

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS
CAMPUS FELIZ

THAÍS LETÍCIA MARTINI SCHAKOFSKI

**MACHADO DE ASSIS E O LEITOR EM FORMAÇÃO:
uma prática de letramento literário a partir da Crônica dos Burros de Machado
de Assis**

FELIZ
2025

THAÍS LETÍCIA MARTINI SCHAKOFSKI

**MACHADO DE ASSIS E O LEITOR EM FORMAÇÃO:
uma prática de letramento literário a partir da Crônica dos Burros de Machado
de Assis**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras, Português e Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Edcleberton de Andrade Modesto

FELIZ
2025

THAÍS LETÍCIA MARTINI SCHAKOFSKI

**MACHADO DE ASSIS E O LEITOR EM FORMAÇÃO:
uma prática de letramento literário a partir da Crônica dos Burros de Machado
de Assis**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras, Português e Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovada em ____ de _____ de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edcleberton de Andrade Modesto (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Profa. Dra. Andréia Veridiana Antich
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Profa. Dra. Izandra Alves
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Dedico este trabalho aos meus pais que, mesmo sem o ensino básico completo, transformaram a oportunidade que um dia lhes faltou em solo fértil para que meu sonho pudesse germinar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Elaine e Roberto, pelo empenho para que meu sonho pudesse ser realizado, por acreditarem em mim e proporcionarem as condições necessárias para que a conclusão da Licenciatura fosse possível. Agradeço por, mesmo longe, serem sinônimo de abrigo e aconchego, por me motivarem a voar sempre, deixando claro que o ninho estaria pronto caso fosse necessário voltar, por me permitirem sonhar e por acreditarem no importante papel que a educação tem de transformar o mundo.

À minha irmã, Thalita, por me permitir estar próxima, mesmo sem poder ver seu crescimento diariamente, e entender que, em muitos momentos, eu precisaria estar longe, falhando, muitas vezes, no papel de irmã mais velha e nem sempre conseguindo proporcionar refúgio e acolhimento.

Aos meus avós, tios, tias, padrinhos, madrinhas, primos, primas, afilhados e afilhadas, por entenderem as ausências, por me apoiarem e não deixarem de acreditar em mim.

À minha Tia Úrsula, por abrir as portas da sua casa e me acolher, por me esperar voltar das aulas com afeto em forma de alimento, por ser caminho para que meu sonho fosse realidade, pelos tantos quilômetros rodados para que tudo fosse possível.

Aos meus primos Sabrina e João e ao fruto de seu amor, Maria Cecília, por me acolherem, por serem ombro de aconchego nos momentos em que as poucas horas de sono, as dificuldades e a saudade da casa dos meus pais tomaram conta. Agradeço por serem ponte no meu caminho de reaproximação com Deus por meio das suas obras e vivências.

Aos meus amigos que ficaram longe e aos que conquistei perto, por entenderem as faltas, por serem suporte, por facilitarem o caminho e estarem presentes na caminhada.

Ao meu namorado, que foi local de calma e paz, por nunca deixar de acreditar no meu potencial e ser suporte nos momentos que mais precisei.

Aos meus professores, desde a Educação Infantil até o último semestre da faculdade, por cada um, à sua maneira, ensinarem-me que ser docente vai além do planejamento e da aplicação de conteúdo, é ser afeto e fonte de acolhimento.

Agradeço, principalmente, aos que foram inspiração e participaram do meu processo de descoberta docente e de escrita deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), pela educação de qualidade, por ser impulsionador de posicionamentos, por proporcionar educação pública e de qualidade.

A Deus, por me surpreender e demonstrar amor por meio de suas infinitas graças e obras.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso visa a reflexão da importância de práticas literárias significativas, partindo de uma experiência de letramento literário, averiguando a recepção dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual do município de São Sebastião do Caí, no Rio Grande do Sul, para com uma obra de um escritor clássico da Literatura Brasileira. O estudo foi baseado na revisão bibliográfica de autores como Rildo Cosson, Wolfgang Iser e Antonio Candido, escritores de pesquisas focadas no letramento e recepção literária e nas aulas aplicadas durante o período de estágio obrigatório em Língua Portuguesa, componente curricular do Curso de Licenciatura em Letras, Português e Inglês. A forma como os discentes receberam o texto *Crônica dos Burros* (1892), do autor Machado de Assis, e as possíveis reverberações em suas leituras futuras foram o objeto de análise. Os debates e reflexões gerados em conjunto com os estudantes tiveram como base principal as teorias cruzadas com suas vivências de mundo, bagagens literárias e conhecimentos prévios. Conclui-se que, explorando o texto de maneiras não tradicionais, de forma dialogada e menos expositiva, o envolvimento dos estudantes pode ser mais efetivo, podendo, assim, proporcionar, a longo prazo, a reflexão da importância da leitura e a possibilidade de reverberações literárias.

Palavras-chave: Letramento literário, recepção literária, leitura, literatura.

ABSTRACT

This term paper aims to reflection on the importance of meaningful literary practices, based on an experience of literary literacy, analyzing the reception of the students of 7th grade class of the elementary school from an state school, located in São Sebastião do Caí, when engaging with a literary work by a classic author of Brazilian literature. This study is grounded in a bibliographic review of authors like Rildo Cosson, Wolfgang Iser, Antonio Candido writers of theoretical research focused on the literacy and literary reception, as well as in classroom experiences during the mandatory Portuguese Language internship period. The student's reception of the text "*Crônica dos Burros*" (1892) by Machado de Assis, and the possible repercussions for future reading habits were the main subjects of analysis. The debates and reflections developed collaboratively with the students were primarily based on theories intertwined with their life experiences, literary backgrounds, and prior knowledge. It can be concluded that exploring the text through non-traditional ways, in a dialogical and less expository approach can foster greater student engagement, thereby promoting, in the long term, the reflection of the importance of reading and the potential for lasting literary impact.

Keywords: Literary literacy, Literary reception, reading, literature.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 A IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS E DE MACHADO DE ASSIS DENTRO DA SALA DE AULA	15
2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	35
3 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	47
ANEXO A – CRÔNICA DOS BURROS, MACHADO DE ASSIS	49

1 INTRODUÇÃO

A presença da Literatura Clássica Brasileira e o estudo de seus principais autores é imprescindível e passível de ser aprofundada por fazer parte de todos os períodos escolares dos estudantes do Ensino Fundamental. Esses conteúdos integram o campo artístico-literário e, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), devem estar presentes nas aulas de Língua Portuguesa dos finais do Ensino Fundamental, uma das etapas da escolarização básica.

Machado de Assis, considerado um dos principais nomes da Literatura Brasileira, merece maior presença nas salas de aula por meio de suas obras, que continuam atuais, pertinentes e ricas em temas essenciais para reflexão e formação do aprendizado dos estudantes. Seus textos, além de bem escritos, permitem discussões a respeito da sociedade, do comportamento humano e das contradições existentes em nosso país, enriquecendo a aprendizagem dos estudantes.

Quando bem trabalhadas pelos professores de Literatura e Língua Portuguesa, obras clássicas literárias têm o potencial de marcar profundamente os leitores, despertando o interesse pela leitura e ampliando o olhar crítico dos alunos sobre o mundo ao seu redor. Por isso, é fundamental que Machado de Assis seja apresentado de forma acessível e envolvente, valorizando o diálogo com os jovens e mostrando como sua escrita continua relevante nos dias de hoje.

Ao longo das 10 horas de observação em sala de aula, foi possível perceber um certo desinteresse em relação à leitura. Essa falta de envolvimento ficou evidente não apenas pelas atitudes demonstradas durante as observações, mas também por falas recorrentes entre os alunos, como a frase “eu odeio ler” proferida de modo espontâneo entre alunos da turma do 7º ano. Dentre os 22 estudantes, 12 meninas e 10 meninos, segundo formulário realizado, uma minoria se identifica como leitora, o que revela uma baixa adesão à prática e ainda demonstram frustração quando alguma leitura lhes é requisitada.

Nesse viés, levando em consideração tais possibilidades de aprendizado, desenvolvimento e demandas, por meio da leitura e do estudo de Machado de Assis, senti a necessidade de investigar como um conto machadiano é recebido pelos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual, localizado no município de São Sebastião do Caí, no Rio Grande do Sul (RS). A proposta deste trabalho é analisar se a forma como o conto é apresentado em sala de aula interfere

na maneira com que os/as alunos/as compreendem e se relacionam com a leitura, observando de que modo a abordagem pedagógica pode influenciar tanto na interpretação quanto no interesse pela obra literária. O tema escolhido para este trabalho tem como foco principal a forma como a produção literária de Machado de Assis impacta os estudantes.

Essas práticas e análises foram desenvolvidas ao longo do estágio de Língua Portuguesa realizado na referida turma e escola. O contato direto com os estudantes permitiu observar, na prática, o nível de interesse e engajamento dos alunos com o clássico de Machado de Assis, sobretudo durante a aplicação da metodologia escolhida. Relatos e observações em sala de aula subsidiaram essa análise. O território de estudo, então, tornou-se bastante delimitado, uma vez que os alunos pertencem ao mesmo bairro em que a Escola se localiza, compartilhando realidades sociais e culturais semelhantes, podendo influenciar diretamente na maneira como se relacionam com a literatura apresentada.

A relevância do tema está diretamente ligada à proposta de analisar como esses estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental recebem e interpretam uma obra machadiana, especialmente no contexto das aulas de Língua Portuguesa. A escolha se mostra significativa, pois parte de uma vivência prática realizada durante o estágio supervisionado em Língua Portuguesa. Desse modo, foi possível acompanhar e observar, mediante as regências na Disciplina de Língua Portuguesa, ao longo de um mês, de maneira mais aprofundada, a dinâmica entre ensino, leitura e recepção literária.

Através dessa proposta realizada em sala de aula, os dados foram coletados via observações dos estudantes, considerando seu engajamento e participação nas aulas, mediadas por metodologias que incentivam a participação ativa e o envolvimento dos alunos na discussão dos temas propostos. Dessa forma, eles tiveram a oportunidade de participar de círculos de leitura e debates, estimulando a produção criativa inspirada na obra e promovendo interesse, reflexão e envolvimento por parte dos alunos.

Além disso, muitos alunos demonstraram frustração ou resistência quando alguma leitura era solicitada, seja como dever de casa ou como atividade realizada em sala. Essa postura, embora preocupante, oferece um ponto de partida importante para refletir acerca da maneira como os textos literários estão sendo apresentados e como isso influencia diretamente na recepção e no interesse dos alunos.

Inicialmente, percebeu-se que os estudantes são expostos a literaturas de caráter mais infantil, como textos simples e linguagem bem acessíveis. Mesmo que tais obras sejam de relevância pedagógica, acabam limitando o potencial dos estudantes ao não serem desafiados com leituras/obras mais complexas. Essa escolha está ligada, em grande parte, à visão do que muitos professores têm em relação às obras clássicas, como as de Machado de Assis, frequentemente consideradas acima dos níveis de interpretação para esse público, pelos próprios docentes da turma.

Em razão disso, pouco se exige dos alunos, já que, na opinião de grande parte dos professores, obras clássicas são comumente consideradas complexas para esse público. Segundo relatos orais dos próprios docentes da escola em que se realizou o estágio, os estudantes não teriam capacidade de refletir sobre um texto escrito em outra época ou que não trate diretamente das questões que lhes interessam.

