrinha, e que esta herdara da mãe, que o comprara a uma das fidalgas vindas em 1808 com a corte de D. João VI. Não sei o que havia nisso de verdade; era a tradição. O espelho estava naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins esculpido nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madreperla e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom...

- Espelho grande?

- Grande. E foi, como digo, uma enorme fineza, porque o espelho estava na sala; era a melhor peça da casa. Mas não houve forças que a demovessem do propósito; respondia que não fazia falta, que era só por algumas semanas, e finalmente que o "senhor alferes" merecia muito mais. O certo é que todas essas coisas, carinhos, atenções, obséquios, fizeram em mim uma transformação, que o natural sentimento da mocidade ajudou e completou. Imaginam, creio eu?

- Não.

- O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade.

Aconteceu então que a alma exterior, que era dantes o sol, o ar, o campo, os olhos das moças, mudou de natureza, e passou a ser a cortesia e os rapapés da casa, tudo o que me falava do posto, nada do que me falava do homem. A única parte do cidadão que ficou comigo foi aquela que entendia com o exercício da patente; a outra dispersou-se no ar e no passado. Custa-lhes acreditar, não?

- Custa-me até entender, respondeu um dos ouvintes.

- Vai entender. Os fatos explicarão melhor os sentimentos: os fatos são tudo. A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada; e, se bem me lembro, um filósofo antigo demonstrou o movimento andando. Vamos aos fatos. Vamos ver como, ao tempo em que a consciência do homem se obliterava, a do

alferes tornava-se viva e intensa. As dores humanas, as alegrias humanas, se eram só isso, mal obtinham de mim uma compaixão apática ou um sorriso de favor. No fim de três semanas, era outro, totalmente outro. Era exclusivamente alferes. Ora, um dia recebeu a tia Marcolina uma notícia grave; uma de suas filhas, casada com um lavrador residente dali a cinco léguas, estava mal e à morte.

Adeus, sobrinho! adeus, alferes! Era mãe extremosa, armou logo uma viagem, pediu ao cunhado que fosse com ela, e a mim que tomasse conta do sítio. Creio que, se não fosse a aflição, disporia o contrário; deixaria o cunhado e iria comigo. Mas o certo é que fiquei só, com os poucos escravos da casa. Confesso-lhes que desde logo senti uma grande opressão, alguma coisa semelhante ao efeito de quatro paredes de um cárcere, subitamente levantadas em torno de mim. Era a alma exterior que se reduzia; estava agora limitada a alguns espíritos boçais. O alferes continuava a dominar em mim, embora a vida fosse menos intensa, e a consciência mais débil. Os escravos punham uma nota de humildade nas suas cortesias, que de certa maneira compensava a afeição dos parentes e a intimidade doméstica interrompida. Notei mesmo, naquela noite, que eles redobravam de respeito, de alegria, de protestos. Nhô alferes, de minuto a minuto; nhô alferes é muito bonito; nhô alferes há de ser coronel; nhô alferes há de casar com moça bonita, filha de general; um concerto de louvores e profecias, que me deixou extático. Ah! pérfidos! mal podia eu suspeitar a intenção secreta dos malvados.

- Matá-lo?

- Antes assim fosse.

- Coisa pior?

- Ouçam-me. Na manhã seguinte achei-me só. Os velhacos, seduzidos por outros, ou de movimento próprio, tinham resolvido fugir durante a noite; e assim fizeram. Achei-me só, sem mais ninguém, entre quatro paredes, diante do terreiro deserto e da roça abandonada. Nenhum fôlego humano. Corri a casa toda, a senzala, tudo; ninguém, um molequinho que fosse. Galos e galinhas tão-somente, um par de mulas, que filosofavam a vida, sacudindo as moscas, e três bois. Os mesmos cães foram levados pelos escravos. Nenhum ente humano.

Parece-lhes que isto era melhor do que ter morrido? era pior. Não por medo; juro-lhes que não tinha medo; era um pouco atrevidinho, tanto que não senti nada, durante as primeiras horas. Fiquei triste por causa do dano causado à tia Marcolina; fiquei também um pouco perplexo, não sabendo se devia ir ter com ela, para lhe dar a triste notícia, ou ficar tomando conta da casa. Adotei o segundo alvitre, para não desamparar a casa, e porque, se a minha prima enferma estava mal, eu ia somente aumentar a dor da mãe, sem remédio nenhum; finalmente, esperei que o irmão do tio Peçanha voltasse naquele dia ou no outro, visto que tinha saído havia já trinta e seis horas. Mas a manhã passou sem vestígio dele; à tarde comeci a sentir a sensação como de pessoa que houvesse perdido toda a ação nervosa, e não tivesse consciência da ação muscular. O irmão do tio Peçanha não voltou nesse dia, nem no outro, nem em toda aquela semana. Minha solidão tomou proporções enormes.

Nunca os dias foram mais compridos, nunca o sol abrasou a terra com uma obstinação mais cansativa. As horas batiam de século a século no velho relógio da sala, cuja pêndula *tic-tac, tic-tac*, feria-me a alma interior, como um piparote contínuo da eternidade. Quando, muitos anos depois, li uma poesia americana, creio que de Longfellow, e topei este famoso estribilho: *Never, for ever! - For ever, never!* confesso-lhes que tive um calafrio: recordei-me daqueles dias medonhos. Era justamente assim que fazia o relógio da tia Marcolina: - *Never, for ever! - For ever, never!* Não eram golpes de pêndula, era um diálogo do abismo, um cochicho do nada. E então de noite!

Não que a noite fosse mais silenciosa. O silêncio era o mesmo que de dia. Mas a noite era a sombra, era a solidão ainda mais estreita, ou mais larga. *Tic-tac, tic-tac*. Ninguém, nas salas, na varanda, nos corredores, no terreiro, ninguém em parte nenhuma... Riem-se?

- Sim, parece que tinha um pouco de medo.

- Oh! fora bom se eu pudesse ter medo! Viveria. Mas o característico daquela situação é que eu nem sequer podia ter medo, isto é, o medo vulgarmente entendido. Tinha uma sensação inexplicável. Era como um defunto andando, um sonâmbulo, um boneco mecânico. Dormindo, era outra coisa. O sono dava-me alívio, não pela razão comum de ser irmão da morte, mas por outra. Acho que posso explicar assim esse fenômeno: - o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior. Nos sonhos, fardava-me orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam o garbo, que me chamavam alferes; vinha um amigo de nossa casa, e prometia-me o posto de tenente, outro o de capitão ou major; e tudo isso fazia-me viver. Mas quando acordava, dia claro, esvaía-se com o sono a consciência do meu ser novo e único -porque a alma interior perdia a ação exclusiva, e ficava dependente da outra, que teimava em não tornar... Não tornava. Eu saía fora, a um lado e outro, a ver se descobria algum sinal de regresso. *Soeur Anne, soeur Anne, ne vois-tu rien venir?* Nada, coisa nenhuma; tal qual como na lenda francesa. Nada mais do que a poeira da estrada e o capinzal dos morros. Voltava para casa, nervoso, desesperado, estirava-me no canapé da sala. *Tic-tac, tic-tac*. Levantava-me, passeava, tamborilava nos vidros das janelas, assobiava. Em certa ocasião lembrei-me de escrever alguma coisa, um artigo político, um romance, uma ode; não escolhi nada definitivamente; sentei-me e tracei no papel algumas palavras e frases soltas, para intercalar no estilo. Mas o estilo, como tia Marcolina, deixava-se estar. *Soeur Anne, soeur Anne...* Coisa nenhuma. Quando muito via negrear a tinta e alvejar o papel.

- Mas não comia?

- Comia mal, frutas, farinha, conservas, algumas raízes tostadas ao fogo, mas suportaria tudo alegremente, se não fora a terrível situação moral em que me achava. Recitava versos, discursos, trechos latinos, liras de Gonzaga, oitavas de Camões, décimas, uma antologia em trinta volumes. As vezes fazia ginástica; outra dava beliscões nas pernas; mas o efeito era só uma sensação física de dor ou de cansaço, e mais nada. Tudo silêncio, um silêncio vasto, enorme, infinito, apenas sublinhado pelo eterno *tic-tac* da pêndula. *Tic-tac, tic-tac...*

- Na verdade, era de enlouquecer.

- Vão ouvir coisa pior. Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso inconsciente, um receio de achar-me um e dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e se tal explicação é verdadeira, nada prova melhor a contradição humana, porque no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois.

Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-metextualmente, com os mesmos contornos e feições; assim devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação.

Então tive medo; atribuí o fenômeno à excitação nervosa em que andava; receei ficar mais tempo, e enlouquecer. - Vou-me embora, disse comigo. E levantei o braço com gesto de mau humor, e ao mesmo tempo de decisão, olhando para o vidro;

o gesto lá estava, mas disperso, esgaçado, mutilado... Entrei a vestir-me, murmurando comigo, tossindo sem tosse, sacudindo a roupa com estrépito, afligindo-me a frio com os botões, para dizer alguma coisa. De quando em quando, olhava furtivamente para o espelho; a imagem era a mesma difusão de linhas, a mesma decomposição de contornos... Continuei a vestir-me.

Subitamente por uma inspiração inexplicável, por um impulso sem cálculo, lembrou-me... Se forem capazes de adivinhar qual foi a minha ideia...

- Diga.

- Estava a olhar para o vidro, com uma persistência de desesperado, contemplando as próprias feições derramadas e inacabadas, uma nuvem de linhas soltas, informes, quando tive o pensamento... Não, não são capazes de adivinhar.

- Mas, diga, diga.

- Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem os sentir...

Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas.

