

**A PERENIDADE DOS CONTOS DE MACHADO DE ASSIS NO ANO DO
CENTENÁRIO DE MORTE DO AUTOR**

**THE PERPETUITY OF MACHADO DE ASSIS' TALES IN THE YEAR OF THE AUTHOR'S
DEATH CENTENARY**

Maria Salete de Souza

Doutoranda em Teoria literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Professora dos cursos de Letras e de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE)

Rogério Perego

Acadêmico do Curso de Letras do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE)
Bolsista do Artigo 170 Edital PROPEX n. 04/2008. Responsável pela aplicação do projeto de pesquisa.
E-mail: djeiofilo@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo discute sobre a perenidade e a recepção de contos de Machado de Assis, tendo em vista um projeto desenvolvido que buscou saber se aulas de leitura de contos, associadas às celebrações do centenário de morte do autor, despertariam interesse nos jovens pela leitura de um autor clássico. Pesquisa-ação, desenvolvida durante dez horas-aula presenciais, com uma amostra de 37 alunos de uma escola municipal de educação fundamental. A metodologia de trabalho contemplou aulas de leitura e de produção textual de gêneros diversos, utilizando material impresso e vídeos. A análise dos resultados – realizada através de instrumento de apreciação respondido pelos alunos e questionário aplicado à professora de classe e à bibliotecária, bem como de registros feitos durante as intervenções –, teve como critérios: interesse pelas leituras e pelas atividades, e atitudes positivas de recepção dos textos. Os resultados observados dão conta de que, embora haja interesse por atividades de leitura e de produção textual, há dificuldades na recepção de leitura de um autor clássico e na atribuição de valor a bens culturais como literatura e eventos comemorativos. O letramento literário, portanto, especialmente no que se refere a um autor clássico, é uma meta a ser alcançada na educação dos jovens brasileiros.

Palavras-chave: Literatura. Letramento literário. Canonicidade.

ABSTRACT

This article discusses about the perpetuity and the reception of Machado de Assis' tales, considering the developed project that tried to discover if the tales reading classes, associated to the celebrations of the author's death centenary, would arouse interest in the youth for reading the author's texts. Research-action developed during ten hours of attended classes, with a sample of 37 students of a municipal primary school. The methodology of work contemplated reading classes and writing of several style classes, utilizing printed material and video clips. The analysis of the results – accomplished through an instrument of valuation answered by the students and a questionnaire answered by the teacher of that class and by the librarian, and some records taken during the interventions –, had as criteria: interest for the readings and for the activities, and positive attitudes of receiving the texts. The observed results take into account that, although there is interest for reading and writing activities, there are difficulties in receiving the reading of a classical author and in the attribution of value to cultural assets like literature and commemorative events. The literary literacy, nevertheless, especially regarding a classical author, is a goal to be reached in the education of the Brazilian youth.

Key-words: Literature. Literary literacy. Canonicity.



**Selo comemorativo ao centenário de morte de Machado de Assis.
Lei número 11.522, publicada no Diário Oficial da União, em 19 de setembro de 2007,
instituiu 2008 como o Ano Nacional Machado de Assis.**

1 RAZÕES PARA LER MACHADO

Todas as razões para (re)ler Machado de Assis, sempre. Se o ano é 2008, mais uma razão se põe: o centenário de morte do autor provoca no mundo movimentação e interesse que resultam, além de homenagens, na retomada de leituras e de discussões; um verdadeiro revival. As homenagens, no Brasil, vão desde a organização e publicação das inéditas correspondências do autor junto à Academia Brasileira de Letras – ABL – ao relançamento de sua obra completa, especiais de televisão, congressos, simpósios, revistas temáticas, até a disponibilização de todas as 243 obras de Machado na internet, pelo Ministério da Educação (MEC), em edições digitais.

O reconhecimento internacional dá-se através de eventos e de estudos diversos; sobretudo, a imprensa dedicou publicações de peso nos jornais mais importantes do mundo, como: o New York Times, a Lusa – Agência de Notícias de Portugal – e a edição eletrônica do The Guardian da Inglaterra. (CAIS, 2008).