Para a pesquisadora Denise Cristina Rodrigues Oliveira (2019), em “Contos de Machado de Assis no Ensino Fundamental: uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor”, muitas vezes, a apresentação das obras ocorre de maneira impositiva e é considerada inacessível aos estudantes do Ensino Básico. Em diversos momentos, essas obras são abordadas de modo superficial e sem a devida conexão com as rotinas e vivências dos alunos, dificultando a aproximação dos estudantes com os clássicos da literatura mundial, sobretudo porque muitos deles provêm de diferentes realidades sociais e familiares.

A conexão entre os clássicos literários, como as obras de Machado de Assis, e os estudantes da atualidade costuma ser obscurecida pela falta de compreensão de que os escritores produzem a partir de suas próprias vivências e contextos. Normalmente, deixa-se de reconhecer os autores como figuras pertencentes a períodos históricos distintos, marcados por suas inquietações, valores e observações sociais. Ainda assim, suas obras mantêm um diálogo atemporal com diferentes públicos, revelando-se de enorme relevância para a formação cultural e literária brasileira.

O distanciamento em relação aos clássicos é, recorrentemente, justificado pela linguagem complexa utilizada pelos autores. Quando essas obras são trabalhadas em sala de aula aparecem fragmentadas, incompletas ou adaptadas de modo não fiel aos textos originais, atitudes que impedem um contato profundo dos estudantes com a literatura e dificultam sua apreciação.

É possível verificar casos como esses em livros didáticos que optam por não abordar toda a obra e, conseqüentemente, muitos professores decidem não a trazer na íntegra para a sala de aula ou até mesmo a obra original. Assim, os alunos perdem uma provável oportunidade de apreciar um clássico em sua totalidade e tomar gosto pela sua leitura.

Nesse âmbito, Oliveira (2019) ainda destaca, em sua pesquisa, que a leitura literária contribui significativamente para o processo de desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de posicionamento dos alunos diante de assuntos sobre os quais, muitas vezes, eles não são instigados a pensar e circulam atualmente. Com o intuito de reflexão, Machado de Assis foi escolhido para este trabalho, já que o autor trata de temas atuais e é considerado autor de grandes clássicos.

O texto escolhido para o presente trabalho foi “Crônica dos Burros” (Anexo A), escrito por Machado de Assis e publicado em 16 de outubro de 1892 no Jornal Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro. A obra apresenta uma mistura de elementos de crônica, conto e fábula. O texto narra a história de dois burros falantes que refletem acerca de seus trabalhos, conduzindo bondes, e percebem que suas funções estão gradualmente sendo substituídas por bondes elétricos.

Esse conto foi selecionado por interpelar um tema comum aos estudantes observados, o trabalho e suas condições, podendo ainda ser interpretado como uma crítica ao sistema trabalhista e como um recurso para auxiliá-los na construção do pensamento crítico. Isso porque, segundo Regina Zilberman (2005, p.13), “os leitores precisam se reconhecer nas personagens, há limites para mexer com a temporalidade, e a ação precisa ter um mínimo de coerência”.

Todavia, a presente pesquisa configura-se como um momento ímpar, uma vez que, até então, a turma em questão nunca havia sido analisada sob essa perspectiva na instituição mencionada. Embora o período de observação tenha sido relativamente curto, foi possível identificar sinais promissores.

Dessa forma, o principal problema da pesquisa realizada configura-se como a verificação da recepção de uma obra machadiana e a sua recepção por parte dos alunos na Disciplina de Língua Portuguesa dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Pública, em São Sebastião do Cai/RS. Caso a resposta fosse afirmativa, outra questão se faria iminente: qual a recepção dos estudantes? Ela é positiva ou não faz diferença na perspectiva dos alunos quando o assunto se volta para o tema da leitura de clássicos?

Ademais, o principal objetivo é descrever, com base em observações e práticas pedagógicas, a forma como a obra de Machado de Assis é recebida, de maneira positiva ou negativa, quando abordada de modo específico, menos tradicional e expositivo. E, mais especificamente, investigar, a partir de práticas pedagógicas específicas, se diferentes formas de acesso e interação com textos clássicos podem levar os estudantes a experiências de leitura distintas.

Possíveis hipóteses para o problema levantado são de que as obras machadianas, quando abordadas de maneira menos expositiva e tradicional, fazem sentido e são bem acolhidas pelos estudantes, ou de que as obras de Machado de Assis, dependendo do modo como são trabalhadas e das metodologias utilizadas, surtem efeitos positivos quanto ao interesse e receptividade a curto prazo nos alunos.

Dada a grandiosidade de Machado de Assis e a relevância de suas obras para a Literatura Brasileira, percebeu-se a necessidade de investigar a pertinência do estudo de suas obras nas aulas de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, em São Sebastião do Caí/RS. Mais do que estudar o autor e suas obras de forma isolada, é fundamental analisar como ambos são trabalhados, de modo a refletir na recepção literária pelos estudantes, possibilitando ao professor identificar estratégias que favoreçam a melhor compreensão e apreciação das obras clássicas.

Nessa linha, a pesquisa deu-se de maneira exploratória, por meio de regência na turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de São Sebastião do Caí/RS. A partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base teóricos como Rildo Cosson, Wolfgang Iser, Antonio Candido e outros considerados relevantes para essa pesquisa, analisaram-se os impactos que as possíveis abordagens literárias possuem para com as obras machadianas sobre os estudantes.

A apresentação das informações obtidas foi realizada de forma descritiva, considerando-se o conteúdo e o discurso dos estudantes para averiguar suas atitudes. A escola escolhida, pública estadual, está localizada no bairro Quilombo, no município de São Sebastião do Caí/RS. A maioria dos alunos reside no bairro da escola, mas também há alunos de outras localidades do município, especialmente aqueles que optam pelo curso Normal (antigo Magistério), oferecido de maneira concomitante e subsequente ao Ensino Médio.

Os sujeitos da pesquisa realizada foram estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental que pertencem a um bairro periférico e que foram, em sua maioria,

atingidos por recentes catástrofes ambientais. A obra escolhida foi selecionada por se tratar de um tema presente em suas discussões e que, supostamente, os auxiliaria na construção do pensamento crítico e posicionamento.

O primeiro capítulo tem como foco uma revisão bibliográfica a respeito da importância da literatura clássica na sala de aula. Além disso, versa acerca de como um planejamento que considere os conhecimentos e saberes prévios dos alunos pode favorecer uma recepção literária significativa e efetiva, tornando a escola um espaço de descobertas e de encontros consigo mesmos.

No segundo capítulo, encontram-se os relatos das observações de classe da turma escolhida para o estágio supervisionado em Língua Inglesa, suas reverberações no planejamento e os relatos das práticas de ensino. Os relatos tem como foco a forma como o texto escolhido e abordado foi recebido pelos estudantes, os questionários realizados sobre as práticas leitoras dos alunos e suas participações nas aulas.

É possível assim perceber, ao final desta pesquisa, a importância da literatura enquanto agente de transformação do pensamento, do posicionamento e ainda da percepção da realidade, quando abordada de maneira ativa, explicativa e em forma de discussões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS E DE MACHADO DE ASSIS DENTRO DA SALA DE AULA

Segundo Ariadine Faria Leme (2021, p. 27), “a literatura tem um papel transformador e humanizador”, o que evidencia a sua importância dentro da sala de aula para além do simples ensino formal. Quando apreciada e utilizada conscientemente, a literatura contribui para a formação de indivíduos mais completos, capazes de compreender a si mesmos, apropriar-se da língua e usá-la de maneira criativa e crítica. Por meio da leitura, os estudantes desenvolvem habilidades de expressão verbal e escrita que ultrapassam o aspecto teórico, aprendendo a se comunicar de modo mais claro e eficiente.

Outrossim, a literatura abre portas para se conhecer outras realidades, culturas, perspectivas e mundos, promovendo a ampliação de seus horizontes e ainda fazerem da leitura uma experiência diária por estimá-la, e não apenas considerá-la como obrigatoriedade escolar ou social. Ela ainda estimula a formação de cidadãos mais conscientes e reflexivos. Quando a leitura deixa de ser vista somente como uma obrigação escolar e passa a ser valorizada como uma atividade prazerosa e enriquecedora, ela ganha um papel central no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, incentivando-os a buscar conhecimento e prazer através dos livros diariamente.

Nessa linha, a obrigatoriedade associada à literatura pode estar presente e se fazer percebida desde a pré-escola, nos primeiros anos de vida escolar, quando são propostos projetos em que as crianças devem recontar histórias previamente lidas por seus pais. Embora essas atividades tenham um potencial formativo importante, muitas vezes, acabam sendo interpretadas como tarefas obrigatórias e mecânicas, sem espaço para uma vivência literária mais afetiva e significativa.

Essa relação formal com a leitura tende a se intensificar ao longo da trajetória escolar, passando pelas séries iniciais, finais e no Ensino Médio, onde o foco geralmente recai sobre a cobrança de conteúdo, datas e autores, e menos sobre a experiência sensível e crítica da leitura. Nesse contexto, Regina Zilberman (2005, p. 9) ressalta que: “livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do

adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar”.

Assim, reforçando a ideia de que o contato com a literatura, ao ser feito de maneira positiva e prazerosa, pode marcar profundamente o leitor, influenciando na sua relação com os livros por toda a vida. Portanto, é fundamental que a escola, especialmente nos primeiros anos, encontre formas de apresentar a literatura como uma fonte de prazer, descoberta e imaginação, e não apenas como uma exigência curricular.

Esse ciclo de obrigatoriedade em relação à leitura não se encerra no Ensino Básico; ao contrário, quando não se opta pela formação superior, tende a se intensificar, pois muitos cursos exigem a leitura de diversas obras, teóricas ou literárias, como parte fundamental da construção do conhecimento e do desenvolvimento das competências necessárias à formação profissional. Nesses cenários, a leitura pode deixar de ser somente um instrumento de aprendizagem e passar a ser uma exigência constante, essencial para a compreensão de conceitos, autores, metodologias e práticas específicas de cada área.

Na ausência de práticas de leitura bem cultivado nos anos iniciais, o enfrentamento das leituras obrigatórias pode se tornar um desafio ainda maior, gerando dificuldades de interpretação, análise e até mesmo de organização do pensamento. Por isso, é primordial que a escola promova, desde os primeiros anos, uma relação positiva e significativa com a leitura, de modo que, ao chegar ao Ensino Superior, ou mesmo ao mundo do trabalho, os estudantes não apenas saibam ler, porém leiam com gosto, autonomia e compreensão crítica.

A obrigatoriedade social de leitura, principalmente de clássicos, costuma recair quase que exclusivamente àqueles que fazem parte de classes dominantes e de maior poder aquisitivo. A literatura é e, historicamente, foi de pertencimento dos mais favorecidos, das elites, vista como um símbolo de distinção cultural e intelectual. Por esse motivo, ainda hoje, por muitos, é vista como se só fosse digna de conhecimento àquela criada por escritores já reconhecidos e com alta relevância econômica e social.

Em sala de aula percebe-se que raramente se exige que um indivíduo em situação de vulnerabilidade social realize leituras, sobretudo de clássicos, por possuírem, em alguns casos, uma linguagem mais culta, e muitos acreditarem que tais pessoas não poderiam compreendê-los, por possuir uma linguagem mais formal e presente somente em contextos históricos distantes. Isso contribui para a

manutenção de uma lógica excludente, na qual unicamente determinados grupos têm acesso pleno à experiência literária, enquanto outros grupos, menos favorecidos social e economicamente são, de forma velada ou explícita, desestimulados a se aproximar desse universo.

No entanto, esse tipo de pensamento ademais de reforçar desigualdades, desconsidera o potencial transformador da literatura para todos os públicos, independentemente de sua origem social. Levar os clássicos a esses espaços não é impor, mas incluir, é reconhecer que todos são dignos de acessar e interpretar essas obras, desde que lhes sejam dadas as condições adequadas de mediação e acolhimento.