FIM

ASSIS, Machado de. O Espelho. **Obra Completa**. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

4. Após a leitura do conto, descreva suas primeiras impressões a respeito da obra:
 - a) O que você achou da história? Que sensação você teve após a leitura integral desse texto?
 - b) Com base na leitura inicial que você fez sobre o título na atividade anterior, o conto correspondeu a suas expectativas? Justifique.
 - c) Descreva algum acontecimento do conto que você considerou inesperado, que chamou sua atenção.

d) O conto se inicia com os seguintes dizeres:

“Esboço de uma nova teoria da alma humana”.

Partindo dessa afirmação, exponha suas impressões sobre esses dizeres fazendo uma relação desse trecho com o enredo do conto.

CONTEXTO E CONSTRUÇÃO

O conto relata que, quando moço, Jacobina fora nomeado alferes da Guarda Nacional.

Neste conto, ao referir-se ao cargo disse que:

“Primos e tios, foi tudo uma alegria sincera e pura. Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura; [...]”

5. Na época em que o conto se passava, a que você atribui o fato desse cargo ter causado alvoroço? Que importância tinha para a sociedade daquela época?

6. Esse cargo provocou que mudanças na vida da personagem Jacobina?

Leia abaixo o fragmento do conto:

“Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...”

- Duas?

- Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo:

uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro...”

Qual era a função da guarda nacional e do alferes no período republicano?

“A Guarda Nacional (criada em 1889) era vista por seus idealizadores como o instrumento apto para a garantia da segurança e da ordem e tinha como finalidade defender a Constituição, a liberdade, a independência e a integridade do Império, mantendo a obediência às leis, conservando a ordem e a tranquilidade pública.”

Fonte:

http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/guarda_nac.html. Acesso em dezembro de 2019.



Alferes é um posto ou graduação militar existente nas forças armadas de alguns países. Normalmente, corresponde a um posto das categorias de oficial subalterno ou de cadete / oficial aluno. Originalmente, era o encarregado do transporte da bandeira ou estandarte de um exército, unidade militar, ordem de cavalaria ou outra instituição militar, civil ou religiosa.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alferes>. Acesso em dezembro de 2019.

7. Quais seriam as duas almas as quais Jacobina se referia? Como essas almas estão representadas no conto?
8. Quais das duas almas de Jacobina se tornou mais exaltada pelas outras personagens? Por qual motivo ocorreu essa exaltação?

Leia o trecho a seguir:

“Era "senhor alferes" a todo momento, eram abraços apertados da tia, eram rapapés dos escravos, um coro de elogios que reforçavam a nova identidade do rapaz, a ponto de "o alferes eliminar o homem". A alma exterior (o posto, a farda) ocupara inteiramente a interior, como a tese de Jacobina queria demonstrar. [...]Um acontecimento inesperado mudou a vida do nosso alferes. Tia Marcolina precisou ausentar-se com o cunhado para acudir a uma filha que adoecera gravemente. Vendo a casa vazia, os escravos fugiram. O sítio ficou deserto, agora sim, escuso e solitário. Jacobina perdeu de repente o olhar dos outros que o constituíam e sustentavam a sua nova identidade.”

Fonte: BOSI, Alfredo. O duplo espelho em um conto de Machado de Assis. Estudos Avançados, 2014. p.238.

9. Como pode ser interpretada a afirmação do autor em dizer que “O alferes eliminou o homem”?

Analise o trecho:

“Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra.”

10. Por que a imagem de Jacobina viu sua imagem distorcida diante do espelho?
11. Conforme a leitura do conto e do fragmento acima, o que você compreendeu sobre a seguinte afirmação: “A alma exterior (o posto, a farda) ocupara inteiramente a interior”?
12. Após a ausência de todos Jacobina teve a sua identidade afetada? Por quê?

13. A situação vivenciada por Jacobina mostra como o papel social (alferes) e o símbolos materiais (fardas) podem exercer influências sobre a identidade do ser humano, ou seja, sobre aquilo que ele é e o que representa para o seu meio social? Justifique.

LINGUAGEM E EFEITO

Machado de Assis deixa transparecer traços irônicos em várias de suas obras. No conto “O Espelho” buscaremos observar como essa figura se faz presente em alguns trechos da obra.

A obra de Machado de Assis é trespassada por uma fina sutil ironia, por uma aguda percepção da natureza humana e da vida.

Fonte: OLIVEIRA, C.B. Literatura em contexto. São Paulo:FTD, 2012.

Como identificar essa fina ironia?

Nesse momento, deve-se incentivar os alunos a exporem os conhecimentos que eles possuem a respeito dessa figura de linguagem.

A **ironia** é uma figura de linguagem, cujo o sentido resulta de um contraste.

Leia os seguintes trechos retirados do conto:

“Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e que esses perderam.”

“Na mesa tinha eu o melhor lugar, e era o primeiro servido. Não imaginam. Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples...”

O posto de alferes corresponde a um posto das categorias de oficial subalterno, encarregados de transportar a bandeira ou o estandarte de um exército ou unidade militar.

A relação entre o tratamento dado a Jacobina e o posto que ele ocupava, revela alguma ironia? Explique.

A sutileza da ironia machadiana nesse conto requer outras leituras que talvez os alunos não tenham, nesse caso é pertinente que o professor faça orientações para que eles percebam a presença da ironia em partes do conto.

EXPANDINDO LEITURAS

Você pode ter acesso a outra leitura citadas no conto:



O Mercador de Veneza é uma obra de William Shakespeare que foi citada dentro do conto “O Espelho”.

Escrita por volta de 1596, aborda o choque entre diferentes culturas, tema tão presente hoje como na Inglaterra do século XVI.

Fonte:

https://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout_produto.asp&CategorialD=619066&ID=816111. Acesso em dezembro de 2018.

REFERÊNCIAS - Sequência de Leitura

ARRIADA, E. et all. **A sala de aula no século XIX**: disciplina controle e organização. 2012.

ASSIS, Machado de. O Espelho. **Obra Completa**. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ASSIS, Machado de. Um apólogo. In: **Conto de Escola e outras histórias curtas**. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados-Edições Câmara, Brasília, 2008.

ASSIS, Machado. Conto de Escola. In: **Conto de Escola e outras histórias curtas**. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados-Edições Câmara, Brasília, 2008.

ASSIS, Machado de. Papéis Avulsos. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra12081/papeis-avulsos>>. Acesso em: 07 de Fev. 2019.

ASSIS, Machado. **Várias histórias**. Editora Martin Claret. 2002. p.159.
BARRETO, R.G. Português: ser protagonista. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2010. p.106.

BOSI, Alfredo. **O duplo espelho em um conto de Machado de Assis**. Estudos Avançados, 2014. p.238.

FARACO, C.E. **Língua portuguesa**: linguagem e interação. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013. p. 144.

Haun, G. A. **Análise do Conto Um Apólogo**. Disponível em:<http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/>

LIMA, T. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/53478937/Analise-do-conto-Um-apologo>. Acesso em dez. de 2017.

OLIVEIRA, C.B. **Literatura em contexto**. São Paulo:FTD, 2012

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005

SHAKESPEARE, Willian. **O Mercador de Veneza**. Disponível em: https://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout_produto.asp&CategorialID=619066&ID=816111. Acesso em dezembro de 2018.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária, além de objeto de fruição, também guia o leitor para que ele possa se posicionar diante dela, estabelecendo diálogos, confrontando ou afirmando valores que fazem parte de suas vivências. Essa pesquisa surgiu da necessidade de compreender como jovens leitores se relacionam com obras que expressam a arte literária de diversas épocas. Escolhemos Machado de Assis por este tratar por meio da literatura questões tão atuais, mesmo seus escritos sendo datados no século XIX. Suas obras literárias permitem viajar no tempo e, ainda assim, é possível se reconhecer dentro dela. E essa escolha nos fez compreender quão significativo é o tratamento do texto literário clássico para formar leitores questionadores diante de um texto.

Na presente pesquisa, observamos, através dos sujeitos da pesquisa, que os alunos ainda possuem muitas dificuldades de leitura, interpretação e compreensão e a interação entre texto e leitor precisa ser motivada e trabalhada de forma constante para que o aluno alcance a maturidade leitora. Os ensinamentos da literatura, quando empregados nos moldes formais e estruturais não dão conta daquilo que é necessário para aproximar esses leitores de obras literárias e incentivar a interação entre texto e leitor. Ao serem questionados sobre o que compreendem sobre a literatura, mostraram que esse é um objeto desconhecido para muitos deles. Ainda que haja entraves que dificultem esse encontro do leitor com obras clássicas, é preciso que ocorra um exercício para que essas leituras permaneçam cada vez mais presentes. Quando abandonamos uma obra clássica, corremos o risco de perder um pouco de nós, de nossas heranças históricas, sociais e culturais. Os novos leitores precisam saber que a literatura se renova, mas não se perde no tempo.

Em busca da resposta para a indagação que fizemos no início dessa pesquisa: “Que contribuições a leitura dos clássicos, especificamente, dos contos de Machado de Assis podem trazer para a formação do jovem leitor?”, encontramos na teoria estudos que comprovaram a eficácia dessas obras para o ensino, e na prática vivenciamos como elas podem fazer com que os alunos compartilhem suas experiências diante de um texto literário. Desse modo, confirmamos nossa hipótese de que a leitura dos clássicos no 9º ano do ensino fundamental incentiva os jovens a

despertarem o senso crítico, bem como incentiva a realização da experiência estética, visto que eles se mostraram bastante envolvidos com os textos de Machado de Assis, mesmo diante de algumas dificuldades.

