



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



PROFLETRAS

MARCO ANTÔNIO RIBEIRO AZEVEDO

REVITALIZANDO O CÂNONE EM SALA DE AULA: A APROXIMAÇÃO DO
ESTUDANTE À OBRA DE MACHADO DE ASSIS

UBERLÂNDIA – MG

2025



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



PROFLETRAS

MARCO ANTÔNIO RIBEIRO AZEVEDO

REVITALIZANDO O CÂNONE EM SALA DE AULA: A APROXIMAÇÃO DO
ESTUDANTE À OBRA DE MACHADO DE ASSIS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Duarte Damasceno Ferreira

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos Literários

UBERLÂNDIA – MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A994 2025	<p>Azevedo, Marco Antonio Ribeiro, 1983- Revitalizando o cânone em sala de aula: A aproximação do estudante à obra de Machado de Assis [recurso eletrônico] / Marco Antonio Ribeiro Azevedo. - 2025.</p> <p>Orientadora: Carolina Duarte Damasceno Ferreira Ferreira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.276 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Ferreira, Carolina Duarte Damasceno Ferreira, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.</p> <p>CDU: 801</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	16 de abril de 2025	Hora de início:	13:30	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12312MPL010				
Nome do Discente:	Marco Antônio Ribeiro Azevedo				
Título do Trabalho:	Revitalizando o cânone em sala de aula: A aproximação do estudante à obra de Machado de Assis				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Textos e vozes em diálogo: perspectivas para o ensino de literatura				

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. Júlio de Souza Valle Neto, Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; c) Prof. Dr. Pedro Afonso Barth, Doutor em em Letras pela Universidade Estadual de Maringá - UEM; Profa. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, orientadora do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, apresentou a Comissão Examinadora e o(a) candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao(à) Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do(a) Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Afonso Barth, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/05/2025, às 13:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/05/2025, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Júlio de Souza Vale Neto, Usuário Externo**, em 07/05/2025, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6310291** e o código CRC **951D95BA**.

À minha mãe Nanci e ao meu pai Marco (in memoriam). Sou quem eu sou por causa de vocês. Cheguei onde cheguei graças aos caminhos que vocês me ajudaram a traçar. E diante de alguns momentos difíceis que passamos, sou grato pelo possível e pelo impossível que sempre fizeram por mim.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus agradecimentos a todos que estiveram presentes comigo nestes dois últimos anos desde que iniciei o mestrado.

À minha orientadora, professora Carolina Duarte Damasceno Ferreira, por me ajudar e por guiar meus passos ao longo desses dois anos de Profletras, por todos os esclarecimentos e por todo o conhecimento compartilhado.

Ao professor Denis, colega de trabalho, por ter concordado em modificar nossos horários de aula na escola para que eu tivesse as segundas-feiras liberadas para assistir as aulas do Profletras.

À toda equipe do Profletras / Mestrado Profissional em Letras, pela oportunidade dada para que eu pudesse voltar ao ambiente acadêmico, aos estudos e para que eu pudesse concretizar algo que já sonhava há anos.

Aos demais professores do Profletras: Ao Biella, por nos confortar todas as manhãs de segunda-feira, transformando as aulas num agradável bate-papo; à Marlúcia por nos ensinar a fazer um projeto de pesquisa; à Talita por ter nos ajudado a entender que é preciso “virar a chave” e entender que somos professores pesquisadores; à Eliane, pelas histórias engraçadas compartilhadas.

Aos meus alunos do 9º ano integral de 2024, que agora estão no Ensino Médio. Obrigado pela paciência, por terem feito parte da pesquisa e por terem estado junto a mim desde o 7º ano, em 2022. Aos pais e responsáveis, que permitiram que os filhos participassem da pesquisa.

Ao João Vitor, pela companhia nos últimos seis anos, pela ajuda com a formatação do trabalho, pela paciência nas minhas crises de ansiedade, por me salvar tantas vezes de momentos em que parecia que um abismo queria me engolir.

Ao Marcelo, que foi importante nos meses finais antes da defesa.

Ciclos se encerram, ciclos se (re)iniciam.

“Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.”
(Roland Barthes)

“Machado é o autor que desafia a máxima acadêmica de que a literatura é feita de texto. Pelo menos, no caso dele, a criação primeira é um espírito, e esse espírito que ele traz à luz é que gera o texto e tudo o mais que suas histórias invocam.”
(Luiz Antonio Aguiar)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ideias do canário	56
Figura 2 – O enfermeiro	61
Figura 3 – Desenho sobre “O enfermeiro”	62
Figura 4 – Desenho sobre “O enfermeiro”	62

Sumário

RESUMO	10
1. Apresentação e introdução	12
2. A situação de crise da Literatura, leitura subjetiva e letramento literário	19
3. Apresentação do <i>corpus</i> literário	30
3.1. O gênero conto	30
3.2. O diário de leitura	32
3.3. Um pouco da história de Machado e sua importância na literatura brasileira	33
3.4. Ideias do canário	35
3.5. O enfermeiro	37
3.6. Umas férias	41
3.7. Outros autores e seus trabalhos acadêmicos com a obra machadiana	44
4. Metodologia	47
4.1. Hipóteses de pesquisa	49
4.2. Apresentação dos participantes, do local da pesquisa e a proposta de intervenção	49
4.3. A sequência básica e como será aplicada na proposta	50
4.4. Cronograma para realização da intervenção pedagógica	53
5. A aplicação da proposta de intervenção	55
6. Nossas considerações finais	70
7. Referências bibliográficas	74
8. Apêndices	79

RESUMO

O trabalho do professor com a disciplina de Literatura pode, muitas vezes, ser árduo. Em partes isso vem do desinteresse de estudantes, em partes da falta de preparo do docente. Nesse sentido, a presente dissertação busca propor para o professor um olhar crítico e reflexivo acerca da forma como é trabalhada a literatura e em especial a canônica em sala de aula. Ela busca, também, resgatar o papel do estudante sujeito leitor durante seu processo de leitura, dando continuidade a seu letramento literário. Buscamos desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica, que tem como foco a leitura, a interpretação e a reescrita criativa de contos do escritor Machado de Assis, com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública. A dissertação se propõe, ainda, a buscar uma ressignificação de parte da obra do escritor para os dias atuais e a dessacralizar a obra canônica, buscando a aproximação do estudante à obra em questão. Utilizamos uma metodologia de natureza qualitativa, baseada na pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1996). Para a coleta de dados, utilizamos os registros feitos pelos estudantes em seus diários de leitura, como proposto por Souza (2020). Para o restante de nosso embasamento teórico, buscamos, entre outros, aporte em Cosson (2006, 2020) para o estudo do letramento literário, em Houdart-Mérot (2013) para o estudo da reescrita criativa. Jouve (2013) e Langlade (2013) orientaram nossos estudos no campo da leitura subjetiva.

Palavras-chave: leitura subjetiva; reescrita criativa; letramento literário; Machado de Assis; contos

ABSTRACT

A teacher's work with the Literature subject can often be arduous. In part this comes from the lack of interest of students, in part from the lack of preparation of the teacher. In this context, this thesis seeks to propose to the teacher a critical and reflective look at the way literature and especially canonical literature is worked on in the classroom. The thesis also seeks to rethink the role of the student reader during their reading process, in order to continue their literary literacy. We intended to develop a pedagogical intervention proposal, which focused on the reading, interpretation and creative rewriting of short stories by the writer Machado de Assis, with 9th year elementary school students, in a public school. The thesis also proposes to seek a new meaning of part of the writer's work for the present day and to desacralize the canonical work, intending to bring the student closer to the work of Machado. We used a qualitative methodology, based on action research, proposed by Thiollent (1996). For data collection, we used the records made by students in their reading diaries, as proposed by Souza (2020). For the remainder of our theoretical basis, we sought, among others, a contribution from Cosson (2006, 2020) for the study of literary literacy, and from Houdart-Mérot (2013) for the study of creative rewriting. Jouve (2013) and Langlade (2013) guided our studies in the field of subjective reading.

Keywords: subjective writing; creative rewriting; literary literacy; Machado de Assis; short stories

1. Apresentação e introdução

Sou professor de Língua Portuguesa, na rede pública, há dois anos. Sou também professor de Língua Inglesa, na rede pública, há quatorze anos. Iniciei a graduação em 2003 e terminei em 2007, na Universidade Federal de Uberlândia. Minha habilitação foi em Português e Inglês. Fiz parte de uma das últimas turmas em que era possível ser habilitado em dois idiomas em apenas uma graduação. Resido em Uberlândia, MG e atuo como professor aqui também.

Minha relação com leitura e formação leitora foi considerável, mas não muito intensa na adolescência. Gostava dos jogos eletrônicos, mas sempre li os livros pedidos pelos professores de Português e Literatura, dentre eles, um de contos de Luís Fernando Veríssimo e outro de contos de Lygia Fagundes Telles, escritora que admiro até hoje. Por vontade própria, lembro-me de ter ido à biblioteca e ter lido vários livros de Pedro Bandeira e o livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, que fizeram algum sentido para mim naquela época.

Ao entrar na graduação, confesso que minha relação com Machado de Assis passou por alguns altos e baixos. Tive uma incrível experiência com *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, entretanto não me interessou *Dom Casmurro*, quando fomos ler no curso de Letras. Creio que na época estava influenciado por outros tipos de leitura, e não dei o devido valor à nossa literatura brasileira. Lembro-me de ter lido durante a graduação, por vontade própria, *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, *O estrangeiro*, de Albert Camus, *A metamorfose*, de Franz Kafka, *Lolita*, de Vladimir Nabokov, *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago dentre outros que talvez tenham me influenciado e me ajudado em meu letramento. Felizmente, alguns anos depois, mergulhei novamente na literatura brasileira, reli *Dom Casmurro* e me interessei pelos contos de Machado.

Com o fim da graduação, iniciei a trajetória como professor. Desde que comecei minha atuação enquanto docente, tenho buscado por uma continuação em meus estudos e primeiramente fiz a especialização em Linguística Aplicada à Língua Estrangeira, na UFU. Acompanho o processo do Profletras desde a primeira turma e trabalhei com colegas que concluíram esse mestrado. Gostaria de ter participado do mestrado Profletras desde então, mas por todos esses anos não trabalhei com Língua Portuguesa, o que me impossibilitou de tentar o processo seletivo. Somente em 2022 que comecei a atuar na área e então pude fazer o processo.

Acredito que a aprovação no Profletras me proporcionou um contato extenso com uma variedade de leituras diferentes de cada disciplina, assim como uma aproximação com colegas professores de diferentes lugares e uma reflexão acerca de minha prática docente até o momento

e, com certeza, tudo o que vem sendo proporcionado durante esses dois anos continuará a reverberar pelos anos futuros, na atuação docente. Busquei o Profletras porque senti a necessidade de dar outro mergulho no mundo acadêmico, desta vez com mais maturidade do que na graduação e na esperança de produzir uma proposta que será aplicada em sala de aula.

Trabalho em uma escola pequena e próxima à minha residência, em área central. Minhas turmas têm de 8 a 18 alunos. São turmas de educação integral, em que os alunos vão às 7:00 para a escola e saem às 16:40. Leciono em quatro turmas, sendo uma de sexto, uma de sétimo, uma de oitavo e outra de nono ano. Meus alunos são, de maneira geral, de classe média baixa ou de classe baixa. São estudantes que não demonstram mau comportamento e apresentam poucos problemas de disciplina. Há, entretanto, um desinteresse por alguns conteúdos, principalmente na parte de gramática da Língua Portuguesa. As aulas de Português na Rede Estadual de Minas Gerais são cinco na semana. Não há uma divisão entre Português e Literatura, por exemplo, o que por um lado pode ser visto como um descaso com a disciplina de Literatura, como pontuaremos mais adiante; por um lado pode dar autonomia para o professor trabalhar a literatura em mais de uma aula, sem ter que necessariamente fazer uma divisão entre as disciplinas. Fica a critério do professor, também, atribuir notas às atividades da disciplina.

Durante esses dois anos em que venho exercendo o papel de professor de Língua Portuguesa e Literatura, percebi que os estudantes se engajaram em atividades que envolveram leituras de contos e trechos de romances e também nas discussões posteriormente propostas; um tema que percebi que muito chamou a atenção dos estudantes foi o do terror.

Em algumas das aulas de literatura no ano de 2023, por exemplo, houve uma grande participação dos alunos na leitura de contos de Lygia Fagundes Telles; um dos contos lidos, “As formigas”, era permeado de mistério, o outro, “O menino”, trazia temas familiares e de adultério na perspectiva de um filho. Ambos os contos foram trabalhados através da leitura compartilhada, em que os alunos, sentados em um círculo, liam ao menos um parágrafo. Para o primeiro dos contos, “As formigas”, fizemos uma interpretação com uma recontagem em formato de teatro, em que os alunos ficaram bastante entusiasmados, já que cada um assumiu um papel e os personagens desse conto são descritos de uma forma muito rica e minuciosa. Para o conto “O menino”, ao passo em que cada aluno lia um ou dois parágrafos, os demais faziam anotações e desenhos em um diário de leitura, de acordo com as imagens que cada um construía ao passo em que ouviam o conto ser lido. Nesse conto as interpretações em formato de desenho foram bastante variadas, já que cada um se prendeu a um momento diferente da trama.

Nesse processo de leitura e interpretação do conto “O menino”, citado anteriormente, a ferramenta chamada diário de leitura consistia em folhas de papel sulfite, que foram distribuídas para cada aluno, em que eles faziam seus registros com palavras e desenhos. Esses registros foram, posteriormente, grampeados e, assim, criamos um pequeno caderno, que trazia as impressões de cada estudante. Sobre aquele material usado, o diário de leitura, a autora Souza (2020) acredita que ele “coloca em xeque alguns dos pilares da prática pedagógica corrente: a prevalência da palavra docente sobre a palavra do alunado, a desconsideração dos percursos singulares de cada leitor e a uniformização da interpretação.” (Souza, 2020, p.94).

Apesar de acreditar que essas duas intervenções pedagógicas respeitaram a subjetividade e as opiniões dos alunos e foram propostas que contribuíram na formação de um leitor literário, já que eles realmente se empolgaram bastante com os temas, entendo hoje que a abordagem feita por mim de um novo conteúdo ou de um novo texto poderia ser diferente na área da literatura, no sentido de que eu poderia ter feito uma motivação e uma introdução do texto literário, fazendo com que houvesse mais sensibilização do estudante.

Para explicar o que seriam a motivação e a introdução, buscaremos aporte em Cosson (2016, 2020). Antes de mais nada, a posição desse autor com relação à literatura na sala de aula é bem clara. Cosson (2020) pontua que há pessoas que acreditam que o texto literário é fundamental para a formação do cidadão e que a leitura literária seja o melhor meio para se aprender a escrita, entretanto:

O valor da literatura vai bem além do pragmatismo pedagógico que lhe é inerente. Dessa forma, a literatura precisa se fazer presente na escola por duas grandes razões entre si. A primeira delas é que o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo. [...] A segunda grande razão é que a literatura é o instrumento mais eficaz que se conhece para criação do gosto e do hábito pela leitura. (Cosson, 2020, p. 133)

Concordamos com as palavras do autor nesse sentido, pois, de fato, a literatura ajuda a formar um cidadão e é uma ferramenta para se aprender a escrita, entretanto, ela pode ir além disso. O hábito da leitura e o gosto por ela também podem ser formados pela leitura frequente na escola. Assim, entendemos a necessidade da fruição do texto literário para despertar mais interesse e dar continuidade na formação desse leitor. Cosson (2020) entretanto chama a atenção para que não nos percamos nessa fruição, pois o trabalho da literatura na escola geralmente é visto por dois extremos: “a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição” (Cosson, 2020, p. 22). O autor ainda critica:

Essa leitura não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (Cosson, 2020, p. 23)

Percebemos, então, que a fruição é importante para formar o gosto do aluno, mas isso não quer dizer que tudo é válido, é preciso compreender, antes de mais nada, o que queremos trabalhar e alcançar com o texto lido.

Esse autor propôs, por um outro viés, uma forma de se trabalhar a literatura que é a sequência básica, que se constitui em quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A motivação consiste em apresentar um conteúdo (filme, notícia, vídeo, ilustração) com o mesmo tema ou com tema semelhante e que sensibilize o estudante para assim prepará-lo para a leitura do texto literário; a introdução consiste em mostrar de fato o que será trabalhado, seja com relação ao material usado, o livro impresso ou ilustrações; a leitura pode ser feita de forma individual, em círculos, em voz alta ou escutada; por fim, temos a interpretação, que abre um espaço para discussão do texto lido e a materialização escrita ou artística. Explicitaremos cada passo da sequência básica mais adiante.

Voltando às experiências que tive em sala de aula, ainda preciso elencar o fato de que as atividades de compreensão de textos lidos, algumas vezes foram resumidas por mim a questões de interpretação; para citar um outro trabalho feito nos anos anteriores, fizemos a leitura do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. Apesar de discussões ricas feitas durante e após a leitura, em que alunos seguidores de religiões de matriz africana fizeram comentários interessantes e paralelos com o texto, no final, a aula acabou sendo um trabalho de leitura voltado a responder questões de interpretação de texto; eram questões dissertativas do livro didático, entretanto dificilmente de serem pessoais, já que as respostas estavam facilmente localizadas no texto. Esta aula poderia ter sido melhor mediada, no sentido de ter sido feito um trabalho com obras de outras escritoras afrodescendentes e africanas, por exemplo.

Além das experiências citadas, cremos que o contato dos estudantes com o texto literário deva acontecer, sempre que possível, de acordo com a vontade deles, no que diz respeito à liberdade que o estudante deve ter para frequentar a biblioteca, manusear, sempre que possível, o livro impresso, tendo o professor papel de mediador no processo da formação do leitor. Sabemos que nem sempre isto é possível, já que poucas aulas da disciplina de Língua Portuguesa são dedicadas à Literatura (geralmente uma) e alguns materiais didáticos já trazem sugestões de obras a serem trabalhadas. Recentemente, também temos trabalhado com idas à

biblioteca, em que os estudantes escolhem o livro de acordo com o seu interesse no tamanho, na capa e outros elementos paradiáticos e, posteriormente fazemos uma discussão acerca da escolha do livro e sobre a história dele. Estes são desafios e questões sobre os quais tenho pensado desde que me ingressei no Profletras e pude, assim, ter contato com novas leituras que me fizeram repensar a prática pedagógica. O contato do aluno com a obra literária e com a literatura, por exemplo, é pontuado por Cosson (2006) para quem “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2006, p. 29).

Acreditamos ainda que esse contato do aluno leitor com o texto literário aconteça também através de sua própria percepção e das inferências feitas durante a leitura, com base em suas experiências prévias. Nesse sentido, a contribuição da leitura subjetiva pode ter desdobramentos significativos. Entendemos que esta percepção individual de cada leitor, suas construções de imagens mentais de personagens e de cenário são exemplos que constituem, de fato, o que é a leitura subjetiva, que é uma leitura singular de cada leitor; um mesmo texto é compreendido de formas diferentes para os leitores. Langlade (2013, p. 33) observa que “... toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos”. Percebemos essa nossa produção de sentidos, enquanto docentes e também na produção dos estudantes. A subjetividade está presente e é importante, justamente para que haja o encontro da obra lida com o sujeito leitor.

A autora e antropóloga francesa Michèle Petit (2019) fez diversos trabalhos de pesquisa em diferentes comunidades ao redor do mundo. Ao levantar a questão de nosso contato com o texto, ela ressalta que:

Desde a mais tenra idade, uma criança não recebe passivamente um texto, ela o transforma, incorpora e integra a suas brincadeiras e pequenas encenações. E, durante a vida inteira, de forma discreta ou secreta, um trabalho psíquico acompanha essa prática, os leitores escrevem sua própria geografia e sua própria história entre as linhas lidas. (Petit, 2019, p. 52).

Concordamos com as palavras de Petit (2019), já que experimentamos essas sensações psíquicas durante uma leitura e percebemos que nossos estudantes também fazem esse movimento de trazer algo de si para o texto e também de criar algo novo em cada leitura, que reverbera em suas vidas.

A proposta de intervenção que pretendemos colocar em prática com esse projeto visa a leitura, a interpretação e a ressignificação de contos machadianos, transitando pela reescrita criativa e dialogando com outras manifestações artísticas, como a montagem teatral e as artes

plásticas. Através da proposta buscaremos recontextualizar a obra de Machado de Assis para os dias atuais, dentro do ambiente da sala de aula.

Não se trata de ler porque a obra foi considerada importante; é preciso também compreender o porquê disso. Cosson (2020) nos mostra que o ensino da literatura ao longo dos anos sofreu alterações que levaram em consideração aspectos externos, que serviram para influenciar a forma como o professor trabalha as obras. Diante disso, o autor apresenta o “Paradigma Histórico-Nacional”, que em suas palavras, nessa concepção, “o que importa aqui é menos o valor estético que a obra possa ter e mais o seu aspecto documental ou testemunhal de uma brasilidade que preexiste até mesmo à independência política do país.” (Cosson, 2020, p. 44). Na proposta aplicada por nós, o mais importante foi buscar a formação do leitor literário durante o processo e não ler a obra pela importância que foi atribuída a ela, já que naquele paradigma citado, “o objetivo maior da literatura como disciplina e prática escolar é formar o brasileiro como brasileiro, o cânone nacional funcionando simultaneamente como uma síntese histórica e, por sua condição artístico-estética, a expressão mais refinada da brasilidade.” (Cosson, 2020, p. 46).

Machado trouxe um legado de diversas obras, divididas em diversos gêneros literários, como romances, contos, crônicas e até peças de teatro, sendo sua obra traduzida em diversos idiomas, reverberando até os dias atuais. Dentro do gênero literário narrativo, nos limitaremos à utilização de contos deste escritor. Dentre diversas questões sobre se deve ou não ler o cânone, que iremos discutir ao longo do presente texto, acreditamos que ele possa (e deva, sim) ser trabalhado, entretanto, de uma forma contextualizada, contribuindo para a formação do leitor literário na atualidade.

Com relação à delicada questão de se trabalhar ou não o cânone nas escolas, considerando a inclusão e exclusão de algumas obras, Pascolati e Platzer (2019) levantaram que

Defender inclusões no sistema de leitura literária escolarizado não significa negligenciar os clássicos e seu papel essencial na formação de leitores. Pelo contrário, o esforço deve ser no sentido de propor metodologias que aproximem o leitor em formação de obras literárias consideradas fundamentais (mesmo que não exista consenso acerca da definição de cânones) [...] (Pascolati; Platzer, 2019, p. 6)

As autoras Lima e Alves (2019) em seu artigo sobre cânones e *best sellers*, pontuam sobre o destaque que o estudo da obra canônica tem na escola, fora dela e também sobre o fato de tais obras nem sempre serem muito bem aceitas pelos estudantes:

Historicamente, a escola brasileira garantiu ao cânone literário a primazia, com a adoção de listas de obras nas quais se contemplam autores brasileiros e portugueses

que ganharam notoriedade por meio da crítica acadêmica e jornalística. O trabalho com essas leituras, entretanto, nem sempre se fez ou se faz sem problemas, visto que, por diversos motivos, verifica-se certa rejeição de grande parte do alunado. (Lima; Alves, 2019, p. 42)

Com relação ao exposto por essas autoras, percebemos em nossa prática pedagógica que as obras canônicas podem, de fato, causar estranhamento, pois tratam de temas de época que não são interessantes para o aluno e trazem um vocabulário em desuso, por exemplo. Concordamos com as autoras nesse sentido. Entretanto, fará parte de nossa proposta pedagógica, a ser explicada posteriormente, introduzir o cânone, interpretá-lo e recontextualizá-lo, de forma que haja uma apropriação do texto por nossos estudantes.

Acreditamos que nossa proposta de intervenção contribuirá com a ressignificação da leitura literária, por trazermos a obra de um escritor consagrado na literatura brasileira para a sala de aula; por estarmos utilizando recursos que permitam diferentes formas de interpretação; por trabalharmos com o gênero conto e com histórias variadas, que podem ter relação direta com a vida dos estudantes, ajudando em seu repertório de leitura e em suas formações de leitores literários.