Dessa forma, a literatura clássica, percebida de maneira preconceituosa como mais relevante do que outras formas literárias, que muitas vezes chegam a ser consideradas inferiores, mantém ainda hoje seu valor histórico e cultural. Consoante Italo Calvino (1981, p. 7), na tradução de Nilson Moulin, “dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los”. Assim sendo, é de enorme riqueza reler os clássicos, sempre com outra visão e pensamento, mas é não menos importante e lindo lê-los pela primeira vez.

Embora esta pesquisa tenha escolhido um texto clássico para a prática de regência e para a análise proposta, é basilar realçar que isso não desvaloriza as demais produções literárias. Pelo contrário, divisar o valor dos clássicos não deve significar a exclusão ou a deslegitimação das obras que não fazem parte do cânone. Assim, mesmo que o foco aqui seja um texto machadiano, é essencial reafirmar que a literatura, em sua pluralidade, é expressão artística legítima, e que toda obra capaz de provocar reflexão, emoção e/ou identificação pode e deve ser considerada literatura em sua forma plena.

Antonio Candido (2004, p. 174) sugere: “chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Essa definição ampla rompe com a ideia restrita de que somente as obras pertencentes ao cânone tradicional merecem ser consideradas literatura.

Ao reconhecer a multiplicidade de formas e origens das produções literárias, Candido (2004) propõe uma visão democrática e inclusiva, que valoriza tanto as

grandes obras clássicas quanto aquelas oriundas de culturas populares ou de contextos marginalizados. Essa concepção fortalece a importância da literatura enquanto ferramenta de aprendizado e transformação, pois é por meio dela que se adquire novos conhecimentos, amplia-se o vocabulário, desenvolve-se empatia e leva-se a enxergar o mundo por diferentes perspectivas.

Um indivíduo passa a compreender o mundo ao seu redor quando se apropria do ato da leitura, quando seu repertório bibliográfico se expande, viabilizando, assim, a sua interpretação sobre os acontecimentos ao seu redor e do mundo que o cerca. Tais habilidades se desenvolvem de maneira ainda mais natural quando o contato com a literatura acontece desde a infância, pois

[...] se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência (Machado, 2002, p. 13).

O gosto pela literatura não surge de modo espontâneo ou obrigatório; ele é resultado de boas experiências literárias capazes de despertar emoções, reflexões e identificação por parte do leitor. Nessas vivências, a escola deveria, em tese, cumprir um papel protagonista, já que é nela, maiormente, que acontece o primeiro contato significativo das crianças e estudantes com obras literárias e, precipuamente, com os clássicos. Nessa ótica, de acordo com Calvino (1981, p. 10),

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Em diversos panoramas familiares, as experiências da leitura não está presente, seja por falta de acesso, incentivo ou tempo. Dessa forma, a escola torna-se o ambiente propício para apresentar aos alunos a literatura como uma fonte de prazer, conhecimento e descoberta, e não apenas como um conteúdo a ser cobrado em avaliações. Quando as primeiras experiências de leitura são mediadas com sensibilidade, escuta ativa e metodologias apropriadas, há maior chance de que o aluno desenvolva uma relação duradoura e positiva com os livros.

Entretanto, se esse contato for marcado por obrigatoriedade, falta de contexto ou distanciamento afetivo, a leitura pode ser vista unicamente como uma imposição,

dificultando o surgimento de qualquer vínculo com o universo literário. Logo, cabe à escola criar condições para que o encontro entre o leitor e a obra seja relevante e acolhedor, especialmente quando se tratam de textos mais densos, como os clássicos da literatura.

Tal condição, ou seja, a falta de familiaridade e interesse pela literatura, maiormente pelos clássicos, pode ser explicada por uma série de fatores interligados, de natureza social, econômica, familiar e até mesmo cultural. Possivelmente, quando o estudante não provém de uma família letrada, isto é, em que a leitura e o acesso aos livros não fazem parte do cotidiano, seu contato com obras literárias tende a ser limitado ou superficial. Em muitos casos, esses alunos até têm acesso a livros, todavia raramente àqueles considerados parte do cânone literário, que geralmente circulam em espaços mais elitizados e exigem, além de mediação, um repertório linguístico e cultural prévio.

É preciso destacar, ainda, que os próprios clássicos, historicamente, foram produzidos dentro de um padrão dominante. Autores, majoritariamente homens, brancos, pertencentes às classes mais favorecidas e com acesso à educação formal, por vezes, eram reconhecidos como importantes dentro da história literária, enquanto outros não chegaram a atingir um grande público, porém todos, independente da fase literária a qual pertencem, das épocas em que escrevem e do contexto em que estão inseridos, criam obras que, em algum momento, causam impacto, mesmo que seja em um número reduzido de leitores.

Esse recorte estreito contribuiu para que, durante muito tempo, apenas determinadas vozes fossem legitimadas como representativas da “boa literatura”, o que ainda hoje influencia a forma como essas obras são vistas e trabalhadas. Por isso, ao introduzir os clássicos em sala de aula, é fundamental não somente contextualizá-los, contudo, também, problematizar essas estruturas históricas e abrir espaço para uma leitura crítica e acessível, que dialogue com a realidade dos estudantes.

Essas obras foram produzidas por indivíduos que desempenharam diversas funções no cenário histórico, recebendo destaque nas escolas, universidades e nos meios culturais mais influentes. No entanto, muitos outros escritores também criaram obras significativas, ainda que não tenham alcançado a mesma projeção ou reconhecimento do grande público. Isso, porém, não diminui o valor de suas contribuições, pois, independentemente da fase literária a que pertençam, da época

em que escreveram ou do contexto sociocultural em que estavam inseridos, todos os autores têm o potencial de provocar reflexões, emoções e transformações em seus leitores.

Mesmo que o impacto de uma obra não seja massivo ou amplamente difundido, ele pode ser profundo e significativo para aqueles que o vivenciam. A literatura, nesse sentido, não precisa atingir grandes audiências para ser relevante; sua potência está justamente na possibilidade de tocar o leitor de forma única, íntima e pessoal. Portanto, é crucial ampliar o olhar dentro da sala de aula, valorizando tanto os nomes consagrados quanto aqueles menos conhecidos, mas igualmente capazes de promover experiências literárias autênticas e transformadoras.

As obras escritas por esses diversos indivíduos, sejam eles amplamente reconhecidos ou não, foram, ao longo do tempo, preenchendo múltiplas funções dentro dos panoramas históricos, sociais e culturais em que se inseriram. A literatura, além de expressar sentimentos, ideias e visões de mundo, também cumpre o papel de registrar, questionar e reinterpretar a realidade. Nesse rumo, Antonio Candido (2004, p. 174) afirma que “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação”.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a literatura é uma necessidade humana fundamental, pois oferece uma forma de entender o mundo, de dar sentido à experiência e de construir identidades. A fabulação, ou seja, a capacidade de imaginar, contar e ouvir histórias, faz parte da vida social e individual. Assim, cada obra literária, independentemente de sua origem ou do reconhecimento que tenha recebido, participa desse processo contínuo de criação de sentido, atravessando gerações e fronteiras. Dentro da sala de aula, reconhecer essa diversidade e amplitude é essencial para formar leitores sensíveis, críticos e conscientes do valor humano e histórico da literatura.

É justamente nesses contextos que a escola assume um papel indispensável na formação dos leitores. É no ambiente escolar que a leitura ultrapassa o simples ato de decodificar palavras, transforma-se em reflexão, em construção de sentido e em espaço de troca. É na sala de aula que os textos passam a despertar interesse, que o gosto por determinadas leituras pode ser estimulado e que a crítica ganha espaço como prática real e significativa.

Nesse processo, o posicionamento e a opinião dos estudantes tornam-se centrais, permitindo que seus pontos de vista sejam escutados e debatidos, influenciando, inclusive, os colegas. A leitura, quando trabalhada de maneira ativa na escola, ultrapassa o papel e a gramática: ela passa a ser ferramenta para pensar o mundo, discutir ideias e desenvolver a consciência crítica. Por isso, o papel do professor é fundamental para mediar esse contato, oportunizando que os textos ganhem vida nas experiências dos estudantes.

Na leitura realizada na escola, a leitura vai além de apenas entender o texto. É ali que se entende que o contexto em que o autor está ou estava inserido quando escreveu a obra é importante, que a época dele ou que ele pretende retratar é relevante, que a história, mesmo sendo um texto ficcional, influencia. Também é na escola que os alunos percebem que o lugar onde eles vivem, o momento em que estão e a cultura deles influenciam a forma como entendem o texto. Assim, a leitura cria uma conexão entre o passado e o presente, ajudando a compreender melhor o mundo e as pessoas.

Segundo Angela Kleiman (2008 *apud* Gonçalves, 2013, p. 10), “a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos”, para que, dessa forma, ela possa fazer sentido, significar e, conseqüentemente, evoluir e adquirir novas características ao longo dos anos e obras. Estas, quando lidas, geram discussões, apreço, críticas e tantos outros sentimentos, e que são interpretadas de acordo com a visão de mundo do leitor. Cada vez mais se problematizam as possíveis interpretações de uma obra, e só se pode desconstruir essas complicações quando se recorre a uma análise que parte de alguma perspectiva teórica específica.

A vista disso, é muito importante que os clássicos sejam apresentados de maneira adequada para que os leitores tenham uma boa experiência com eles. Conforme Wolfgang Iser (1996), quando se trata da Teoria da Estética da Recepção, que tem por objetivo explorar a forma com que o texto era elaborado e fazer com que a interação entre o mesmo e o externo fossem objeto de análise, o foco está em entender como o texto foi criado e como ele se relaciona com o leitor. Essa teoria mostra que o texto não é apenas uma simples alegoria ou um passatempo para a sociedade, mas sim uma obra que convida à interação e à reflexão. Assim, a relação entre o texto e quem o lê se torna essencial para a compreensão e o valor da obra.

Desse modo, o foco concentra-se simultaneamente no texto, no contexto de sua produção e na interação entre o texto e seu leitor, já que, segundo Iser (1996, p. 11),

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la.

Dessa maneira, a estética do efeito, conceito pelo qual Iser é conhecido, que entende a obra literária como um percurso dinâmico e considera o papel que os escritos desempenham no contexto, atualizando-se no momento da interpretação, compreende a obra como um caminho de possibilidades interpretativas. Com base nessas características, sublinha-se a finalidade que determinado escrito possui em certo contexto, a comunicação e a transmissão de experiências compreensíveis, assim como a apropriação da obra pelo leitor, cujas competências são estimuladas ao longo da leitura.

No entanto, uma crítica comum a essa abordagem é que ela pode relegar o texto a um plano secundário, ao conferir ampla liberdade à interpretação pessoal, o que pode comprometer a preservação da identidade original da obra. Por sua vez, a Teoria da Recepção concentra-se mais na história de vida e nas experiências dos leitores, considerando o que cada um traz de sua vivência para o ato de leitura. Apesar dessas diferenças, ambas as teorias compartilham um ponto central: o interesse pelo efeito da literatura sobre o leitor.

Vale acentuar que a análise e interpretação de textos só se tornam possíveis porque, desde o século XIX, era viável classificar determinadas obras como literárias, permitindo que criações textuais fossem reconhecidas como tal. Na maioria das vezes, essas obras destacavam-se por estarem impregnadas de significações e por transmitir mensagens ou reflexões filosóficas.

Nessa mesma época, o crítico era quem “[...] tinha a importante função de mediar entre a obra e o público, como orientação para vida” (Iser, 1996, p. 27). Esses críticos, para Iser, apenas levavam em conta a intenção do autor, a significação do texto para a sociedade e ainda os observava pelo viés psicanalítico e histórico.