A data chama a atenção sobre o autor. [...] Machado de Assis é atual. Com exceção de algumas palavras da época, de uma maneira geral sua leitura é acessível. É profunda e fascinante. É um autor que tem permanência. Machado era moderno e simples. Ele interpretou o que é ser brasileiro. (SCLIAR, *apud* DEBONA, 2008, p. 3).

Essas são vozes do cenário acadêmico e intelectual. E os jovens de 12, 13 anos? Que pensam eles? Que fascínio haveria nas narrativas de Machado que os atrairia? O que Machado tem a dizer a quem vive a adolescência num bairro periférico, com aproximadamente 8000 habitantes, a 10 km do centro de uma cidade catarinense, cuja população com formação escolar predominantemente de Ensino Fundamental e minoritariamente de Ensino Médio, tem como fonte de renda a agricultura e a fabricação têxtil, qualidade de vida de média a baixa e hábitos sociais ligados a celebrações religiosas e comunitárias?

Que interesses encontrariam nos textos machadianos clássicos, jovens de uma escola de bairro que acolhe 450 alunos, aproximadamente, localizada em terreno espaçoso, com instalações físicas consideradas boas, dispondo de alguns recursos pedagógicos, como laboratório de informática e uma pequena biblioteca de curto acervo, cujo cotidiano, conduzido por professores em sua maioria graduados, é simples e rotineiro? 1

A amostra do projeto *A perenidade dos contos de Machado de Assis no ano do centenário de morte do autor* corresponde a uma turma de dezessete (17) alunos de sétima série e uma turma de vinte (20) alunos de oitava série de Ensino Básico Fundamental,²

totalizando trinta e sete (37) alunos da Escola Municipal de Educação Fundamental Alberto Pretti, do bairro Limeira Baixa, do município de Brusque, SC. Com eles tínhamos como objetivo trabalhar no sentido de investigar em que medida o interesse pelas leituras dos contos de Machado de Assis são indicadores de sua perenidade e/ou canonicidade entre os jovens do século XXI, consideradas as estratégias de práticas pedagógicas adotadas, e considerada a celebração do centenário de morte do autor.

Provocar ações de letramento escolar que chamem novos e jovens leitores para a produção literária machadiana é de desafiadora responsabilidade. Primeiramente, pelo peso que tem a formação escolar, uma vez que se essa formação não se der na escola, dificilmente se dará em outra instância, considerados indicadores que apontam que as oportunidades de letramento na sociedade são bem reduzidas. Temos, por exemplo, no Brasil – em dados de 2009 – um índice de 01 biblioteca pública para cada 33 mil habitantes. Na Argentina, a média é de uma para cada 17 mil pessoas, e na França, uma para cada 2500 cidadãos. Das 5796 bibliotecas públicas registradas, no Brasil, 90% não têm acervo adequado. Segundo Nêmora Arlindo Rodrigues, presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia – CFB – este índice é “tragicamente insuficiente”. Além disso, há dados do Instituto Pró-Livros de que cerca de 73% dos brasileiros não frequentam bibliotecas (ACAYABA; PICHONELLI, 2009).

A considerar esses índices, continuam, então, escassas as oportunidades de letramento literário e de manutenção do gosto pela leitura em outras instâncias sociais que não a escolar. Propor leituras de Machado de Assis para alunos de sétima e de oitava séries implica, também, em romper com uma prática corrente que Maria do Rosário Mortatti Magnani chama de “trivialização” da literatura infanto-juvenil:

O que agrada na literatura trivial infanto-juvenil é a aparência de variação que causa uma sensação de atividade. [...] Em sua trivialidade, faz passar conteúdos informativos e procedimentos literários como únicos e verdadeiros. [...] o que caracteriza [...] a trivialidade do gênero são os clichês e automatismos em todos os níveis [...]. (MAGNANI, 2001, p. 95).