2. A situação de crise da Literatura, leitura subjetiva e letramento literário

Em nossa trajetória enquanto professores, por muitas vezes, é comum escutar que a matéria de Literatura não deve valer nota, pois não é (tão) importante, ou que o aluno poderia sair mais cedo da escola porque naquele momento era aula de literatura. Como se não bastasse essa concepção que se tem da disciplina, em sala de aula, o uso do texto literário é quase sempre utilizado para se trabalhar o ensino da gramática e questões de interpretação, sem, por exemplo, a fruição do texto lido, que ajudaria na formação do leitor literário.

Há um problema com o ensino dessa disciplina, no que diz respeito à visão que a sociedade tem da literatura e como ela é enxergada na escola e percebemos isso em nossa atuação docente. Abreu (2006) levanta a questão de que há uma definição engessada do que é Literatura, que foi perpetuada pela sociedade, sem questionamentos:

O conceito de Literatura foi naturalizado – ou seja, tomado como natural e não como histórico e cultural – e por isso se tornou tão eficiente. Por esse motivo, em geral, as definições são tão vagas e pouco aplicáveis. Apresenta-se a Literatura como algo universal, como se sempre e em todo lugar tivesse havido literatura, como se ela fosse própria ao ser humano. (Abreu, 2006, p. 41)

Concordamos com a autora nesse quesito; a definição de literatura pode ser muito extensa, no que diz respeito a um texto ser ou não literário, por exemplo. Por vezes há também um embate sobre o que é e o que não é boa literatura. E, ainda, em sala de aula, o conteúdo que por vezes é sugerido nos livros didáticos é trazido de uma forma condensada, muitas vezes formatado em gêneros, escolas literárias e obras a serem seguidas, sem dar protagonismo ao estudante.

Podemos destacar, ainda, que os livros por vezes são tidos como instrumentos de propagação de ideias e lições de moral. Acreditamos que a literatura possa ter essa função, mas que não seja a função primordial ou a única. De acordo com Zilberman (2009), “[...] o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos.” (ZILBERMAN, 2009, p. 12).

Cosson (2006) aponta que a literatura geralmente é tratada como um apêndice da Língua Portuguesa; para o autor, muitas vezes a disciplina de Literatura se resume à simples leitura no ensino fundamental e ao estudo da história literária no ensino médio.

Discordando do senso comum, que muitas vezes desconsidera a importância da literatura, novamente citamos o mesmo autor, que em outra obra, reforça a necessidade da

literatura se fazer presente na escola, já que através dela, na visão do paradigma da formação do leitor,

[...] o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo. (Cosson, 2020, p. 133)

Petit (2019) tem uma visão esperançosa e positiva acerca da literatura, sem ser ingênua ou vaga. Concordamos com ela, que acredita que na busca do ser humano pela sua identidade no mundo contemporâneo,

ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade. (Petit, 2019, p. 43)

Precisamos lembrar aqui que a literatura na escola por vezes só tem importância quando vale alguma nota. Dias (2016) também comenta sobre a forma como a literatura é tratada e como ela é vista, muitas vezes, sob o ângulo da necessidade de avaliação, em detrimento da apropriação pessoal do texto literário:

Num contexto em que toda produção escolar está associada a uma avaliação quase sempre quantitativa, as estratégias para trabalhar a literatura afunilaram-se no caminho de como mensurar se o aluno leu. Quando este é um dos únicos motivadores para aproximar o leitor do objeto, com a nota a atravessar o processo de investigação que deveria ser empreendido no encontro com o texto, os esforços têm seu trajeto alterado e passam da leitura para a capacidade de provar a competência leitora. (Dias, 2016, p. 218-219)

Em meio aos preconceitos carregados por uma parcela da sociedade de um lado, e do outro, uma parte teórica que justifica a importância da literatura, é importante, ainda, destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata também de algumas habilidades propostas para o ensino de Literatura no 9º ano do Ensino fundamental - que é o ano em que pretendemos aplicar nossa proposta de intervenção - como: “Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias” [...] e “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas” [...] (Brasil, p. 157 e 159, 2017). A BNCC é, para a educação brasileira, o documento norteador dos currículos de todas as redes escolares pública e privada e ainda,

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2017)

Entendemos que a formação de um sujeito leitor está ligada ao seu letramento literário, que se constitui na bagagem de leituras que o indivíduo traz consigo e ainda mais; quando esse agrupamento de leituras faz sentido na vida da pessoa. Acreditamos, também, que esse processo de apropriação da literatura seja contínuo, perpassando nossas vidas. Para Cosson (2006), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.”

Coenga (2010) afirma que por mais que exista várias pesquisas sobre o letramento no Brasil, ainda é rara a discussão especificamente sobre o letramento literário. O autor levanta questões acerca do tema e que margeiam a realidade do professor como o fato de estarmos ou não dando voz ao aluno; se a leitura que é feita na escola é a de fruição ou somente para caráter avaliativo e se as escolas têm trabalhado para formar sujeitos de leitura literária.

O mesmo autor ressalta que o letramento literário é uma concepção que coloca a literatura no contexto mais amplo das práticas sociais, numa perspectiva que a projeta para muito além daquela que se realiza no interior das escolas, uma de suas formas de circulação social. (Coenga, 2010, p. 54)

Sobre o termo “letramento”, Soares (1998) pontuou não se tratar somente da aquisição da habilidade de ler e escrever, como seria a alfabetização, mas sim de um processo de apropriação da escrita e das práticas sociais decorrentes dela; ou seja, entendemos que o letramento leva mais em consideração a aplicação das habilidades adquiridas em situações reais de uso, de forma contextualizada e ampliada.

No tocante ao termo “letramento” em um conceito mais amplo, não somente circunscrito ao literário, Kleiman (1995) também salienta que

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (Kleiman, 1995, p. 19)

Faz-se necessário que ressaltemos, também que foi Paulino quem cunhou o termo “letramento literário” pela primeira vez, no final da década de 90 e, mais tarde, Paulino e Cosson (2009) trazem em conjunto a definição de que o letramento é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Cosson (2020) ainda ressalta que o letramento é um processo e não algo acabado ou pronto e que ele não começa, nem termina na escola.

Acreditamos, ainda, que o letramento literário seja um processo que acontece, sim, na escola, mas que continua na vida do estudante e se apresenta em outras situações, dando continuidade à sua formação de leitor literário durante muito tempo. Paulino (2004) ressalta: “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.” (Paulino, 2004, p. 59).

Optamos por utilizar a definição de Cosson (2020), que nos apresenta esse letramento aplicado a uma escolarização da literatura, e essa visão do autor é aquela que

se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (Cosson, 2020, p. 12)

Nossa proposta de intervenção é baseada nesta concepção de letramento literário e esperamos que os estudantes leiam, interpretem e apropriem-se de textos canônicos e os ressignifiquem na atualidade. Acreditamos que os alunos irão se interessar pelo formato proposto para se trabalhar o texto literário, que é através de leituras compartilhadas e debates e, como optamos por interpretar três contos, – e cada conto possui um tema diferente (que pode propiciar diferentes visões de mundo), a ser explicado mais adiante – cremos que os estudantes se interessarão pelas tramas, e, assim, buscarão textos semelhantes do mesmo ou de outro autor, por sua vontade própria, ultrapassando os limites da sala de aula.

Assim, com esta definição de letramento citada anteriormente, pretendemos, com nosso trabalho, instigar a curiosidade dos alunos, fazendo com que eles se interessem pelo autor ou pelo tema de cada conto, buscando, assim outras obras semelhantes de acordo com suas vontades, de forma que essa busca se transforme em uma ponte para a continuação da formação desse leitor e de seu letramento, que, salientamos, é um processo que nunca se acaba. Como desdobramentos deste trabalho imaginamos que conseguiremos criar uma comunidade de leitores, que têm sua visão de mundo, que pode estar em mudança e que esses leitores possam

compartilhar suas visões com seus colegas, reverberando na formação de cada um e da comunidade. Esperamos que nosso trabalho traga frutos na continuação do aprendizado de cada aluno e que possamos, de fato, formar estudantes que continuem lendo fora da escola.

O processo de aproximação à literatura e a esperada formação de um sujeito leitor pode começar em casa, mas acredita-se que a escola seja um espaço em que a leitura seja praticada. Entendemos que o papel do professor deve ser o de mediador neste processo. Dalvi (2013) demonstra que a literatura não é ensinada; é lida e vivida e ainda que:

É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas) [...] (Dalvi, 2013, p. 68)

Ressaltamos a importância da subjetividade e destacamos também os autores franceses que trabalham com a leitura subjetiva, como Annie Rouxel (2012), que pontua, por exemplo, que a falta de interesse dos jovens pela leitura começa na escola, a partir do momento em que a leitura é avaliada através de obras complexas e clássicas. Pelas formas como são trabalhadas, tais obras não permitem a interação do leitor, como levantado pela autora: “A leitura exigida depende de uma série de observações formais que impede qualquer investimento pessoal do leitor.” (Rouxel, 2012, p. 14)

Neste ponto, dialogamos com o aporte da leitura subjetiva, que parte do pressuposto de que, ao nos depararmos com textos dos mais variados tipos, colocamos sempre um pouco de nós neles. Isso quer dizer que fazemos inferências a todo momento, relacionando o que lemos a experiências pessoais anteriores e, assim, tentamos dialogar com o texto. A leitura subjetiva propicia, ainda, o protagonismo para o sujeito leitor, para que ele se encontre no texto lido de um outro autor. É dada voz a esse sujeito. Como pontuado por Rouxel, “o texto reconfigurado pelo leitor assinala ao mesmo tempo a apropriação do primeiro pelo segundo e a criatividade desse último. [...] Ele é produto e marca de uma ‘experiência de leitura’.” (Rouxel, 2012, p. 16).

Na leitura de um texto literário, recorremos à nossa mente para criar o cenário onde se passa a história, criamos um personagem com base em características previamente imaginadas por nós, leitores. Assim, interagimos com o texto. Jouve (2013) destaca que “com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo [...]”. (Jouve, 2013, p. 53).

Sobre a leitura singular de cada leitor, Langlade (2013) pontuou que “toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos.” (Langlade, 2013, p 33). Langlade e Rouxel (2013) ainda destacam:

Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais. (Langlade e Rouxel, 2013, p. 20)

Rouxel (2012) observa que, em sala de aula, “o texto é quase sempre um pretexto para a utilização de ferramentas de análise, sendo, portanto, uma rotina sem alma (p.14)”. Percebemos que isto ocorre em âmbito escolar, já que os livros didáticos até trazem textos pertinentes à realidade do aluno e com temas significativos e transversais, mas muitas vezes há momentos em que lemos apenas para chegar ao fim de um texto, com o intuito de responder as perguntas de interpretação, ou as questões de gramática. Ocorre, então, o apagamento do sujeito leitor, que não interage com o texto, sem haver de fato um encontro com esse texto lido, sem o protagonismo do leitor.

Ao mesmo tempo em que salientamos que o sujeito leitor deva aparecer durante a leitura, buscamos agora aporte em outra autora, Catherine Tauveron (2013), que além de nos alertar a respeito de antecipações feitas sobre um texto, como pontuaremos mais adiante, faz uma crítica sobre novas correntes que permitem interpretações muito livres de qualquer texto. É preciso, nas palavras da autora, “trazer docemente de volta os alunos que partiram em levitação para a superfície granulosa do texto, garantir simultaneamente os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os segundos são limitados pelos primeiros [...]” (Tauveron, 2013, p. 120).

A falta de interesse diante de alguma leitura pode se dar por vários motivos. Um novo texto ou um novo autor pode causar estranhamento. Por isso, as percepções do leitor diante de uma leitura devem ser consideradas. Durante a leitura de um texto, qualquer que seja a finalidade dele, fazemos diversas inferências sobre esse texto lido e colocamos um pouco de nós na essência dele. Isso quer dizer que pensamos em situações que já vivenciamos, experiências que já tivemos e mesmo no caso dos mais jovens, o estudante leva em consideração algo que já presenciou; a imagem já construída mentalmente de algum objeto ou lugar que já visitou. Essas imagens mentais do leitor, que interferem na leitura tornando-a participativa podem ser consideradas erroneamente como negativas por algumas pessoas, entretanto, sobre isso diz Langlade (2013):

De meu ponto de vista, essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscreve a obra como uma experiência singular. (Langlade, 2013, p. 37)

Como pontuado pelo autor, é na leitura subjetiva e participativa que há o aparecimento do sujeito leitor; a obra não deve ser vista como algo intransponível, já que o leitor dialoga com ela e, mais do que isso, cada leitor se relaciona de um modo com o texto.

Sobre colocarmos um pouco de nós na leitura e ainda criarmos um universo da leitura com base em nossas percepções, disse ainda Jouve (2013): “O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas do texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura.” (Jouve, 2013, p. 54).

Petit (2019) destaca esse movimento que o leitor faz trazendo experiências anteriores para a leitura e colocando o que lemos em nosso dia a dia:

Nós tomamos posse dos textos lidos tranquilamente, sem nem pensar, tamanha nossa necessidade de que se faça presente do lado de fora aquilo que está dentro de nós, de tanto que buscamos ecos daquilo que vivemos de forma confusa, obscura, indizível, e que por vezes se revela e explicita de maneira luminosa, transformando-se graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. (Petit, 2019, p. 53)

Uma outra faceta da leitura subjetiva, proposta por Houdart-Mérot (2013, p. 105), consiste na proposta de reescrever e reinterpretar o cânone para a melhor apropriação daquele texto. A autora levanta a questão de que, até o final do século XIX e início do século XX, precisávamos aprender a admirar o autor por si só e a obra era considerada digna de ser lida simplesmente porque vinha de um determinado autor, o que acabava por configurar na “pedagogia da admiração”, como verificamos em:

O objetivo do ensino literário que se realiza na França no final do século XIX (os documentos oficiais dizem-no com clareza) é de fato uma perspectiva de formação moral e estética. Significa “formar o gosto” dos alunos, e formar o gosto é aprender a admirar as obras-primas. (Houdart-Mérot, 2013, p. 103)

Ainda sobre essa admiração excessiva ao autor e sua obra e o papel que o estudante possuía nesse processo, a autora salientou: “O aluno do colégio do início do século XX deve primeiro ‘sentir o caráter e a beleza do trecho lido’, para retomar fórmulas frequentes nos manuais escolares.” (Houdart-Mérot, 2013, p. 104). O que a autora chama de “crítica de

admiração” também se faz presente no cenário brasileiro, principalmente no trabalho com obras canônicas. A autora ainda inclui:

A liberdade do leitor-colegial consiste então em ‘admirar de maneira correta’, ou seja, compreender por que ele deve admirar, exercer a sua admiração, voluntária ou compulsoriamente. Essa educação da admiração remete a diferentes objetos: o estilo, os valores morais que emergem da obra, sejam eles emanados das personagens ou do autor. (Houdart-Mérot, 2013, p. 104).

Entendemos, logo, que a leitura na escola, até algumas décadas atrás não trazia o protagonismo do sujeito leitor para o processo de leitura: este era apenas um leitor passivo. A autora se pergunta, então, qual o lugar que o sujeito leitor ocupava nessa concepção de leitura de admiração e levanta a posição de destaque que o leitor passa a conseguir nos anos seguintes, com base em documentos escolares oficiais de ensino médio, na educação francesa:

Passar-se-ia, portanto, de uma leitura focada nas intenções do autor (leitura da admiração) para uma leitura que estaria centrada nas “intenções do texto” (leitura a distância, sem admiração), mas que admitiria também as “intenções do leitor”: esse novo leitor teria o direito tanto de admirar quanto de criticar, ou mesmo de ficar indiferente, ou ainda de opor o seu gosto pessoal e subjetivo a uma ideia de gosto universal, coletivo e educável. (Houdart-Mérot, 2013, p. 107)

Percebemos, em nosso exercício em sala de aula, que está sim, havendo um interesse maior dos jovens por autores contemporâneos, e por outro lado, ao lermos autores mais tradicionais, o estudante é mais questionador com relação a alguns aspectos, como a própria trama de texto literário, talvez por ter sido escrito em um contexto histórico diferente. O leitor está mais crítico e interativo com o texto, posicionando-se a favor ou contra algum personagem ou algum ponto da história.

O que é também levantado por Houdart-Mérot é que é possível admirar um texto literário e ainda torná-lo “scriptível”¹, passível de ser transformado e reescrito. Pensamos, assim, que seja possível que ao fazer a leitura, o leitor apareça e interaja com a obra e dê sua resposta a algo que gostou ou que não concordou, se aproximando cada vez mais da obra canônica, reforçando seu papel de sujeito leitor. Buscaremos uma proposta de intervenção baseada nesse diálogo que o leitor pode travar com a obra, indo além de uma leitura passiva.

Trabalhar em sala de aula a obra de um escritor já falecido há mais de cem anos pode, sim, ser uma tarefa árdua, seja por conta do contexto histórico do Brasil naquele momento, que envolve escravidão e que transparece em diversos contos do autor, seja por conta do português da época, hoje arcaico. Como se não bastasse, há uma grande diferença entre os costumes

¹ Termo cunhado por Roland Barthes (1984)

antigos e os atuais, o que pode causar estranhamento nos adolescentes de agora. Acreditamos, entretanto, que o cânone deva sim, ser trabalhado em sala de aula, tendo o professor como mediador. Cosson (2006) pontuou que

[...] têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de 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. (Cosson, 2006, p. 33 – 34)

Sobre a definição de cânone, nos recorremos ao comentário apresentado por Leyla Perrone-Moisés (1998): “A palavra *cânone* vem do grego *kanon*, através do latim *canon*, e significava ‘regra’. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares.” (Perrone-Moisés, 1998, p. 61).

Dias (2016) traz luz à discussão sobre a leitura do cânone, a partir de um momento em que houve um grande bombardeio de publicações contemporâneas destinadas a jovens e que tiveram adaptações para o cinema. Com esse acontecimento, o cânone permaneceu ainda mais no topo das leituras inatingíveis e até mesmo alguns universitários não o leem. A autora cita como exemplo justamente Machado:

Estreitado ou rarefeito na escola e tornado esfinge na universidade, Machado de Assis não é lido entre os estudantes (nem os universitários, que passam direto à leitura da fortuna crítica) e, conseqüentemente, não há apropriação dessa obra entre os leitores contemporâneos. (Dias, 2016, p. 215)

Sobre a leitura dos clássicos, Alves e Leme (2023) também afirmam em seu artigo “Machado de Assis na escola pública: a perspectiva do aluno e a do professor” que a obra do escritor

pode e deve ser apresentada no ambiente escolar, pois é justamente nesse ambiente que o leitor terá um mediador que o auxilie no adentramento a esse tipo de leitura, que sim, precisa ser mediada já que o fator linguagem muitas vezes é utilizado como barreira para o uso dessas obras. (Alves e Leme, 2023, p. 11)

Concordamos com as autoras neste quesito, já que a leitura de um cânone pode trazer diversos desafios para os leitores jovens, como por exemplo vocabulário em desuso, língua arcaica, críticas sociais da época que podem não ser compreendidas atualmente se não forem contextualizadas, dentre outros. São esses fatores que podem impedir a fluidez de uma leitura e até mesmo criar uma barreira para os leitores em formação.

É importante ressaltarmos que, a partir da década de 1960 há uma mudança de paradigmas de pensamentos na sociedade, o que parece ter tirado a literatura canônica de uma

zona de conforto. No tocante a este momento, Zilberman (2017) observa esses movimentos revolucionários e como impactaram a literatura:

O pós-estruturalismo, os Estudos Culturais, as tendências associadas ao “Gender Criticism” ou aos estudos pós-coloniais são outros exemplos de que a quebra comportamental de paradigmas, localizada histórica sobretudo nos anos 1960, avançava em ondas sobre o pensamento e a cultura. Essas rupturas afetaram o cânone literário edificado ao longo dos séculos graças à ação da escola e dos agentes mais credenciados do campo estético. [...] O lugar seguro que havia sido o conceito de literatura tornou-se o palco de debates e conflitos, porque, se as rupturas puseram em questão a legitimidade do cânone e de seus figurantes, esses encontraram defensores credenciados, fossem ou não explícitos porta-vozes da tradição. (Zilberman, 2017. p. 32)

Acreditamos na importância do cânone, no sentido de que uma obra canônica materializa construções de uma sociedade da época e a estética de um autor e traz um contexto histórico que nos permite saborear um momento que não vivemos anteriormente. Entretanto, não ignoramos outras manifestações literárias contemporâneas. Ao trabalharmos com a obra canônica, buscaremos a ressignificação desse texto nos dias atuais.

A questão sobre quais obras podem ser ou não consideradas literatura é ampla e não cabe aqui neste momento uma discussão mais aprofundada. Entretanto, cremos ser importante ressaltar o diferente impacto que as obras têm nos leitores. A respeito disso, concordamos com Marisa Lajolo (2018), que diz:

Linguagem entre linguagens, código entre códigos, o que se chama de literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo que cola o homem às coisas, diminuindo o espaço entre o nome e o objeto nomeado, também exprime a artificialidade e a instabilidade dessa relação. O que ocorre diferentemente em diferentes momentos, com diferentes tipos de textos e para diferentes tipos de pessoas. (Lajolo, 2018, p. 48)

Ainda sobre o mesmo tema e também sobre uma possível atemporalidade de uma obra (e neste caso incluímos o cânone), a mesma autora salienta:

Parece que a literatura acontece quando, como dizem os matemáticos – quando e apenas quando –, através de um texto, autor e leitor (de preferência ambos) suspendem a convenção da linguagem corrente. Assumindo ou recusando o câmbio oficial da linguagem do seu tempo, fecundando-o, o leitor e autor têm, no texto, um momento de verdade [...]. (Lajolo, 2018, p. 50).

Como pontuado por Calvino (1981), “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” e “Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira”. (Calvino, 1981, p. 11). Concordamos com o autor no sentido de que o clássico ou o cânone sempre têm algo a dizer, afinal mesmo depois de muitas leituras

descobrimos pontos novos que não foram percebidos anteriormente, e o que esse texto tem a dizer continua a reverberar nas gerações futuras. Além disso, o leitor amadurece e a leitura feita em diferentes épocas se diferencia da feita pela primeira vez.

No tocante às pesquisas realizadas no Profletras, algumas dissertações dialogam com a proposta de intervenção aqui apresentada. Com relação à leitura e ao trabalho de textos canônicos, especificamente os do escritor Machado de Assis, pontuou Barros (2021) em sua dissertação no Profletras, *Machado de Assis no Ensino Fundamental: leitura e produção de sentido* que, “tradicionalmente, tais literaturas são objetos de estudo do Ensino Médio. Portanto, não deixa de ser uma provocação (ou somente um “desafio”) ter, como objeto de estudo, a literatura machadiana” (Barros, 2001, p. 26) no ensino fundamental. O autor lançou mão, em sua proposta de intervenção, de um caderno de atividades e de um estudo dirigido, com leitura de contos machadianos e a relação com materiais audiovisuais e temas transversais.

No tocante à escrita criativa, Gonçalves (2023), em sua proposta de intervenção no Profletras, também trouxe um trabalho intitulado “Literatura juvenil sob a luz da leitura subjetiva: uma proposta didática para os anos finais do ensino fundamental” que envolveu a leitura do romance “O senhor das moscas”, de William Golding, de 1954, com o uso de leituras autônoma e compartilhada, diários de leitura e rodas de conversa para serem feitos posteriormente a reescrita criativa e ilustrações, como uma forma de reconfigurar a obra pelos alunos e de repensar o trabalho docente.

Souza (2023) desenvolveu em sua dissertação no mesmo programa, uma proposta didática baseada na leitura de contos de Edgar Allan Poe, que contemplou não somente a reescrita criativa, mas também jogos no estilo “Escape Room” para conseguir pistas e para solucionar enigmas. O público alvo da pesquisadora foi o de alunos com altas habilidades e superdotação. Desse modo, a proposta desta pesquisadora foi além da leitura tradicional e permitiu que os alunos se envolvessem com atividades bastante diferenciadas, reverberando na formação dos sujeitos leitores.

Nossas expectativas com o trabalho de reescrita criativa de obras canônicas são as de que os estudantes possam se aproximar dela, trazê-la para a atualidade e interagir com ela e ao gostar dela ou não, com o seu direito de resposta, façam mudanças para que o texto tenha significado para eles e haja, de fato, a apropriação da obra.