O crítico literário daquela época costumava atribuir à literatura a função de oferecer respostas e soluções para questões da vida, acreditando que somente por

meio das obras literárias seria possível encontrar orientações para os dilemas enfrentados pela sociedade. Essa visão tornava a literatura quase como um guia para a existência humana. Todavia, havia um ponto importante, muitas vezes esquecido por esses críticos: um texto só ganha sentido se for realmente lido, interpretado e vivenciado pelo leitor. Sem a leitura, a mensagem contida na obra perde sua força e sua função.

Para o crítico, que pode ser visto como um leitor mais experiente e que busca compreender profundamente o que lê, o significado só pode ser alcançado se for construído por meio de uma linguagem clara, que se relacione com o mundo real, o que se chama de linguagem referencial. Isso mostra como a leitura ativa é essencial para que a literatura cumpra seu papel transformador. Quando se trata de obras literárias, como as de Machado de Assis, diversas possibilidades interpretativas se abrem, permitindo que a obra seja não somente explicada, como tradicionalmente se fazia, porém vivenciada em sua profundidade, por meio de diferentes propostas e dinâmicas que revelam suas múltiplas camadas de significado. Atualmente, o objetivo não é apenas esclarecer a intenção do autor, mas proporcionar ao leitor uma experiência direta com a obra. A leitura, assim, torna-se um encontro entre leitor e texto, repleto de sentidos que ultrapassam a explicação técnica.

Em obras de Machado de Assis, por exemplo, surgem personagens e situações marcantes, como Brás Cubas, Bentinho e Capitu, que apresentam paradigmas e questões profundas, abrindo espaço para debates sobre temas como moral, identidade, amor, traição e crítica social. Esses personagens, além de integrarem o imaginário coletivo, representam modelos que auxiliam na compreensão do comportamento humano. Nesse âmbito, Iser (1996, p. 33) aponta que “o sentido é o objeto, a que o sujeito se dirige e que tenta definir guiado por um quadro de referência”, indicando que o leitor busca compreender o texto com base em suas próprias experiências e conhecimentos, tornando a leitura um processo ativo e pessoal.

Ao ler uma obra literária, é comum que o leitor busque algum tipo de sentido naquilo que está sendo apresentado. Esse sentido, na maioria das vezes, não está completamente explícito no texto, entretanto, construído a partir de referências que o leitor já possui. Quando se interpreta um texto, usam-se conhecimentos prévios, adquiridos através de outras leituras, vivências pessoais e formas diversas de entender o mundo. Essa bagagem cultural atua como uma ponte entre o que está escrito e o que é compreendido. Assim, o texto, isoladamente, não é capaz de

significar de maneira plena: ele depende do olhar do leitor, que traz consigo seus sentimentos, percepções e saberes, fazendo da leitura um processo de coautoria entre obra e leitor.

Para que o leitor consiga construir sentidos a partir das obras literárias, é fundamental que ele tenha acesso a uma bagagem literária rica e variada. É justamente nesse aspecto que se evidencia o papel essencial da escola de Educação Básica. É nesse ambiente que muitos estudantes têm o primeiro contato significativo com a leitura, especialmente com textos clássicos ou mais complexos. Ao oferecer diferentes tipos de textos e experiências de leitura, a escola contribui para a formação de leitores mais críticos, sensíveis e preparados para lidar com outras leituras no futuro, sejam elas literárias ou não.

Essa base literária permite que os alunos compreendam melhor o mundo ao seu redor e saibam que existem diferentes maneiras de interpretar e reagir às situações da vida, indo além daquilo que aprendem no seu contexto familiar ou social. A literatura, por conseguinte, passa a ser uma ferramenta de expansão do pensamento e da empatia, ajudando o leitor a enxergar outras realidades e possibilidades de existência. Sendo assim, pode-se reafirmar que, na leitura, as obras se efetivam, cada uma quando lida sob um ponto de vista variado, constituído a partir da perspectiva de que cada leitor traz consigo um ponto de vista próprio, construído a partir de sua idade, vivências pessoais, realidade social, gênero, cultura e outros fatores que influenciam diretamente sua forma de entender o mundo.

Dessa forma, uma mesma obra pode gerar interpretações completamente distintas, dependendo de quem a lê e do momento em que essa leitura acontece. Isso mostra que a literatura não é algo fixo ou com um único significado, mas um campo aberto à pluralidade de sentidos. O texto permanece o mesmo, porém os efeitos que ele provoca se transformam a cada leitura, transformando a experiência literária em algo dinâmico e pessoal.

Por esta razão, é preciso descrever o processo da leitura como interação dinâmica entre texto e leitor. Pois os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor (Iser, 1999, p. 10).

Dessa maneira, um texto só adquire significado quando é efetivamente lido. Mesmo obras consideradas clássicas ou cânones literários, que já são amplamente

conhecidas, criticadas ou apreciadas, não possuem sentido se ficarem apenas na página escrita, sem uma leitura ativa.

Essas obras, por mais distantes que possam parecer das experiências e realidades de muitos leitores, podem se tornar compreensíveis e relevantes quando são trabalhadas de forma adequada, levando em conta o contexto e a vivência particular de cada leitor. Portanto, a compreensão do texto depende muito do modo como ele é apresentado e interpretado, e é nesse processo que o sentido e o valor da literatura se concretizam.

Os clássicos permanecem sendo lidos por diferentes sujeitos, pois ainda nos representam ou remetem a algo; eles ainda se fazem presentes na atualidade, deixam-se interpretar e significar pelos leitores do século XXI. Um exemplo disso é *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, publicado em 1881, no qual o autor aborda temas como desigualdade social, egoísmo e ambição, questões que, apesar do tempo, seguem presentes e ganham cada vez mais destaque nas discussões contemporâneas da Literatura Brasileira.

Na concepção de Iser (1996, p. 50), “a obra literária tem dois polos que podem ser chamados polos artístico e estético. O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor”. A partir dessa afirmação, compreende-se que o polo artístico está relacionado à produção do texto em si, aquilo que o autor escreve, a estrutura da obra antes de ser lida, seu conteúdo fixo, formalizado. Já o polo estético diz respeito à recepção da obra, ou seja, à maneira como o leitor se apropria do texto, interpreta e preenche as lacunas deixadas pelo autor a partir de suas próprias vivências, experiências, repertório cultural e sensibilidade. É nesse processo de leitura que a obra se concretiza de fato, ganhando novos sentidos, que vão além da intenção original do autor. O leitor, ao interagir com o texto, ativa sua imaginação e amplia a significação da obra, transformando-a em uma experiência única.

Por esse ângulo, é possível perceber que as interpretações do autor e do leitor para uma mesma obra são tão distintas quanto de um leitor para outro leitor, e, nesse processo, o autor pode, até mesmo, se não for bem orientado, discordar das tantas significações que os leitores atribuíram ao seu texto. Cada indivíduo, ao se deparar com um texto, realiza uma leitura única, guiada por suas experiências, valores e perspectivas. Assim, uma obra não possui um único sentido fixo e fechado, todavia

múltiplas possibilidades de leitura que coexistem e se atualizam a cada nova recepção.

O leitor passa, então, a descobrir novas camadas de significado, muitas vezes não previstas ou não intencionadas, reformulando e até ressignificando o que antes era compreendido como uma mensagem única. Essa dinâmica reforça o papel ativo do leitor no processo de leitura e evidencia o caráter aberto e inacabado do texto literário. Dessa forma, isso nos leva ao fato de que a interpretação de uma obra não pode se dar a partir de apenas um significado, e sim das tantas possíveis significações que o leitor poderá atribuir ao texto. Nesse prisma, o significado não está dado de antemão, como uma ideia que antecede a leitura, contudo se forma a partir da experiência de leitura, é um efeito que se realiza posteriormente, no ato de interação entre leitor e obra. Essa ótica fortalece a visão de que a leitura é um processo dinâmico, em que o leitor desempenha um papel ativo e criativo, sendo capaz de atribuir novos sentidos e transformar a obra a partir de sua própria compreensão.

Essas significações podem depender do momento da vida em que o leitor conhece, reconhece ou relê a obra, tanto sob uma visão mais momentânea quanto por aspectos mais amplos, como a idade e a maturidade intelectual. No entanto, é importante lembrar que, apesar de uma obra permitir múltiplas interpretações, ela não pode significar qualquer coisa.

O autor, ao escrever, traça um caminho textual que direciona e orienta o sentido, delimitando um campo de possibilidades. Desse modo, o texto se abre a várias leituras cabíveis e coerentes com sua estrutura e proposta, mas não a interpretações totalmente desvinculadas do que foi intencionalmente construído. Isso significa, o leitor tem liberdade de interpretação, porém dentro de limites sugeridos pelo próprio enunciado literário.

O texto ficcional nos oferece a possibilidade de experimentar diferentes efeitos ao longo do tempo, que o mesmo produz em nós em épocas distintas, e não mais decifrar um sentido único, entretanto o potencial de sentidos proporcionados pelo texto de maneira a apresentar modelos de realidade ou de contextos ficcionais e, tendo esse objetivo, os clássicos, que já foram lidos diversas vezes e em diversos momentos da história, fazem-nos perceber os diferentes sentidos que podem lhes ser atribuídos. Eles não nos impõem um único sentido a ser decifrado, ao contrário, abrem espaço para uma diversidade de interpretações, conforme as experiências e perspectivas do leitor.

Nessa direção, a literatura apresenta modelos possíveis de realidade ou constrói cenários ficcionais que conversam com o mundo real. Logo, os clássicos se destacam justamente por sua capacidade de gerar múltiplos sentidos ao longo da história. Por terem sido lidos e relidos em diferentes épocas, mostram-se sempre atuais e capazes de trazer novas compreensões a cada leitura, revelando a riqueza de interpretação que carregam e o potencial de diálogo com o leitor.

Ainda no viés que o texto pode significar muito, mas não qualquer coisa, “um texto literário contém instruções, verificáveis intersubjetivamente, para a produção de seu sentido. Esse sentido constituído consegue produzir, no entanto, uma grande variedade de vivências e, por conseguinte, de avaliações diferentes” (Iser, 1996, p. 60), todas produzidas por seus leitores. Leitores esses que, dependendo das suas vivências, podem posicionar-se de acordo com diversas tendências, que possivelmente os levem a tomar posições como as colocadas por Iser (1996, p. 72-73):

Arquileitor apresenta um meio de verificação que serve para captar o fato estilístico pela densidade de codificação do texto. O leitor informado é uma concepção didática que se baseia na auto-observação da sequência de reações, estimulada pelo texto, e visa a aumentar o caráter de informação e assim a competência do leitor. Por fim, o leitor intencionado é um tipo de reconstrução que permite revelar as disposições históricas do público, visadas pelo autor. Apesar das diferenças de suas intenções, as três propostas têm um denominador comum. Elas entendem suas concepções como possibilidade de ultrapassar, ao introduzir a figura do leitor, o alcance limitado da estilística estrutural, da gramática transformacional e da sociologia da literatura.

Ademais, pode-se citar o conceito de leitor implícito, que se estabelece a partir da própria estrutura do texto e possibilita que ela seja descrita e compreendida. Essa estrutura, muitas vezes, busca representar o mundo em que o autor está inserido; contudo, ao tentar fazê-lo, o escritor acaba criando um universo próprio dentro da obra, um reflexo de suas percepções e interpretações, que nem sempre corresponde fielmente à realidade em que vive.