Os clichês e automatismos facilitadores, ‘trivializantes’, advêm das condições de circulação e utilização da literatura e da rede de relações que constituem o texto, incluindo-se o modo de produção ficcional e o modo de recepção previstos.

O trabalho escolar, a despeito de toda sua importância e responsabilidade, vem acompanhado de muitos ‘vícios’ culturais e pedagógicos, que clamam por rompimento, clareza e elucidação dos desvios e melhoria da prática. Como agravante há que se considerar, ainda, que a produção e a veiculação em série da literatura infanto-juvenil escolar

desempenha a função de mecenato, sendo, a escola, a instituição criada pela própria escola e pela mídia, através da qual o escritor se sustenta, atendendo a um público cujo modelo e gostos estéticos resultam homogeneizados. (MAGNANI, 2001, p. 85).

Retomando: ao trabalho escolar compete, em primeiríssima instância, formar o leitor literário e expandir sua formação para a apreciação de clássicos, o que significa o rompimento com ‘perniciosidades’ que rondam a educação literária, tais como: o mecenato do mercado livreiro, a ‘trivialização’ da literatura, a estabilidade de clichês, a ideologia do ‘entretenimento’ e da ‘verdade literária’.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras [...] Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividades, [...] e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56).

Ou seja, há uma complexidade na formação do leitor que deve fazer parte, anteriormente, da formação dos agentes formadores – professores e bibliotecários especialmente – para que possam atuar eles, de forma qualificada e coerente na formação de novos leitores, revendo entendimentos ideológica e teoricamente mal conduzidos que levam a praticas aleatórias.

Vale alertar, por exemplo, que “A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação.” (ECO, 2003, p. 12). O que equivale a dizer: cautela com a liberdade tão apregoada, parceira das facilidades ligeiras, mercadológicas e pedagógicas, que têm levado a procedimentos didáticos errôneos e de péssimos resultados.

O exercício de respeito à liberdade de interpretação e de fidelidade interpretativa, se vale para todas as leituras, mais ainda se mostra pertinente quando se trata da leitura dos clássicos, pelo caráter de longevidade que eles carregam. Melhor dizendo, convém que reconheçamos o valor do substrato ‘temporal’ que reside na atemporalidade das obras e que requer conhecimento investigativo de caráter histórico.

Estamos falando, portanto, do respeito à temporalidade do texto e também do autor, um ser temporal que, “como instituição [...] está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu”, mas “perdido no meio do texto (não *atrás* dele no modo de um deus de maquinaria) há sempre o outro, o autor.” (BARTHES, 1996, p. 38). Até porque, concordando com Barthes, de certa forma, o leitor deseja o autor, tem “necessidade de sua figura (que não é nem sua representação nem sua projeção).” (BARTHES, 1996, p. 13).

Daí porque a complexidade do ato da leitura e da interpretação, daí porque não se pode fazer da prática pedagógica uma convivência com o mecenato, tampouco com a indústria cultural. E não se pode trivializar, facilitar a prática pedagógica e literária.

Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com [a] intenção do texto. (ECO, 2003, p. 12).

Intenção essa que precisa ser ‘respeitada’ voz autoral que, a despeito do distanciamento e da conceitual morte dela, precisa, de certo modo, ser ouvida, pautada que está num momento histórico de produção textual – evidenciado na temática, no narrador, nas personagens e na linguagem, substancialmente – que também é a do autor.

Se no processo de formação do leitor essas questões estiverem sendo contempladas, mais facilmente se passará ao estágio desejável, aquele do interesse por autores e por obras ‘perenes’. A perenidade surgiu primeiramente como conceito filosófico, espalhando-se posteriormente para outros campos do conhecimento. Do período clássico do latim, *Perennitas*, “caráter daquilo que dura indefinidamente, eternamente” (LOGOS, 1989, p. 69) – noção de perenidade filosófica –, passou-se para o campo da literatura, depreendendo daí o vigor que conduz uma obra literária e o seu autor para a posteridade.