3. Apresentação do *corpus* literário

A proposta de intervenção dessa pesquisa havia sido pensada inicialmente com a utilização do romance *O mundo é dos canários*, de Luiz Antônio Aguiar, que é uma obra que contempla seis contos machadianos dentro de uma outra narrativa, que ocorre no tempo atual. A interpretação do romance em sala de aula ainda não estava clara como seria feita e materializada, apenas havíamos pensado na aproximação do estudante à obra de Machado e, imaginando que cada grupo de jovens se interessaria mais por um tema diferente do outro, optamos por trabalhar histórias diferentes de cada conto separadamente. Além de acreditarmos que o trabalho com o conto surtisse efeito mais direto e prendesse mais a atenção do estudante, também mudamos de ideia, por acreditar que o trabalho com um romance pudesse se estender por muito tempo, o que daria dificuldades práticas para a aplicação da proposta de intervenção.

Nossa proposta de intervenção pedagógica contempla a leitura de três contos do escritor Machado de Assis. Os contos foram publicados em diferentes obras do escritor, porém todos estão disponíveis digitalmente e de forma gratuita na internet, hospedados pelo governo do Brasil. Trataremos da obra física que reúne três dos contos trabalhados em nosso projeto, com notas de Gledson (1998). Os contos que estão nesta obra e que escolhemos para nossa proposta são “O enfermeiro”, “Umas férias” e “Ideias do canário”. Nosso critério para a escolha de contos foi o de que tratássemos de temas que pudessem ser sensíveis, mas que poderiam ter feito parte da vida dos estudantes, em algum momento, como a morte e a culpa, desde que não se adentrassem tanto em questões mais restritas à realidade familiar de cada um, como religião, por exemplo.

Partiremos do pressuposto de que, além da estética machadiana ter características próprias, que discutiremos brevemente a seguir, os contos também servirão como um pressuposto para se trabalhar temas transversais, que sirvam para o crescimento do jovem leitor, e que também serão apresentados mais adiante.

3.1. O gênero conto

Os textos que serão desenvolvidos na intervenção pedagógica são contos e, por isso cabe comentar algumas peculiaridades do gênero que será trabalhado. O gênero conto possui algumas acepções que podem variar para alguns teóricos. Diante de alguns desencontros a respeito da caracterização e da classificação do conto, Gotlib (1990) levanta a questão de que

[...] há os que admitem uma teoria. E há os que não admitem uma teoria específica. Isto quer dizer que uns pensam que a teoria do conto filia-se a uma teoria geral da narrativa. E nisto têm razão. Como pensar o conto desvinculado de um conjunto maior de modos de narrar ou representar a realidade? (Godlib, 1990, p. 9)

Concordamos com esse apontamento da autora, pois o conto traz em si uma estrutura dentro da narrativa, apesar de ser menos extenso do que outros textos. A autora ainda aponta que se o conto registra nossa realidade, ainda há a questão de nos perguntarmos qual realidade é essa, se uma cotidiana, ou a fantasiada. E ainda: “[...] a realidade contada literariamente, justamente por isto, por usar recursos literários segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção?” (Godlib, 1990, p. 12).

O hábito de se contar histórias provavelmente já existe há muito tempo na humanidade. Ainda a respeito do conto e sua materialização escrita, e sobre a prática de se contar histórias para gerações futuras, Brayner (1981) acredita que

Podemos datar o aparecimento do conto literário no Brasil na metade do século XIX, em pleno Romantismo. Isto não significa não existisse como forma popular e oral, despida das características da elaboração escrita. Desde a vinda dos colonizadores para a nova terra o hábito de se contar um “caso”, uma “anedota”, o relato de uma lenda indígena ou africana era uma realidade cotidiana. Praticamente três séculos se passaram sem que tivéssemos a chance da imprensa diária e tipografias em nossa terra. O brasileiro cultivava os serões familiares em que a presença de um “contador de histórias” era bem-vinda. As amas-de-leite negras vão envelhecendo, contando para gerações de brancos suas histórias povoadas de duendes, princesas e sortilégios. Assim, a oralidade do contar foi criando e embalando os embriões de personagens e tramas mais tarde corporificados e desenvolvidos pela literatura escrita. (Breyner, 1981, p. 7)

No tocante ao gênero “conto”, Oliveira (2019) pontua que ele pode ser entendido como 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. (Oliveira, 2019, p. 41)

De fato, concordamos com a autora, no sentido de que se trata de uma narrativa mais condensada, mas não acreditamos que seja mais simples do que de que um romance, por exemplo. Por se tratar de uma história mais breve, os personagens são apresentados rapidamente, o que não descarta a construção psicológica de cada um, talvez sem grande aprofundamento; muitas vezes o conto traz um final surpreendente, com momentos de ironia, humor e até de terror.

Acreditamos que nossa escolha pelo gênero “conto” para o desenvolvimento da proposta pedagógica nos propiciará um contato com uma história que, apesar de curta, possui seu desenvolvimento e nos mostra personagens que têm suas ambições e que são bem construídas em suas relações com as outras, apesar de não acompanharmos a evolução ou maturidade dessas personagens, como podemos fazer em um romance, que nos permite mais tempo de leitura para nos adentrarmos na trama. Cremos também que o gênero conto será mais bem aceito pelos estudantes, por serem histórias rápidas, cada qual com sua trama variada e seu desfecho.

Escolhemos trabalhar com os contos “Ideias do canário”, “O enfermeiro” e “Umas férias”. Pretendemos com esses contos, desenvolver em sala de aula estudos sobre temas transversais como honestidade, liberdade, sentimento de culpa e tristeza pela perda de um ente querido, bem como possíveis temas que não descartamos que possam surgir durante a leitura e interpretação em sala, aliados à estética de Machado de Assis, permeada pelo humor, pela ironia, pela crítica à sociedade de época, traços estilísticos típicos do autor.

3.2. O diário de leitura

Rouxel (2014) pontua que o ensino da literatura para se formar um leitor “[...] requer uma mudança de rumo radical: trata-se de sair do formalismo – da atividade de leitura concebida como lugar de aquisição programada de saberes – e de transformar a relação dos alunos com o texto literário acolhendo suas reações subjetivas.” (Rouxel, 2014, p. 21). Nesse sentido, acreditamos que o uso da ferramenta diário de leitura é de fundamental importância para o registro de impressões subjetivas que permearão a leitura dos estudantes e o processo da intervenção pedagógica.

Em concordância com a leitura subjetiva pontuada anteriormente, escolhemos o diário de leitura para nossa proposta de intervenção. Essa ferramenta é um diário, material físico, como um caderno de uso escolar, que servirá para registros dos pensamentos dos alunos, ou seja, suas impressões subjetivas, durante as leituras dos contos que proporemos para a intervenção. Tais registros podem ser frases, palavras soltas ou mesmo desenhos, que são formas de materialização dos pensamentos durante as leituras. Souza (2020) destaca que nesse processo de escrita desses registros no diário,

convocar a subjetividade para a sala de aula diz respeito a um trabalho específico de construções de saberes sobre o texto, sobre si e sobre o mundo que passa, necessariamente, por uma revisão dos pressupostos acerca do que significa ler literariamente. (Souza, 2020, p. 98)

Entendemos, também, que com a utilização do diário de leitura, damos voz ao aluno, o que ajuda a descentralizar a figura do professor como detentor do conhecimento. Souza (2020) pontua que o diário de leitura

pressupõe uma concepção de leitura que altera o paradigma atual subjacente ao trabalho com o texto literário na escola, não importando o segmento: do ensino de dados exteriores aos sujeitos sobre literatura/língua para a leitura como experiência, enraizada na subjetividade dos indivíduos [...] (Souza, 2020, p. 94).

Assim, acreditamos que este recurso ajuda os alunos a materializarem suas percepções acerca dos contos, ao fazerem seus registros, sejam de palavras, frases ou desenhos, destacando sua visão subjetiva acerca do texto literário.

3.3. Um pouco da história de Machado e sua importância na literatura brasileira

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 1839, no Morro do Livramento, no Rio de Janeiro, durante o período em que o Brasil era Império, e faleceu em 1908, dezanove anos depois da Proclamação da República. Ele esteve vivo durante a abolição da escravidão no Brasil, em 1888. Machado era filho de pai negro alforriado e mãe branca, das ilhas de Açores, território pertencente a Portugal. Seu pai era pintor e sua mãe lavadeira. Machado tinha origem humilde e perdeu sua mãe muito cedo. Machado foi também fundador e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras e exerceu cargos públicos.

Há grandes evidências que Machado era negro (ou mulato, já que sua mãe era branca), mas esse fato foi escondido durante algum tempo, como é percebido em algumas fotos que parecem ter passado por um processo de “embranquecimento”, inclusive em sua certidão de óbito, como reportado pelo site da BBC (2023). Não nos deteremos sobre essa questão aqui, mas acreditamos ser importante ao menos destacá-la, mesmo que de forma breve.

Durante sua vida, Machado publicou romances, contos, peças de teatro, poemas e crônicas. Suas obras mais conhecidas, inclusive internacionalmente são os romances *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

O Brasil na época de Machado incorporava os modelos burgueses europeus de comportamento, o que era refletido na estrutura da sociedade, na divisão de classes e até na personalidade das pessoas, afinal nosso país foi uma colônia. Soma-se a isto, o fato de que o Brasil ainda passava pelo período de escravidão. Mas Machado se sobressai de alguma forma, mesmo com sua origem humilde, consegue penetrar na sociedade burguesa. Como levantado por Schwarz (1992):

Lastreado pelo infinito de dureza e degradação que esconjurava – ou seja, a escravidão, de que as duas partes se beneficiam e timbram em se diferenciar – este reconhecimento é de uma convivência sem fundo, multiplicada, ainda, pela adoção do vocabulário burguês da igualdade, do mérito, do trabalho; da razão. Machado de Assis será mestre nestes meandros. (Schwarz, 1992, p. 7)

Foi com seu romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, em 1881, que se entende que foi inaugurado o Realismo no Brasil, período da literatura que se contrapôs ao anterior, o Romantismo. Apesar de o Brasil ainda ser dependente da metrópole no sentido de reproduzir modelos europeus também na literatura, talvez o Realismo já traga algumas mudanças na estética. Em “Brás Cubas”, percebe-se uma quebra dos padrões de escrita anteriores, já que temos um narrador que conta sua história depois de morto, faz críticas ao comportamento da sociedade da época e escreve capítulos com palavras e pensamentos soltos, sem contar a dedicatória do narrador Brás Cubas, que é feita ao verme que primeiro roeu seu cadáver, algo inimaginável na literatura do período anterior.

Veríssimo (1916) ressalta a importância e a ascensão da obra machadiana ao longo de seus anos de vida, ao afirmar que o escritor melhorou com o passar dos anos, diferentemente de outros que começaram com boas obras e perderam seu brilho no futuro. Ele também não descarta que Machado foi influenciado por outros autores, mas teve seu estilo próprio:

Ao contrário de alguns notáveis escritores nossos que começaram pelas suas melhores obras e como que nelas se esgotaram, tem Machado de Assis uma marcha ascendente. Cada obra sua é um progresso sobre a anterior. Ou de própria intuição do seu claro gênio, ou por influência do particular meio literário em que se achou, fosse porque fosse, foi ele um dos raros senão o único escritor brasileiro do seu tempo que voluntariamente se entregou ao estudo da língua pela leitura atenta dos seus melhores modelos. (Veríssimo, 1916, p. 185)

Candido (1997) destaca que a obra machadiana pode aparentemente ser fácil de ser lida, mas há algo que subjaz, que traz uma narrativa que analisa e escancara as mazelas da sociedade:

Sob o rapaz alegre e mais tarde o burguês comedido que procurava ajustar-se às manifestações exteriores, que passou convencionalmente pela vida, respeitando para ser respeitado, funcionava um escritor poderoso e atormentado, que recobria os seus livros com a cutícula do respeito humano e das boas maneiras para poder, debaixo dela, desmascarar, investigar, experimentar, descobrir o mundo da alma, rir da sociedade, expor alguma das componentes mais esquisitas da personalidade. (Candido, 1997, p. 18)

Machado é mais conhecido por seus romances, entretanto teve uma vasta produção de contos em diferentes fases de sua vida. Para Miguel-Pereira (1936),

Machado custou muito a se firmar como contista; entre 1860 e 1870, quando já é dextro nas crônicas, no conto ainda é fraco e indeciso. Mas depois de *Papéis Avulsos*, se revelou um mestre no gênero. Mestre é bem o termo, porque não teve exemplos na sua língua [...]. Nos romances, mesmo nos melhores, as delongas, as intromissões do autor, dão à narrativa um aspecto indeciso e ziguezagueante, que tem por vezes grande encanto, mas é em outras um tanto maçante. No conto, não. Obrigada a se encolher, a trama ganha em coesão, em resistência. (Miguel-Pereira, 1936, p. 255 - 256)

Concordamos com a autora, já que apesar da grande fama do escritor nos romances, a escrita machadiana no campo dos contos muitas vezes é desconhecida por alguns leitores e ao tratarmos desse gênero, pretendemos ampliar o conhecimento de outros campos da escrita em que Machado se destacou. Também partilhamos a mesma posição da autora com relação ao gênero conto, que traz uma história concisa em relação ao romance, o que tornará nossa proposta de intervenção mais dinâmica. Passamos agora para cada um dos contos.

3.4. Ideias do canário

O conto “Ideias do canário” foi publicado em 1889, na obra *Páginas recolhidas*. A trama deste conto gira em torno de um homem chamado por Macedo, que por um acaso, um dia entra em uma loja de objetos usados, ao desviar de um tálburi, veículo comum da época, guiado por um cavalo. No meio de tralhas na loja, o protagonista encontra um canário preso em uma gaiola e, para sua surpresa, o canário consegue falar. Macedo se pergunta quem é que poderia ter deixado o canário lá, em meio a tantos objetos velhos e aí o canário conversa com ele, dizendo que ele nunca teve um dono e que, inclusive, o senhor que trabalha na loja não é seu dono e sim, o criado do canário, já que ele coloca água e comida todos os dias para ele. Para a autora Brayner (1981), os objetos encontrados na loja onde é iniciado o conto, parecem retratar a sociedade da época. O canário antropomorfizado se destaca como um sobrevivente em meio a esse caos criado pelo ser humano:

Ao discutir uma ideia de um ponto de vista inabitual Machado reivindica um leitor mais arguto e experiente da tradição e dos recursos das formas literárias ocidentais. A paródia ou a fantasia, inúmeras vezes caminhando juntas, é leitura de reconstrução complexa pois envolve um texto anterior, cuja inversão quase sistemática, propõe o deslocamento típico da ironia. Essa visão relativa traz em “Ideias de Canário” a pergunta humana fundamental: o que é o mundo?, indagação do estupefato narrador ao pássaro falante e engaiolado. [...] A tendência à arguição dos limites leva o autor a criar textos de incerta definição genérica, nos quais excede em sua vontade de construtor de formas. Entretanto, jamais se distanciou demasiadamente da condição de brasileiro, do século XIX, enraizado em uma cultura que observa em detalhes. O belchior, em cuja casa estava aquele canário, “último passageiro de um naufrágio”, não poderia ser melhor inventariada, metonímia talvez daquela sociedade emprestada: “Painéis sem tampa, tampas sem painel, botões, sapatos, fechaduras, uma saia preta, chapéus de palha e pelo, caixilhos, binóculos, meias casacas, um florete, um cão empalhado...” (Brayner, 1981, p. 17)

Como pontuado pela autora, percebemos a ironia mesclada à fantasia: como se não bastasse o pássaro ser personificado e conversar com o personagem Macedo, ele ainda faz questionamentos sobre sua existência no mundo e o que é esse mundo, indagação que pode por muitas vezes permear a existência humana. Ao longo da trama, Macedo pergunta então se o canário não tinha saudades do espaço azul e infinito e, para sua surpresa, o canário desconhece o céu, já que parece ter vivido sempre dentro da gaiola e em uma loja. Logo nessas primeiras páginas do conto, temos um pássaro personificado, que tem uma concepção limitada de mundo e ainda crê que o que há por fora, é ilusão e mentira. Muitas discussões são travadas com o canário ao longo da história; Macedo decide comprar o canário e à medida em que o pássaro ganha cada vez mais espaço livre, sua concepção de mundo também muda, ao passo que no final do conto, ele nem mais se lembra do que é uma loja de belchior, onde foi encontrado pela primeira vez por Macedo, e o mundo ganha amplitude e torna-se para o canário todo o céu imenso.

Muitas questões permeiam nossa leitura desse conto; Será o canário a representação de uma figura superior, que detém mais conhecimento do que os humanos?; É possível entender a narração como um devaneio do narrador?; Podemos, ainda, entender o mundo do canário em uma concepção platônica, em que precisamos nos distanciar de um mundo sensível para alcançar o inteligível, à medida em que ganhamos conhecimento? Em nossa concepção, “Ideias de Canário” é um conto que traz mais questionamentos do que respostas, o que não é de fato algo ruim e nos permite muitas interpretações.

Na proposta de interpretação desse conto os estudantes não elaborarão um texto escrito, mas uma interpretação artística, em forma de desenho, ou pintura, a fim de criarmos um painel que represente o que acontece no conto. A representação artística não deixa também de configurar-se como uma reescrita criativa, a nosso ver. Como são muitas as questões que imaginamos que irão surgir durante e após a leitura, como pontuamos no parágrafo anterior, é esse o momento de aflorar a subjetividade dos estudantes, que antes de criarem o trabalho, irão também registrar no diário de leitura.

Além dos temas levantados anteriormente, um dos temas paralelos a esse conto é a liberdade. Acreditamos que a discussão acerca desse ponto propiciará aos alunos apontamentos a respeito da liberdade de seres humanos e dos animais, que é um tema que traz questões éticas e o trabalho com ele pode servir para engrandecimento dos alunos, de forma semelhante àquela trabalhada no conto anterior.

Como elementos textuais, iremos trabalhar algumas figuras de linguagem com os alunos como a imagem do dono da loja, que nos é apresentado de uma forma reificada, pois é um “frangalho”, sem nenhuma história de vida, nem mesmo trazia tristeza, ao passo em que os objetos da loja de belchior parecem ter mais vida do que ele. Enquanto o dono da loja é reificado, o canário é antropomorfizado, pois conversa com o protagonista, logo há essas duas figuras de linguagem que discutiremos a respeito. A figura do canário é comparada a um “último passageiro de algum naufrágio” e a “um raio de sol”. Essa última metáfora é inclusive questionada pelo canário, que parece não conhecer o sol.

Pretendemos também trabalhar a ironia, como um elemento textual e figura de linguagem. Como exemplos de ironia temos o fato de o canário não se enxergar como um animal preso, mas de acreditar que o dono da loja é seu escravo e também o fato de que o canário parece dar uma aula sobre suas concepções de mundo a Macedo, com um “certo ar de professor”.

Acreditamos que esse conto talvez traga muitas indagações e que os estudantes não consigam compreender tudo o que o conto possa oferecer, afinal, até para um leitor experiente ele pode trazer muitas interpretações e dúvidas. Em se tratando de alunos de 9º ano, entretanto, é possível que o trabalho com as figuras de linguagem, com a mediação do professor, seja produtivo no sentido de fazer com que eles percebam que o texto traz justamente uma multiplicidade de visões. Assim, imaginamos que o trabalho com este conto uma introdução no universo de Machado, e também um passo na formação dos leitores, fazendo com que eles futuramente busquem outros textos do autor, caso gostem do conto.

3.5. O enfermeiro

O conto “O Enfermeiro” faz parte da obra *Várias Histórias*, publicada em 1896. Na história desse conto, o narrador, Procópio, aos quarenta e dois anos se torna teólogo, mas explica ao leitor que na verdade copiava estudos de um padre, ou seja, não era teólogo de verdade; já percebemos aí uma mentira e uma ressalva feita pelo narrador ao leitor, e depois ele se cansa de copiar os textos do padre. Ao ser informado pelo padre que um coronel Felisberto, já de idade, precisava de alguém para cuidar dele, o protagonista resolve assumir esse papel de enfermeiro.

Já chegando à vila onde o coronel reside, fica sabendo por meio de pessoas vizinhas que ele tem um temperamento difícil, pois é extremamente impaciente, tendo vários outros enfermeiros desistido de cuidar dele. Procópio também percebeu como o coronel era rabugento,

após sete dias nessa tarefa. Após três meses, o enfermeiro foi atingido pelo coronel, com golpes de bengala e então decidiu partir. O coronel pede que o enfermeiro continue e não ligue para essa “rabugice de velho” e Procópio fica por mais alguns meses, aguentando xingamentos e agressões.

No decorrer da trama, há um momento em que o coronel faz seu testamento com um tabelião, que também é maltratado. Em um posterior acesso de raiva do coronel, ele arremessa uma moringa que bate no rosto de Procópio; o enfermeiro não tem dúvidas e se dirige ao coronel e acaba por esganá-lo, e então, ele percebe que o coronel já não respira e acaba por falecer. A partir daí, o narrador passa por um atordoamento e fica por horas fora do local onde ocorreu o incidente, com um sentimento de culpa, tendo alucinações e cheio de questionamentos sobre como deveria agir após essa fatalidade.

No dia seguinte, Procópio chama um escravo e lhe diz que o coronel amanheceu morto. As pessoas que comparecem ao luto parecem ter piedade de Procópio, mas ele ainda se sente culpado, mesmo depois do velório: “Quando tudo acabou, respirei. Estava em paz com os homens. Não o estava com a consciência [...]” (Assis, 1998, p. 214). Procópio retorna ao Rio de Janeiro e ainda passa por momentos obscuros, com alucinações e pesadelos; manda rezar uma missa pelo coronel, mesmo não sendo religioso. Procópio escondeu de todos a sua culpa no incidente, mas ninguém na verdade desconfiou.

Sete dias depois de retornar ao Rio de Janeiro, recebe uma carta do vigário que o havia chamado para ser enfermeiro, dizendo que ele, Procópio, era o herdeiro universal dos bens do coronel. Percebemos a ironia da vida a partir daí; o narrador fica incrédulo, pois o coronel era bastante rico e ele acha que isso pode ser até uma cilada; Procópio não acredita que depois de ter matado o coronel ainda ficaria com todo o dinheiro dele; o sentimento de culpa se mescla com uma sensação que mais tarde perceberemos como uma aceitação e satisfação e, por fim, ele decide retornar à vila, com imagens que ainda pareciam persegui-lo, trazendo questionamentos acerca de ser ele culpado ou não, já que o coronel estava bem velho, tentando se esvair da culpa: “E quem sabe mesmo se a luta e a morte não foram apenas coincidentes?” (Assis, 1998, p. 216).

Procópio foi muito bem recebido na vila, conversou com outros habitantes a respeito do temperamento do coronel, parecia que já não mais sentia tanta culpa. Distribuiu parte do dinheiro aos pobres, construiu um túmulo de mármore para o coronel, mas ficou com o restante e com os bens. O narrador, Procópio, finaliza o conto, dirigindo-se ao leitor dizendo que se quem o lê acha que se os apontamentos de Procópio foram válidos, que este enfermeiro também receba um túmulo de mármore, como uma forma de reconhecimento por seu mérito; por fim

ele cita o sermão da montanha, discurso de Jesus: “Bem-aventurados os que possuem, porque eles serão consolados.”.

Neste conto, podemos dizer que há uma inversão de valores humanos; o coronel, que era mesquinho, rabugento e irritado, deixa toda sua fortuna para o enfermeiro, mostrando-se generoso. E Procópio, que provavelmente foi o mais paciente dos enfermeiros que cuidaram do coronel, tem um súbito ataque de raiva e acaba por matá-lo. Mesmo que essa ação tenha sido rápida, custou a vida do senhor Felisberto. França e Paula (2017) destacam:

No decorrer da leitura, ocorrem mudanças no olhar que temos sobre as personagens: Procópio deixa de ser um oprimido pelo Coronel para ser o autor de sua morte que ainda desfruta de sua herança, enquanto o Coronel, por sua vez, passa a ser visto de mau a bom, devido a sua atitude ao deixar para o seu enfermeiro os seus bens (França; Paula, 2017, p. 16).

O narrador, nos parágrafos finais, acostuma-se com a ideia de que não teve (tanta) culpa e passa a acreditar que o coronel já estava mesmo próximo da morte, independentemente de sua ação ao esganá-lo. Vale lembrar que Procópio nos mostra no terceiro parágrafo do conto uma mentira sobre ele, e rapidamente se corrige: “[...] tendo eu quarenta e dois anos, fiz-me teólogo, - quero dizer, copiava os estudos de teologia de um padre de Niterói [...] (Assis, 1998, p. 208)”, o que parece nos revelar um pouco de uma personalidade não muito confiável do narrador.