Muitas vezes, a estrutura do texto tenta representar o mundo do autor, mas, ao fazer isso, ele acaba criando um mundo diferente, com base na sua própria forma de ver e sentir as coisas. Ou seja, o autor não mostra exatamente a realidade em que está inserido, e sim uma versão dela, construída dentro da história. Assim, o leitor é levado a entrar nesse universo criado e, com isso, dá sentido ao que está lendo, consoante as pistas que o texto oferece.

Entende-se que tudo o que se diz ou se deixa de dizer interfere no discurso que estamos realizando, do mesmo modo, os momentos em que preferimos não expressar nossa opinião, ou as palavras que escolhemos usar em determinado contexto, narrativa ou conversa, revelam muito sobre o que pensamos e no que acreditamos. Por isso, mesmo quando se tenta parecer neutro, as escolhas de linguagem acabam mostrando as ideias e posicionamentos.

Zilberman (2005) ressalta que um escritor, embora sendo criador da obra, apenas representa nela suas experiências de vida, leituras que antecederam e o que a sociedade e os leitores esperam dele e de seus textos. Destarte, o sentido desses textos, que possuem vários traços daquele que o escreveu, não é concreto, é imaginário e depende do seu receptor; e, sob esse viés, a *Emotive Theory*¹ de Richards (1938), que foi a primeira teoria a estudar o efeito literário de fato, diz que o leitor somente contempla os textos sob determinada distância.

O efeito literário e a forma como os estudantes recebem uma obra variam de acordo com a experiência de cada leitor. Como o texto literário é ficcional, ainda que, em muitos casos, dialogue com a realidade, é essencial que o leitor encontre algum ponto de identificação com aquilo que lê. É nesse reconhecimento que se estabelece a conexão entre as realidades – a do texto e a do leitor –, despertando o interesse e o envolvimento necessários para que a leitura cumpra seu propósito. Nesse rumo, o leitor pode alcançar êxito ou não em sua relação com a obra, dependendo do modo como se dispõe a experienciá-la.

Ainda é possível afirmar que um texto se constitui de enunciações verbais, que são, antes de serem utilizadas, apenas unidades comunicativas da fala. Logo, as frases dependem de um contexto e recebem sentido e função pelo seu uso, ou leitura, que é previamente constituído pelas existentes visões e posições que o sujeito leitor ocupa no mundo.

É por esse motivo que os textos, quando são resumidos, ou seja, quando perdem unidades comunicativas de falas, deixam de significar, partindo de um viés pessoal do sujeito que realizou a aniquilação do belo e apresenta, dessa forma, somente o conteúdo que considera significativo. Conteúdo que, segundo as normas clássicas que Iser (1996) aborda, nem sempre basta para representar

¹ *Emotive Theory*: Teoria emotiva.

apropriadamente, efetivar-se e possuir qualidade poética, substituindo a obra em si pelos critérios de organização pessoal do indivíduo que realiza o resumo.

Tais normas são muito utilizadas em livros didáticos e, conseqüentemente, por professores da rede básica de ensino. A apresentação de obras fragmentadas e sem contexto dão aos estudantes pouca noção dos conteúdos e contextos necessários para que a obra seja bem compreendida. Portanto, o papel do professor se faz ainda mais necessário em momentos assim, posto que

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (Calvino, 1981, p. 9).

Esses indivíduos leitores que realizam esses recortes e fragmentações, como já referido, da mesma forma que os críticos e qualquer leitor, têm um posicionamento baseado em pensamentos e ideologias, criando um resumo pessoal e não para a sociedade. Isso ocorre mesmo quando um texto possui tendência ficcional, já que “o texto ficcional vive das estruturas previamente existentes de apropriação do mundo. Com os sistemas, ele compartilha, contudo, o traço de ser também um sistema constitutivo de sentido” (Iser, 1996, p. 134).

O texto ainda, na percepção de Iser (1996), não deve ser entendido como o resultado final da obra, mas como um indicativo do que pode ser produzido a partir dela e de como pode ser interpretado; assim, ele não está na consciência do leitor da mesma forma que está e foi escrito pelo autor originalmente, já que “a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos” (Iser, 1996, p. 13). Isso enfatiza a importância do texto ser abordado dentro de um ambiente norteador e que, de certa forma, guia, como a sala de aula.

Aquilo com o que envolve passa a ser real para o leitor mesmo sendo, na verdade, uma resignificação da visão de mundo do escritor e a forma como ele a transmite para o texto. Por exemplo, na obra *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, surge o questionamento sobre se o livro, escrito em forma de diário e marcado pela realidade vivida pela autora, pode, de fato, ser considerado uma obra

literária, já que se apresenta também como uma tentativa de documentar o cotidiano e as condições sociais em que ela estava inserida.

Ao ler a obra, o leitor coloca-se no lugar da escritora/narradora e a interpretação é claramente guiada por ela, dando, ainda, possibilidades de significações, que podem ser muitas, todavia não podem deixar de condizer com as possibilidades. Nessa acepção, a estética do efeito auxilia; é essa teoria que embasa o fato de os textos transmitirem experiências que, apesar de não familiares, por exemplo, o contexto em que a autora se encontrava e morava, ainda são compreensíveis.

Essas experiências continuam produzindo efeitos que se renovam ao longo da leitura. A partir de obras como essa, percebe-se que os textos literários comunicam aos leitores a possibilidade de transformação, seja no mundo, nas estruturas sociais ou na própria literatura. É nesse ponto que se enfatiza que as normas de interpretação válidas no século XIX já não se sustentam plenamente: o sentido e o significado de uma obra não podem ser reduzidos ou fixados, especialmente em uma sociedade tão múltipla e diversa quanto a atual.

Dessa maneira, a dificuldade de obras como as de Machado de Assis se tornarem reconhecidas e, muitas vezes, até publicadas, na época em que ele as escrevia, faz sentido quando se pensa em uma

Teoria da Literatura, respaldada por um corpus teórico-filosófico de função apenas restauradora, até hoje tem tido como tarefa principal a análise semântica (exegese, definição da significação) de textos sancionados pelos interesses socialmente dominantes (München, 1974, p. 10 *apud* Iser, 1996, p. 40).

Por esse viés, pode-se pensar nas obras literárias como, infelizmente, muitas vezes, apenas representativas dos sistemas dominantes, já obras que tratem de situações de vulnerabilidade são raras e, como o próprio Iser (1996, p. 44) diz, “uma função não representa uma significação, mas provoca um efeito”, o que significa que o impacto de uma obra vai além do que ela diz diretamente, está no efeito que causa no leitor. Por isso, é necessário desconstruir a ideia de que somente certos tipos de literatura têm valor e reconhecer que obras que trazem outras realidades também possuem um grande potencial de transformação, podendo provocar reflexões profundas e mudanças reais no modo como o leitor vê o mundo.

Por muito tempo, as obras literárias, como livros, poesias e até mesmo músicas, estiveram restritas às classes dominantes, que tinham acesso a elas por serem as

únicas providas de letramento. Tais artes surgiram entre as pessoas de menor poder aquisitivo como forma de resistência, e essas, ainda hoje, são desvalorizadas e subjugadas como inferiores aos cânones escritos por homens brancos e pertencentes às classes dominantes. Mesmo assim, essas produções, criadas por sujeitos historicamente marginalizados, continuam sendo, comumente, desvalorizadas ou vistas como inferiores, principalmente quando comparadas aos chamados cânones. É fundamental repensar esses critérios de valorização e reconhecer o valor estético, histórico e social dessas expressões que vêm das margens.

Antonio Candido (2004), ainda no início do século, já se posicionava sobre o assunto:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e a à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (Candido, 2004, p. 186).

Pode-se, segundo Antonio Candido (2004), pensar na literatura e sua efetiva interpretação e apreciação como um modo de humanização, que promove reflexão, conhecimento, criatividade, enriquecimento cultural. Além disso, contribui diretamente para o desenvolvimento da escrita e para o domínio da norma gramatical. Essas funções formativas da literatura não são recentes, já estavam presentes nas tragédias gregas, que tinham como objetivo principal educar moral e socialmente os cidadãos de sua época.

Rildo Cosson (2009) ressalta que essas obras clássicas já carregavam o princípio de promover valores e formar o caráter do povo, o que justifica o fato de, ainda hoje, serem estudadas e revisitadas. Dessa forma, é possível compreender que a literatura, ao longo da história, sempre exerceu um papel pedagógico e transformador, que permanece atual e necessário, sobretudo no ambiente escolar.

No século XIX, era comum a crença de que uma obra literária só ganhava sentido se fosse interpretada por um crítico, já que se entendia que o texto, por si só, não conseguiria transmitir um significado direto ao leitor. Nesse contexto, a responsabilidade de dar sentido à obra ficava nas mãos de especialistas, afastando o leitor comum do processo de compreensão literária. No entanto, com o tempo, essa

visão foi sendo superada por teorias mais recentes, como a Teoria Fenomenológica da Arte.

Essa teoria destaca a importância do leitor como um participante ativo na construção do sentido do texto. Para ela, o estudo da literatura não deve se concentrar somente na maneira como o texto é estruturado, porém, também, nos modos como ele é percebido e compreendido por quem o lê. Quer dizer, o significado de uma obra não está pronto no texto, realiza-se no momento da leitura, por meio da interação entre leitor e obra.

A obra literária se forma, de fato, na consciência do leitor, sendo resultado da união entre o que está escrito e quem a lê. Ela não se resume apenas ao texto criado pelo autor, nem à interpretação individual de quem o lê, mas ao encontro entre esses dois elementos. A leitura passa a envolver perguntas que vão além do “o que isso significa?” e se voltam para “como isso me faz sentir?” ou “que efeitos essa obra causa em mim?”. São essas experiências que tornam a leitura mais rica e significativa, em especial para estudantes e leitores em formação, viabilizando que a literatura seja vivida e não somente interpretada tecnicamente.

Nessa perspectiva, não se tem mais como foco o decifrar do sentido, e sim o potencial de sentido proporcionado pela obra, intensificado pelo correto manejo do docente para com o texto e o estudante. Quanto mais obras são lidas, mais interações de pontos de vista são vividas e mais se desenvolve a leitura de forma orientada, mais arcabouço literário e bagagem o sujeito terá para interpretar da melhor maneira diversos textos, mesmo que o seu sentido seja apenas imaginável. Porém, “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2009, p. 23). Ou seja, muitas vezes, o ensino da literatura ainda falha em promover essa formação humana e reflexiva que a leitura é capaz de proporcionar.

Nessa toada, pelo posicionamento psicanalítico, que não foi criado e estudado primeiramente pensando na interpretação literária, é possível que se possa:

construir os textos sem dificuldade como um modelo correspondente a estruturas já conhecidas da psique humana; desse modo, o significado se comunica pelo fato de que o texto reflete as principais disposições psíquicas de seus leitores ou que o leitor reconhece no texto estruturas de seus processos de reação (Iser, 1996, p. 85).