Nosso objetivo geral consistiu em investigar a recepção, a compreensão e a interpretação dos contos de Machado de Assis através de atividades desenvolvidas, para chegarmos a uma consideração investigamos hábitos de leitura e como os alunos reagiram diante das atividades propostas. Essa investigação nos confirmou que obras literárias podem e precisam ser tratadas no ensino fundamental, uma vez que os contos foram bem recebidos nesse contato inicial, visto que a maioria da turma não praticava a leitura de textos da literatura clássica. Porém, é preciso que esses textos não sejam utilizados com pretextos ou que sejam abordados apenas em seus aspectos estruturais, pois o ensino da literatura é também uma prática social. É preciso que a escola atue em consonância com os saberes que os alunos trazem de fora e que o professor atue como mediador entre esses saberes e as contribuições que a literatura pode fornecer para sua formação leitora. Desse modo, a obra pode ser vista por esse público como um meio prazeroso e relevante para compreender e refletir sobre a importância da leitura literária no processo de aprendizagem.

Acrescentamos a importância das bases teóricas para essa pesquisa que, por meio de reflexões profundas, nos orientaram sobre o quanto a interação entre texto e leitor é eficaz para o ensino, e como a recepção é importante para a formação de leitores. A literatura é, portanto, indispensável para a formação humana do aluno e para fazê-lo compreender o mundo a sua volta.

Nessa perspectiva, consideramos necessário que a escola seja um ambiente acolhedor e que sejam oferecidos subsídios para que o professor aproxime os alunos de obras como as de Machado de Assis. É preciso, portanto, que o contato entre leitor e obra aconteça, e isso só é possível quando a escola dispõe de espaços adequados como bibliotecas e salas de leituras, além de acervo variado entre outros aspectos que forneçam suporte ao professor e aos alunos.

A aplicação da pesquisa nos fez perceber que os clássicos podem contribuir para a formação de leitores no ensino fundamental, para tanto é necessário que esses textos sejam apresentados de modo que o aluno possa interagir com ele de forma dinâmica, não apenas fazendo leituras isoladas. Partindo dessas constatações, a sequência de leitura aqui elaborada surgiu da necessidade de fazer com que os alunos

experienciem as obras e ao mesmo tempo sejam capazes de compreender e interpretar um texto clássico, e descubram que a literatura serve tanto para nos ensinar como para nos fazer sentir. Os estudos aqui feitos não encerram essa discussão, que pode ser aprofundada com o propósito de contribuir para práticas eficazes de leitura literária na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. E BORDINI, Maria da Gória. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ASSIS, Machado. Conto de Escola. In: **Conto de Escola e outras histórias curtas**. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados-Edições Câmara, Brasília, 2008.

_____. Um apólogo. In: **Conto de Escola e outras histórias curtas**. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados-Edições Câmara, Brasília, 2008.

_____. O Espelho. **Obra Completa**. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. I. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRAIT, Beth. Ironia em perspectiva polifônica. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Machado de Assis: cem anos da morte do “Bruxo do Cosme Velho”**. **Ano Nacional Machado de Assis**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Temas Transversais**. Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996**. Conselho Nacional de Saúde. 1996. Disponível em: <http://www.conselho.gov.br>. Acesso em: 20.ago.2017.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. Esquema de Machado de Assis. In: **Vários escritos.** São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre azul, 2004.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura Infantil e juvenil atual.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DUARTE, Lélia Parreira. **Ironia e humor na literatura.** São Paulo: Alameda, 2006.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002 (2002).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2017.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do Conto.** 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Alexandre H. T. e BATISTA, Ronaldo de O. et al. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANNA, Vera H. Machado de Assis em seu tempo, em nosso tempo. In: GUIMARÃES, Alexandre H. T. e BATISTA, Ronaldo de O. et al. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012. 57-80 p.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política da ironia.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** 2v. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **História da literatura como provocação literária**. Lisboa: Veja, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura. Teoria e Prática**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAFFALCE, Luiz C. Linguagem irônica nas aulas de língua e literatura. In: GUIMARÃES, Alexandre H. T. e BATISTA, Ronaldo de O. et al. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012. 95-122 p.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Eventos de letramento em situação carcerária**. Teresina, Editora, F.G. com. de equipamentos e serviços LTDA, 2017.

MARIA (2003), Luzia de. **O que é conto**. São Paulo: Editora brasiliense, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (Coleção Temas Sociais).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, ClenirBellezi de. **Leitura em contexto: a arte literária luso-brasileira**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

PAULA, Marcio Gimenes de. **A Ironia Filosófica de Machado de Assis em “O Espelho”**. **A Palo Seco**. Ano 1. Vol.1. 2009.

PIRES, André M. G. D. e OLIVEIRA, Raquel P. M. de. Machado de Assis: a realidade e o Realismo. **CES Revista**. v.24. Juiz de Fora, 2010. 221-236 p.

PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura de texto, leitura do mundo**. São Paulo: Rocco, 1936.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários**. Lisboa: Livraria Almedina, 1995.

REIS, Maria F. **O Fantástico na Narrativa de Machado de Assis**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

_____. **Interação texto-leitor na escola**: Dialogando com os contos de Gilvan Lemos. 2003. 264 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SIM-SIM, Inês et al. **O Ensino da Leitura**: compreensão de textos. Lisboa, 2007.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Da leitura literária à produção de texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

TEIXEIRA, Ivan. **Apresentação de Machado de Assis**. 2a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WELLEK, René e WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAPPONE, Mirian HisaeYaegashi. Estética da Recepção. IN: BONNICI Thomas; ZOLIN Lucia Osana (orgs). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICE A – Questionário diagnóstico

1 Dados do aluno

Código: _____

1.2- Escola: _____

1.3- Ano/ Turma: _____ Turno: manhã () tarde ()

1.4- Idade: _____

1.5- Sexo: () feminino () masculino

2. Você gosta de ler?

() sim

() não

() às vezes

2 No seu ponto de vista, a leitura é algo importante? Por quê?

4. Você gosta de literatura?

() Sim

() Não

5. Você considera importante o estudo de literatura? Por quê?

6 Frequência de leitura

6.1 Você tem o hábito de ler textos literários

() costumo ler com bastante frequência

() leio com pouca frequência

() não leio

6.2 Em quais lugares você costuma ter acesso a textos literários

() somente na escola

() na biblioteca,, na internet e na escola

() outros : _____

() não tenho acesso

6.3 Você gosta desse tipo de leitura? Explique o porquê.

7. Dados sobre os contos clássicos

3.1 você tem o hábito de ler contos?

() sim () não () às vezes

3.2 onde você costuma ler contos?

() apenas nos livros da escola

() apenas na internet e na escola

() outros: _____

8. Sobre o autor Machado de Assis

8.1 Você já leu alguma obra desse autor?

8.2 Você conhece algum conto desse autor? Se sim, qual? O que achou do conto?

APENDICE B – ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS**CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor.**

Código: _____

OFICINA I – “Um apólogo”**ETAPA I- MOTIVAÇÃO**

1. Leia o texto abaixo:

Apólogo: O Martelo e o Prego

“- Tu me bates sem cansar, sem dó nem piedade
Tua covardia deve ser por puro ciúme.
Não sei o que se passa, daí o meu queixume.
Pois eu procuro uma resposta para essa atrocidade”.
“-Não te queixes demais, tu sabes o motivo.
Quanto mais reclamares, mais serei impiedoso.
Tua cabeça não é oca, disso sou consciencioso.
Por isso, faze ela te mostrar a razão, seu inativo ...”
Conversa vai. Conversa vem...E não há pausa
O martelo sobe e desce; o prego se enterrando
Na madeira...Pouco a pouco vai penetrando.
De repente, num estalo, o prego volta à causa:
“- Já entendi tua dor nas pancadas que me dás,
Tua revolta é que eu viajo, enquanto tu ficas para trás!...”
(ARO, 1992)

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/sonetos/3339803>

Como base na leitura desse texto, responda:

1. Que relação o martelo tinha para com o prego?

-
-
-
2. Podemos retirar alguma lição para nossas vidas através da leitura desse texto?

ETAPA II – INTRODUÇÃO

No texto anterior, você observou durante a leitura que há um diálogo entre um prego e um martelo, ou seja, o texto atribuiu funções humanas a objetos inanimados. Textos em que objetos inanimados desempenham funções humanas a fim de passar uma lição de moral para os leitores são denominados APÓLOGOS.

Alguns autores da literatura brasileira escreveram textos que tem como finalidade abordar sobre lições de moral e refletir sobre elas. Dentre esses autores temos Machado de Assis.

1. Você conhece algo a respeito de Machado de Assis? Que conhecimentos você possui a respeito desse autor?

Sobre o autor.

“Machado de Assis (1839-1908) nasceu e morreu no Rio de Janeiro. De origem humilde, conta que frequentou apenas a escola primária. Foi tipógrafo, revisor, redator

e colaborador de diversos jornais. Em 1869 casou-se com a portuguesa Carolina Xavier de Novais, mulher muito culta, que exerceria forte influência em sua carreira literária. Fundou, com outros escritores, a Academia Brasileira de Letras, da qual logo seria eleito presidente.

Considerado um dos maiores prosadores de nossa literatura, escreveu crônicas, contos, romances, além de peças teatrais e poemas.”

Fonte: FARACO, C.E. Língua portuguesa: linguagem e interação. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013. p. 144.

Dentre suas inúmeras produções, Machado de Assis também é autor de um conto intitulado “Um apólogo” que foi publicado pela primeira vez em 1885. Na etapa a seguir, leia-o atentamente.

ETAPA III – LEITURA

O texto a seguir foi publicado no livro *Várias histórias* (1896), que reúne vários contos que foram produzidos por Machado de Assis durante os anos de 1884 e 1891 para a Gazeta de Notícias.