Ao pesquisar sobre alguns contos de Machado de Assis, Pereira (2008) conclui que em “O enfermeiro” há um jogo paradoxal, uma luta de contrários que se desenvolve por todo o conto, e por outras vezes há um jogo de imagens que aparecem no início da narrativa que são retomados no final ou no meio dela, com outro propósito:

Burro, camelo, sozinho para um dicionário inteiro de injúrias, Procópio era tudo, e, paradoxalmente, por isso mesmo é que ele herda; o coronel não tinha mais ninguém que o aguentasse. Um prato de mingau frio arremessado é o disparador (a vingança é um prato que se come frio, diz o ditado), e tal como Procópio tomou o emprego de enfermeiro “com ambas as mãos”, assim ele agarra o pescoço do coronel. Momento seguinte, recua apavorado quando vê que o doente está morrendo, grita sem ser escutado, encontra-se de cara com seu ato. Aqui o atordoamento, a perda, a “virada do fio”, o “enfermeiro” que mata o doente. É o momento da saída do fascínio da paixão – do ódio, para a aparição da descontinuidade – a morte. Breve tempo do delírio, das vozes, das sombras em que o narrador é envolto. (Pereira, 2008, p. 144)

Não somente há um jogo de imagens das mesmas mãos de Procópio, usadas no início do conto ao aceitar o emprego e no meio da narração, no momento de tensão, em que há o esganamento do coronel, como também podemos verificar que foram sete dias iniciais de contato do enfermeiro com o coronel, até o senhor Felisberto mostrar sua raiva e rabugice: “Ele mesmo o declarou ao vigário, acrescentando que eu era o mais simpático dos enfermeiros que

tivera. A verdade é que vivemos uma lua-de-mel de sete dias.” (Assis, 1998, p. 209), como também foram sete os dias que se passaram desde que Procópio retornou ao Rio de Janeiro e recebeu a mensagem sobre a herança: “Sete dias depois de chegar ao Rio de Janeiro, recebi a carta do vigário, que lhe mostrei, dizendo-me que fora achado o testamento do coronel, e que eu era o herdeiro universal.” (Assis, 1998, p. 214). Durante a leitura, podemos entender esses sete dias anteriores como uma preparação para o momento mais tenso do conto, que é justamente quando Felisberto fica mais agressivo e Procópio é testado, chegando ao seu limite. Ambos os personagens concentram uma carga de tensão após os sete dias. Durante os sete primeiros dias, o enfermeiro já entende como é a personalidade do coronel, mas ainda não viu o pior; da mesma forma, após sufocá-lo e tirar-lhe a vida, o processo parece ser inverso, a tensão de Procópio, mesmo com sentimento de culpa, vai se esvaindo nos sete dias seguintes, até ele começar a normalizar o fato.

O narrador ainda conversa com leitor, no começo e no final do conto. Pereira (2008) também levanta a questão de que a conversa de Procópio com o leitor nesse conto, possa ser uma forma de abrandar sua culpa, como se estivesse explicando o fato e tentando deixá-lo natural:

No deslocamento de crime para luta, o interlocutor de Procópio e mesmo o leitor, podem ser convidados, sutilmente, ao lugar de cúmplices-testemunhas das “coisas ocultas”, talvez até para dar algum crédito à versão de inocência e apaziguamento que o narrador propõe. Afinal, ele havia sido a vítima do coronel. (Pereira, 2008, p. 146)

Concordamos também com os autores França e Paula (2017), que analisam o comportamento do enfermeiro, ao afirmarem que a culpa carregada pela morte do coronel vai se esvaindo, mostrando assim que os conceitos de “bom” e “mau” podem ser relativos:

Essa ironia do destino se transforma em leve hipocrisia e logo em situação humorística com o comportamento de Procópio. No início, sente remorso pela atual situação, no entanto, devido a sua fama de bom enfermeiro e por ter conseguido cuidar de Felisberto até o fim, ele acaba deixando que o peso da culpa fosse se diluindo. Aos poucos, vai aceitando de bom grado a herança e mostrando que as circunstâncias transformam o sujeito. O conto acaba por refletir sobre quem é o homem em sua essência e sobre o que se consideram bom e mau nas atitudes dos homens. (França; Paula, 2017, p. 15)

Ao final da leitura desse conto, pretendemos retomar a atividade de reescrita criativa de forma semelhante àquela proposta no primeiro conto. Após os registros no diário de leitura, os alunos reescreverão o conto, tendo a opção de mudar o final da história, mudar o foco narrativo, dar voz a algum personagem que não foi explorado ou mudar algo que não concordou durante o desenvolvimento da trama do conto.

Como temas transversais discutiremos também a ética na atitude do personagem Procópio. Ele pode ser uma pessoa má ou boa, dependendo do ponto de vista? Tentaremos expandir a discussão acerca de outras profissões que requerem cuidados com outros seres humanos.

Antes de propormos a atividade de reescrita, discutiremos acerca de alguns aspectos do conto, como o fato de o narrador, que é também o protagonista, por vezes conversar com o leitor, como percebemos logo no primeiro parágrafo. Este não é um recurso muito utilizado em outros textos, até mesmo se o narrador está em primeira pessoa, embora seja bastante frequente na estética machadiana.

Outro aspecto interessante que podemos discutir com os alunos, principalmente após a leitura integral, é que, logo no terceiro parágrafo, o narrador Procópio diz que sua profissão era teólogo, mas logo em seguida desmente, dizendo que na verdade copiava os textos de um padre, o que nos mostra uma provável personalidade ambígua do narrador que pode influenciar na maneira como nós leitores lemos o texto.

Há usos de metáfora como em “lua de mel” entre os dois personagens e intertextualidade com textos bíblicos: “Caim, que fizeste de teu irmão?” e “Bem aventurados os que possuem, porque eles serão consolados”. Outro recurso que discutiremos com os estudantes é a ironia, que está presente por exemplo, no momento em que Procópio descobre que receberá a herança do coronel, sendo que ele ainda possuía o sentimento de culpa por tê-lo matado.

Trabalharemos, também com a forma como o espaço reflete o comportamento do enfermeiro após o acidente, como se o cenário estivesse silenciosamente julgando Procópio pelo que ele fez, já que não ventava, pessoas não passavam e o narrador tem alucinações ao imaginar que há pessoas o observando de longe. Da mesma forma, quando ele volta para receber a herança do coronel, o cenário parece estar analisando seu comportamento e a sombra do coronel parece surgir.

3.6. Umas férias

O conto “Umas férias” foi publicado na obra *Relíquias de Casa Velha*, em 1906. Ao ler o título do conto, muito provavelmente o leitor pensará em algo agradável, um descanso de um trabalho ou dos estudos. Temos nesse conto um narrador que conta sua história quando jovem, José Martins, estudante, que nos narra a história de um dia em que ele estava na escola e seu tio Zeca, morador de roça, veio pegá-lo para ir embora mais cedo. José Martins, em suas próprias palavras “gostava de folgar, não gostava de aprender”, e logo adorou a ideia de ter que sair mais

cedo do colégio. Sobrinho e tio saem então andando pelas ruas sem muito conversar; tio Zeca está carrancudo, e vão buscar Felícia, a irmã de José, em outra escola. Várias dúvidas permeiam os pensamentos do narrador; ele pensa que estão indo a uma festa de algum parente ou por vezes acredita na comemoração de um padrinho ter supostamente ganhado as eleições para vereador. Uma coisa é certa e se passa pela cabeça do narrador: ele acredita se tratar de uma celebração que está prestes a acontecer.

Durante o trajeto até a sua casa, os dois irmãos jovens criam várias imagens de como será a festa, de como será a música e a comida, eles imaginam que vão dançar e que outros meninos estarão lá na suposta festa. José pensa que poderá até haver um espetáculo e se recorda de ter ido ao teatro uma vez, mas de não ter entendido muito bem a peça, já que era criança. Muitas fantasias são construídas pelas mentes dos irmãos; eles estão na expectativa de que algo muito divertido irá acontecer. Um pensamento dá início a outro, as pessoas que estão na rua fazem com que elas pensem em mais situações divertidas, que remetem a momentos felizes que já experimentaram. Outras pessoas também aparecem no trajeto até a casa de José para conversar rapidamente com tio Zeca, algumas não expressam felicidade e sim seriedade, e o menino não as reconhece, ou lembra-se vagamente delas; como dito por ele, “era o dia dos desconhecidos” (Assis, 1998, p. 470).

A narrativa é construída com pensamentos muito alegres do protagonista/narrador, mostrando ao leitor o estado de êxtase em que se encontra José. Enquanto leitores percebemos que o tio não está feliz, assim como algumas pessoas que aparecem no trajeto também não estão. Quando finalmente chegam em casa, os portais estão forrados de preto, o que deixa as crianças assustadas. Entrando em casa, a mãe os recebe e diz que o pai deles morreu. O narrador se sente confuso com a notícia e se pergunta como isso pode ter acontecido, já que está em choque e não raciocina muito bem naquela situação. A partir do momento em que a mãe dá essa notícia, toda a fantasia da festa, das comidas, do espetáculo criado mentalmente por José se desfaz. Como pontuado por Pereira (2008), “Machado constrói no conto a subida, a elevação, para então produzir o giro. A gente tonteia com o menino, é sua queixa, se tivessem contado logo ele não precisaria lutar tanto, ele reclama.” (Pereira, 2008, p. 152).

Os acontecimentos seguintes são narrados de forma arrastada, o narrador parece não se lembrar de tudo de forma clara, inclusive do enterro do pai. Durante os oito dias de luto ele descreve o comportamento da mãe, entende, posteriormente como o pai morreu porque ouviu a mãe contar a alguém e sente a falta desse pai por não estar presente nos momentos diários. A descrição do ambiente aos poucos fica mais nítida e o narrador se afasta da névoa de pensamentos confusos que estava inserido. O protagonista sente a falta do pai, mas também se

confunde nos sentimentos; em um momento em que vê a irmã chorando, pensa em imitá-la, não se sabe se é porque imagina que seja necessário chorar o tempo todo ou porque realmente sente essa tristeza, e tenta tirar um lenço do bolso para secar as lágrimas, porém: “A mão entrou sem ternura, e, não achando o lenço, saiu sem pesar. Creio que ao gesto não faltava só originalidade, mas sinceridade também.” (Assis, 1998, p. 473). Percebemos aí essa confusão do garoto, que parece de fato estar profundamente triste, afinal perdeu seu pai, mas por provavelmente ser a primeira perda em família, não sabe se comportar diante da situação.

Ao final de oito dias, a mãe diz que ele voltará a escola na segunda-feira, mas ele quer voltar já no sábado, pois pelo que parece, já não quer ficar mais em casa e se cansa das amargas férias forçadas que teve de tirar, inclusive porque sua mãe o obrigou a estudar todos os dias em casa e ele não vê os colegas. Temos aí uma inversão do que o narrador acha no começo: pelo fato de a família ainda estar se recuperando do choque, e da casa estar muito vazia e sem vida, José Martins começa a preferir a escola e quer voltar logo. No sábado ele decide ir à casa do padrinho, tem uma conversa agradável com ele e na segunda-feira, então, José retorna à escola, e se sente feliz, por estar longe do ambiente de luto.

Todo o conto é narrado sob a ótica de uma criança, durante o momento em que aconteceram os fatos. Não está explicitada a idade de José no momento em que a história é contada e quanto tempo se passou exatamente desde o incidente. Há vários momentos obscuros nos dias de luto, “Não vi as cerimônias; alguns vultos, poucos, vestidos de preto, lembra-me que vi.” e “Na ocasião da saída, ouvi os gritos de minha mãe, o rumor dos passos, algumas palavras abafadas de pessoas que pegavam nas alças do caixão, creio eu: “- vire de lado, - mais à esquerda, - assim, segure bem...”” (Assis, 1998, p. 472). Essas imagens difusas poderiam ser construções vagas na mente de um adulto, por conta do trauma da perda de um familiar, mas também na mente de uma criança, que não se recorda muito bem dos fatos.

Como forma de interpretação deste conto pretendemos trabalhar uma apresentação teatral, baseada em algum trecho marcante do conto ou até mesmo no conto todo. A dramatização vai ao encontro com o que é proposto a BNCC:

Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (Brasil, 2017, p. 159)

Além de propormos uma atividade cênica para a interpretação da atividade, acreditamos ser pertinente a discussão de um tema que pode ser sensível para alguns alunos, que é a morte. Julgamos que apesar ser um ponto delicado, a questão da morte é algo que de uma certa forma deve ser trabalhado e que acontecerá na vida de qualquer ser humano.

Discutiremos com os alunos acerca de como o cenário, desde a saída da escola até a chegada na casa do narrador protagonista, vai sendo construído na mente de José Martins e como para esse personagem cada edifício, como as casas e o comércio local, assim como os personagens nas ruas, remetem a alguma situação feliz que ele já vivenciou, mesmo que algumas pessoas lancem um olhar de piedade às crianças. Pretendemos trabalhar com os estudantes a mudança de cenário que acontece uma vez que o narrador chega em casa e tem suas expectativas quebradas.

O conto também traz um narrador que dialoga em alguns momentos com o leitor, uma característica presente em outros textos machadianos. Neste conto, observamos esses momentos, como “Em verdade, eu não folgava, se lerdas isto com o sentido de rir” e “Não me censurem”. Conversaremos com os alunos acerca desse direcionamento do narrador ao leitor.

Outro aspecto importante, da mesma forma que o cenário é modificado no momento em que o personagem chega à sua casa, é a inversão de sua concepção sobre a escola. Podemos encarar como uma antítese, como percebemos em “Aquele degredo que eu deixei tão alegremente com tio Zeca parecia-me agora um céu remoto, e tinha medo de o perder”.

3.7. Outros autores e seus trabalhos acadêmicos com a obra machadiana

Apresentaremos aqui, em linhas gerais, alguns trabalhos sobre a obra machadiana que contribuirão para embasar nossa proposta.

Pereira (2008) analisa um efeito de vertigem causado por alguns contos machadianos, dos quais dois são trabalhados também por nós; “O enfermeiro” e “Umas férias”. Nas palavras da autora, esse efeito de vertigem funciona como “operador de passagem”, trabalhando com sensações contrárias na narrativa, que são percebidas pelo leitor, como a continuidade e descontinuidade, o fascínio e a perturbação. Nos dois contos que trabalhamos em nosso projeto, concordamos com a autora no sentido de que os personagens Procópio, do conto “O enfermeiro” e José, do conto “Umas férias”, passam por uma situação vertiginosa por conta da morte do coronel e a morte do pai, respectivamente, e essa vertigem é sentida também pelo leitor.

Outros contos trabalhados nesse projeto são “A cartomante”, “Capítulo dos chapéus”, “Noite de almirante” e “Missa do galo”. A autora buscou aporte em Freud e Lacan para relacionar a estrutura do conto aos estudos sobre psicanálise.

O projeto parte também do romance *Dom Casmurro* para introduzir a questão da única visão que é mostrada ao leitor, que é a do narrador e como isto fez parte da estética machadiana e, nas palavras da autora, a obra traz um “inquietante mal-estar”, pois não temos acesso à visão de outros personagens na trama para conseguir compreender outros pontos de vista.

A tese é de cunho acadêmico, então não houve aplicação de proposta pedagógica em sala de aula, como outros trabalhos do Profletras.

Oliveira (2019) propôs um trabalho que envolve a interação do jovem leitor com os textos clássicos. A autora também trabalhou com contos de Machado, levantando questionamentos acerca da contribuição que essa leitura canônica pode trazer para o leitor, baseando-se em três hipóteses: a leitura de Machado no ensino fundamental como incentivo para despertar o senso crítico; a leitura para realização da experiência estética; os temas dos contos como possíveis de produzirem significados e prenderem a atenção do leitor, de acordo com o contexto atual dos estudantes. A autora baseou-se na estética da recepção, proposta por Jauss (1994) e nos conceitos de contos, literatura canônica, literariedade e ensino, narrativas literárias e a ironia machadiana.

Os contos escolhidos pela autora são “Um apólogo”, “Conto de escola” e “Um espelho”. Através da leitura desses contos, a autora pretendeu também trabalhar a ética e valores morais. Foram utilizados também questionários para coletar informações que os alunos sabiam sobre o autor estudado e as atividades foram feitas com base na sequência expandida, proposta por Cosson (2016).

Nosso trabalho tem um propósito parecido, no sentido de buscarmos a aproximação do atual estudante de 9º ano do ensino fundamental no ano de 2024 com a obra machadiana, escrita há mais de cem anos. A bagagem literária utilizada para compor o trabalho da autora difere um pouco da nossa em alguns pontos e a proposta dela visa a leitura e questionários acerca dos contos lidos. Assim como nosso projeto, o da pesquisadora também fez parte do Profletras e foi aplicado em sala de aula.

Barros (2021) traz uma proposta de intervenção pedagógica que também foi pautada em contos. Sua fundamentação teórica traz dentre outros, Bakhtin, Eco, Jauss e Zumthor.

O autor propõe colocar em xeque a relação professor-aluno e busca desconstruir o mito do professor como único detentor do conhecimento, já que acredita que isto pode ser um

dos empecilhos para o interesse do aluno nas aulas. Também na fundamentação teórica, o autor se baseia em conceitos da Análise do Discurso, pois acredita que o meio social influencia o estudante - já que somos resultado de outros discursos das pessoas que os cercam - conceito básico dessa corrente.

Neste trabalho, o pesquisador tem como objetivos: propor um caderno de atividades; ampliar o acervo lexical dos estudantes e desenvolver competências que permitam aos alunos realizar leituras crítico-interpretativas de diversos gêneros. O autor utilizou a “sequência didática” para propor as aulas, que é bastante parecida com a “sequência básica”, proposta por Cosson (2006), que utilizaremos em nosso trabalho, mas com algumas etapas diferentes. Através de estudos de teóricos pós-modernos, como Hall (2011), o pesquisador procura, também constituir o atual sujeito estudante das escolas.

Os contos escolhidos no trabalho de Barros foram: “Um apólogo”, “A cartomante”, “Uns braços” e “Aurora sem dia”.

4. Metodologia

O tempo verbal nos parágrafos a seguir, dentro do item 4 e subitens, está em sua maioria, no futuro do presente e será mantido, pois a proposta de intervenção pedagógica foi aplicada de forma semelhante àquela que foi concebida, entretanto com ajustes sugeridos pelos membros da banca de qualificação.

“Nosso trabalho será realizado através de uma pesquisa qualitativa, em que prezamos o processo em que se dá a pesquisa, ou seja, o trajeto do início ao fim e as mudanças alcançada por ela. Como pontuado por Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa qualitativa considera que:

Há uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem. (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 26)

O presente trabalho se agrega bem à pesquisa qualitativa, já que nossa proposta de intervenção não busca definir porcentagens ou número de estudantes que alcançaram um determinado objetivo. Não pretendemos sair de um número definido e chegar a um outro nível específico. Pretendemos, sim, propor uma mudança na forma como a literatura é trabalhada, por isso nosso foco será no processo em que acontece a intervenção nas aulas. Nosso projeto é baseado em hipóteses de pesquisa que visam compreender se houve apropriação do texto lido e se estamos, aos poucos, formando sujeitos leitores.

A pesquisa qualitativa é também considerada pesquisa fenomênica, já que “prevê a coleta de dados a partir de interações sociais e sua análise a partir da hermenêutica do pesquisador. Não possui condições de generalização e está fortemente associada ao conhecimento filosófico.” (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 27). Com base nesse apontamento, reforçamos que a análise de dados será baseada em nossa interpretação enquanto pesquisadores para confirmarmos se as hipóteses levantadas foram alcançadas.

Além de nossa pesquisa ser qualitativa, essa proposta de intervenção é também pautada na pesquisa-ação, que permite que o pesquisador atue juntamente com os participantes, isto é, ele não é um mero espectador, ele também age e transforma a pesquisa, o que vai ao encontro da proposta do Profletras, que nos permite aplicar uma proposta de intervenção em sala de aula. De acordo com Thiollent (1996), a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social participante, com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1996, p. 14)

O autor ainda deixa claro que a pesquisa-ação é uma pesquisa que merece ser investigada a fundo e necessita que, se preciso, o pesquisador atue fazendo intervenções, transformando assim esta pesquisa:

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (Thiollent, 1996, p. 15)

Um ponto interessante sobre a pesquisa-ação, que coincide com o tipo de pesquisa pretendida no Profletras é que

a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. (Thiollent, 1996, p. 16)

Em nossa proposta de intervenção buscamos esse tipo de foco, o que também é a proposta do mestrado acadêmico, já que nossa intervenção acontece em sala de aula, nosso local de trabalho.

É importante levantar que, na pesquisa-ação, o pesquisador participa, interage, mas também abre espaço para que os participantes façam seus apontamentos. Como observado por Thiollent (1996), “[...] a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de “escuta” e de elucidação de vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias.” (Thiollent, 1996, p. 17).

A pesquisa-ação pode, para alguns pesquisadores e até no senso comum, apresentar um caráter que parece fugir ao estudo científico, o que é contestado por Thiollent (1996) como verificamos em:

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado [...]. (Thiollent, 1996, p. 22-23)

Baseados então na pesquisa qualitativa e na pesquisa-ação, buscamos confirmar nossas hipóteses levantadas, a serem apresentadas a seguir, contribuindo, assim, com o trabalho de futuros professores e pesquisadores.

4.1. Hipóteses de pesquisa

Nosso trabalho é pautado nas seguintes hipóteses: Uma é a de que a leitura e a interpretação de contos machadianos, que possuem fins diversos, cada qual com sua história, possam ajudar no repertório de leitura dos estudantes; ajudar na compreensão de fatos cotidianos, tratando de questões e temas que ajudem a formar o cidadão; continuar construindo seu letramento literário e fazer com que eles mantenham sua formação enquanto sujeitos leitores. A outra hipótese é a de que o trabalho de reescrita criativa dos contos, como explicitado anteriormente, possa ainda permitir que os estudantes façam ressignificações desses textos com base em suas próprias vivências e construções mentais, permitindo assim, que eles se apropriem do texto machadiano.

4.2. Apresentação dos participantes, do local da pesquisa e a proposta de intervenção

Nossa pesquisa acontecerá em uma escola estadual, na cidade de Uberlândia-MG. A escola está localizada em uma área central e possui boas condições físicas, com biblioteca, quadra, salas de aula que comportam o número de alunos, ventiladores e refeitório. A escola possui tamanho mediano, com três turmas de cada ano (sexto, sétimo, oitavo e nono) do ensino fundamental II. Nossos alunos são de classe baixa ou classe média baixa, de uma maneira geral. Há alguns problemas de comportamento típicos da idade do adolescente e, por vezes, advindos da própria estrutura familiar, mas acreditamos que nossos alunos sejam pacíficos e apresentem um perfil psicológico que não seja difícil de lidar.

A pesquisa será realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Escolhemos a turma de 9º ano, pois acreditamos que os alunos já demonstrem maturidade para compreender os temas que estão presentes nos contos. A turma em questão conta com 18 alunos no mês de junho de 2024. Alguns alunos fazem parte da mesma turma, desde 2022 e sabemos que são bem participativos. Esperamos que todos participem da pesquisa.

Para que possamos realizar nossa proposta de intervenção, presente nesta pesquisa, apresentamos nosso projeto à equipe gestora da escola e faremos uma reunião com os alunos e

seus pais ou responsáveis, a fim de que eles tomem conhecimento do projeto e esclareçam possíveis dúvidas. Durante a reunião serão apresentados os termos de consentimento e de assentimento, documentos necessários para que haja o prosseguimento da pesquisa.

Os pais ou responsáveis que não trouxerem os documentos assinado não garantirão que os estudantes participem da pesquisa, entretanto, estes alunos assistirão a aula normalmente, apenas não farão parte dos dados coletados.

Buscamos, em nossa proposta de intervenção, contemplar atividades de leitura, interpretação, reescrita criativa e outras criações artísticas de contos machadianos, que serão trabalhados em sala de aula. Pretendemos utilizar duas aulas semanais da disciplina de Literatura, em seis semanas do segundo semestre de 2024, com início em agosto, sendo, ao final, doze aulas para desenvolver toda a parte em sala e uma aula a mais para fazer uma exposição com o material desenvolvido. As aulas têm duração de 50 minutos cada.