Ainda que o texto possa ser classificado como algo fictício, que carece de atributos reais, suas interpretações, dependendo do leitor, podem ser previstas ou, ao menos, imaginadas. Vale sobrelevar, também, que essas interpretações podem surgir daquilo que não é dito, das possibilidades de discurso e de palavras que não foram escolhidas pelo autor ou ainda pelo leitor. De acordo com Iser (1996, p. 134), “o texto ficcional vive das estruturas previamente existentes de apropriação do mundo. Com os sistemas, ele compartilha, contudo, o traço de ser também um sistema constitutivo de sentido”, quer dizer, baseia-se em formas de entender o mundo que já existem. Não obstante, também funciona como um sistema que cria novos sentidos e possibilidades de interpretação. Por isso, o saber que emerge da leitura literária é subjetivo, pois nasce da interação entre leitor e texto. As obras, especialmente aquelas de natureza poética, possuem a capacidade de gerar novas realidades e significados, adquirindo uma função estética e formativa singular. Outro fator é que

Se partimos do pressuposto de que as normas sociais e as referências literárias enquanto repertório do texto formam ao mesmo tempo seu horizonte, daí resulta a postulação de “normas de expectativas” que apresentam o pano de fundo para as operações no texto. De outro lado, a “norma de expectativa” pode referir-se aos hábitos socioculturais de um determinado público, que o texto entende como um receptor mais ou menos evidente. Nessa “norma de expectativa” que pode ser observada na literatura didática e propagandística desde a Idade Média até hoje, são incorporadas ao texto sistemas de sentido de outras épocas, para que se atualizem atitudes correspondentes. As violações dessas “normas de expectativa” marcadas no texto sem dúvida provocam uma tensão (Iser, 1996, p. 165).

As normas de expectativa tornam-se ainda mais evidentes quando se considera que o autor, ao escrever um texto, precisa imprimir intencionalidade e originalidade em sua criação, além de ter em mente o público que deseja alcançar. Isso se confirma na afirmação de Fabiana Moisés Miranda (2021, p. 44), para quem “a obra só existe a partir das possibilidades e variedades de leituras que ela permite”.

Ela só existe e tem significado se for lida e, ao ser lida, auxilia na humanização e ampliação de horizontes e conhecimentos. Ademais da questão humanizadora, a BNCC frisa que a literatura “enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” (Brasil, 2018, p. 499), precipuamente quando abordada de forma que faça sentido aos estudantes. Nessa esfera, além de diversos pesquisadores e teóricos, o documento norteador da Educação Básica brasileira também reconhece e dá a devida importância à leitura e à forma que ela impacta quando bem trabalhada em sala de aula, auxiliando na construção de sentidos e percepções que se faz necessário aos

estudantes. Tais possibilidades são influenciadas pelas vivências dos estudantes, pelo local em que vivem, pelo modo como foram criados, pela escola que estudam, pelas amizades e pelas ideologias tendenciadas a partir desses fatores.

A forma como obras e textos são apresentados e lidos pelos estudantes interfere diretamente na perspectiva sob a qual o indivíduo lerá, analisará e interpretará o texto, uma vez que, como disserta Iser (1999, p. 11), “por um lado, o texto é apenas uma partitura e, por outro, são as capacidades dos leitores, individualmente diferenciados, que instrumentam a obra”.

Os textos literários impactam positivamente a vida das pessoas, no entanto a maneira como as obras literárias são apresentadas aos alunos tem fator decisivo para sua apreciação, ou não, mesmo com tais resultados podendo ser variáveis, na medida em que “não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar” (Bacich; Moran, 2015, p. 45).

Cosson (2009, p. 26) ainda sublinha que:

nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.

Desse modo, fica claro que a escola tem importante papel na construção de bagagem literária, principalmente por meio de seus docentes e do suporte que oferece a eles. Também influencia na possível apreciação a longo prazo e se a mesma será significativa ou fator de distanciamento dos estudantes para com obras literárias e, em especial, clássicos. Nesse rumo, o próximo capítulo traz um relato de prática de leitura e letramento em sala de aula. Versa acerca de como o letramento literário pode ser desenvolvido na prática pedagógica, considerando o contexto social e cultural dos estudantes. Descreve a experiência com a turma do 7º ano, que, por meio da leitura e discussão da “Crônica dos Burros”, de Machado de Assis, foi estimulada a refletir criticamente sobre temas como trabalho e justiça.

2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica, na escola, vai além do planejamento realizado previamente pelo docente, do conteúdo abordado, da disciplina ministrada ou, ainda, das quatro paredes que formam a sala de aula. A prática pedagógica considera o contexto em que o estudante está inserido, o nível de letramento de seus familiares, o período histórico em que ele vive, o espaço geográfico que ocupa, a distância e as dificuldades que ele enfrenta para chegar à escola, entre outros fatores.

Quando se trata de prática pedagógica literária, esses aspectos e características dos alunos são mais percebidos e visualizados, já que a literatura, mesmo que ficcional ou fantástica, de alguma forma, representa a realidade ou é objeto pelo qual o indivíduo que lê se identifica. Segundo Rildo Cosson (2021, p. 14), “ler é entrar em uma conversa que envolve pelo menos quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto”.

Ademais da importância do escritor, pelas características da obra, e da obra em si, por tudo que ela transmite e expõe, é o leitor, no ato da leitura e em seu contexto, quem dá sentido às várias palavras e sentenças dispostas no papel ou no documento digital. Assim sendo, “toda leitura é uma conversa com o passado, tanto no sentido de o texto preexistir materialmente ao leitor, quanto no sentido de que leio a experiência e o conhecimento produzidos antes do ato de ler” (Cosson, 2021, p. 15).

Aos leitores que ainda são alunos, dentro da sala de aula do Ensino Básico mais especificamente, é de direito terem a oportunidade de se aproximarem de maneira mais profunda e crítica das obras que leem, tendo a potencialidade de possivelmente despertar não apenas a prática da leitura, mas também a capacidade de a colocar em seu contexto e de alguma forma se identificar com a mesma, ou ainda de somente julgá-la em sua integridade.

E, pensando nesses diferentes cenários e realidades, a turma do 7º ano de uma escola estadual, de São Sebastião do Caí, escolhida para a realização das observações e práticas pedagógicas do componente curricular de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa I, foi minuciosamente observada. Análises prévias às regências foram necessárias para que fosse escolhida uma obra que, ao ser apresentada com intencionalidade, fizesse sentido e envolvesse os alunos, que em sua maioria afirmavam não se interessar pela leitura.

As análises partiram de observações dos estudantes em diferentes disciplinas, contudo, principalmente na de Língua Portuguesa, e da aproximação para com eles durante as aulas, notando seus gostos, preocupações, assuntos e ocupações. Mesmo sendo uma turma heterogênea e com a faixa etária diversa, possuindo alunos de 14 até 17 anos, pela maioria residir perto da escola ou dentro de realidades semelhantes, demonstraram ser um grupo unido e de bom convívio.

O gênero textual foi selecionado, entre diversas possibilidades, por sua capacidade de gerar impacto quase imediato e promover reflexões relevantes, especialmente considerando o curto período destinado às práticas docentes. Por esse motivo, optou-se pela aplicação de um conto, com o intuito de que a obra fosse explorada de maneira íntegra, profunda e significativa, e não apenas apresentada superficialmente aos estudantes. A leitura se faz de forma mais completa, com sentido e é mais válida se é realizada

observando cada aspecto da obra, os detalhes do contexto, da linguagem, da maneira de narrar a história, da construção das personagens, das suas falas, do confronto de pensamento entre o narrador e as personagens, as relações com outros textos e assim por diante, conforme as características do texto e a experiência do leitor. Em suma, a prática do que denominamos na área de literatura como *close reading*, isto é, aquela leitura atenta e detalhada dos recursos empregados na elaboração do significado do texto e como eles ganham sentido para o leitor (Cosson, 2021, p. 46).

Como o objetivo era abordar todos esses aspectos de modo significativo, a escolha foi por uma obra mais curta, que possibilitasse uma análise aprofundada. Outrossim, o tema escolhido deveria favorecer discussões, ampliar o conhecimento de mundo e estimular o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos por meio da literatura.

Segundo Edcleberton de Andrade Modesto e Izandra Alves (2022, p. 82), “é percebida a existência de uma tríade essencial ao ensino, na qual a relação entre professor, leitura e literatura desencadeia a formação do aluno enquanto cidadão capaz de refletir e questionar a si próprio e a sua realidade circundante”. Nesse viés, a escolha do tema trabalhado durante as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, e que seria posteriormente aprofundado e discutido pela turma, precisava fazer sentido e fazer parte do ambiente em que os estudantes estavam inseridos.

Pelo fato de os alunos pertencerem ao contexto periférico e, em sua maioria, de vulnerabilidade social, o trabalho e as oportunidades que este poderia oferecer era tema frequente de conversas paralelas às aulas observadas, o anseio por trabalhar e, por conseguinte, ser remunerado para tal despertava, em grande parte dos estudantes do 7º ano, a consciência e a ânsia por novas oportunidades.

Para possibilitar o aprofundamento e a participação efetiva dos estudantes nas propostas relacionadas ao texto, foi necessária uma maior aproximação com a turma, o que possibilitou observar a presença, ou a ausência, do letramento literário e do conhecimento de mundo prévio dos alunos. Com esse intuito, ao longo do período de regência, foram aplicados dois questionários.

O primeiro questionário, aplicado no início das regências, teve como objetivo investigar a frequência e o interesse dos alunos pela leitura. O segundo, realizado nas aulas finais, focou de forma mais específica nas preferências literárias, nas percepções dos estudantes, no conhecimento ou não das obras de Machado de Assis e nas possíveis influências que acreditavam que a leitura pudesse exercer em suas vidas..

Na primeira regência de aula, antes da apresentação do conto escolhido, a turma, juntamente com a professora, construiu, no quadro da sala de aula, uma nuvem de palavras que, para eles, remetesse ao tema trabalho. Muitas das palavras envolviam conceitos relacionados à remuneração, às condições dignas e desejadas por eles para o seu exercício e às características que um emprego não poderia ter para que fosse almejado pelos estudantes. Tal proposta teve o intuito de, no primeiro momento, proporcionar aos estudantes a oportunidade de pensarem de maneira crítica sobre o tema, saírem de seu local de conforto com os questionamentos realizados e refletirem de modo mais direcionado sobre o assunto, iniciando a construção de um pensamento crítico, que poderia ser mais aprofundado nas aulas seguintes.

Na etapa seguinte, cada estudante recebeu um trecho do texto “Crônica dos Burros”, de Machado de Assis, e foi questionado sobre o gênero, se reconhecia o trecho e se conseguia identificar o tema da narrativa. As respostas deixaram claras as consequências da falta de contato prévio com a obra em sua totalidade. Em seguida, foi solicitado que os alunos, antes de lerem o texto completo, criassem uma possível continuação para o trecho recebido, com o objetivo de estimular a criatividade e, posteriormente, confrontar suas produções com o texto integral.

A “Crônica dos Burros”, publicada em 1892, contém palavras que já não são mais utilizadas ou não fazem parte do cotidiano dos estudantes. Também, menciona outras obras e faz referências pouco conhecidas pelos adolescentes, instigando-os a supor os significados dos conceitos desconhecidos.

Na aula seguinte, os estudantes foram ao Laboratório de Informática da escola para que pudessem pesquisar e verificar se as suas suposições estavam corretas. Compartilharam com os colegas as palavras, formando um pequeno glossário para que todo o texto, quando explorado, pudesse ser compreendido por todos integralmente.

Na sequência, antes do contato com a “Crônica dos Burros” de Machado de Assis, foi aplicado o primeiro questionário. Das devolutivas, 17 estudantes responderam às quatro perguntas; à primeira, que questionava se gostavam de ler, três disseram que não, 11 afirmaram que gostam, e os outros três não souberam responder objetivamente, mencionando que apreciavam apenas alguns livros específicos ou não gostavam muito.

A segunda pergunta referia-se à quantidade de livros que os alunos leem por ano. As respostas variaram de nenhum livro a 15, tendo uma enorme discrepância de frequência e intensidade leitora entre os estudantes, mas a maioria deles afirmou ler até cinco livros por ano, sendo considerada uma média baixa, já que eles ainda estão vinculados ao ensino obrigatório.