(Obs: O texto original anexado na atividade.)

ETAPA IV – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

1. Descreva suas primeiras impressões a respeito da obra. O que você achou da história? Que sensação você teve após a leitura integral desse texto? Escreva um pequeno texto sobre o que leu e sobre o que sentiu em relação às personagens e a algo mais que tenha você tenha apreciado no texto.

ETAPA V – CONTEXTUALIZAÇÃO E SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

1. Esse texto de Machado de Assis foi publicado no século XIX. O conto deixa transparecer características quanto ao pensamento e ao comportamento social

daquela época? Justifique fazendo uma descrição geral da sociedade que compunha o cenário da narrativa.

2. Leia os seguintes comentários sobre o conto “Um apólogo”:

“O texto supracitado, escrito em pleno século XIX, para uma época afrancesada, chamada de belle époque, é uma crítica mordaz aos costumes, à superficialidade e ao estilo de vida já naqueles tempos idos.

Através de objetos inanimados, Machado cria o seu apólogo incorporando atos humanos, [...], fazendo a todos enxergarem a condição precária do homem: egoísta, vaidoso, orgulhoso, prepotente.”

Fonte: Haun, G. A. Disponível em: <http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/>

“Esse conto pode ser interpretado como como uma das várias relações humanas existentes. Pode referir-se a colegas de trabalho ou a pessoas de níveis sociais diferentes. [...] Existem pessoas que facilitam a vida de outras [...], e na hora da conquista, quem recebe os benefícios é aquela que foi ajudada.”

Fonte: LIMA, T. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/53478937/Analise-do-conto-Um-apologo>

Após a leitura desses comentários, faça uma leitura crítica sobre a obra e responda:

a) Como você descreve as atitudes dos personagens da obra?

b) Aplicando os comportamentos da agulha e do novelo para os seres humanos. Que crítica social podemos absorver do conto?

- c) Por meio da leitura, é possível observar os aspectos éticos e morais da sociedade representada no conto. Que comparações podemos fazer com o presente, século XXI, quanto a esses aspectos abordados no conto?

3. Leia o seguinte trecho:

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: — Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

- a) Explique o que você compreendeu sobre essa fala do professor?

4. Tomando como base que um apólogo tem como finalidade passar uma lição de moral. Que lição pode ser tirada do conto sobre os valores sociais atribuídos aos seres sociais?

5. A ironia é um elemento bastante característico nas produções literárias do autor Machado de Assis para fazer uma crítica. Na obra é estudo, é possível notar a ironia em alguma fala do conto? Justifique sua resposta.

CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor.

Código: _____

OFICINA II – “Conto de Escola”

ETAPA I – MOTIVAÇÃO

1. Leia a seguinte notícia:

Em 2017, delatores da Lava Jato falaram sobre corrupção "com honestidade"...

Cenas de sinceridade marcaram presença em parte das declarações dadas por envolvidos na Operação Lava Jato neste ano. Além de detalhes sobre as operações que movimentaram milhões de reais em corrupção, delatores [...], aproveitaram o depoimento à Justiça para revelar o que pensam sobre as ações nas quais estavam envolvidos.

Ao longo do ano, foram dezenas de horas de delações premiadas e depoimentos divulgados pela Justiça. Ex-diretor de Serviços da Petrobras, [...], por exemplo, contou que recebia os valores de propina em contas no exterior - e que o dinheiro era tanto que ultrapassou o que ele imaginava gastar em vida. "Quando atingiu US\$ 10 milhões, isso era muito mais do que eu preciso para viver e a minha terceira geração", diz o delator em seu depoimento para a Lava Jato[...]

As delações tiveram até espaço para arrependimento. "Se eu fosse honesto, não precisava estar aqui. Eu estou pagando pelo meu erro e espero que todos paguem", disse [...] o ex-diretor da JBS.

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/12/26/em-2017-delatores-da-lava-jato-falaram-sobre-corrupcao-com-honestidade.htm>.

1. De que trata o texto acima?

2. O que você compreende pelos termos “corrupção” e “delação”?

ETAPA II – INTRODUÇÃO

Corrupção: cor-rup-ção (sf) **1** Ato ou resultado de corromper; corrompimento, corruptela. **2** Decomposição de matéria orgânica, geralmente causada por microrganismos; putrefação. **3** Alteração das características de algo; adulteração. **4** Degradação de valores morais ou dos costumes; devassidão, depravação. **5** Ato ou efeito de subornar alguém para vantagens pessoais ou de terceiros. **6** Uso de meios ilícitos, por parte de pessoas do serviço público, para obtenção de informações sigilosas, a fim de conseguir benefícios para si ou para terceiros.

Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=we1w>

Delação: de-la-ção (sf) **1** Ato ou efeito de delatar; denúncia. **2** Propagação de algo secreto; acusação, manifestação, revelação. EXPRESSÕES: Delação premiada, JUR: revelação de evidências que incriminam uma organização criminosa, feita por um de seus membros, a fim de receber proteção e redução de pena, prevista em lei desde 1990.

Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=dela%C3%A7%C3%A3o>

Os termos “corrupção” e “delação” estão sendo ultimamente bastante pronunciados. No entanto, Machado de Assis em um de seus contos já abordava sobre esses assuntos.

“Machado de Assis é autor de intrigantes contos, que além de exibirem um discurso elaborado, trazem histórias intrigantes, nas quais a consciência e o caráter humanos também são temas abordados. Além disso, são verdadeiros registros de uma época, de sua sociedade e de seus costumes”.

Complemento de leitura: ASSIS, Machado. Várias histórias. Editora Martin Claret. 2002. p.159.

3. Relembre os conhecimentos que você possui sobre Machado de Assis e aponte aspectos que caracterizam a obra desse autor?

ETAPA III – LEITURA

Leia atentamente “O conto de Escola”, escrito por Machado de Assis em 1884 para ser publicado na Gazeta Original. Esse conto foi publicado posteriormente quando foi lançado, em 1896, o livro *Várias Histórias*, que reúne vários contos que foram produzidos pelo autor entre os anos de 1884 e 1891.

(Texto em anexo)

ETAPA IV- PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

1. Descreva suas primeiras impressões a respeito da obra. O que você achou da história? Que sensação você teve após a leitura integral desse texto? Escreva um pequeno texto sobre o que leu e sobre o que sentiu em relação às personagens e a algo mais que tenha você tenha apreciado no texto.

ETAPA V – CONTEXTUALIZAÇÃO E SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

1. O “Conto de Escola” foi produzido durante o Segundo Reinado do Brasil? O que você sabe sobre essa fase?

“O Segundo Reinado foi o período mais longo da História Imperial, indo de 1839 a 1889. Nesse período, o Brasil passou por transformações de grande porte em todos os setores, desde o econômico até o cultural. Revoltas também ocorreram e exigiram uma habilidade de integração nacional muito forte por parte do imperador.

Além disso, os ânimos políticos também tomaram uma configuração intensa, sobretudo entre conservadores e liberais. Os movimentos republicano e abolicionista, associados às posições do exército, que também passaram a ser refratárias às do império, acabaram por gerar pressões múltiplas que culminaram no exílio de D. Pedro II e na conseqüente Proclamação da República.”

Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiab/brasil-monarquia.htm>

2. De acordo com a leitura do conto, como você caracterizaria as salas de aula naquela época com base nas atitudes dos alunos e do Professor Policarpo?

3. Observe a seguir os textos sobre as escolas no século XIX.

“[...]a sala de aula pode ser considerada o espaço por excelência do convívio escolar. Ali no recinto fechado de um espaço reduzido, alunos e professores se relacionam diariamente. [...] Valorização dos “bons comportamentos”, avaliação das disciplinas, dos exames, das premiações... O olhar panóptico vigia tudo e todos, desde atitudes, gestos, comportamentos até condutas e notas, ou seja, todos os espaços escolares são vigiados: corredores, pátios, salas. Mesmo quando não existe a presença física de alguém, o aluno é induzido a comportar-se como se houvesse um olhar permanente e atento[...] Nesse espaço, a autoridade do professor é incontestada, posto que a ele cabe ordenar e dirigir. Aos alunos resta a obediência, o silêncio e as respostas quando inquiridos”

Panóptico: substantivo masculino 1. Que permite ver todos os elementos ou todas as partes (ex.: pretendia construir uma prisão .pan-óptica). 2. Modelo de prisão ou de torre de observação, idealizado para que os vigilantes possam facilmente observar todas as partes do edifício ou recinto, sem serem observados.

Fonte: ARRIADA, E. et all. A sala de aula no século XIX: disciplina controle e organização. 2012.

TEXTO II



Fonte: ARRIADA, E. et all. A sala de aula no século XIX: disciplina controle e organização. 2012.

Após fazer a leitura do conto e dos textos I e II, que conclusões você tira a respeito de como era a sala de aula naquela época?

4. Fazendo uma comparação com o ambiente escolar daquela época e o atual você acha que os alunos seriam castigados caso a ação ocorresse nos dias de hoje? Por quê?

5. Retomando a notícia que você leu na ETAPA I, o que há em comum entre ela e o conto? Explique.

6. Por meio da leitura do conto é possível identificar nos personagens ações recorrentes na sociedade atual? Explique.

7. Em sua opinião,

- a) o que Raimundo deveria ter feito para resolver seu problema e não ser castigado pelo pai?

- b) Como Pilar deveria ter reagido diante da proposta de Raimundo?

- c) Como você avalia o comportamento de Curvelo diante da situação?