Nossos participantes são alunos de 9º ano no ensino fundamental e têm entre 13 e 16 anos. O local onde será realizada a pesquisa é uma escola estadual, na zona central da cidade de Uberlândia, MG. Imaginamos que as instalações físicas da escola não ofereçam nenhum impedimento para que a intervenção ocorra.

Como pontuamos anteriormente, a proposta havia sido pensada inicialmente com a utilização de um romance, mas optamos por escolher três contos. Com base em nossas leituras a respeito da reescrita criativa e da leitura subjetiva e do letramento literário, criamos uma proposta que contemplasse o trabalho com o escritor canônico Machado de Assis, de forma que os estudantes pudessem interagir com seus contos, descanonizando a obra através de reinterpretções e assim definimos nossa proposta.

Acreditamos que nossa intervenção contribuirá com a formação do leitor literário e com o letramento literário do estudante, já que as leituras trarão temas que provavelmente serão interessantes para os alunos, de forma que eles os relacionem às suas vidas e, assim, busquem mais leituras. Pontuamos também que a interação com a obra através de uma releitura e reescrita, possivelmente servirá para que o aluno se aproxime de um texto, antes tido como de linguagem difícil e rebuscado, característica de alguns dos cânones.

4.3. A sequência básica e como será aplicada na proposta

As aulas serão desenvolvidas com base nas etapas da sequência básica, proposta por Cosson (2006). Essa proposta foi desenvolvida pelo autor como uma forma de se trabalhar a leitura literária com os estudantes. A sequência básica contempla os seguintes passos, a saber:

a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. São estes os momentos propostos pelo autor:

A motivação é a etapa da sequência básica que consiste em sensibilizar o estudante para que haja um primeiro contato com o tema que será trabalhado; isto é, podemos utilizar uma notícia real, um vídeo na internet ou outro tipo de literatura diferente da que será trabalhada, mas que traga um tema semelhante ao que será proposto na atividade do professor. Nessa primeira etapa, Cosson (2006) também pontua que há atividades de motivação que são feitas em conjunto (leitura, escrita e oralidade) e outras são exclusivamente orais ou escritas, o que não afeta o processo. Quanto temos as atividades de motivação forma integrada, Cosson (2006) pontua que elas “tornam evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino da língua portuguesa porque um está contido no outro.” (Cosson, 2006, p. 57)

Logo em seguida temos a introdução, que consiste em mostrar de fato o que será trabalhado, isto quer dizer que temos aí o momento de mostrar o livro impresso ou em outro formato, o título do livro e ilustrações a respeito daquele texto literário, além de podermos apresentar o autor. Cosson (2006) chama a atenção para que

a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. (Cosson, 2006, p. 60)

Outro ponto importante, ainda com relação à introdução é, se possível, mostrar as diferentes capas da mesma obra, já que cada editora traz uma capa diferente com ou sem ilustração, tipo de fonte e material usado na confecção do livro.

Neste momento entre a introdução e a leitura, buscamos aporte na autora francesa Tauveron (2013), que diz que a antecipação do texto pela capa ou por (excessivas) ilustrações pode ajudar a criar interpretações errôneas pelo leitor principalmente aquele não experiente. Tauveron (2013) pontua que muitas vezes este leitor “pratica a vagabundagem sem bússola”, ou seja, lê livremente, como se tudo fosse permitido. É importante destacar a subjetividade do leitor, mas é preciso ter a mediação do professor.

A respeito de levantamentos feitos com alunos do ensino fundamental e no maternal, Tauveron (2013) salienta que, no processo de leitura,

[...] a antecipação provocada pelo professor não tem real eficácia, a não ser a exercida sobre um texto enviesado, que convoca um duplo leitor modelo: ingênuo, primeiro; crítico, depois, e que convida a retroceder. E mesmo assim, a antecipação só é pertinente no momento preciso em que a ingenuidade da primeira leitura será retomada e desmascarada. (Tauveron, 2013, p. 120)

A leitura é a terceira etapa da sequência básica. Cosson (2006) observa que “o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas ao ritmo da leitura. (Cosson, 2006, p. 63). O autor sugere também que se faça intervalos de leitura, em que seja possível fazer um diagnóstico de problemas enfrentados com relação ao vocabulário novo e estrutura do texto.

Durante o momento da leitura, incluiremos nessa etapa a ferramenta que foi citada anteriormente, que é o diário de leitura. Esse diário é, de fato, um objeto físico, que guardará registros feitos com base na percepção feita das leituras dos colegas. Os estudantes poderão escrever frases, palavras e desenhos. Destacamos aqui o que foi levantado por Souza (2020) com relação a esse artifício; o diário de leitura traz à discussão a subjetividade dos estudantes, como uma forma não de se desfazer o papel do professor, mas de ampliar a discussão e interpretação, dando voz aos alunos.

A interpretação é o último dos quatro passos em uma sequência básica. Cosson (2006) propõe pensar essa interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. Sobre o primeiro, o autor pontua:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. (Cosson, 2006, p. 65)

O momento interno é também a soma da história de leitor do aluno e suas relações familiares, como observado pelo autor.

O momento externo é um processo posterior, pois se constitui em uma materialização da interpretação. O autor demonstra que esse momento externo se revela quando conversamos com alguém sobre o que lemos, quando nos sentimos tocados pela leitura da obra ou até mesmo quando guardamos o mundo da obra em nossa memória.

A interpretação, em se tratando de atividade feita em sala de aula, deve ser compartilhada para que o estudante amplie seus sentidos, chegando assim até a “comunidade de leitores, que tem nessa última etapa seu ponto mais alto” (Cosson, p. 66). O autor também nos faz perceber que precisamos nos desvencilhar de alguns preconceitos como acreditar que existe uma única interpretação possível ou que qualquer interpretação está correta; é preciso ter uma condução quanto a essa atividade. Acreditamos que devemos dar margem para diferentes interpretações dos estudantes, desde que elas sejam bem embasadas.

A materialização da interpretação dos contos será proposta por nós como reescritas criativas, como citado anteriormente, em que os alunos poderão reescrever o final do conto, acrescentar um novo personagem, mudar o foco narrativo ou escrever para um personagem como um direito de resposta a algo que não gostou. Além da reescrita criativa, proporemos uma ilustração para um dos contos e um teatro para outro, como formas diferentes além da reescrita.”

4.4. Cronograma para realização da intervenção pedagógica

A seguir está explicitado o quadro com o cronograma previsto e executado das aulas durante a intervenção:

Aula	Descrição
Aula 1	Introdução: apresentar figuras do autor a ser trabalhado, sem aprofundar na biografia dele; Motivação: Mostrar figuras que ilustrem a liberdade e que possam instigar a curiosidade dos alunos. Mostrar a notícia sobre o casal que mantinha o garoto preso em casa (disponível no site G1 e outros sites na internet) e discutir com os estudantes acerca desse tema; Leitura do conto “Ideias do canário” por metade dos alunos, enquanto os demais fazem registros no diário de leitura; Conversa a respeito do conto e sobre o tema da liberdade e demais temas que possam surgir com base nas interpretações dos estudantes.
Aula 2	Interpretação do conto com base nos registros feitos. A sugestão para essa interpretação é que sejam feitos desenhos, pinturas, colagens ou alguma outra arte visual.
Aula 3	Continuação da interpretação artística do conto “Ideias do canário”; Exibição da animação baseada no conto, disponível no YouTube.

Aula 4	<p>Motivação: exibição de trecho do documentário sobre o enfermeiro que foi condenado (Netflix);</p> <p>Leitura do conto “O enfermeiro” e criação do diário de leitura pela outra parte dos estudantes.</p>
Aula 5	<p>Reescrita do conto “O enfermeiro” com mudança de foco narrativo ou criação de um novo personagem ou escrita de uma história que anteceda o conto.</p>
Aula 6	<p>Exibição do vídeo nacional baseado no conto “O enfermeiro” (YouTube);</p> <p>Leitura dos contos reescritos.</p>
Aula 7	<p>Motivação: Conversa sobre o que os estudantes gostam de fazer nas férias; exibição de um episódio da série “Histórias de verão” (Netflix);</p> <p>Leitura do conto “Umas férias” por metade dos alunos, enquanto os demais fazem registros no diário de leitura;</p> <p>Conversa com os alunos a respeito do tema da morte e do que acharam do conto.</p>
Aula 8	<p>Interpretação do conto com base nos registros do diário de leitura. A sugestão é que seja feita uma dramatização com um momento marcante do conto (ensaio).</p>
Aula 9	<p>Continuação da aula anterior; Interpretação do conto “Umas férias” com base nos registros do diário de leitura. Dramatização com um momento marcante do conto;</p> <p>Exibição de vídeos no YouTube feitos com base no tema do conto.</p>
Aula 10	<p>Exposição dos trabalhos na escola.</p>

Fonte: Autor (2024)

5. A aplicação da proposta de intervenção

Dos dezesseis alunos presentes nesta turma durante o segundo semestre de 2024, dez trouxeram assinados os documentos exigidos pelo CEP, Comitê de Ética em Pesquisas. Os documentos são os termos de assentimento e de consentimento. Logo, nossa coleta de dados foi feita com base nas informações destes dez estudantes. Os demais estudantes participaram das aulas, mas não contribuíram com dados. Tais estudantes que participaram, mas não contribuíram não foram prejudicados, uma vez que as atividades foram inseridas na prática docente normalmente.

Seguimos todas as orientações propostas pelo CEP, que foram: a necessidade de se fazer uma reunião com os pais para esclarecimento da proposta aplicada e a assinatura dos documentos por eles e pelos alunos. Foi informado aos pais ou responsáveis durante a reunião sobre o sigilo da pesquisa e foi esclarecido que não era obrigatória a participação na pesquisa e que não haveria perda de conteúdo para o estudante.

Cada aula descrita abaixo tem duração de 50 minutos.

Primeiro conto: Ideias do canário

Aula 1

No dia oito de agosto de 2024 começamos nossa proposta de intervenção. O primeiro passo foi a organização da sala em um círculo, com participação do professor pesquisador, a fim de criarmos um ambiente mais agradável do que a tradicional organização em filas, para que pudéssemos ver uns aos outros com mais facilidade. Para o início da proposta e como motivação para o primeiro conto, trouxemos figuras de um canário fugindo de uma gaiola e outra de uma garota feliz com os braços levantados em uma praia. Perguntamos o que as figuras poderiam representar para os estudantes. Após uma breve discussão, a maioria concordou que as figuras poderiam representar a liberdade e alguns imaginaram que a figura da garota pudesse também representar férias. Para finalizar a motivação, mostramos uma notícia de 2023 de um casal que mantinha presa uma criança dentro de uma casa de cachorro, na região norte do Brasil, o que chocou alguns estudantes. Conforme explicita Cosson (2006), a motivação, enquanto primeiro passo da sequência básica,

consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

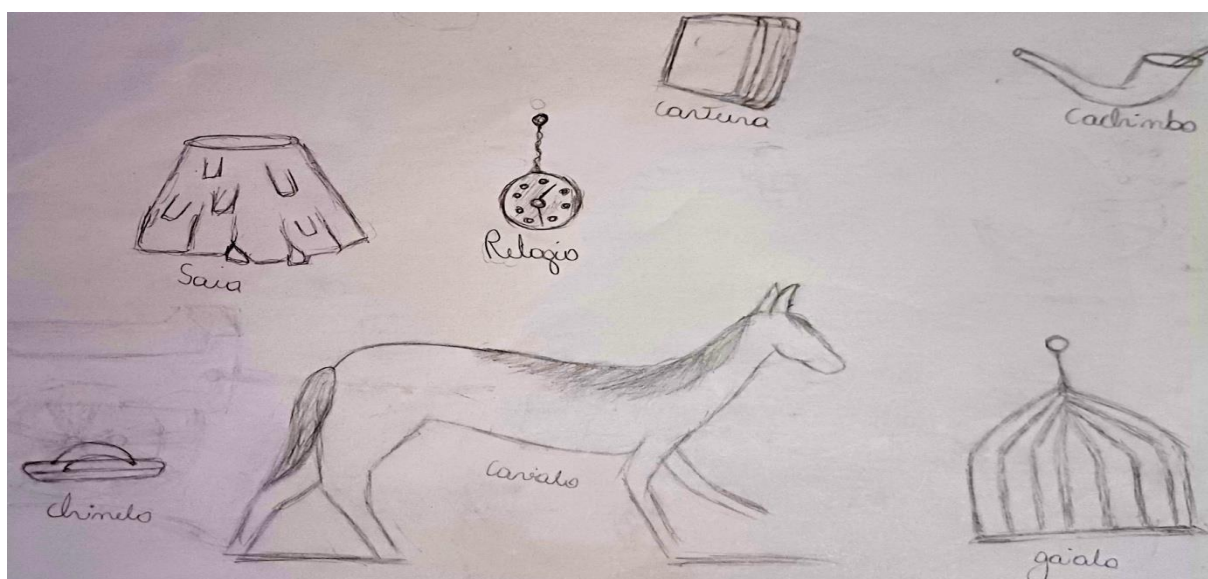
Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. (Cosson, 2006, p. 54-55).

Pelas expressões faciais dos alunos, percebemos que tanto as figuras, quanto a notícia despertaram a curiosidade deles.

Demos continuidade à proposta, desta vez introduzindo um pouco sobre a época de Machado de Assis, com um vídeo² que mostra como era o Rio de Janeiro, terra de Machado, cerca de cem a duzentos anos atrás. Não fizemos nenhuma explanação alongada pra não tomar tempo da proposta e para que a aula não se tornasse apenas uma biografia do escritor. As imagens mostradas no vídeo retratavam lugares famosos do Rio, como o Largo da Carioca e o bairro de Botafogo, que inclusive são cenários em que se passam alguns contos, para que os estudantes se imaginassem nesses lugares ou como era ter vivido nessa época.

A obra impressa foi mostrada aos estudantes, mas fizemos uma cópia dos contos para que o texto circulasse com mais facilidade por eles. A leitura começou e esperávamos que cada aluno lesse um parágrafo. Alguns ficaram tímidos, mesmo já realizando leituras de contos em outras atividades, mas resolveram participar depois. Concordamos que enquanto alguns liam, os demais faziam registros em folhas, como desenhos, palavras soltas ou frases do conto que os impactaram de alguma forma. Tais registros incorporaram nosso diário de leitura e encontram-se nos anexos, ao final desta dissertação. Apresentamos abaixo uma página de um dos alunos:

Figura 1 – Ideias do canário



Fonte: dados da pesquisa

² Disponível em [<https://www.youtube.com/watch?v=tSmtu-JMnDA&t=732s>]. Acesso em 02 maio 2025.

Grande parte da dificuldade dos estudantes deveu-se ao vocabulário utilizado pelo escritor Machado, com palavras que não são mais utilizadas atualmente (ou até possam ser utilizadas em outras regiões do Brasil), como “tílburí”, “belchior” e “bodoque”. Tomamos cuidado para que estas palavras fossem explicadas aos alunos e, primeiramente colocamos as palavras no quadro durante a leitura e depois buscamos o significado delas, para que a leitura não fosse suspensa.

Após a leitura, partimos para uma discussão sobre o tema e aspectos estéticos do conto. Este foi um texto que, apesar da participação tanto nos registros do diário, quanto no momento de leitura, nos parece ter trazido muitas interrogações, no sentido de que os alunos não souberam muito bem expressar o que entenderam, ou pelo fato de que a trama proporciona interpretações variadas. Alguns alunos, por exemplo, não concordavam que um animal pudesse falar e não pensaram pelo lado fantástico; outros não compreenderam a princípio que o canário entendia que o mundo era apenas uma gaiola. Tais apontamentos foram feitos rapidamente durante a leitura pelos estudantes, mas uma posterior discussão com eles fez com que as ideias se organizassem de uma melhor forma. Um aluno, ainda, desenhou um machado no diário de leitura, o que é interessante, pois podemos compreender como uma representação do nome do autor estudado. Conversamos rapidamente com o estudante, e percebemos que, apesar do diário de leitura ser uma ferramenta que permite que expressemos nossa criatividade e subjetividade, o aluno estava realmente confuso pelo fato de não saber que “Machado” poderia ser um sobrenome.

Optamos por começar o debate por perguntar o que acontecia à medida em que o canário ganhava mais espaço, como forma de fazer com que eles compreendessem a narrativa geral do conto, e também pelo fato de que, como pontuamos anteriormente, alguns alunos trouxeram essa dúvida durante a leitura e logo depois partimos para aspectos literários, como figuras de linguagem, tipo de narrador e espaço.

Um aluno quis compartilhar sua visão sobre o conto, que parecia se diferenciar da dos demais. Ele disse que o conto possuía relação com filosofia. Perguntamos a ele o que ele quis dizer com essa afirmação e ele falou sobre ter lido algo sobre vivermos em um mundo que é uma cópia do mundo real e que podemos escapar dele. Também citou que havia alguns filmes, como “Matrix”, que traziam essa temática, e ele disse que, de forma semelhante, o canário cada vez mais buscava espaços mais amplos, como se estivesse saindo de um mundo fictício e buscando outro. Concordamos com este aluno, mas optamos por não interferir com nossa opinião; apenas tentamos trazer a discussão para os demais, entretanto os estudantes não

souberam se manifestar sobre essa visão dele, apenas um, que disse que não concordava, pois não havia como nosso mundo não ser real, pois de acordo com suas questões religiosas, Deus nos havia criado da melhor forma possível. Não houve mais participação nessa discussão nesse quesito. Finalizamos dizendo que a percepção daquele primeiro aluno era muito válida e que ele estudaria mais sobre este tema no ensino médio. Os demais, apesar de não terem feito observações a respeito do comentário deste aluno em questão, concordaram que o canário, ao passo em que ampliava seu espaço, mudava sua concepção de mundo e parecia ganhar mais conhecimento e mais liberdade.

Retomamos alguns parágrafos anteriores a fim de trabalhar aspectos literários, como a metáfora do canário ser um raio de sol em meio aos objetos da loja de belchior, que por sua vez seria um cemitério, e o canário como o “último passageiro de um naufrágio”. Além da metáfora, destacamos a “ironia” no conto, já que o canário não se enxerga como um animal preso, mas como dono do mundo.

Como exercícios para casa, entregamos uma atividade contendo três questões, para dar continuidade ao que foi iniciado em sala. Nas questões propostas, perguntamos qual a visão deles a respeito de animais que ficam presos, como forma de se atentarem para questões éticas envolvendo animais; como eram representados os objetos da loja e o dono no conto, para que percebessem a inversão de características, já que o dono foi reificado como um “frangalho de homem”, enquanto os objetos tinham mais vida; e uma questão para que eles opinassem se na concepção do canário, ele estava realmente preso. As questões se encontram nos anexos.

Um momento que achamos necessário registrar aqui é que aquela primeira leitura não foi tão produtiva quanto as outras que vieram depois, com os outros contos, então o professor fez uma segunda leitura, sozinho, de forma que o texto pudesse seguir com mais fluência e já com o novo vocabulário explicado. A primeira leitura não foi tão significativa porque houve dúvidas de vocabulário, houve algumas pausas, estudantes que conversaram paralelamente e alguns que não tinham tanta fluência. Acreditamos também que houve pouco interesse no primeiro tema, o que, felizmente, mudou bastante nos outros contos. É provável, ainda, que o fato de não estarem acostumados com Machado possa ter contribuído para que a primeira experiência não tenha sido tão proveitosa.

Aula 2

Na aula seguinte, fizemos uma pequena leitura e discussão acerca das respostas dadas pelos alunos às questões da aula anterior. De uma maneira geral, as respostas foram muito

parecidas para as três questões: para a primeira questão, todos concordaram que animais não devem ficar presos, que os animais devem ser tratados com carinho e que existe uma diferença entre animais domésticos e selvagens (o que não implica que alguns tenham mais direito do que os outros). Na segunda questão, os alunos perceberam que, no conto, o dono da loja era retratado de uma forma reificada, enquanto que os objetos guardavam mais história do que ele, assim como o canário trazia luz para o ambiente. Não houve respostas divergentes. Na terceira questão, pelas respostas dadas dos alunos, pudemos também perceber que todos concordaram que apesar de nos ser mostrado que o canário estava preso em uma gaiola, na concepção dele, ele não estava, pois acreditava que o mundo era a gaiola e o senhor dono da loja era seu criado.

Foi exibido para os alunos o vídeo disponível no YouTube, veiculado originalmente pelo canal TV Escola³. Não encontramos mais dados sobre a produção daquele vídeo na internet, como informações de quem o criou. Tentamos contato com o usuário que fez o envio do vídeo, mas não obtivemos resposta. Nosso propósito ao exibir esse vídeo era o de que pudessemos transpor o formato literário para o audiovisual, não que este seja superior àquele, ou que a literatura precise de complementação, mas para que uma geração que está cada vez mais acostumada com telas eletrônicas possa ao menos fazer um comparativo entre os formatos. E, também, para fornecer uma nova visão sobre o cenário em que acontece a história e sobre os personagens, já que se trata de uma animação futurista, que se passa em 2127, ou seja, há um grande salto entre a data de publicação do conto e o momento em que se passa a animação. Apesar de não ficar claro no texto escrito quando se passa a história, imaginamos que seja de fato na época do escritor, por conta dos objetos e veículos da época. A animação traz uma perspectiva muito interessante a nosso ver, justamente porque transpõe as épocas e reconfigura o conto. Não há tílburis, mas sim carros voadores e luzes de neon na cidade. Dentro da loja, os entulhos são computadores e outros objetos eletrônicos, o que nem era imaginado ao lermos nas páginas do conto, e o criado do senhor Macedo, agora é um robô.

Os alunos gostaram da animação e alguns perguntaram se o conto havia sido pensado com a perspectiva futurista. Esclarecemos que provavelmente não, pois não há nenhuma evidência de que o conto se passa de fato no futuro na história original, trata-se apenas de uma concepção de quem idealizou a animação, como uma história reescrita.

Aula 3

³ Disponível em [<https://www.youtube.com/watch?v=rsDB6JuDq2A&t=589s>]. Acesso em 02 maio 2025.

Na terceira aula trabalhando com o conto “Ideias do canário”, fizemos uma atividade de pintura, em que os alunos deveriam ilustrar um momento do conto. Optamos por utilizar a pintura para que a interpretação não fosse focada somente na reescrita criativa, pois imaginamos que pudesse ser cansativo para os estudantes fazer apenas atividades de escrita e, além disso, acreditamos que as experiências artísticas, como desenho e encenações são também válidas para recriar o conto ou parte dele na perspectiva dos alunos. O conto do canário, principalmente, é um conto que explora a liberdade e acreditávamos que a atividade de pintura proporcionaria diferentes perspectivas, o que se confirmou pelas figuras em anexo. Trouxemos tintas de diversas cores, pincéis e papéis para realizar a atividade. Alguns alunos optaram por buscar na internet imagens e copiá-las e acreditamos que não houvesse problema com isto, já que nem todos têm a técnica de desenho. Houve uma boa participação dos estudantes, mesmo com um pouco de indisciplina neste dia. As ilustrações criadas pelos alunos foram livres e foram essas: loja de belchior, o canário, uma gaiola, um planeta, o universo, um girassol. Perguntamos ao aluno que desenhou o girassol o porquê de ter pintado uma flor, já que no conto não há menção a flores, e sua resposta foi a de que em sua liberdade, o canário poderia experimentar tudo o que a vida poderia oferecer e conhecer mais a natureza. De forma semelhante, quando discutimos as ilustrações sobre o universo e o planeta, os alunos que desenharam disseram que elas eram uma representação da liberdade do canário, que depois de solto teria o mundo para si.