Outra pergunta foi especificamente sobre a última leitura realizada pelos estudantes. Alguns não conseguiram se lembrar, enquanto outros mencionaram romances conhecidos e populares para a faixa etária, algum livro da coleção *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney, ou ainda fábulas infantis; novamente, as respostas evidenciaram a heterogeneidade da turma.

E, por fim, solicitou-se aos estudantes que respondessem qual seu gênero literário favorito. As respostas variaram entre fábula, romance, terror, histórias em quadrinhos, ação, fantasia, aventura, ficção, suspense, aventura e ainda livros que tragam aspectos mitológicos.

Com essas respostas, foi possível observar e planejar melhor as próximas aulas, identificando as possíveis dificuldades dos estudantes. Percebeu-se que a falta de prática leitora e de repertório literário fazia com que suas leituras fossem pouco elaboradas e superficiais.

Nessa linha, partindo desse pressuposto, foi realizada a leitura do conto com pausas e explicações detalhadas, lembrando as expressões desconhecidas e já esclarecidas, as referências que o autor fez a outras obras e incentivando os questionamentos, dando ênfase a frases impactantes e que poderiam gerar discussões.

Após leitura, roda de discussões, aprofundamentos e críticas à obra, os estudantes, ao serem redirecionados às mesas, foram instigados a responder o questionamento final do texto, respondendo onde está a justiça do mundo. Muitos dos alunos finalizaram os apontamentos em casa, levando em conta a experiência literária realizada durante a aula.

As respostas dos estudantes se dividiram entre acreditar em um mundo injusto e considerar que a justiça está concentrada no poder judiciário. Um dos alunos, especificamente, relacionou a justiça do mundo ao fórum da cidade, localizado próximo à escola.

Tais apontamentos foram feitos apesar do discurso frequente de que o poder judiciário nem sempre julgava da maneira que os estudantes consideravam correta. Quando questionados pela professora sobre se o fórum, ou as pessoas que nele trabalhavam, eram sempre justos, os alunos lembraram de conhecidos ou famosos que, segundo eles, não receberam uma condenação justa, gerando discussões frutuosas mediadas pela professora estagiária, com o objetivo de desenvolver o senso crítico dos estudantes.

Assim, os estudantes, já possuindo base para que pudessem argumentar sobre a obra, foram divididos em dois grupos para que, primeiramente, embasassem e anotassem argumentos e justificativas com o objetivo de, posteriormente, defenderem um dos dois animais presentes no texto. Desse modo, um dos grupos deveria defender o burro que estava posicionado à esquerda do bonde, e o outro o burro que estava à direita para que um júri fosse realizado.

O animal da esquerda era esperançoso e defendia o sistema de transportes, acreditando que, com a implantação dos bondes elétricos, ocorrida na época em que a história se passava, eles estariam livres. Já o outro acreditava que, assim que outros meios de transporte se tornassem populares, eles apenas mudariam de função, partindo para as carroças, e quando não fossem mais úteis seriam abandonados e morreriam pela idade ou lazeira; como escreve Machado de Assis (1892), os burros então teriam enfim a “liberdade de apodrecer”.

Para que a dinâmica fosse possível, os estudantes deveriam conseguir defender o porquê acreditavam que o animal que foi a eles designado estaria certo ao pensar à sua maneira. Como a aula seguinte seria apenas de um período, os discentes receberam mais uma semana para que organizassem seus pensamentos e argumentações.

Nesta aula, que ocorreu entre a organização e a aplicação da dinâmica, os estudantes receberam questões para refletirem e, nas aulas seguintes, aprofundarem suas respostas. As perguntas abordavam o contexto histórico do texto, o tempo cronológico e psicológico, o espaço a que pertencia, além de aspectos sobre o autor, como a trajetória de Machado de Assis, sua relevância literária e seu posicionamento em relação à escravidão, considerando também a disparidade racial presente em sua época e os possíveis vieses em seus posicionamentos.

Após anotação das questões e breve conversa sobre elas, os alunos ainda puderam conversar sobre o debate da aula anterior, que foi frutuoso, apesar do inicial receio quanto ao possível uso de argumentos que não fossem válidos. Após os estudantes serem instigados, o debate serviu para ampliar conceitos e gerar reflexões coerentes acerca do sistema ao qual os animais estavam presos e suas possibilidades de futuro.

Depois de algumas tentativas dos alunos de enquadrarem o texto de Machado de Assis em um gênero literário, realizou-se uma breve explicação a respeito das características de contos e crônicas. Os estudantes também perceberam traços de fábula na obra e, com o auxílio da professora, concluíram que o texto possuía propriedades de conto, crônica e fábula.

Como exercício avaliativo final do estágio e dos estudos sobre a obra de Machado de Assis, os estudantes foram instigados a, com base nos estudos realizados previamente, escrever um conto ou crônica com alguma temática abordada em sala de aula, relacionada a trabalho, justiça, ou algum outro tema que houvesse permeado o período passado. Os discentes aproveitaram a oportunidade de criar suas próprias narrativas para expor opiniões e vivências relacionadas à proposta. Os critérios de avaliação consideravam a fidelidade ao tema, a adequação das estruturas textuais e o comprometimento dos estudantes com suas produções.

No último encontro, realizou-se um bingo com características do texto “Crônica dos Burros” e de seu autor, Machado de Assis, lembrando conceitos importantes e

vistos previamente. Foi um momento de descontração entre os discentes e a docente que se finalizou com um questionário.

A primeira questão indagava se os estudantes costumavam ler durante a semana, dos 13 estudantes presentes no momento, oito responderam que sim, três que não e dois que não souberam responder. A questão seguinte se referia ao tempo dedicado ao ato da leitura, e as respostas variaram entre 30 minutos a duas horas semanais.

Também foram questionados se liam por obrigação ou por prazer e iniciativa própria, sendo que somente quatro alunos afirmaram ler apenas quando solicitado pelos professores, sentindo-se obrigados a fazê-lo. As demais respostas indicaram que a maioria mantém a leitura como atividade espontânea, demonstrando interesse pessoal pela prática. Em seguida, foram questionados sobre seu conhecimento de Machado de Assis e se já haviam lido alguma de suas obras. Apenas um estudante já conhecia o autor antes das aulas, e nenhum dos 13 havia realizado a leitura de suas obras.

A questão seguinte estimulou os alunos a refletirem acerca dos sentimentos despertados durante a leitura. Alguns afirmaram não sentir nada, porém muitos relataram felicidade, bem-estar, paz e emoção ao ler obras que lhes são prazerosas, mostrando que a literatura na escola possibilita “perceber o acolhimento que a palavra em forma de arte pode oferecer em momentos de crise” (Modesto; Alves, 2022, p. 90).

Ademais da literatura em formato de livro, os estudantes asseveraram ler notícias, legendas em redes sociais e textos de jogos. Somente quatro dos 13 alunos compartilham suas leituras com outras pessoas; os demais não discutem o que leem fora da sala, indicando que ou não têm interlocutores leitores próximos ou não se sentem à vontade para conversar sobre suas leituras.

A pergunta seguinte fazia referência à existência de um favoritismo quanto a autores, por parte dos estudantes. Apenas dois possuíam, um deles era Maurício de Souza, brasileiro conhecido pela autoria de Turma da Mônica, e a outra foi Amanda Lovelace, poeta americana contemporânea que ficou primeiramente conhecida por publicar suas obras na rede social Instagram.

Na questão seguinte, sete estudantes disseram preferir livros com mais textos do que imagens, justificando que dessa forma conseguem ler mais. Os demais afirmaram preferir obras com mais imagens, pois elas os ajudam a visualizar melhor os acontecimentos da narrativa.

As respostas, dessa e da questão seguinte, podem facilitar a visão da disparidade presente dentro da sala de aula, sendo que alguns já leem romances e obras mais longas enquanto outros ainda leem livros que são mais lúdicos. A pergunta seguinte indagava aos estudantes se alguma leitora já teria deixado uma marca especial neles, e apenas cinco responderam que sim. Mesmo sendo um número relativamente baixo de leitores tocados pela literatura, toda e qualquer sinalização de aproximação de adolescentes para com a leitura gera esperança.

Modesto e Alves (2022, p. 93) salientam que “as leituras realizadas se tornam as pontes de afeto e de memórias que nos conduzem ao interior de nós mesmos e, lá, encontramos o valor de existir”. E é com esse objetivo que a obra de Machado de Assis foi minuciosamente escolhida, para que os estudantes, partindo de uma literatura clássica e da qual pensam estar distantes, pudessem refletir sobre suas realidades.

A questão seguinte interpelava os estudantes sobre uma possível identificação com algum personagem literário, e todas as respostas foram negativas. Esses resultados apontam a necessidade de aprofundar a reflexão com esses alunos, que, antes do período de estágio, eram descritos à estagiária como incapazes de reflexão; partindo dessa percepção, pouco se esperava e, conseqüentemente, pouco se exigia deles.

Quando se deixa de acreditar nos estudantes, o discurso do professor reflete diretamente em suas práticas. Se ninguém acredita na capacidade deles, os próprios alunos acabam concordando com essa expectativa limitada. De igual forma, se faz necessário, sim, entender que

Ler um clássico requer um exercício paciente, denso, de desbravamento da linguagem e da temática, as quais fazem parte de um processo criativo complexo, cuja recepção depende de uma leitura especializada. De forma que sua leitura contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também se torna um desafio para estes, em que a linguagem pode (Pin, 2019, p. 240).

Ou seja, não é tarefa fácil, contudo necessária, já que é papel do professor ampliar o repertório literário de seus discentes, promovendo a sua proximidade para com outras culturas, outros conceitos e outras possibilidades.

Com base nessa temática, foi formulada a última pergunta, indagando se eles acreditavam ser possível mudar a maneira como as pessoas enxergam o mundo,

adotando uma nova ótica. Dos 13 que realizaram o questionário, seis afirmaram ser possível mudar a forma de se ver o mundo tendo como pressuposto a leitura, já que, segundo os próprios alunos, a leitura traz paz, gera alegria e faz o mundo mais colorido, pois, haja vista a resposta de uma das discentes, também melhora nossa capacidade de conversação pelo aumento do repertório verbal proporcionado pelo ato da leitura.

Desse modo, é perceptível a ânsia por uma literatura que faça sentido, que envolva os estudantes ao texto, que faça com que eles afirmem “sonhar com burros” e, com um pouco de esperança, possa ser transformada em uma pequena semente de experiências literárias pulsantes e transformadoras.

3 CONCLUSÃO

Após longos períodos de observações, reflexões, práticas, revisões bibliográficas, e questionários fica evidente a importância do letramento literário em consonância com a recepção literária. Isso destaca como a vida ativa de um estudante leitor e a forma de apresentação dos textos podem despertar o prazer pela literatura e incentivar a prática da leitura.

As observações prévias às aulas foram alavancas para que o contexto em que os estudantes estavam inseridos, conhecimentos prévios, preferências e os pontos que mereciam mais atenção fossem levados em conta. Conhecer, mesmo que somente dentro da sala de aula, a maneira como cada aluno ali se portava e escutar seus discursos e anseios neles inseridos facilitou o planejamento das aulas.

O tema, os gêneros escolhidos e as propostas realizadas foram planejados para atender às demandas identificadas durante o período prévio às regências. Nesse período, foram observadas diversas disciplinas, ministradas por professores distintos, cada um com seu conhecimento e metodologia específica de ensino.

Durante as regências, o mesmo texto foi trabalhado de formas distintas: inicialmente dividido em trechos e, depois, apresentado na íntegra. Esse detalhamento possibilitou que os estudantes compreendessem a totalidade do discurso, incluindo conceitos e referências que lhes eram desconhecidos ou não mais usuais.