8. Machado de Assis criticava de forma irônica o comportamento das pessoas e dos padrões de comportamento sociais da época em que o conto se passava. É possível perceber a ironia no conto nas seguintes situações abaixo? Justifique.

a) No comportamento do pai e do filho em relação aos estudos.

b) Na corrupção e na delação entre os alunos Pilar, Raimundo e Curvelo.

**CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta
de leitura para a formação do jovem leitor.**

Código: _____

OFICINA III – “O Espelho”

ETAPA I – MOTIVAÇÃO

1. Observe por alguns instantes sua imagem no espelho.

Responda:

- a) Como você descreve a pessoa que está refletida no espelho?

ETAPA II – INTRODUÇÃO

O conto que você irá ler traz reflexões sobre a essência e aparência ser humano. Machado de Assis também trazia em seus contos questionamentos sobre a essência e a alma humana.

Sobre esse autor e sua produção literária, leia o texto a seguir:

“Reconhecido como um dos melhores contistas da língua Portuguesa, Machado de Assis, oferece ao leitor inúmeras possibilidades de leitura de seus contos. Neles, alinha o olhar atento aos costumes da sociedade do segundo Reinado e dos primeiros anos da República e a capacidade singular de investigar o caráter e o modo como as pessoas se posicionam no mundo. Assim, Machado construiu verdadeiros documentos de época, ao mesmo tempo, que traçou um preciso estudo das profundezas da alma humana.”

Fonte: BARRETO, R.G. Português: ser protagonista. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2010. p.106.

1. Com base na leitura desse texto e em seus conhecimentos, descreva que você possui a respeito do autor “Machado de Assis”?

2. Agora faça uma breve autoanálise de quem é você. Procure destacar características suas a partir das seguintes indagações: Quem sou eu? Como as pessoas dizem que sou? De que maneira a minha aparência interfere naquilo que as pessoas pensam de mim?

ETAPA III – LEITURA

O conto “O Espelho” de Machado de Assis foi publicado 1882 e compôs o livro *Papéis Avulsos* que reunia vários contos machadianos. (Obs: O texto original anexado à atividade.)

ETAPA IV – PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

1. Descreva suas primeiras impressões a respeito da obra. O que você achou da história? Que sensação você teve após a leitura integral desse texto? Escreva um pequeno texto sobre o que leu e sobre o que sentiu em relação à personagem e a algo mais que tenha você tenha apreciado no texto.

2. O conto se inicia com os seguintes dizeres:

“Esboço de uma nova teoria da alma humana”.

Partindo dessa afirmação, exponha suas impressões sobre esses dizeres fazendo uma relação desse trecho com o enredo do conto.

ETAPA V – CONTEXTUALIZAÇÃO E SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

1. De acordo com o contexto histórico da obra, por que Jacobina foi tão exaltado quando se tornou um alferes? Por que esse título era importante para a sociedade da época? Leia o trecho a seguir:

“Era "senhor alferes" a todo momento, eram abraços apertados da tia, eram rapapés dos escravos, um coro de elogios que reforçavam a nova identidade do rapaz, a ponto de "o alferes eliminar o homem". A alma exterior (o posto, a farda) ocupava inteiramente a interior, como a tese de Jacobina queria demonstrar. [...]Um acontecimento inesperado mudou a vida do nosso alferes. Tia Marcolina precisou ausentar-se com o cunhado para acudir a uma filha que adoecera gravemente. Vendo a casa vazia, os escravos fugiram. O sítio ficou deserto, agora sim, escuso e solitário. Jacobina perdeu de repente o olhar dos outros que o constituíam e sustentavam a sua nova identidade.”

Fonte: BOSI, Alfredo. O duplo espelho em um conto de Machado de Assis. Estudos Avançados, 2014. p.238.

2. O que você supõe diante da afirmação do autor em dizer que “O alferes eliminou o homem”?

-
-
3. Conforme a leitura do conto e do fragmento acima, o que você compreendeu sobre a seguinte afirmação: *“A alma exterior (o posto, a farda) ocupara inteiramente a interior”*?

4. Por que o autor afirma que quando todos se ausentaram, a identidade de Jacobina foi afetada?

5. Você consegue identificar nos dias atuais situações semelhantes àquela vivenciada por Jacobina? Exemplifique.

Leio o seguinte trecho:

“Uma identidade é o conjunto de significados que define alguém enquanto desempenha algum papel em particular em uma sociedade. Por exemplo, uma pessoa pode ser em seu ambiente de trabalho médico, mas no âmbito familiar pode ser um irmão e pai. Logo, as pessoas possuem múltiplas identidades porque pertencem a diferentes lugares, desempenham diferentes papéis e são um complexo de características.”

Fonte: <https://www.infoescola.com/sociologia/identidade-social/>

6. Com base na leitura do conto e do trecho acima, como a identidade social do indivíduo é construída?

7. Refletindo sobre a construção da identidade e sobre o conto “O Espelho”, na sua opinião, ao relacionar o tema do conto à realidade os dias atuais, que aspectos sociais podem ser comparados ao espelho de Jacobina? Justifique.

8. Machado de Assis costuma utilizar a ironia em suas obras. É possível observar esse recurso nesse conto? Explique.

ETAPA VI – LINGUAGEM

9. Sobre os aspectos relacionados a linguagem dos textos de Machado de Assis que você leu nessas oficinas. Quais foram as suas impressões quanto a esse aspecto nos contos?

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), a participar, como voluntário(a), da pesquisa **CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: “uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor”**. O objetivo do estudo é investigar a recepção, a compreensão e a interpretação dos contos de Machado de Assis através de atividades desenvolvidas com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, pretendemos: conhecer o perfil de leitura dos estudantes; identificar os fatores que norteiam as práticas de leitura literária na escola; avaliar por meio de atividades diagnósticas, a recepção e a compreensão acerca da leitura de contos de Machado de Assis; construir, com base nas necessidades de aprendizagem observadas, atividades de leitura e interpretação como proposta de intervenção a fim de introduzir a leitura de contos de Machado de Assis no contexto da sala de aula dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

O motivo que nos leva a estudar o este tema são as dificuldades de leitura que se fazem presente em turmas finais de ensino fundamental, principalmente, no que se refere à leitura de textos da literatura clássica. Desse modo, compreendemos que a essas obras são importantes para a formação de leitores e, por isso, não podem ser ignoradas pela escola, pois proporciona aprendizagens importantes para a formação do jovem leitor. Assim sendo, destacamos a relevância da pesquisa para o ensino da leitura e para a formação de leitores.

Para participar da pesquisa, o menor, sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso seja dado seu consentimento, ele participará respondendo questionários e executando outras atividades escritas e orais, semelhantes àquelas que fazem parte da rotina de sala de aula. Ressaltamos que, em nenhum momento, ele será obrigado a desenvolver qualquer tarefa contra sua vontade e sempre que for solicitado a realizar

qualquer atividade da pesquisa, o menor será esclarecido de que é uma opção dele realizar ou não tal tarefa. Lembramos ainda que a recusa em participar de qualquer atividade não acarretará a ele nenhum tipo de penalidade. A participação, portanto, é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento pelo menor ou por seu responsável legal.

A pesquisa oferece risco mínimo, o mesmo existente em atividades rotineiras como conversar, escrever ou ler. E, a fim de evitar algum incômodo ou desconforto que as atividades da pesquisa poderiam causar, tomaremos todas as precauções necessárias. Em nenhum momento o menor será submetido a atividades cansativas ou desgastantes. Além disso, garantimos o sigilo no tratamento das informações e asseguramos que a identidade do menor não será revelada ou exposta em publicação. E, caso sejam identificados e comprovados quaisquer danos decorrentes da pesquisa, será assegurado ao menor a garantia de ressarcimento em caso de despesas decorrentes na participação da pesquisa e o direito à indenização, no caso de quaisquer danos produzidos pela pesquisa.

Quanto aos benefícios do estudo, podemos destacar, principalmente, a contribuição no sentido de promover a formação de leitores, tendo em vista que um de seus objetivos, conforme mencionado, é elaborar uma proposta de intervenção educacional. Através dessa proposta, almejamos auxiliar o professor, oferecendo outras formas para orientar o ensino com textos da literatura clássica.

Informamos ainda que os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada e que o nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados no estudo ficarão arquivados com a pesquisadora, por um período de 5 (cinco) anos, e, após esse tempo, serão destruídos.

A pesquisadora responsável pela referida pesquisa é **Denise Cristina Rodrigues Oliveira**, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade estadual do Piauí. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, através do seguinte e-mail: denise_cristina19@gmail.com, ou pelo telefone: (98) 98832-5751. Para informações a respeito de aspectos éticos, você poderá dirigir-se ao **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**, órgão da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, no seguinte endereço: Rua Olavo Bilac, 2335 – Centro - Teresina - PI- CEP: 64.001-280. Ou ainda entrar em contato com o órgão por telefone ou e-mail: (86) 3221 4749; comitedeeticauespi@hotmail.com.

O **Comitê de Ética em Pesquisa** representa um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, em

outras palavras, é um sistema que tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma ética.

Este TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO foi impresso em duas vias. Caso autorize a participação do menor, você e a pesquisadora deverão rubricar as duas vias em todas as páginas do documento. Uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você.

Assim, mediante os esclarecimentos prestados, solicitamos sua manifestação, no sentido de autorizar, ou não, que o menor, sob sua responsabilidade, participe da referida pesquisa.

Tutoia (MA), _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: “uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Denise Cristina Rodrigues Oliveira**.