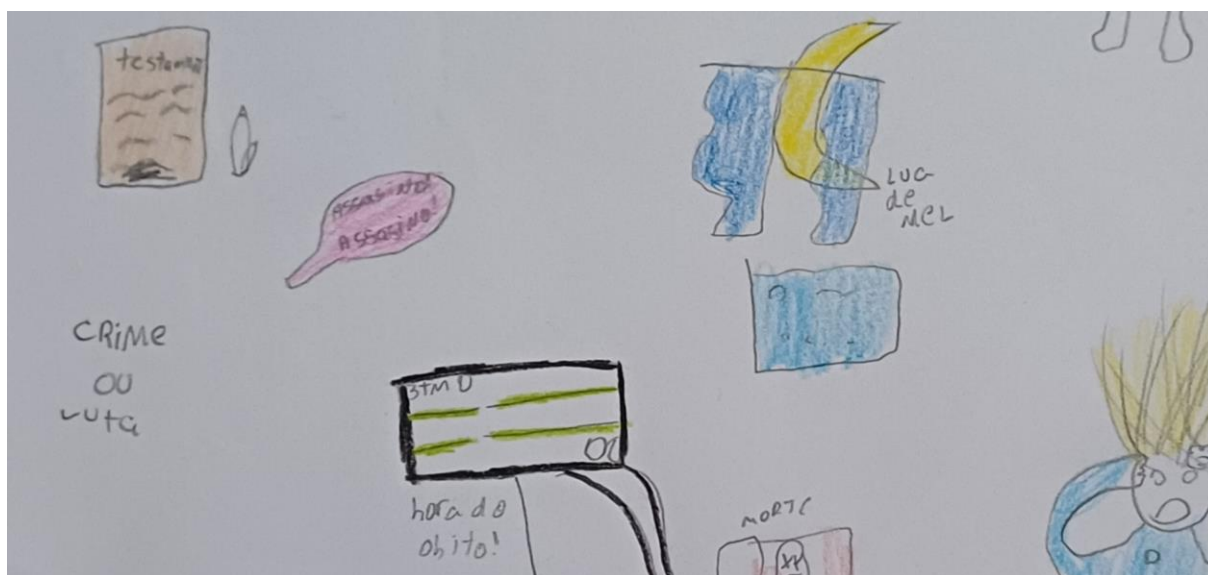
Segundo conto: O enfermeiro

Aula 1

No dia 05 de setembro de 2024 teve início o trabalho com o conto “O enfermeiro”. Como motivação para este conto, fomos até à sala de vídeo da escola para assistir um trecho da série “O enfermeiro da noite”, disponível na plataforma Netflix, dirigido por Tobias Lindholm. A série conta uma história real do enfermeiro Charles Cullen, que matou pacientes nos Estados Unidos. Apesar do tema delicado, a classificação indicativa da série é 14 anos, o que não foi um problema para alunos do 9º ano. Assistimos o primeiro episódio da série e pedimos para os que tivessem acesso à plataforma continuassem o restante em casa. Voltamos para a sala de aula conversando sobre a série e a maioria se mostrou interessada, pois são alunos que gostam de temas sombrios, como já havíamos percebido ao trabalhar com outros textos literários em anos anteriores.

Ao chegarmos na sala, reconfiguramos a posição das carteiras em um círculo e demos início à leitura. Do mesmo modo como o trabalho feito com o primeiro conto, metade dos alunos liam e os demais desenhavam ou escreviam no diário de leitura. A dinâmica da utilização do diário de leitura foi válida a nosso ver, pois registrou os pensamentos dos alunos, mesmo quando alguns se anteciparam sobre a trama ou fizeram desenhos que apesar de não estarem relacionados com a história, representam, por exemplo, a profissão de enfermeiro, pois alguns alunos desenharam um hospital. Como outros exemplos podemos ainda, citar as palavras soltas: “Caim e Abel”, “assassino”, “crime ou luta” e “lua de mel”, como demonstrado nos anexos e, abaixo, fizemos um pequeno recorte de uma das produções feitas durante a leitura:

Figura 2 – O enfermeiro



Fonte: dados da pesquisa

De fato, este foi um conto que chamou muito mais a atenção dos estudantes do que o anterior. O caráter do protagonista que nos é mostrado logo nos primeiros parágrafos pode fazer com que duvidemos das ações que irão acontecer. Durante a leitura, uma aluna bastante participativa fez algumas observações a respeito do conto dialogar com vários trechos bíblicos, o que chamou a atenção dela, por motivos religiosos. Ela não encarou esses trechos como críticas, apenas achou interessante o fato de o narrador fazer essas associações. Um outro aluno fez uma ilustração literal de uma lua de mel, que é assim que o protagonista do conto nos relata sua relação com o coronel nos sete primeiros dias, o que nos chamou a atenção, pois o estudante desenhava justamente uma lua banhada em mel. Conversando com ele, vimos que ele sabia muito bem o que significava a expressão, mas esse desenho foi a maneira que ele buscou para ilustrar essa passagem do conto. Outras ilustrações eram relacionadas a hospitais, morte, roupas religiosas, facas, revólver e até sobre a escravidão, já que ela também está presente no conto,

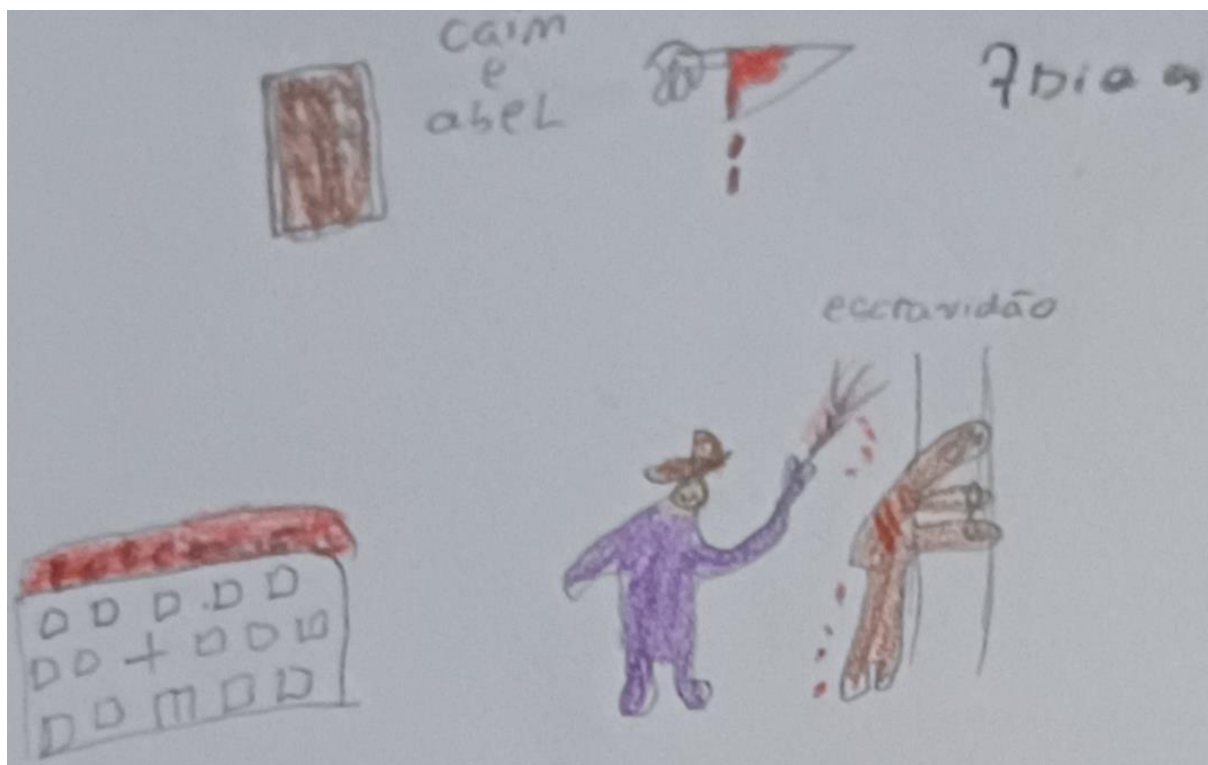
na figura dos escravos que servem ao coronel. Apesar de um hospital não estar presente no conto, um aluno fez uma associação do local com a profissão de enfermeiro. Demonstramos dois recortes abaixo e as ilustrações integrais se encontram nos anexos.

Figura 3 – Desenho sobre “O enfermeiro”



Fonte: dados da pesquisa

Figura 4 – Desenho sobre “O enfermeiro”



Fonte: dados da pesquisa

O momento em que o enfermeiro esgana o coronel fez com que até o mais desatento dos estudantes olhasse de imediato para quem estava lendo, causando uma grande surpresa. Conversamos depois da leitura sobre esse momento e eles nos disseram que foi algo realmente inesperado e que achavam que a história ficou até mais interessante depois disso. Outro momento que mexeu com os estudantes foi aquele em que o protagonista do conto descobre que era o herdeiro da fortuna do coronel. Pelas expressões faciais dos alunos, parecia tudo um misto de revolta e surpresa. Após a leitura conversamos sobre esse momento e discutimos juntos que nesta situação parecia presente a figura da ironia, não por ser uma situação hilária, mas por ser inesperada.

Finalizamos o momento da leitura com estes apontamentos feitos e partimos então para quatro exercícios, que também foram passados para serem feitos em casa e o principal exercício que seria o da reescrita criativa. Nas atividades propostas pedimos para que os estudantes registrassem os momentos em que o narrador, que está em primeira pessoa, dialogava com o leitor (que é uma característica de textos machadianos); pedimos para que registrassem aquele momento em que o narrador deixa escapar que ele não é muito confiável e pode ter uma personalidade ambígua; no terceiro exercício perguntamos sobre as figuras de linguagem presentes (metáfora, antítese e ironia) e, por fim, propomos uma exercício de pensamento acerca de como o cenário físico pode ser um reflexo dos devaneios de Procópio, ou vice-versa, como os pensamentos dele se materializam no cenário, principalmente depois da morte do coronel.

Além desses quatro exercícios, fizemos uma rápida discussão acerca de como poderíamos mudar o conto, para que colocássemos um pouco de nossa subjetividade nele, a fim de deixarmos registrada nossa intervenção, mudança e apropriação daquele texto. Por apropriação, entendemos que seja a necessidade de o aluno compreender e fazer com que o texto faça sentido para ele. Propomos aos alunos que fizessem uma mudança de algo que não os tenha agradado na história, ou criando uma história diferente para um personagem que não foi muito explorado originalmente, ou mudando o final da história, ou ainda criando uma trama que antecederesse a história principal, como o nascimento ou a adolescência de um personagem.

Aula 2

Neste encontro retomamos nossos apontamentos da aula anterior e conversamos sobre as respostas dos exercícios propostos. De uma maneira geral, as respostas dadas foram muito semelhantes, visto que as quatro primeiras perguntas não eram pessoais e nós já havíamos

discutido previamente acerca dos aspectos literários, como as figuras de linguagem, o tipo de narrador e cenário.

Com relação ao último exercício, em que pretendíamos que os alunos fizessem a reescrita criativa, as propostas foram as seguintes: um aluno escreveu que Procópio, já muito estressado com o coronel, planejou assassiná-lo e antes colocar o nome de seu irmão no testamento. No dia planejado, assassinou-o brutalmente com seis tesouradas e fugiu para a Inglaterra.

Em outra reescrita feita, a aluna havia mudado o final, sendo que o coronel havia morrido de causas naturais e Procópio observou a situação sem nada ter feito e se sentiu culpado por não ter conseguido salvá-lo.

Uma estudante resolveu mudar a decisão de Procópio, que no texto dela, se afasta do coronel Felisberto ao saber que já era herdeiro de sua fortuna e o deixa morrer sozinho. Uma outra aluna criou um pequeno texto em que temos uma enfermeira como protagonista. Ela acorda cedo todos os dias, ama seu trabalho, mora no Rio de Janeiro e essa enfermeira está prestes a presenciar algo que irá mudar sua vida. Entretanto, a aluna não desenvolveu o resto da história. Tentamos conversar com ela, mas ela não quis mesmo dar continuidade à reescrita.

Talvez um dos textos que mais tenha se aprofundado na reescrita criativa, veio uma semana depois, quando uma aluna que deixou a tarefa para mais tarde, nos surpreendeu e escreveu um grande texto de quatro páginas com o título “O filho perdido”, em que o início se dá quando o narrador está no ensino médio, não tem preocupações financeiras, por ser filho de pais ricos e é valentão da escola. Ele se apaixona por uma garota, se casa com ela, tentam diversas vezes ter um filho e quando a esposa finalmente consegue ficar grávida, se acidenta, morre e perde o bebê. Toda essa tragédia serve de construção desse personagem e narrador, deprimido e ranzinza, que no final nos é revelado ser o coronel. Outro ponto interessante nessa escrita é que o coronel narra também os momentos após conhecer o enfermeiro Felisberto e, em sua perspectiva, suas brigas com ele se devem ao fato de que ele queria corrigir ou educar o enfermeiro por acreditar que suas atitudes eram infantis e ele considera o enfermeiro um filho rebelde. Até mesmo o momento de sua morte é narrado na perspectiva do coronel como se o enfermeiro estivesse lhe dando um abraço, em vez de um estrangulamento. Lembramos da passagem em que Procópio diz que o coronel tinha sempre suas vontades feitas desde os cinco anos, o que nos fez construir um personagem que não admite quem discorde dele, entretanto esse texto trouxe uma visão que, ao mesmo em tempo em que dialoga com o texto original, revela uma faceta oculta de Felisberto, na perspectiva daquela aluna.

Aula 3

Naquela aula, retornamos à sala de vídeo para assistir a uma produção nacional (1999) de mesmo nome do conto, com os atores Matheus Nachtergaele e Paulo Autran, baseada no mesmo conto e disponível gratuitamente na plataforma YouTube⁴. A produção tem duração de cerca de 40 minutos e traz a história contada com praticamente todos os detalhes do conto. Após a exibição, discutimos nos minutos finais da aula, a respeito de semelhanças e diferenças entre os formatos, como por exemplo o fato de que um filme ou vídeo pode trazer trilha sonora, o que pode influenciar o espectador a sentir determinada emoção, sendo que a música não está presente no texto literário; temos também a construção de uma personagem com base no que foi imaginado pela produção do formato audiovisual, o que nem sempre condiz com as imagens subjetivas que criamos enquanto leitores. Assim, um estudante quis fazer uma observação que havia chamado sua atenção na leitura, que era como o silêncio era significativo no conto, após a morte no coronel, enquanto que na produção audiovisual há uma música sombria, que, por mais que combine com a situação, de certa forma não possui tanta beleza como no texto literário, que nos dá a liberdade para imaginar a cena após a morte. Além dessa observação, os estudantes gostaram de ver as cenas em que acontece a morte do coronel e o momento da descoberta da herança, que foram impactantes no conto.

Terceiro conto: Umas férias

Aula 1

Para este trabalho, resolvemos usar uma atividade de motivação que era concatenada com o título da história, entretanto em que nada se relacionava com a história de “Umas férias”, já que a trama do conto é melancólica e introspectiva e trata da perda do pai do protagonista, enquanto que em nossa motivação, usamos trechos da série “Histórias de verão”, disponível na plataforma Netflix, que conta sobre um grupo de jovens que participa de um divertido acampamento de verão, algo comum nas férias dos adolescentes.

A escolha dessa atividade de motivação se deveu ao fato de que esperávamos justamente que os alunos fizessem uma associação da série com um texto que tratasse de um tema divertido, o que inclusive foi nossa expectativa ao lermos o conto pela primeira vez. Assistimos a um

⁴ Disponível em [<https://www.youtube.com/watch?v=YY8RNYkSM18>]. Acesso em 02 maio 2025.

episódio da série e eles acharam bastante empolgante. Em seguida perguntamos aos alunos o que entendiam pelo título do conto. Todos disseram que o tema de férias era relacionado à diversão, descanso ou relaxamento. Uma observação que gostaríamos de deixar aqui registrada é a de que mesmo os alunos relacionando férias a esses momentos divertidos, sabemos da realidade de alguns e temos ciência de que trabalham em casa ou fora dela durante o período de férias.

Voltamos para a sala de aula, fizemos nosso círculo e demos início a leitura. Logo no início do conto, há, mais uma vez, a figura de um escravo, descrito como um “preto”, o que fez alguns alunos demonstrarem que o texto pudesse ser racista, mas esclarecemos sobre o período da escravidão, que infelizmente tratava essa situação como normal.

Antes mesmo de adentrar no delicado tema da morte, os estudantes já se entreolhavam e riam, pois o fato da trama começar na escola e de que o protagonista não gostava muito de estudar, parece ter servido para que eles se identificassem com José Martins. Tirando algumas palavras diferentes, como “bichas”, que são fogos de artifício, “calcinhas”, que se referem às calças da menina e “regio”, que seria uma poça, a leitura seguiu de uma forma mais fluida do que nas anteriores. Acreditamos que a fluidez nessa leitura tenha acontecido por conta de já ser o terceiro conto e os alunos já terem começado a se acostumar com o universo e o vocabulário de Machado. Além disso, cremos que os temas da escola e da família tenham sido muito mais próximos da realidade diária deles, o que fez com que prestassem mais atenção. Como se não bastasse, o tema da morte em família, por mais que tenhamos verificado em uma das questões extraclasse que não tenha acontecido diretamente com a família deles, é um assunto que sabemos que irá acontecer cedo ou tarde em nossas vidas.

Percebemos, pelas expressões faciais dos alunos, que o momento em que os personagens se deparam com o pai morto foi impactante para eles. Conversamos depois a respeito de toda a construção de um evento bom e divertido que está prestes a acontecer, que é feita por José Martins e que, depois há a quebra da expectativa, e a imaginação se desfaz, trazendo um choque de realidade. Imaginávamos que isso pudesse acontecer também com nossos jovens leitores e, ao fazermos a análise do conto, um aluno quis dar sua opinião, comentando que ele sentiu justamente isso; uma espécie de *plot twist*, nas palavras dele.

Ao final da leitura, discutimos também acerca do recurso muito usado por Machado, que é a conversa do narrador com o leitor, que está presente, por exemplo, no momento em que José se pergunta “Morto por quê?”, “Morto como?”, sendo que ele conta que no momento não pensou em nada disso, mas fala para o leitor que colocou essas perguntas para dar seguimento à narração.

Como tarefas para casa, passamos quatro exercícios baseados no que discutimos previamente. São eles: Você já passou por uma situação como a contada pelo narrador? Explique como foi; Como é o cenário imaginado pelo jovem José Martins quando ele sai da escola? O que acontece quando ele chega em sua casa?; O narrador conversa com o leitor em dois ou mais momentos. Registre aqui um desses momentos; O que José achava da escola antes e depois da morte de seu pai? Temos uma figura de linguagem presente nessa situação? Qual? Os estudantes trouxeram as atividades na semana seguinte. As atividades nada mais eram do que a continuação do que havíamos trabalhado em sala de aula, como pontuamos. Optamos por deixar as atividades extraclasse para que refletissem sobre a aula e organizassem melhor suas respostas em casa, baseado no que foi trabalhado em sala. Demos um prazo de uma semana para que respondessem com calma.

Aula 2

Naquela aula, discutimos acerca dos exercícios para casa e demos início ao ensaio para a peça, que seria o último passo da sequência básica ao se trabalhar com aquele conto.

No primeiro exercício passado, perguntamos se eles já haviam perdido um parente. Sete responderam que não. Outros três falaram que perderam um avô, um bisavô e um parente próximo não especificado. Na segunda questão, que tratava sobre o trajeto da escola à casa e o que acontece quando ele chega em casa, as respostas foram muito semelhantes, os alunos concordaram que há uma situação em que o protagonista imagina a cena feliz e ela não acontece. Na terceira questão, em que pedimos o registro de um momento em que o narrador conversa com o leitor, os alunos levantaram três momentos para a resposta, levando em consideração as situações em que ele diz “Não me censurem”, “... se lerdas isto com o sentido de rir.” e “... se as meto aqui, é para dar seguimento à ação”. No terceiro exercício, as respostas também foram parecidas: José achava a escola um incômodo e após a morte ela se tornou mais agradável. A figura presente é a antítese.

Na segunda metade da aula, os alunos se organizaram para criar o roteiro e transpor o conto para o formato de peça teatral. Observamos todo o processo e estávamos à disposição para sanar dúvidas. Optamos, mais uma vez, por não interferir na forma de organização deles. Houve um pouco de divergências quanto a escolha das personagens e o fato de alguns alunos serem faltosos fez com que algumas vezes os papéis se alternassem nos ensaios seguintes. Percebemos, ainda, que alguns alunos ficaram bem ansiosos nessa atividade, querendo produzir e mostrar sugestões, o que a princípio deixou a atividade desorganizada. Eles acrescentaram no

roteiro um aluno como José Martins narrador e outro José como personagem. Tal acréscimo foi bastante válido, para que não houvesse muitas interrupções entre falas do narrador e do protagonista. Observamos, também, que aquela foi a atividade que mais teve participação em sala e menos faltas pelo menos no dia da apresentação, tendo faltado apenas um aluno. Outro ponto que salientamos foi o de que dois alunos foram escolhidos pelos colegas ou tomaram a frente para organizarem os demais. Um desses estudantes foi o responsável por transpor o conto para o formato cênico, escolhendo os papéis e as falas. O tempo para conclusão do roteiro naquele dia não foi suficiente, então eles prometeram levar para casa e terminar a atividade para que fosse entregue na semana seguinte. Após voltarem, utilizamos ainda mais uma aula.

Aulas 3 e 4

Durante toda a terceira aula, os alunos ensaiaram a peça. Eles também aproveitaram parte do horário de almoço diário que têm na escola, que é de uma hora e meia, para fazer os ajustes finais. Como explicitamos no início deste presente trabalho, os alunos são de uma turma integral, em que as aulas se iniciam às 07:00 e terminam às 16:40. Após o almoço deles, eles utilizaram, por conta própria, alguns minutos para complementar o trabalho, sem que fosse prejudicada a refeição. O ensaio nesse dia foi realizado em sala e ao ar livre, na quadra de esportes, pois o tempo estava bastante quente. Na terceira e na quarta aulas, utilizamos também nosso conhecimento de alongamentos corporais e de aquecimento vocal para ajudar os estudantes a se prepararem para o ensaio e para a encenação final.

Na quarta aula dedicada ao trabalho com este conto, finalmente ocorreu a apresentação. Os alunos se dedicaram bastante a ela. Optamos por não interferir em nada do que faziam, de forma que eles fizessem todos os recortes e a transposição do conto para a apresentação cênica. O momento em que o protagonista do conto imagina que está indo para casa por conta de uma festividade, e pensa na vez que foi ao teatro, por exemplo foi transformado em um texto para um narrador em terceira pessoa, já que se trata de uma divagação do protagonista e é bem longa, o que aumentaria as falas do protagonista e provavelmente deixaria a peça confusa, como pontuamos anteriormente. Da mesma forma, no momento em que José e sua irmã veem os dois meninos carregando canas, há um pensamento mais curto dele e os estudantes souberam ampliar esse momento, acrescentando falas que não existem no conto na apresentação, o que em nossa opinião foi uma mudança positiva, como se fosse de fato uma reescrita. A mudança da estrutura do texto escrito para a versão cênica pode trazer ganhos e perdas, como percebemos na leitura de um livro e a adaptação para o teatro ou cinema. A principal perda talvez seja a forma como

vemos um filme ou uma peça de uma maneira, sendo que fizemos nossa leitura subjetiva anterior e criamos personagens e cenários diferentes em nossa mente.

A atividade de teatro foi muito bem aproveitada. Por conhecermos bem nossos alunos, sabemos que eles se dedicam a esse tipo de atividade de encenação desde os anos anteriores. No ano de 2024, alguns alunos saíram da escola e outros entraram para compor a turma e os novos também são apaixonados pelo teatro, o que garantiu um ótimo resultado. A peça foi apresentada para as quatro turmas de ensino fundamental da escola, no turno vespertino, que são: uma sala de 6º ano, uma de 7º ano e uma de 8º ano, além da turma de 9º, em que ocorreu a intervenção.

Aula 5

Utilizamos essa aula para que assistíssemos a três vídeos de outros alunos de outros lugares do Brasil, que também fizeram encenações do mesmo conto. Todos os vídeos estão disponíveis no YouTube⁵ e têm durações variadas. Optamos por mostrar esses vídeos depois do trabalho dos alunos para que eles não fossem influenciados na criação e apresentação de sua peça. Após assistirmos os três vídeos, fizemos uma comparação com o que deixou de ser abordado nas apresentações que foram assistidas. Essa discussão partiu de nós. Propusemos esta comparação para que eles percebessem que muitas vezes é possível fazer mudanças para conseguir uma fluidez, principalmente no que diz respeito à mudança de formato literário para o audiovisual, acarretando algumas vezes uma perda. Apesar de todas serem muito bem feitas, em uma delas, por exemplo, há um recorte da história, já que eliminaram a parte inicial que acontece na escola e transpuseram para uma casa, como se fosse uma aula particular. Esse mesmo vídeo teve presença apenas de meninas, inclusive fazendo papéis masculinos. Em outra apresentação, os alunos usaram uma fotografia sem saturação, dando um aspecto mais sombrio e em outra foram usadas cenas mudas. Todas essas variações serviram para ilustrar as possíveis maneiras de interpretar o conto. A criação de um vídeo é uma opção que pode ser feita no futuro, com uma outra turma, em um outro contexto. Nessa aplicação da proposta pedagógica, nos detivemos em utilizar o formato de teatro.