Além disso, a pesquisa realizada com foco no estudante, abordando o contexto histórico, o autor e detalhes muitas vezes despercebidos no texto, propiciou uma compreensão mais ampla da obra. Esse processo aproximou o conteúdo de alunos que anteriormente eram considerados incapazes de interpretar textos de autores do cânone literário.

A experiência de apresentar a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de periferia de São Sebastião do Caí, o renomado autor brasileiro Machado de Assis, sua obra e contexto histórico, de maneira menos expositiva e mais reflexiva, revelou-se bastante significativa e proveitosa. Ao final do período de estágio, tanto a professora quanto os alunos manifestaram verbalmente apreço pela experiência e demonstraram interesse por mais aulas organizadas nesse formato.

Por envolverem diálogo, discussões e dinâmicas, as aulas não apenas mantiveram o nível de aprendizado, como também se tornaram mais divertidas, promovendo maior engajamento dos alunos. Além disso, ao abordarem temas próximos da realidade dos discentes, mostraram-se efetivas e de grande proveito.

A literatura possui papel transformador na realidade de quem a aprecia, aponta caminhos para a proximidade com outras realidades, culturas e perspectivas, aproxima o estudante/leitor de possibilidades que a realidade e cotidianidade possivelmente não apresentariam. O letramento literário demonstra suma importância, por representar aquilo que o estudante já adquiriu de conhecimento prévio quando se trata de narrativas e obras, representa a bagagem literária já presente em suas reflexões, justificativas e críticas.

Questionamentos orais e escritos, rodas de conversas, leituras conjuntas e discussões geradoras de reflexões e novas perspectivas de mundo estiveram presentes do início até o término do período de estágio. Esse período foi muito relevante para a formação da docente, pois permitiu que ela se reabastecesse do anseio por uma sociedade em que a literatura esteja presente e viva, capaz de impactar positivamente a vida dos discentes, oferecendo-lhes a possibilidade de experimentar o diferente, escapar do cotidiano e ampliar sua percepção da realidade.

E, nesse ponto, é notável a importância de o professor organizar seus planos de aula de modo que os estudantes recebam bem o texto, oportunizando que o apreciem antes de utilizá-lo. Se o estudante não se sente confortável ou não gosta da forma como o texto lhe é apresentado no primeiro contato, torna-se mais difícil que, ao longo do tempo, ele mude de opinião.

A literatura, enquanto ponto de acolhimento e agente de transformação do pensamento, do posicionamento e até da percepção da realidade, pode inspirar os alunos a se conhecerem melhor e a refletirem sobre si mesmos. Por meio da vida leitora dos docentes como exemplo, ela também oferece aos estudantes oportunidades únicas de desfrutarem do prazer da leitura de forma leve e envolvente.

Segundo Rubem Alves, em seu livro *A alegria de ensinar*, “ser mestre é isto: ensinar a felicidade” (Alves, 2012, p. 12). Nessa conjuntura, o objetivo de apresentar aos estudantes uma forma singular de se aproximar de leituras consideradas difíceis para a faixa etária, tornando-as significativas e prazerosas, foi plenamente alcançado. Além disso, o propósito de semear, ainda que de maneira pequena, o apreço pela

leitura, o desejo de transformação e a esperança esteve presente, servindo como gerador e impulsionador das aulas e das pesquisas necessárias a elas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, São Paulo, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo. Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- GONÇALVES, Débora Souza. **A importância da leitura nos anos iniciais escolares**. 2013. 20 f. TCC (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura, vol. 1**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético - vol. 2**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LEME, Ariadine Faria. **Machado de Assis na escola**: as perspectivas do aluno e do professor. 2021. 48 f. TCC (Licenciatura em Letras Português e Inglês) – Instituto Federal de Educação, Feliz, 2021.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MIRANDA, Fabiana Mões. Fancultura e texto literário: união no ciberespaço. **Revista Encontros de vista**, Recife, v. 3, n. 1, p. 42-52, 2021.
- MODESTO, Edcleberton de Andrade; ALVES, Izandra. A literaturização da escola a partir de uma experiência com Machado de Assis no Ensino Básico. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 81-95, 2022.
- OLIVEIRA, Denise Cristina Rodrigues. **Contos de Machado de Assis no ensino fundamental**: uma proposta de leitura para a formação do jovem leitor. 2019. 200 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2019.

RICHARDS, Ivor Armstrong. **Principles of Literary Criticism**. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltda, 1938.

PIN, Adriana. Literatura no ensino médio: caminhos para se promover a leitura dos clássicos brasileiros. **Contexto**, Vitória, n. 36, p. 239-253, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ANEXO A – CRÔNICA DOS BURROS, MACHADO DE ASSIS

Não tendo assistido a inauguração dos bondes elétricos, deixei de falar neles. Nem sequer entrei em algum, mais tarde, para receber as impressões da nova tração e contá-las. Daí o meu silêncio da outra semana. Anteontem, porém, indo pela Praia da Lapa, em um bonde comum, encontrei um dos elétricos, que descia. Era o primeiro que estes meus olhos viam andar.

Para não mentir, direi o que me impressionou, antes da eletricidade, foi o gesto do cocheiro. Os olhos do homem passavam por cima da gente que ia no meu bonde, com um grande ar de superioridade. Posto não fosse feio, não eram as prendas físicas que lhe davam aquele aspecto. Sentia-se nele a convicção de que inventara, não só o bonde elétrico, mas a própria eletricidade. Não é meu ofício censurar essas meias glórias, ou glórias de empréstimo, como lhe queiram chamar espíritos vadios. As glórias de empréstimo, se não valem tanto como as de plena propriedade, merecem sempre algumas mostras de simpatia. Para que arrancar um homem a essa agradável sensação? Que tenho para lhe dar em troca? Em seguida, admirei a marcha serena do bonde, deslizando como os barcos dos poetas, ao sopro da brisa invisível e amiga. Mas, como íamos em sentido contrário, não tardou que nos perdêssemos de vista, dobrando ele para o Largo da Lapa e Rua do Passeio, e entrando eu na Rua do Catete. Nem por isso o perdi de memória. A gente do meu bonde ia saindo aqui e ali, outra gente entrava adiante e eu pensava no bonde elétrico. Assim fomos seguindo; até que, perto do fim da linha e já noite, éramos só três pessoas, o condutor, o cocheiro e eu. Os dois cochilavam, eu pensava. De repente ouvi vozes estranhas, pareceu-me que eram os burros que conversavam, inclinei-me (ia no banco da frente); eram eles mesmos. Como eu conheço um pouco a língua dos Houyhnhnms, pelo que dela conta o famoso Gulliver, não me foi difícil apanhar o diálogo. Bem sei que cavalo não é burro; mas reconheci que a língua era a mesma. O burro fala menos, decerto; é talvez o trapista daquela grande divisão animal, mas fala. Fiquei inclinado e escutei: — Tens e não tens razão, respondia o da direita ao da esquerda. O da esquerda:

— Desde que a tração elétrica se estenda a todos os bondes, estamos livres, parece claro. — Claro parece; mas entre parecer e ser, a diferença é grande. Tu não conheces a história da nossa espécie, colega; ignoras a vida dos burros desde o começo do mundo. Tu nem refletas que, tendo o salvador dos homens nascido entre nós, honrando a nossa humildade com a sua, nem no dia de Natal escapamos da pancadaria cristã. Quem nos poupa no dia, vingá-se no dia seguinte. — Que tem isso com a liberdade? — Vejo, redargui melancolicamente o burro da direita, vejo que há muito de homem nessa cabeça. — Como assim? bradou o burro da esquerda estacando o passo. O cocheiro, entre dois cochilos, juntou as rédeas e golpeou a parelha. — Sentiste o golpe? perguntou o animal da direita. Fica sabendo que, quando os bondes entraram nesta cidade, vieram com a regra de se não empregar chicote. Espanto universal dos cocheiros: onde é que se viu burro andar sem chicote? Todos os burros desse tempo entoaram cânticos de alegria e abençoaram a ideia os trilhos, sobre os quais os carros deslizariam naturalmente. Não conheciam o homem. — Sim,

o homem imaginou um chicote, juntando as duas pontas das rédeas. Sei também que, em certos casos, usa um galho de árvore ou uma vara de marmeleiro. — Justamente. Aqui acho razão ao homem. Burro magro não tem força; mas, levando pancada, puxa. Sabes o que a diretoria mandou dizer ao antigo gerente Shannon? Mandou isto: “Engorde os burros, dê-lhes de comer, muito capim, muito feno, traga-os fartos, para que eles se afeiçoem ao serviço; oportunamente mudaremos de política, all right!” — Disso não me queixo eu. Sou de poucos comerres; e quando menos trabalho, quando estou repleto. Mas que tem capim com a nossa liberdade, depois do bonde elétrico? — O bonde elétrico apenas nos fará mudar de senhor. — De que modo? — Nós somos bens da companhia. Quando tudo andar por arames, não somos já precisos, vendem-nos. Passamos naturalmente às carroças. — Pela burra de Balaão! exclamou o burro da esquerda. Nenhuma aposentadoria? nenhum prêmio? nenhum sinal de gratificação? Oh! mas onde está a justiça deste mundo? — Passaremos às carroças — continuou o outro pacificamente — onde a nossa vida será um pouco melhor; não que nos falte pancada, mas o dono de um só burro sabe mais o que ele lhe custou. Um dia, a velhice, a lazeira, qualquer coisa que nos torne incapaz, restituir-nos-á a liberdade... — Enfim! — Ficaremos soltos, na rua, por pouco tempo, arrancando alguma erva que aí deixem crescer para recreio da vista. Mas que valem duas dentadas de erva, que nem sempre é viçosa? Enfraqueceremos; a idade ou a lazeira ir-nos-á matando, até que, para usar esta metáfora humana, — esticaremos a canela. Então teremos a liberdade de apodrecer. Ao fim de três, a vizinhança começa a notar que o burro cheira mal; conversação e queixumes. No quarto dia, um vizinho, mais atrevido, corre aos jornais, conta o fato e pede uma reclamação. No quinto dia sai a reclamação impressa. No sexto dia, aparece um agente, verifica a exatidão da notícia; no sétimo, chega uma carroça, puxada por outro burro, e leva o cadáver. Seguiu-se uma pausa. — Tu és lúgubre, disse o burro da esquerda. Não conheces a língua da esperança. — Pode ser, meu colega; mas a esperança é própria das espécies fracas, como o homem e o gafanhoto; o burro distingue-se pela fortaleza sem par. A nossa raça é essencialmente filosófica. Ao homem que anda sobre dois pés, e provavelmente à águia, que voa alto, cabe a ciência da astronomia. Nós nunca seremos astrônomos. Mas a filosofia é nossa. Todas as tentativas humanas a este respeito são perfeitas quimeras. Cada século... O freio cortou a frase ao burro, porque o cocheiro encurtou as rédeas, e travou o carro. Tínhamos chegado ao ponto terminal. Desci e fui mirar os dois interlocutores. Não podia crer que fossem eles mesmos. Entretanto, o cocheiro e o condutor cuidaram de desatrelar a parelha para levá-la ao outro lado do carro; aproveitei a ocasião e murmurei baixinho, entre os dois burros: — Houyhnhnms! Foi um choque elétrico. Ambos deram um estremeção, levantaram as patas e perguntaram-me cheios de entusiasmo: — Que homem és tu, que sabes a nossa língua? Mas o cocheiro, dando-lhes de rijo na lambada, bradou para mim, que lhe não espantasse os animais. Parece que a lambada devera ser em mim, se era eu que espantava os animais; mas como dizia o burro da esquerda, ainda agora: — Onde está a justiça deste mundo?