O objetivo do estudo é investigar a recepção, a compreensão e a interpretação dos contos de Machado de Assis através de atividades desenvolvidas com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, pretendemos: conhecer o perfil de leitura dos estudantes; identificar os fatores que norteiam as práticas de leitura literária na escola; avaliar por meio de atividades diagnósticas, a recepção e a compreensão acerca da leitura de contos de Machado de Assis; construir, com base nas necessidades de aprendizagem observadas, atividades de leitura e interpretação como proposta de intervenção a fim de introduzir a leitura de contos de Machado de Assis no contexto da sala de aula dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

O motivo que nos leva a estudar o este tema são as dificuldades de leitura que se fazem presente em turmas finais de ensino fundamental, principalmente, no que se refere à leitura de textos da literatura clássica. Desse modo, compreendemos que a essas obras são importantes para a formação de leitores e, por isso, não podem ser ignoradas pela escola, pois proporciona aprendizagens importantes para a formação do jovem leitor. Assim sendo, destacamos a relevância da pesquisa para o ensino da leitura e para a formação de leitores.

Você é livre para participar, ou não, da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo autorizado sua participação, você não é obrigado a fazê-lo. E, caso queira colaborar com o

estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. As atividades da pesquisa serão desenvolvidas no horário normal da aula e sua participação consistirá em responder questionários e executar outras atividades escritas e orais, semelhantes àquelas que fazem parte da rotina normal da sala de aula. Em nenhum momento, você será obrigado a desenvolver qualquer tarefa contra sua vontade e nem sofrerá qualquer punição, caso se recuse a realizar alguma das atividades. Sua participação, portanto, é voluntária e poderá, a qualquer momento, ser cancelada por você ou por seu responsável legal.

Esta pesquisa oferece risco mínimo, o mesmo existente em atividades rotineiras como conversar, escrever ou ler. E, a fim de evitar algum incômodo ou desconforto que esse tipo de tarefa poderia causar, tomaremos todas as precauções necessárias. Isso quer dizer que você não será submetido a atividades difíceis ou cansativas. Garantimos também o sigilo no tratamento das informações e asseguramos que, em nenhum momento, sua identidade será revelada ou exposta em publicação. Além disso, informamos que o estudo é de responsabilidade da pesquisadora e que é assegurado a você o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos produzidos pela pesquisa.

Quanto aos benefícios do estudo, podemos destacar, principalmente, a contribuição no sentido de promover a formação de leitores, tendo em vista que um de seus objetivos, conforme mencionado, é elaborar uma proposta de intervenção educacional. Através dessa proposta, almejamos auxiliar o professor, oferecendo outras formas para orientar o ensino com textos da literatura clássica.

Destacamos ainda que os resultados do estudo estarão à sua disposição quando for finalizado. Em caso de dúvidas, você ou seu responsável poderá entrar em contato com a pesquisadora através do seguinte e-mail: denise_cristina19@hotmail.com, ou pelo telefone: (98) 98832-5751. Poderá ainda estabelecer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa**, colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento, que tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e assegurar que os estudos sejam realizados de forma ética.

O **Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**, órgão da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, está localizado no seguinte endereço: Rua Olavo Bilac, 2335, Centro - Teresina - PI – CEP.: 64001-280. Telefone: (86) 3221 4749; e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com.

Este TERMO DE ASSENTIMENTO foi impresso em duas vias. Caso aceite participar da pesquisa, uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você.

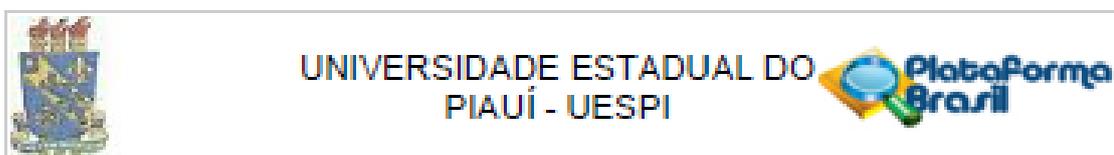
Mediante os esclarecimentos prestados, solicitamos sua manifestação, no sentido de aceitar, ou não, participar da pesquisa.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor

Pesquisador: DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 97903118.2.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.060.056

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica, descritiva e exploratória. A coleta de dados será realizada em uma escola da rede pública de ensino do município de Tutóia, no período de 19/11/2018 a 30/11/2018. A amostra será formada por 14 alunos de 9º ano, com idades entre 13 e 15 anos. Os instrumentos utilizados nesse processo são 2 questionários (um direcionado à interpretação das obras e outro pessoal relacionado à leitura) e atividades diagnósticas, que ocorrerão em 3 oficinas (utilizando as obras: "Um apólogo", "Conto de Escola" e "O espelho") e obedecerão às seguintes etapas assim descritas: motivação, etapa inicial que tem como objetivo apresentar meios didáticos para introduzir o aluno no universo do conto que será lido; Introdução, tem o objetivo conhecer o autor do conto e sua importância literária e introduzir uma temática a respeito de determinados aspectos sociais que estarão contidos no conto; leitura integral do conto que tem como objetivo conhecer a obra e realizar uma experiência estética entre o leitor e o texto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar a recepção, a compreensão e a interpretação dos contos de Machado de Assis através de atividades desenvolvidas com alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Endereço: Rua Clevo Elias, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (88)3221-8858

Fax: (88)3221-4749

E-mail: comitadeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.000.000

Objetivo Secundário:

- conhecer o perfil de leitura dos estudantes;
- Identificar os fatores que norteiam as práticas de leitura literária na escola;
- avaliar por meio de atividades diagnósticas, a recepção e a compreensão acerca da leitura de contos de Machado de Assis;
- construir, com base nas necessidades de aprendizagem observadas, atividades de leitura e interpretação como proposta de intervenção a fim de introduzir a leitura de contos de Machado de Assis no contexto da sala de aula dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa oferece risco mínimo, o mesmo existente em atividades rotineiras como conversar, escrever ou ler. E, a fim de evitar algum incômodo ou desconforto que esse tipo de tarefa poderia causar, tomaremos todas as precauções necessárias. Isso quer dizer que o aluno não será submetido a atividades difíceis ou cansativas. Garantimos também o sigilo no tratamento das informações e asseguramos que, em nenhum momento, identidade dos alunos será revelada ou exposta em publicação. Além disso, informamos que o estudo é de responsabilidade da pesquisadora e que é assegurado a você o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos produzidos pela pesquisa.

Benefícios:

Quanto aos benefícios do estudo, podemos destacar, principalmente, a contribuição no sentido de promover a formação de leitores, tendo em vista que um de seus objetivos, conforme mencionado, é elaborar uma proposta de intervenção educacional. Através dessa proposta, almejamos auxiliar o professor, oferecendo outras formas para orientar o ensino com textos da literatura clássica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive as pendências geradas anteriormente que foram:

1. REAPRESENTAR O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com uma breve explicação sobre

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (88)3221-6658

Fax: (88)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 3.000.050

o que representa o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantia de ressarcimento em caso de despesas decorrentes na participação da pesquisa, e retirou o termo "cópia" ("...Uma cópia será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você..."), deve ser substituído por "via".

2. REAPRESENTAR o Termo de Assentimento com a garantia de ressarcimento em caso de despesas decorrentes na participação da pesquisa - foi inserido um trecho: "assegurado a você o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos produzidos pela pesquisa", como se ressarcimento fosse direcionado ao dano e não em caso de despesas"; com uma breve explicação sobre o que representa o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); com campo para as rubricas ou indicar que o participante e pesquisador deverão rubricar todas as páginas do Termo de Assentimento; com paginação (página 1/2, página 2/2); e retirou o termo "cópia" ("...Uma cópia será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você..."), deve ser substituído por "via"

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº465/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1026220.pdf	22/11/2018 23:59:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodecossentimento11vreesclarecido.pdf	22/11/2018 23:58:41	DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	22/11/2018 23:56:36	DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderoslopreenchidasassinada.pdf	21/11/2018 23:59:04	DENISE CRISTINA RODRIGUES	Aceito

Endereço: Rua Clevo Bliac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-260

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (88)3221-6658

Fax: (88)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 3.000.050

Folha de Rosto	folhaderosstopreenchidaeassinada.pdf	21/11/2018 23:59:04	OLIVEIRA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	26/10/2018 19:24:02	DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA	Acelto
Outros	QUESTIONARIO.pdf	26/10/2018 19:21:11	DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	declaracaodopesquisador.PDF	02/08/2018 17:26:16	DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	decl_infraestruturAEScolar.jpg	30/07/2018 23:53:53	DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA	Acelto
Outros	ICD_ATIVIDADESDIAGNOSTICAS.docx	30/07/2018 23:41:04	DENISE CRISTINA RODRIGUES OLIVEIRA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 05 de Dezembro de 2018

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olyvo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (88)3221-6558

Fax: (88)3221-4749

E-mail: comitedeeticavespi@hotmail.com

Um apólogo¹



Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

– Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

– Deixe-me, senhora.

– Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

– Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

– Mas você é orgulhosa.

– Decerto que sou.

– Mas por quê?

– É boa! Porque coso². Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

¹ Narrativa em prosa ou verso, geralmente dialogada, que apresenta uma lição moral, e em que figuram seres inanimados, supostamente capazes de falar.

² Costuro.

– Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

– Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

– Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

– Também os batedores vão adiante do imperador.

– Você imperador?

– Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos³ de Diana⁴ – para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

– Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

³ Cães de caça.

⁴ Deusa da caça, na mitologia grega.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho⁵, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando⁶, a linha, para mofar⁷ da agulha, perguntou-lhe:

– Ora, agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas⁸? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

– Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: – Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária⁹!

⁵ Antiga peça da vestimenta feminina, usada sob o vestido, à maneira do sutiã, para realçar o colo e a cintura.

⁶ Prendendo com colchetes, grampos.

⁷ Zombar.