⁵ Disponível em [<https://www.youtube.com/watch?v=xJWjo0xj6YI>]; [<https://www.youtube.com/watch?v=FZdHtyqoruo&t=36s>]; [https://www.youtube.com/watch?v=5IYt_FoNn0E]. Acesso em 02 maio 2025.

6. Nossas considerações finais

Acreditamos que todos os contos trouxeram uma experiência positiva para nós e para os leitores literários em formação. Alguns temas foram mais interessantes para eles do que outros. Com relação ao primeiro conto, “Ideias do canário”, houve um certo desinteresse no início e acreditamos que isso se deveu ao fato do conto trazer interpretações variadas ou porque alguns simplesmente não souberam opinar e, talvez também de que os estudantes ainda não estavam familiarizados com algumas palavras do conto, que hoje são arcaicas. É claro que em algum momento a diversidade de interpretações provocou uma movimentação de ideias a respeito da trama, mas percebemos que vários alunos não quiseram ou não sabiam opinar, daí acreditarmos que houve um desinteresse. A discussão posterior, entretanto, trouxe apontamentos válidos de alguns alunos e as questões passadas para casa também trouxeram respostas interessantes com relação a interpretação do conto. Durante a leitura foram feitas ilustrações em folhas, que mais tarde compuseram nosso diário de leitura. Os desenhos foram variados, como um cavalo, uma saia, uma carteira, uma gaiola e um relógio de bolso, por exemplo.

Ainda com relação ao primeiro conto, a interpretação dos alunos através da pintura mostrou que eles conseguiram compreender a liberdade que o canário ganha com o passar do tempo. As ilustrações, a nosso ver, ficaram bonitas e com concepções diversas. O vídeo complementar exibido por nós trata de uma releitura do conto, em um ambiente futurista, o que chamou a atenção deles. Pensamos que, se não houve interesse pela leitura do conto no início, que o vídeo tenha possibilitado que os estudantes possam relê-lo em um futuro próximo, com uma outra concepção e com um outro olhar. Todos confirmaram em uma conversa posterior, que gostaram da atividade de pintura e do vídeo. Além de terem confirmado que se divertiram bastante durante a atividade de pintura com comentários como “Essa foi uma das melhores aulas do ano” e “As aulas de outras disciplinas poderiam ser assim também”, percebemos pelas sinceras expressões faciais deles que eles se divertiram. O vídeo trouxe uma interrogação, pois eles se perguntaram se o conto também era futurista e, como pontuamos anteriormente, explicamos que se tratava de uma releitura de um conto antigo e a transposição em uma outra época. Se essas atividades conseguiram influenciá-los a buscar novas leituras do escritor no futuro, acreditamos que ajudamos a dar um passo na formação deles enquanto leitores literários.

Já no trabalho com o segundo conto, o interesse dos estudantes foi mais perceptível. Como pontuamos anteriormente, algumas atividades feitas com eles em anos anteriores, nos mostraram que eles gostam de temas mais obscuros, como a morte e o terror. A exibição da

série sobre o enfermeiro prendeu a atenção deles desde o início. O texto, que veio em seguida, e que é de fato nosso objeto de trabalho na proposta, foi também bem aceito por eles. O momento em que acontece a morte do coronel e aquele em que o enfermeiro descobre ser herdeiro trouxeram uma mudança nas expressões faciais dos alunos, mostrando que não era algo esperado pelos leitores.

A atividade de reescrita, que foi a proposta de interpretação daquele conto, trouxe textos variados. Alguns estudantes se dedicaram mais do que outros e percebemos isso não somente pelo tamanho do texto, como pela criatividade e amplitude de personagens e cenários que foram construídos. Conversamos com eles a respeito de como o texto poderia ser modificado, mas cremos que essa é uma atividade que exige dedicação e treino. O trabalho com a reescrita criativa, a nosso ver, é muito válido para que o sujeito leitor interaja, modifique e se encontre no texto lido. Tal atividade com certeza será realizada em outros momentos, com outras turmas e com outros textos futuramente.

O trabalho com o terceiro e último conto foi o que talvez tenhamos percebido que mais rendeu frutos para os estudantes. Apesar de algumas palavras novas para eles, a leitura seguiu quase sem problemas. O episódio da série usado para a motivação deixou a sala bastante empolgada. A trama do conto trouxe uma mudança no foco da narrativa, o que prendeu a atenção deles e a dedicação deles para interpretar os personagens foi surpreendente.

Houve, sim, momentos de indisciplina dos alunos e determinadas atividades de compreensão textual que trouxeram dificuldade, que precisaram de mais explicação. Com relação a essas atividades, nos referimos às próprias perguntas sobre cada conto, que foram feitas em casa, mas que, como salientamos anteriormente, foram previamente discutidas em sala. A leitura, principalmente no início, parece não ter sido tão interessante para os estudantes. Durante a leitura do primeiro conto, por exemplo, percebemos que os alunos ficaram dispersos. Atribuímos a isso o tema do primeiro conto que não pareceu atrativo para alguns e talvez o contato excessivo dos alunos com mídias digitais, o que pode ter aumentado o desinteresse. É possível que o fato de não estarem familiarizados com o universo de Machado também possa ter contribuído para o desinteresse. Tentamos fazer uma mediação com algumas pausas rápidas na leitura, seguidas de perguntas ou comentários de compreensão global, como “Como era o cenário?” “O que fez então o personagem?” para que o assunto fosse retomado e eles não se dispersassem na história com assuntos aleatórios. Ao mesmo tempo, tomamos o cuidado para que esse processo não se alongasse demais e atrapalhasse a fluidez da leitura.

Felizmente conseguimos reverter este processo e acreditamos que o que foi feito durante aquelas onze aulas, distribuídas ao longo de quase três meses será novamente trabalhado no futuro em nossa prática docente.

Com os apontamentos feitos, sentimos a necessidade de retomar as hipóteses que levantamos no início de nossa metodologia apresentada, que foram:

Se a leitura e a interpretação de contos machadianos pudessem ajudar no repertório dos estudantes e na compreensão de fatos cotidianos, tratando de questões e temas para formar o cidadão, dando continuidade ao seu letramento literário e à sua formação enquanto sujeitos leitores. A outra hipótese levantada foi a de que o trabalho de reescrita criativa dos contos, como explicitado anteriormente, pudesse permitir que os estudantes fizessem ressignificações desses textos a fim de que se apropriassem do texto machadiano.

Acreditamos que a primeira hipótese se confirmou no sentido de que os temas transversais sobre culpa, morte e liberdade, em cada conto, fizeram os alunos pensarem sobre o que acontece em suas próprias vidas, como percebemos nas respostas dadas às questões trabalhadas em sala e para casa; com relação às suas formações enquanto leitores literários, acreditamos que não tenhamos uma resposta definitiva sobre este aspecto apenas por meio da proposta aplicada, visto que o processo de formação de um leitor literário nunca se acaba.

Esperamos, entretanto, que as leituras, em conjunto com todas as etapas aplicadas da sequência básica, permitirão que os estudantes busquem futuramente outras leituras e continuem sua formação.

A segunda hipótese, em que nos debruçamos na reescrita criativa para a ressignificação do texto machadiano, nos mostrou que aconteceu a aproximação de nossos estudantes aos textos, já que houve a transformação do segundo conto, “O enfermeiro”, com mudanças de personagens e da trama e também interpretações dos outros contos através de meios artísticos diferentes. Acreditamos que esses meios oferecidos foram significativos para eles.

Com as impressões subjetivas que os estudantes trouxeram durante e após a leitura e através dos registros no diário de leitura, não podemos deixar de citar o que Cosson (2020) pontuou sobre o valor da literatura e o surgimento do sujeito leitor, no paradigma do letramento literário: “O leitor é um sujeito que no ato da leitura traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida.” (Cosson, 2020, p. 178). Com essa afirmação, retomamos Jouve (2013), que salientou que as “imagens mentais, fundadas em nossa memória pessoal, têm uma dimensão afetiva [...]. Aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado.”

(Jouve, 2013, p. 54-55). Diante destes dois apontamentos, ressaltamos a importância dos registros pessoais nos diários de leitura.

A escolha de se trabalhar o cânone nos trouxe um certo receio no começo, pois imaginávamos que os textos não seriam bem recebidos pelos estudantes. Em nossa concepção, entretanto, o trabalho foi realizado de forma satisfatória. Levando em consideração os apontamentos feitos por eles, houve interesse pelos temas trabalhados. Ao se pensar que tipo de texto trabalharemos, lembramos de Pascolati e Platzer (2019) que, acerca do embate cânone e literatura contemporânea e de como se trabalhar a literatura mais antiga atualmente, assim pontuaram:

Além de nos questionarmos sobre que leitor a escola deseja formar, é preciso estarmos atentos à renovação das metodologias de ensino da literatura para haver impacto sobre o ensino da leitura literária, para o que é necessário, dentre outras providências, repensar o ensino historiográfico da literatura, assim como o papel das produções contemporâneas na formação dos leitores. (Pascolati; Platzer, 2019, p. 7).

Ao escolhermos nossos textos, diante de uma difícil tarefa de se trabalhar com literatura canônica, muitas vezes obsoleta frente a uma geração cada vez mais conectada e dependente de telas eletrônicas, não pudemos deixar de nos remeter ao paradigma de formação do leitor, em que Cosson (2020) pontua que ao decidirmos o tipo de texto, “o pressuposto básico é que a escolha deve tomar como ponto de partida o texto que é, de alguma maneira, próximo do aluno.” (Cosson, 2020, p. 147). Dito isto, buscamos temas nos contos que pudessem ser próximos aos nossos alunos, como o tema da morte vivenciado por uma criança, o tema da culpa diante de uma situação inusitada e a liberdade.

Acreditamos que o trabalho feito e aqui registrado irá servir para outros profissionais professores no tocante ao ensino da literatura, embasada na leitura subjetiva e na reescrita criativa. Temos consciência de que estamos não revolucionando o ensino da literatura, mas acrescentando algo em um longo processo, que está em constante evolução. Esperamos, assim, que a forma como trabalhamos contribua para que outros professores repensem suas práticas pedagógicas e ajude a dar um passo na formação de jovens leitores literários.

7. Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: Literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539302932>

AGUIAR, Luiz Antônio. **O mundo é dos canários**. São Paulo: Ática, 2009.

ASSIS, Machado de. **Contos: uma antologia, volume II** / Machado de Assis; seleção, introdução e notas de John Gledson – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARROS, Renato Passo de. **Machado de Assis no Ensino Fundamental: leitura e produção de sentido**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras Proletras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

BARTH, Pedro A., SFORDI da Silva, L. V., & TREVEJO, D. S. M. (2019). **A escrita literária como ferramenta de ensino de Literatura**. *Cadernos Zygmunt Bauman*, 9(21). Recuperado de <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12663>. Acesso em 03 jun. 2024.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo, Cultrix, 2013.

BBC Brasil. **O que a negritude de Machado de Assis diz sobre como Brasil lida com racismo**. (<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cl7xvyz1eyro>) Acesso em 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Machado de Assis: vida e obra**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://machado.mec.gov.br>. Acesso em 20 abr. 2024.

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

BRAYNER, Sonia. **O conto de Machado de Assis: antologia / organização e introdução de Sônia Brayner**. 2ª. Edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. (Coleção Vera Cruz; v. 299).

BRAYNER, Sonia. **Um passeio no Rio antigo: Os contos de Machado de Assis**. In Revista Travessia, 1990.

CANDIDO, Antonio. **Esquema de Machado de Assis**. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. / Italo Calvino; tradução Nilson Moulin – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos** / Rosemar Coenga – Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1ª edição, 2020.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola**. Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DIAS, Ana Creliá. **Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)**. In: Revista Cerrados. Volume 25, N. 42, 2016.

FRANÇA, Raimunda Inês Gonçalves; PAULA, Douglas Ferreira. **O humor e a ironia nos contos de Machado de Assis: “O enfermeiro” e “Um homem célebre”**. Disponível em <https://edoc.ufam.edu.br/retrieve/2e629029-e546-45a1-8bc9-d9903dd455a0/TCC-Letras-2017-Arquivo.021.pdf>. Acesso em 04 jun. 2024.

GLEDSON, John. **Os Contos de Machado de Assis: o Machete e o Violoncelo**. In: ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Contos: uma Antologia/ Machado de Assis. Seleção / Introdução e Notas de John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 v. 1. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780195103090.003.0001>

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

HOUDART-MÉROT, Violaine. **Da crítica de admiração à leitura “scriptível”**. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

JOUVE, Vicent. **A leitura como retorno a si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita / Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. *Coleção Letramento, Educação e Sociedade*.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo, Editora Unesp, 2018.

LANGLADE, Gérard. **O sujeito leitor, autor da singularidade da obra**. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LIMA, L. S. de; ALVES, S. M. Dos best-sellers da cultura de massa ao cânone literário: sequência didática como possibilidade. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [S. l.], v. 37, p. 41–54, 2019. DOI: 10.5433/1678-2054.2019v37p41. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/34041>. Acesso em: 4 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5433/1678-2054.2019v37p41>

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. **Machado de Assis**: Estudo crítico e biográfico. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1936.

OLIVEIRA, Denise Cristina Rodrigues. **Contos de Machado de Assis no ensino fundamental**: uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor. Dissertação de Mestrado. Teresina, 2019

PAULINO, Graça. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

PEREIRA, Lucia Serrano. **O conto machadiano**: uma experiência de vertigem. Porto Alegre, 2008. Tese de Doutorado.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. – São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª Edição). 208 p.

ROUXEL, Annie. **Ensino da Literatura:** experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. P. (org.). Memórias da Borborema 4. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2024

ROUXEL, Annie. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura:** o advento do sujeito leitor. Revista Criação & Crítica, n.9, p. 13-24, nov. 2012b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em 04 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar** in Ao Vencedor As Batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro / Roberto Schwarz. – São Paulo, Livraria Duas Cidades, Ed. 34, 2000. 240 p. (Coleção Espírito Crítico).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **O diário de leitura como ferramenta didática:** subjetividade, construção de sentidos e fruição. In: MICHELLI, R.; GREGORIN FILHO, J. N.; GARCÍA, F. (org.). A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, 1ª ed. (digital). p.93-121.

TAUVERON, Catherine. **Direitos do texto e direitos dos jovens leitores:** Um equilíbrio instável. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

TAUVERON, Catherine. **A escrita “literária” da narrativa na escola:** condições e obstáculos. Curitiba: Educar em Revista, v. 1, n. 52, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36286>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VERÍSSIMO, José. **História da literatura brasileira.** 1915. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000116.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura [livro eletrônico]**. Série Literatura em Foco. Curitiba: Ibpx, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura na escola:** entre a democratização e o cânone. In: Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para escola? Que escola para a literatura?** In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009.

8. Apêndices

Primeiro conto: “Ideias do canário”

Figuras usadas para motivação:



Disponível em: [<https://www.gettyimages.pt/detail/foto/canary-escaping-cage-flying-toward-open-window-imagem-royalty-free/97373083?adppopup=true>] Acesso em 01 maio 2025.



Disponível em: [<https://www.gettyimages.pt/detail/foto/canary-escaping-cage-flying-toward-open-window-imagem-royalty-free/97373083?adppopup=true>] Acesso em 01 maio 2025.

Leitura na sala de aula:



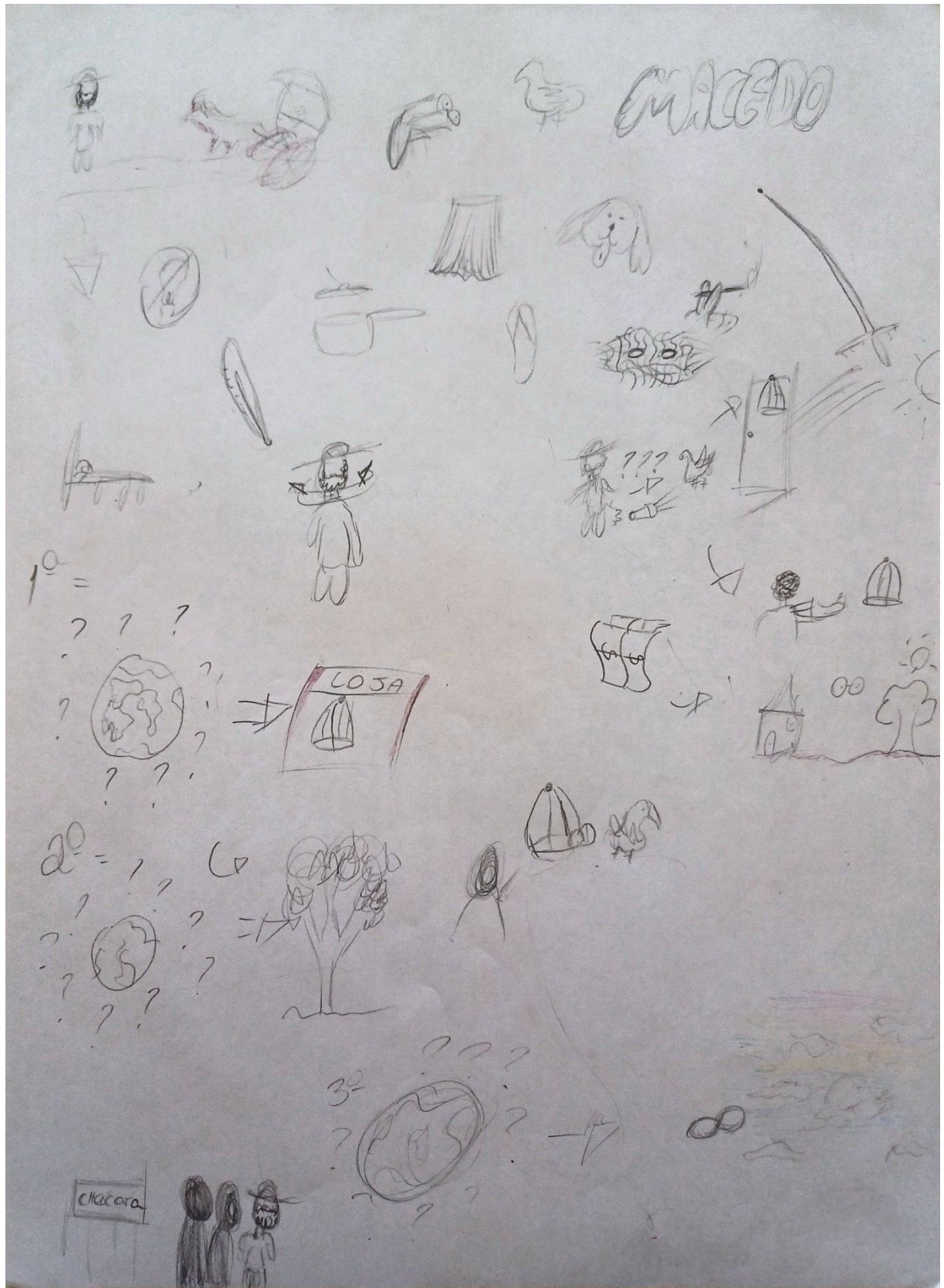


Fonte: arquivo pessoal

Registros dos diários de leitura:







Fonte: dados da pesquisa

Exemplo da atividade proposta para casa:

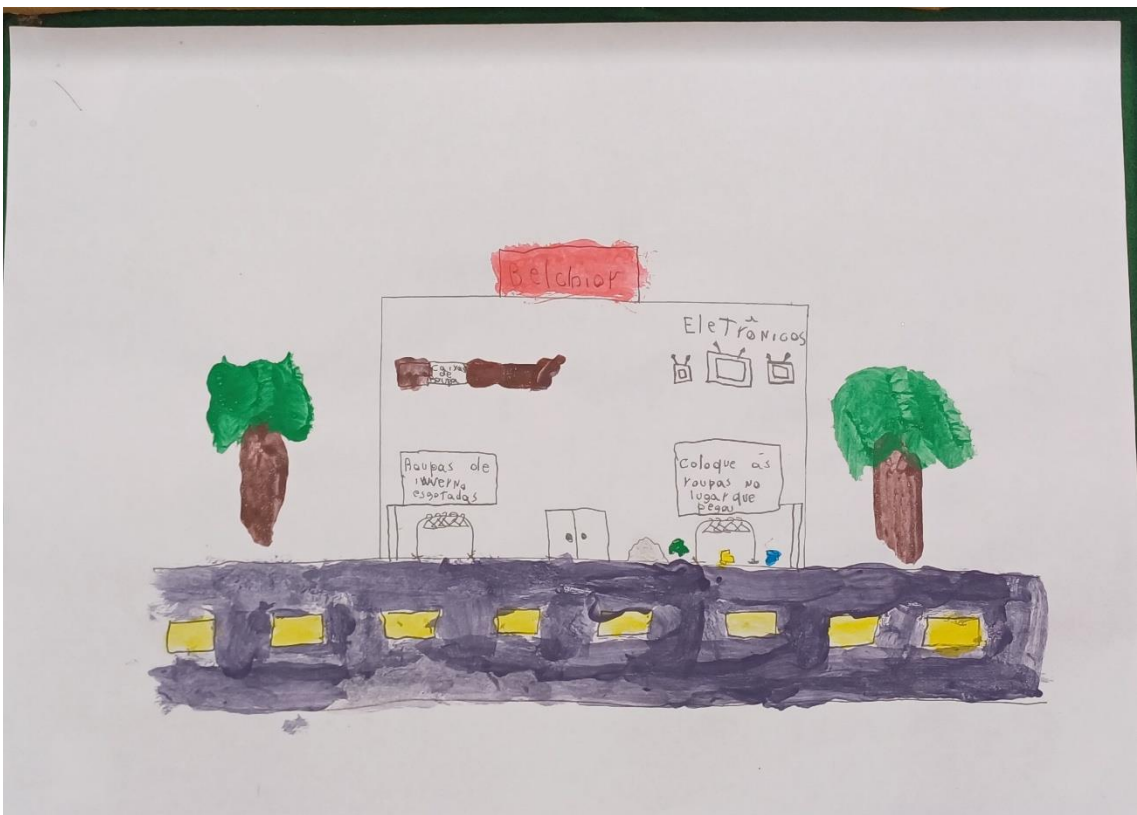
ESCOLA ESTADUAL

Língua Portuguesa e Literatura
 Professor: Marco
 9º Integral
 Aluno(a): _____

Atividade sobre o conto "Ideias do Canário"