⁸ Empregadas.

⁹ Reles, sem valor.

Conto de escola



A escola era na rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*¹, mas um espaço rústico², mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dous³ suetos⁴, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova⁵ de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido⁶ e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis⁷, ler, escrever e

¹ Palavra inglesa, que significa homem elegante, refinado.

² Tosco, feio, mal cuidado.

³ Forma variante de *dois*.

⁴ Faltas às aulas.

⁵ Surra.

⁶ Grossoiro.

⁷ Comerciais.

contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão⁸, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa⁹ e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta¹⁰ de rapé¹¹ e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

– *Seu* Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinqüenta minutos; venciam com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reuniam a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

– O que é que você quer?

– Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo¹² fácil de entender

⁸ Couro de cabra, curtido.

⁹ Reta, com bom caimento.

¹⁰ Caixa, caixinha. Já na época de Machado de Assis, a palavra tinha, também, a conotação pornográfica com que é usada hoje, para designar o órgão sexual feminino.

¹¹ Fumo em pó, que muitas pessoas, antigamente, gostavam de inalar para provocar espirros.

¹² Cuidado, preocupação.

e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino¹³: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua¹⁴. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa¹⁵ e a cogitativa¹⁶. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava¹⁷ no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

– Fui um bobo em vir, disse ao Raimundo.

– Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

¹³ Fraco, frágil, doentio.

¹⁴ Pura, sem malícia.

¹⁵ Que expressa dúvida.

¹⁶ Referente ao ato de pensar, cogitar.

¹⁷ Flutuava.

– *Seu Pilar...* murmurou ele daí a alguns minutos.

– *Que é?*

– *Você...*

– *Você quê?*

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância¹⁸, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

– De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

– Então agora...

– Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado¹⁹. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência²⁰, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos

¹⁸ Insistência.

¹⁹ Afrito.

²⁰ Período da história do Brasil, de 1831 a 1840, em que o país foi governado por regentes, devido à minoridade de Pedro II.

do diabo²¹. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la²², com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada²³, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo – dez ou doze minutos – Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

– Sabe o que tenho aqui?

– Não.

– Uma pratinha²⁴ que mamãe me deu.

– Hoje?

– Não, no outro dia, quando fiz anos...

– Pratinha de verdade?

– De verdade.

Tirou-a vagarosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuido que doze vinténs ou dous tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando²⁵, mas ele jurou que não.

– Mas então você fica sem ela?

– Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão

²¹ Os cinco furos existentes na parte circular desse instrumento de castigo.

²² Empunhar, desfechar um golpe.

²³ Cheirada de rapé.

²⁴ Moedinha.

²⁵ Brincando, zombando.

dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a coisa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes; mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, – e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, – parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, – mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado²⁶...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. – Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia?

²⁶ Esverdeado, com a cor do azinhavre.

É ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

– Tome, tome...

Relanceei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei²⁷; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e – tanto se ilude a vontade! – não lhe vi mais nada. Então cobreí ânimo.

– Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorratamente²⁸; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremeci; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

– Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

– Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes²⁹ mau, estava

²⁷ Disfarcei.

²⁸ Disfarçadamente, dissimuladamente.

²⁹ O mesmo que *antes*.

agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho³⁰, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

– Oh! *seu* Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

– Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência adentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto³¹ não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

– Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

– Eu...

– Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha³². Ele examinou-a de um e outro lado,

³⁰ A parte em relevo da moeda.

³¹ Apesar de, embora.

³² *-lha* = *lhe* + *a*. Portanto, *entreguei-lha* = entreguei a ele (*lhe*) a (moeda).

bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania³³, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

– Perdão, *seu* mestre... soluzei eu.

– Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

– Mas, *seu* mestre...

– Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dous, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos improperios³⁴ do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dous serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?

– Tu me pagas! tão duro como osso! dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na rua do Costa, perto do

³³ Ato indigno, baixeza.

³⁴ Repreensões.

colégio; havia de ser na rua larga S. Joaquim. Quando porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dous meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar³⁵ ao trono de Jerusalém. Piquei³⁶ o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão³⁷ nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: *Ratto na casa...* Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde³⁸, e acabei a manhã na Praia da Gamboa³⁹. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e

³⁵ Subir.

³⁶ Apressei.

³⁷ Coceira, formigamento.

³⁸ Subúrbio da cidade do Rio de Janeiro.

³⁹ Bairro da cidade do Rio de Janeiro.

Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

O Espelho

Esboço de uma nova teoria da alma humana

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a sala era pequena, alumiada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árduos problemas do universo.

Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação. Esse homem tinha a mesma idade dos companheiros, entre quarenta e cinqüenta anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; e defendia-se da abstenção com um paradoxo, dizendo que a discussão é a forma polida do instinto batalhador, que jaz no homem, como uma herança bestial; e acrescentava que os serafins e os querubins não controvertiam nada, e, aliás, eram a perfeição espiritual e eterna. Como desse esta esma resposta naquela noite, contestou-lha um dos presentes, e desafiou-o a demonstrar o que dizia, se era capaz. Jacobina (assim se chamava ele) refletiu um instante, e respondeu:

- Pensando bem, talvez o senhor tenha razão.

Vai senão quando, no meio da noite, sucedeu que este casmurro usou da palavra, e não dois ou três minutos, mas trinta ou quarenta. A conversa, em seus meandros, veio a cair na natureza da alma, ponto que dividiu radicalmente os quatro amigos. Cada cabeça, cada sentença; não só o acordo, mas a mesma discussão tornou-se difícil, senão impossível, pela multiplicidade das questões que se deduziram

do tronco principal e um pouco, talvez, pela inconsistência dos pareceres. Um dos argumentadores pediu ao Jacobina alguma opinião, - uma conjectura, ao menos.

- Nem conjectura, nem opinião, redargüiu ele; uma ou outra pode dar lugar a dissentimento, e, como sabem, eu não discuto. Mas, se querem ouvir-me calados, posso contar-lhes um caso de minha vida, em que ressalta a mais clara demonstração acerca da matéria de que se trata. Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...

- Duas?

- Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para entro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. Shylock, por exemplo. A alma exterior aquele judeu eram os seus ducados; perdê-los equivalia a morrer. "Nunca mais verei o meu ouro, diz ele a Tubal; *é um punhal que me enterras no coração.*" Vejam bem esta frase; a perda dos ducados, alma exterior, era a morte para ele. Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma...

- Não?

- Não, senhor; muda de natureza e de estado. Não aludo a certas almas absorventes, como a pátria, com a qual disse o Camões que morria, e o poder, que foi a alma exterior de César e de Cromwell. São almas enérgicas e exclusivas; mas há outras, embora enérgicas, de natureza mudável. Há cavalheiros, por exemplo, cuja alma exterior, nos primeiros anos, foi um chocalho ou um cavalinho de pau, e mais tarde uma provedoria de irmandade, suponhamos. Pela minha parte, conheço uma senhora, - na verdade, gentilíssima, - que muda de alma exterior cinco, seis vezes por ano. Durante a estação lírica é a ópera; cessando a estação, a alma exterior substitui-se por outra: um concerto, um baile do Cassino, a rua do Ouvidor, Petrópolis...

- Perdão; essa senhora quem é?

- Essa senhora é parenta do diabo, e tem o mesmo nome; chama-se Legião...

E assim outros mais casos. Eu mesmo tenho experimentado dessas trocas. Não as relato, porque iria longe; restrinjo-me ao episódio de que lhes falei. Um episódio dos meus vinte e cinco anos...

Os quatro companheiros, ansiosos de ouvir o caso prometido, esqueceram a controvérsia. Santa curiosidade! tu não és só a alma da civilização, és também o pomo da concórdia, fruta divina, de outro sabor que não aquele pomo da mitologia. A sala, até há pouco ruidosa de física e metafísica, é agora um mar morto; todos os olhos estão no Jacobina, que conserta a ponta do charuto, recolhendo as memórias. Eis aqui como ele começou a narração:

- Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da Guarda Nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! tão contente! Chamava-me o seu alferes. Primos e tios, foi tudo uma alegria sincera e pura. Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e que esses perderam. Suponho também que uma parte do desgosto foi inteiramente gratuita: nasceu da simples distinção. Lembra-me de alguns rapazes, que se davam comigo, e passaram a olhar-me de revés, durante algum tempo. Em compensação, tive muitas pessoas que ficaram satisfeitas com a nomeação; e a prova é que todo o fardamento me foi dado por amigos... Vai então uma das minhas tias, D. Marcolina, viúva do Capitão Peçanha, que morava a muitas léguas da vila, num sítio escuso e solitário, desejou ver-me, e pediu que fosse ter com ela e levasse a farda. Fui, acompanhado de um pajem, que daí a dias tornou à vila, porque a tia Marcolina, apenas me pilhou no sítio, escreveu a minha mãe dizendo que não me soltava antes de um mês, pelo menos. E abraçava-me! Chamava-me também o seu alferes. Achava-me um rapagão bonito. Como era um tanto patusca, chegou a confessar que tinha inveja da moça que houvesse de ser minha mulher. Jurava que em toda a província não havia outro que me pusesse o pé adiante. E sempre alferes; era alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora. Eu pedia-lhe que me chamasse Joãozinho, como dantes; e ela abanava a cabeça, bradando que não, que era o "senhor alferes". Um cunhado dela, irmão do finado Peçanha, que ali morava, não me chamava de outra maneira. Era o "senhor alferes", não por gracejo, mas a

sério, e à vista dos escravos, que naturalmente foram pelo mesmo caminho. Na mesa tinha eu o melhor lugar, e era o primeiro servido. Não imaginam. Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples... Era um espelho que lhe dera a madrinha, e que esta herdara da mãe, que o comprara a uma das fidalgas vindas em 1808 com a corte de D. João VI. Não sei o que havia nisso de verdade; era a tradição. O espelho estava naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins

esculpidos nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madrepérola e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom...

- Espelho grande?

- Grande. E foi, como digo, uma enorme fineza, porque o espelho estava na sala; era a melhor peça da casa. Mas não houve forças que a demovessem do propósito; respondia que não fazia falta, que era só por algumas semanas, e finalmente que o "senhor alferes" merecia muito mais. O certo é que todas essas coisas, carinhos, atenções, obséquios, fizeram em mim uma transformação, que o natural sentimento da mocidade ajudou e completou. Imaginam, creio eu?

- Não.

- O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. Aconteceu então que a alma exterior, que era dantes o sol, o ar, o campo, os olhos das moças, mudou de natureza, e passou a ser a cortesia e os rapapés da casa, tudo o que me falava do posto, nada do que me falava do homem. A única parte do cidadão que ficou comigo foi aquela que entendia com o exercício da patente; a outra dispersou-se no ar e no passado. Custa-lhes acreditar, não?

- Custa-me até entender, respondeu um dos ouvintes.

- Vai entender. Os fatos explicarão melhor os sentimentos: os fatos são tudo. A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada; e, se bem me lembro, um filósofo antigo demonstrou o movimento andando. Vamos aos fatos. Vamos ver como, ao tempo em que a consciência do homem se obliterava, a do alferes tornava-se viva e intensa. As dores humanas, as alegrias humanas, se eram só isso, mal obtinham de mim uma compaixão apática ou um sorriso de favor. No fim de três semanas, era outro, totalmente outro. Era exclusivamente alferes. Ora, um dia

recebeu a tia Marcolina uma notícia grave; uma de suas filhas, casada com um lavrador residente dali a cinco léguas, estava mal e à morte.

Adeus, sobrinho! adeus, alferes! Era mãe extremosa, armou logo uma viagem, pediu ao cunhado que fosse com ela, e a mim que tomasse conta do sítio. Creio que, se não fosse a aflição, disporia o contrário; deixaria o cunhado e iria comigo. Mas o certo é que fiquei só, com os poucos escravos da casa. Confesso-lhes que desde logo senti uma grande opressão, alguma coisa semelhante ao efeito de quatro paredes de um cárcere, subitamente levantadas em torno de mim. Era a alma exterior que se reduzia; estava agora limitada a alguns espíritos boçais. O alferes continuava a dominar em mim, embora a vida fosse menos intensa, e a consciência mais débil. Os escravos punham uma nota de humildade nas suas cortesias, que de certa maneira compensava a afeição dos parentes e a intimidade doméstica interrompida. Notei mesmo, naquela noite, que eles redobravam de respeito, de alegria, de protestos. Nhô alferes, de minuto a minuto; nhô alferes é muito bonito; nhô alferes há de ser coronel; nhô alferes há de casar com moça bonita, filha de general; um concerto de louvores e profecias, que me deixou extático. Ah ! pérfidos! mal podia eu suspeitar a intenção secreta dos malvados.

- Matá-lo?

- Antes assim fosse.

- Coisa pior?

- Ouçam-me. Na manhã seguinte achei-me só. Os velhacos, seduzidos por outros, ou de movimento próprio, tinham resolvido fugir durante a noite; e assim fizeram. Achei-me só, sem mais ninguém, entre quatro paredes, diante do terreiro deserto e da roça abandonada.

Nenhum fôlego humano. Corri a casa toda, a senzala, tudo; ninguém, um molequinho que fosse. Galos e galinhas tão-somente, um par de mulas, que filosofavam a vida, sacudindo as moscas, e três bois. Os mesmos cães foram levados pelos escravos. Nenhum ente humano.

Parece-lhes que isto era melhor do que ter morrido? era pior. Não por medo; juro-lhes que não tinha medo; era um pouco atrevidinho, tanto que não senti nada, durante as primeiras horas. Fiquei triste por causa do dano causado à tia Marcolina; fiquei também um pouco perplexo, não sabendo se devia ir ter com ela, para lhe dar a triste notícia, ou ficar tomando conta da casa. Adotei o segundo alvitre, para não

desamparar a casa, e porque, se a minha prima enferma estava mal, eu ia somente aumentar a dor da mãe, sem remédio nenhum; finalmente, esperei que o irmão do tio Peçanha voltasse naquele dia ou no outro, visto que tinha saído havia já trinta e seis horas. Mas a manhã passou sem vestígio dele; à tarde comecei a sentir a sensação como de pessoa que houvesse perdido toda a ação nervosa, e não tivesse consciência da ação muscular. O irmão do tio Peçanha não voltou nesse dia, nem no outro, nem em toda aquela semana. Minha solidão tomou proporções enormes.

Nunca os dias foram mais compridos, nunca o sol abrasou a terra com uma obstinação mais cansativa. As horas batiam de século a século no velho relógio da sala, cuja pêndula *tic-tac, tic-tac*, feria-me a alma interior, como um piparote contínuo da eternidade. Quando, muitos anos depois, li uma poesia americana, creio que de Longfellow, e topei este famoso estribilho: *Never, for ever! - For ever, never!* confesso-lhes que tive um calafrio: recordei-me daqueles dias medonhos. Era justamente assim que fazia o relógio da tia Marcolina: - *Never, for ever!- For ever, never!* Não eram golpes de pêndula, era um diálogo do abismo, um cochicho do nada. E então de noite! Não que a noite fosse mais silenciosa. O silêncio era o mesmo que de dia. Mas a noite era a sombra, era a solidão ainda mais estreita, ou mais larga. *Tic-tac, tic-tac*. Ninguém, nas salas, na varanda, nos corredores, no terreiro, ninguém em parte nenhuma... Riem-se?

- Sim, parece que tinha um pouco de medo.

- Oh! fora bom se eu pudesse ter medo! Viveria. Mas o característico daquela situação é que eu nem sequer podia ter medo, isto é, o medo vulgarmente entendido. Tinha uma sensação inexplicável. Era como um defunto andando, um sonâmbulo, um boneco mecânico. Dormindo, era outra coisa. O sono dava-me alívio, não pela razão comum de ser irmão da morte, mas por outra. Acho que posso explicar assim esse fenômeno: - o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior. Nos sonhos, fardava-me orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam o garbo, que me chamavam alferes; vinha um amigo de nossa casa, e prometia-me o posto de tenente, outro o de capitão ou major; e tudo isso fazia-me viver. Mas quando acordava, dia claro, esvaía-se com o sono a consciência do meu ser novo e único -porque a alma interior perdia a ação exclusiva, e ficava dependente da outra, que teimava em não tornar... Não tornava. Eu saía fora, a um lado e outro, a ver se descobria algum sinal de regresso. *Soeur Anne, soeur*

Anne, ne vois-tu rien venir? Nada, coisa nenhuma; tal qual como na lenda francesa. Nada mais do que a poeira da estrada e o capinzal dos morros. Voltava para casa, nervoso, desesperado, estirava-me no canapé da sala. *Tic-tac, tic-tac.* Levantava-me, passeava, tamborilava nos vidros das janelas, assobiava. Em certa ocasião lembrei-me de escrever alguma coisa, um artigo político, um romance, uma ode; não escolhi nada definitivamente; sentei-me e tracei no papel algumas palavras e frases soltas, para intercalar no estilo. Mas o estilo, como tia Marcolina, deixava-se estar. *Soeur Anne, soeur Anne...* Coisa nenhuma. Quando muito via negrejar a tinta e alvejar o papel.

- Mas não comia?

- Comia mal, frutas, farinha, conservas, algumas raízes tostadas ao fogo, mas suportaria tudo alegremente, se não fora a terrível situação moral em que me achava. Recitava versos, discursos, trechos latinos, líras de Gonzaga, oitavas de Camões, décimas, uma antologia em trinta volumes. As vezes fazia ginástica; outra dava beliscões nas pernas; mas o efeito era só uma sensação física de dor ou de cansaço, e mais nada. Tudo silêncio, um silêncio vasto, enorme, infinito, apenas sublinhado pelo eterno *tic-tac* da pêndula. *Tic-tac, tic-tac...*

- Na verdade, era de enlouquecer.

- Vão ouvir coisa pior. Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso inconsciente, um receio de achar-me um e dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e se tal explicação é verdadeira, nada prova melhor a contradição humana, porque no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois.

Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente, com os mesmos contornos e feições; assim devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação.

Então tive medo; atribuí o fenômeno à excitação nervosa em que andava; receei ficar mais tempo, e enlouquecer. - Vou-me embora, disse comigo. E levantei o braço com gesto de mau humor, e ao mesmo tempo de decisão, olhando para o vidro; o gesto lá estava, mas disperso, esgaçado, mutilado... Entrei a vestir-me, murmurando

comigo, tossindo sem tosse, sacudindo a roupa com estrépito, afligindo-me a frio com os botões, para dizer alguma coisa. De quando em quando, olhava furtivamente para o espelho; a imagem era a mesma difusão de linhas, a mesma decomposição de contornos... Continuei a vestir-me.

Subitamente por uma inspiração inexplicável, por um impulso sem cálculo, lembrou-me...

Se forem capazes de adivinhar qual foi a minha idéia...

- Diga.

- Estava a olhar para o vidro, com uma persistência de desesperado, contemplando as próprias feições derramadas e inacabadas, uma nuvem de linhas soltas, informes, quando tive o pensamento... Não, não são capazes de adivinhar.

- Mas, diga, diga.

- Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem os sentir...

Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas.

FIM