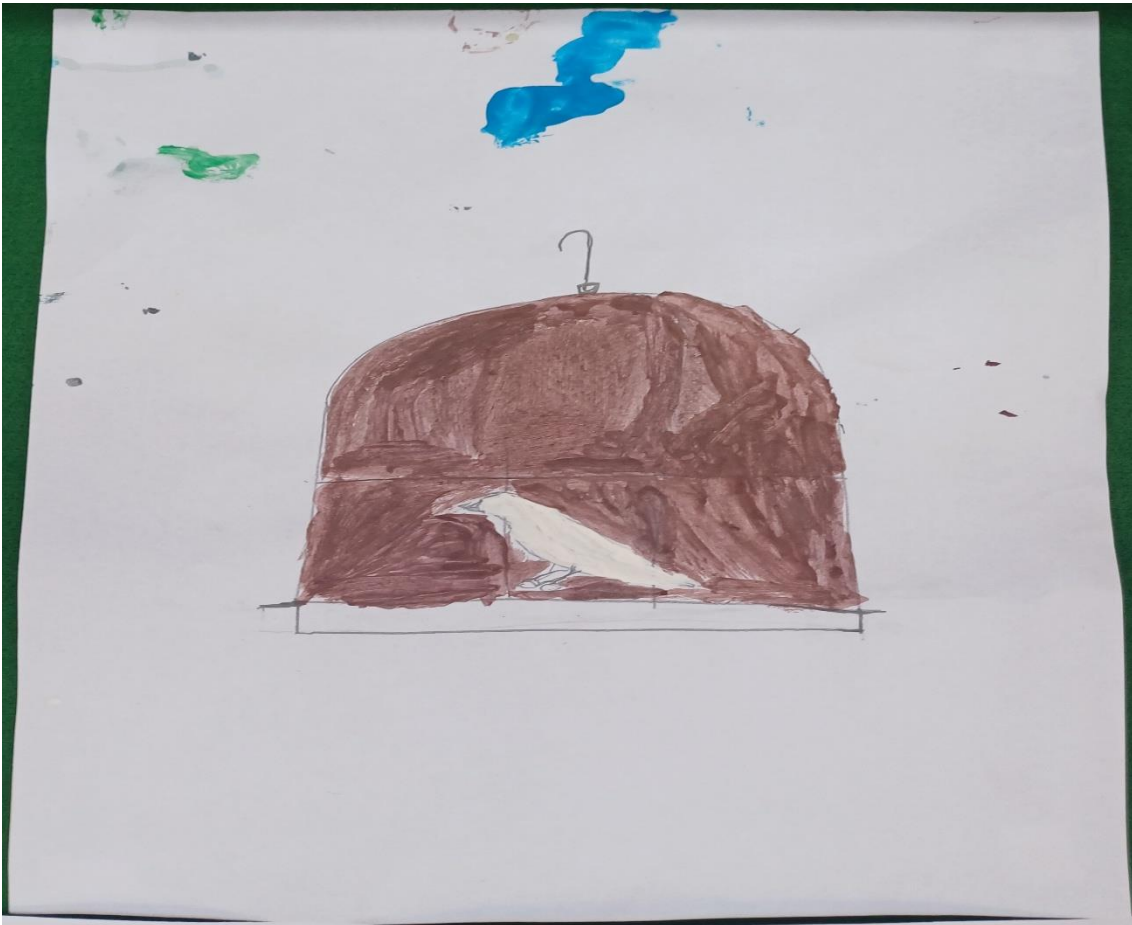
- 1) Você acha correto o fato de animais ficarem presos? Como os animais devem ser tratados? Na sua opinião, existe uma diferença entre animais domésticos e outros animais?
 Não. Como iguais. Sim, pois animais "domésticos" são os animais em que podemos criar um vínculo afetivo de forma mais simples e legal. Além disso, eles podem nos contribuir quando domesticados, como um cão guia para cegos, ou como um gato de uma pessoa doente.
- 2) Como é representado o dono da loja? E os objetos da loja? Qual ou quais tem mais vida? Podemos dizer que as características estão invertidas?
 O dono da loja é descrito de uma maneira bem negativa e desoladora. Os objetos são velhos e enferrujados, do que, em contraste ao canário, que é a única figura alegre e cheia de vida da loja.
- 3) O canário está praticamente preso o tempo todo. Na concepção dele, ele está realmente preso? Explique com um trecho do conto
 Não. Na concepção dele, a própria gaiola dele é o ^{"palácio"} mundo dele e além da loja, tudo é ilusão!
 "A minha gaiola é um palácio, e eu sou um príncipe. Não há grades que me prendam, porque o meu espírito é livre". Diz o canário.
- 4) Faremos agora uma ilustração coletiva que represente alguns momentos do conto













Fonte: dados da pesquisa e arquivo pessoal

Segundo conto: O enfermeiro

Motivação: Série “Em busca do enfermeiro da noite”



Leitura do segundo conto na sala de aula:





Reescrita criativa e outras questões:

ESCOLA ESTADUAL

Língua Portuguesa e Literatura

Professor: Marco

9º Integral

Aluno(a):

Atividade sobre o conto "O enfermeiro"

- 1) Neste conto o narrador está em primeira pessoa. Em alguns momentos, além de contar sua história, ele também interage com o leitor. Relembre alguns momentos em que isto acontece e registre abaixo

É nos momentos que ele comenta com o leitor os acontecimentos, fatos que aconteceram as especificações e as próprias emoções.

- 2) Logo nos primeiros parágrafos do conto, Procópio nos conta algo sobre ele que nos mostra que talvez ele não seja muito confiável. Registre aqui este momento

po quando ele fala "não sei e o leitor na simplicidade destas palavras. Eu não sou um anjo sou homem e se foi chamado o leitor ainda pode dizer que sou mesmo mal do que muita gente".

- 3) Como é descrito primeiramente o relacionamento do enfermeiro com o coronel? Qual figura de linguagem está presente nesse? Qual a outra figura de linguagem que percebemos quando Procópio descobre que receberá a herança?

O silêncio e o isolamento dele mostra culpa que ele sente enquanto o respeito das pessoas e sua consciência pesada.

- 4) Como o cenário reflete o comportamento do narrador? O que percebemos que acontece ao redor de Procópio que se assemelha ao que ele está pensando depois do acidente?

no início ele e o coronel brigaram muito mas o coronel sempre se desculpa mas após o acidente o coronel se sentiu culpado e queria que não tivesse acontecido.

- 5) Iremos agora reescrever esse conto, mudando algum personagem, criando um novo, mudando o foco narrativo ou o final dele. Mude aquilo que não gostou ou não concordou nessa história, ou até aquilo que você gostou, mas acha que ficou incompleto

O Procópio já muito estressado com o coronel planejou um plano de vingança contra ele com seu irmão contaram fazer o coronel beber o nome dele no testamento e então planejou um dia para assassiná-lo brutalmente. Então esperou o dia certo deu-lhe uma fepura do lado da calceira do carro esperou ele dormir e finalmente, brram, deu dois tiros na cabeça dele, dois na barriga e duas no peito dele todo ensanguentado e sua fuga do Brasil e foi para Inglaterra.

DISTOQSS

O filho perdido

Eu estava no ensino médio, achava que era dono de tudo. Me sentia o maior na escola. Não queria saber de estudar, nem de começar a planejar meu futuro. Não tinha preocupações financeiras, pois meus pais eram ricos.

Na metade do ano, entrou uma menina na escola. Ela era linda, alegre, costurava, dançava, tinha cor de jambo, a menina mais linda daquela escola. No momento que vi ela, fiquei apaixonado. Mas eu nunca iria ter chance com ela. A mãe dela não gostava de mim. Vivian o nome dela. Ela me achava ridículo, por ser o valentão da escola.

Eu comecei a me aproximar de Vivian, queria muito namorar ela. E consegui. Conquistei o coração daquela princesa. Por mais que eu fosse valentão, eu só fingisse, eu me derretia por ela.

Acabamos a escola, e resolvemos casar com ela. Nós fomos muito felizes por um tempo. A vida com Vivian era como flores. Nós resolvemos ter um filho, queríamos aumentar a nossa família.

A gente tentou mas o bebê não vinha. Pensamos que algum de nós era infértil. Fomos até no médico, e nada. Até que um dia veio a notícia, Vivian estava grávida! Eu espalhei para Deus e o mundo, estava muito feliz.

Aqueles nove meses que meu querido Juan passou no barriga de sua mãe, foi mágico. Ela tinha quase todo o dia com meu filhinho, monta-

na o quartinho dele aos poucos e enchia a barriga de virian de leite.

Era chegada a hora; a bolsa de virian tinha estourado e as contrações aumentaram.

Corri com ela para o hospital, estava em tempo de ter um colapso de tanta ansiedade e alegria. Mas logo minha alegria foi embora, pois chegou uma enfermeira dizendo que havia uma complicação e o gravidez seria de risco. Eu não sabia como reagir, nem o que pensar aquela hora, mas tentei continuar firme. A minha esposa precisava de mim aquela hora.

Entrei no sala de parto acompanhando ela e com fôlego na barriga. O parto começou e meu coração começou a bater mais rápido. Aquela hora em diante eu não sabia mais o que poderia acontecer. Eu estava com medo e angustiado, mas estava correndo tudo bem no parto. Eu senti que algo estava errado. Os médicos e enfermeiras começaram a se agitar e minha esposa começou a sentir mais dor ainda. Eu não sabia o que fazer, estava paralisado e com muito medo. E mais uma vez lembrei que tinha que ser forte. Peguei a mão de virian e dei um beijo no testa dela. Ela apertava a minha mão e gritava. Mas os gritos começaram a diminuir e ela começou a perder o fôlego. Os batimentos cardíacos dela diminuíram, até que chegou o momento em que só escutava o barulho contínuo do aparelho que indicava os

D S T Q Q S S

batimentos cardíacos.

A minha querida e doce Vivian, havia falecido. Eu não aguentei, desmanchei de tanto chorar. Aquela hora sem dúvidas, foi a pior de toda a minha vida.

E o relógio foi duplo, meu querido duan também morreu. Não pude nem ao menos seque-las, o bebê que mais esperei, o segundo amor de minha vida e o motivo do meu viver.

Entrei em depressão profunda, procurei ajuda, mas nada conseguia tirar esse sentimento de mim. Passei 15 anos, e o único jeito que achei para diminuir esse dor foi me fechando. Escutei muitas pessoas falando o quanto eu fiquei chato e insuportável. Mas ninguém sabia de nada para falar alguma coisa.

O tempo foi passando e eu fui envelhecendo. Queriam contratar pessoas para cuidar de mim. Mas não tinham o porquê fazer isso. Eu estava muito bem, com alguns problemas na coluna, mas bem. Passaram vários e vários cuidadores por mim, mas todos sem paciência.

Até que apareceu um homem, que era diferente. Assim que eu vi ele, me senti bem.

Passou-se um mês, e já me sentia pai dele. Mas ele era um filho rebelde. Vivía fazendo bagunça, e eu me sentia na obrigação de corrigir ele. Tivemos algumas briguinhas, porém nada para acabar com nossa afinidade.

Um dia, resolvi adota-lo em meu testamen-

to. Sentia que estava próximo da morte.

E eu acertei, eu morri no dia seguinte. Contudo, morri de uma forma muito boa. O cuidador, chamado Procópio, estava me abraçando. O abraço foi bem forte e um pouco desconfortável, porém estava feliz. Eu, Telesforo, não poderia morrer de uma forma melhor.

ESCOLA ESTADUAL

Língua Portuguesa e Literatura

Professor: Marco

9º Integral

Aluno(a): _____

Atividade sobre o conto "O enfermeiro"

- 1) Neste conto o narrador está em primeira pessoa. Em alguns momentos, além de contar sua história, ele também interage com o leitor. Relembre alguns momentos em que isto acontece e registre abaixo

Quando ele faz uma reflexão sobre suas próprias dificuldades.

- 2) Logo nos primeiros parágrafos do conto, Procópio nos conta algo sobre ele que nos mostra que talvez ele não seja muito confiável. Registre aqui este momento

No começo do conto, ele menciona que não tinha vocação para o cargo.

- 3) Como é descrito primeiramente o relacionamento do enfermeiro com o coronel? Qual figura de linguagem está presente nesse? Qual a outra figura de linguagem que percebemos quando Procópio descobre que receberá a herança?

Extremamente difícil. O coronel é descrito como um homem insuperável, esturdo e exigente. A primeira figura de linguagem que percebemos está presente é a metáfora. Outra também presente no conto, é a ironia.

- 4) Como o cenário reflete o comportamento do narrador? O que percebemos que acontece ao redor de Procópio que se assemelha ao que ele está pensando depois do acidente?

Após o ato, ele continua na casa do coronel, o que aponta o sentimento de culpa de Procópio. Além disso, o silêncio da casa, o próprio morto, e o desordem da casa intensificam isso.

- 5) Iremos agora reescrever esse conto, mudando algum personagem, criando um novo, mudando o foco narrativo ou o final dele. Mude aquilo que não gostou ou não concordou nessa história, ou até aquilo que você gostou, mas acha que ficou incompleto

Após o enfermeiro chegar para cuidar do coronel, o coronel mortifica ele, e ele fica morrendo de raiva. Quando o coronel bate nele, o enfermeiro, morrendo de raiva, empurra ele, e o coronel morre.

Após a morte do coronel, o Procópio fica insano, por eles descobrirem. Os médicos descobrem que ele não morreu de uma forma "normal", e o enfermeiro é acusado de homicídio, e é preso.

- 5) Iremos agora reescrever esse conto, mudando algum personagem, criando um novo, mudando o foco narrativo ou o final dele. Mude aquilo que não gostou ou não concordou nessa história, ou até aquilo que você gostou, mas acha que ficou incompleto

Proscópio encontra o coronel em uma crise de saúde, um tempo mais ele simplesmente não tá, em quanto ajudar o coronel morreu porque o proscópio não quis ajudar, mais não sabe pelas manias do proscópio, o que faz o proscópio se sentir culpado do mesmo jeito.

- 5) Iremos agora reescrever esse conto, mudando algum personagem, criando um novo, mudando o foco narrativo ou o final dele. Mude aquilo que não gostou ou não concordou nessa história, ou até aquilo que você gostou, mas acha que ficou incompleto

Ele finalmente depois de pra lá aceitou e decidiu que era melhor ter se afastado dele e ter morrido pois ele ficou com a herança e com tudo que era dele passou para Proscópio então ficou ali ficou por mais 100 anos que ficou vivendo mais 100 "anos chatos" e assim esquecendo o assim esquecendo o assunto.

- 5) Iremos agora reescrever esse conto, mudando algum personagem, criando um novo, mudando o foco narrativo ou o final dele. Mude aquilo que não gostou ou não concordou nessa história, ou até aquilo que você gostou, mas acha que ficou incompleto

No dia nublado no Rio de Janeiro, a enfermeira Clara se prepara para mais um dia de trabalho, refletindo sobre suas obrigações e um desejo secreto. Ela ouve rumores sobre um novo paciente, um artista recluso e enigmático, e a curiosidade a consome. Com isso, Clara sente que aquele dia pode marcar o início de uma nova história em sua vida.

Terceiro conto: Umas férias

Exemplo das questões propostas para casa:

ESCOLA ESTADUAL

Língua Portuguesa e Literatura

Professor: Marco

9º Integral

Aluno(a): _____

Atividade sobre o conto "Umas férias"

1. Você já passou por uma situação como a contada pelo narrador? Explique como foi:

Não. Eu já vi muitos parentes que morreram, mas nunca tão próximos assim. O mais próximo de mim que já morreu foi o meu bisavô. Eu fiquei irritado com a minha mãe, pois ela não me contou, e eu fiquei sabendo dos outros.

2. Como é o cenário imaginado pelo jovem José Martins quando ele sai da escola? O que acontece quando ele chega em sua casa?

Ele imaginava que na casa dele haveria alguma festa, baile ou espetáculo. Mas, quando chega, descobre que é algo em que não imaginou, e totalmente oposto.

3. O narrador conversa com o leitor em dois momentos. Registre aqui um desses momentos.

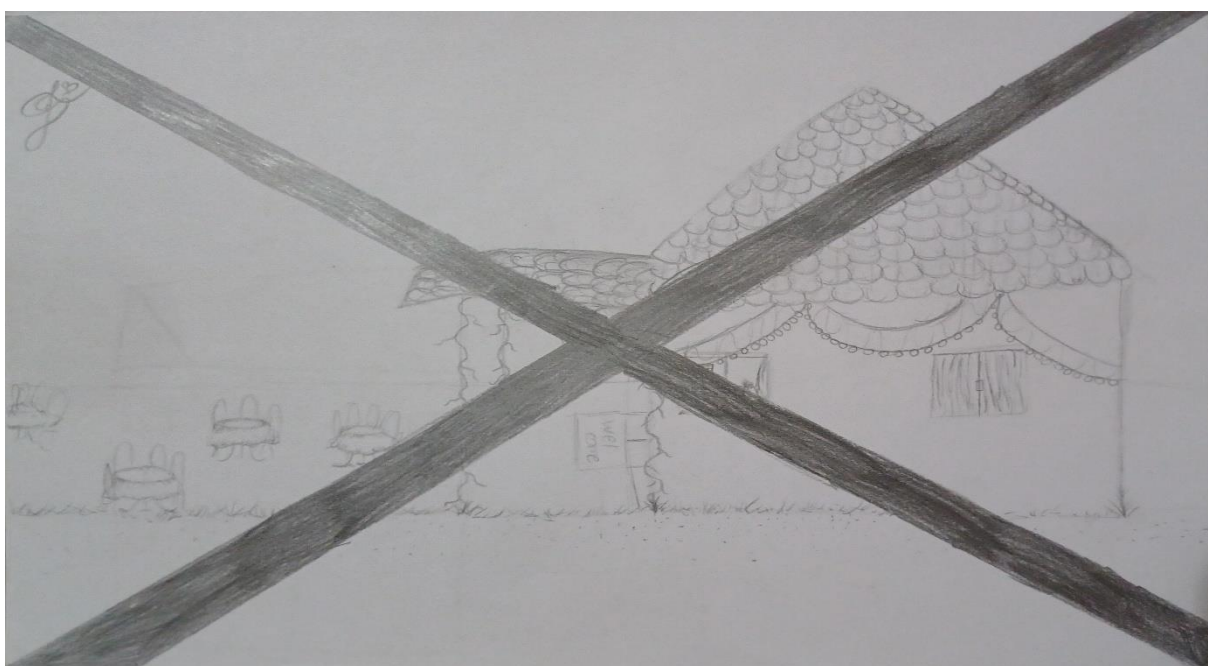
Um dos momentos é, que ele faz a pergunta a nós, porque ele morreu. Um momento é quando ele diz a seguinte fala: Não sei se o leitor já reparou que as crianças, quando são chamadas, despertam, em motivo oposto, ficam logo inquietas e curiosas.

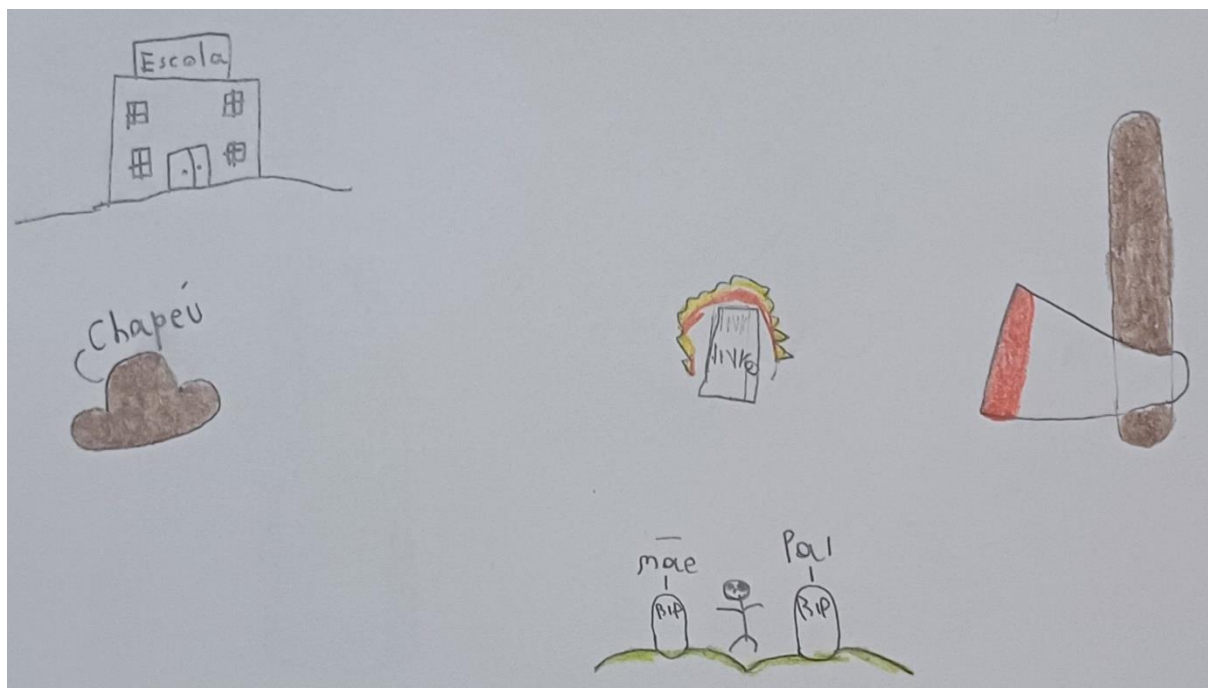
4. A antítese é uma figura de linguagem que consiste em trabalhar os opostos (dia e noite; escuro e claro etc.). O que José achava da escola antes da morte de seu pai e o que ele achava depois, quando ficou de luto por 8 dias. Podemos dizer que há uma inversão? Explique:

Sim. Antes de José saber que o seu pai morreu, ele estava geralmente alegre, de quando descobre, fica triste. Alegria e tristeza são considerados emoções opostas.

5. Faremos um teatro baseado neste conto.

OK. :)

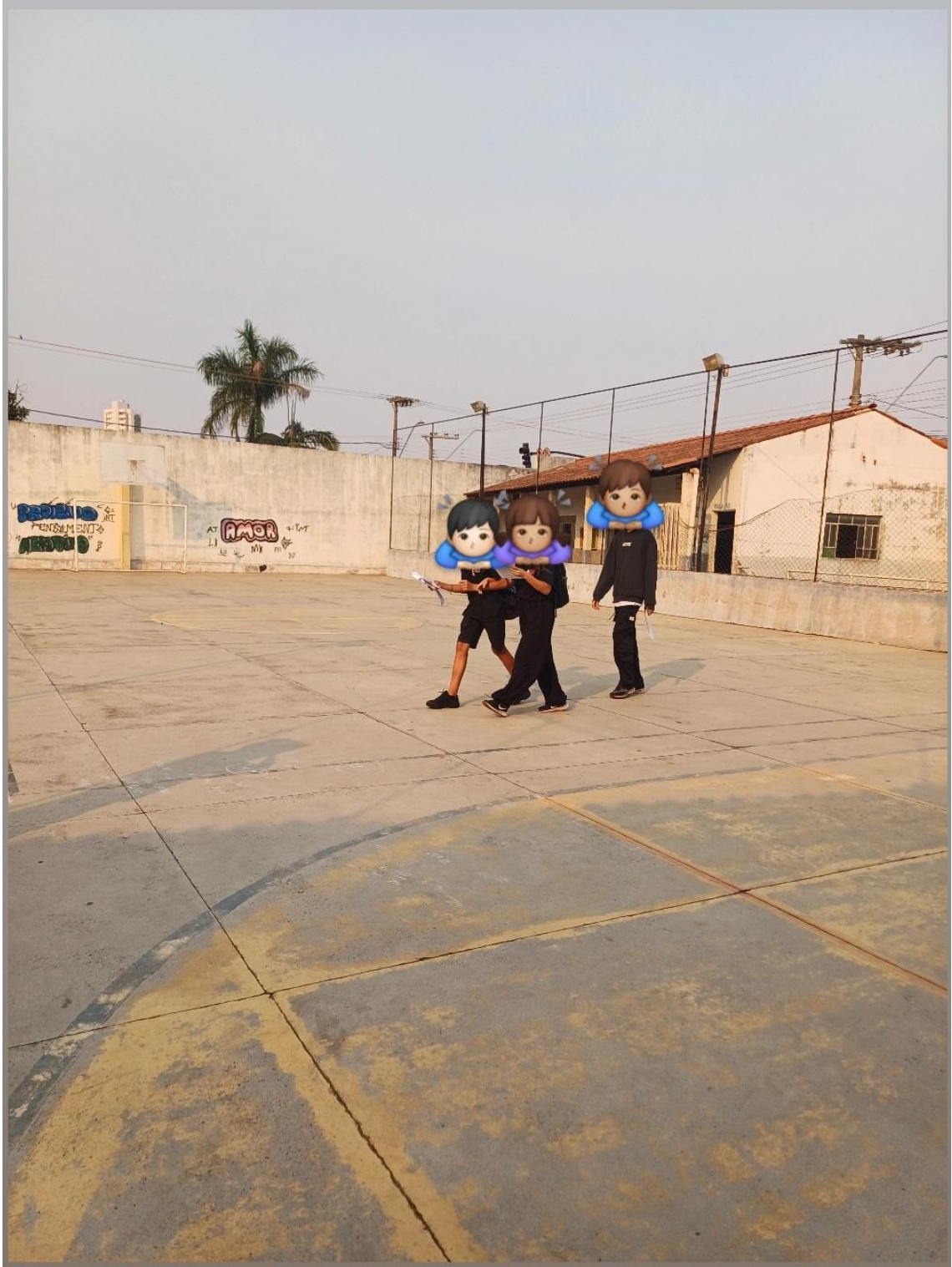
Registros dos diários de leitura:



Interpretação do conto através da encenação:











Fonte: dados da pesquisa e arquivo pessoal