Desse modo, ser perene coaduna-se com a qualidade de ser clássico ou canônico, pois, do ponto de vista da relação leitor/escritor, equivale ao “que se preservou do que se escreveu” (BLOOM, 2001, p. 25), dando-nos, diante do julgamento universal, um tom de imortalidade e de tradição. Tradição essa que é também “um conflito entre gênio passado e aspiração presente, em que o prêmio é a sobrevivência literária ou a inclusão canônica.” (BLOOM, 2001, p. 18).

Evidentemente, que na discussão da canonicidade/perenidade, há implicações teórico-conceituais, outras de ordem da consagração, tais como exclusão/inclusão, seletividade, elitismo, critérios artísticos, etc., sobre as quais não trataremos aqui.

Do ponto de vista da *práxis* da leitura seletiva, é pertinente acatar que “Quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo” (BLOOM, 2001, p. 23). E quem lê pouco ou quase nada, em não sendo seletivo, investe no trivial, perdendo a oportunidade de avançar na escolha.

Se clássicos:

[...] são livros que conseguem ser eternos e sempre novos. Mas que, ao serem lidos no começo da vida, são fruídos de maneira muito especial, [...] não há razão para deixar de ler os clássicos desde cedo. Estão à nossa disposição, com toda a opulência de seu acervo, a generosidade de sua oferta. Dispensá-los por ignorância seria uma grande perda. (MACHADO, 2002, p. 24).

Trazer um clássico como Machado de Assis para a escola e apresentá-lo a adolescentes que fazem suas primeiras incursões no universo dos livros, requer uma iniciação. O mercado livreiro tem também essa preocupação. Faz parte, por exemplo, desse esforço – o da preparação para leitura de clássicos – uma versão de *O Alienista*, vencedor do prêmio Jabuti em 2008 na categoria quadrinhos, considerada uma publicação de qualidade na avaliação de especialistas. (VEJA, 2008, p. 166-167).

Por outro lado, se ler um clássico é indiscutivelmente, como nos diz Ítalo Calvino (1993, p. 12), “entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão” logo, uma verdadeira experiência com um clássico somente pode ser obtida se bebermos diretamente na fonte.

Examinando a adequação do gênero literário escolhido para este projeto, os contos de Machado de Assis são pertinentes para a iniciação da leitura deste autor clássico por sua menor complexidade narrativa e ligeireza de leitura. Iniciar na leitura por meio de alguns contos de Machado de Assis é fazer uma entrada prazerosa e cativante no mundo da leitura, pensamos.

O conto tem por característica uma densidade de fatos e tal coesão entre eles que favorece lê-los de uma sentada só, impedindo que o aluno se aborreça e desista da leitura.

O conto é, [...] conto, quando as ações são apresentadas de um modo diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é inerentemente curta, ou porque o autor escolheu omitir algumas de suas partes. A base diferencial do conto é, pois, a contração. (GOTLIB, 2006, p. 64).

Falar, então, das especificidades do conto implica compreender também que não estamos diante de gênero fácil, advertência feita pelo próprio Machado de Assis: “É gênero difícil, a despeito de sua aparente facilidade.” (2006, p. 806). A brevidade, uma de suas características mais alardeadas, talvez seja a que exija mais perspicácia e habilidade narrativa e literária do autor. E, igualmente, o tamanho é “naturalmente a qualidade do conto” (ASSIS, 2006, p. 476).

Entendemos também que a apresentação de uma narrativa mais curta, comparativamente ao romance, surge como uma alternativa potencialmente relevante na promoção da leitura no ambiente escolar, dadas as condições do trabalho na escola e à capacidade de fôlego de leitura própria dos leitores jovens.

Se um dos propósitos é especular/justificar as razões de se ler/para ler Machado, merece um adendo às razões para ler Machado contista. Ao examinar o trabalho dos primeiros contistas no Brasil, Mário Matos refere que Machado diferencia-se de quase todos os ‘contistas da cidade’ (os de temática ‘urbana’, por oposição aos ‘contistas da terra’, de temática do interior),

[...] pela orientação, pelo sentido do conto. Ao contrário dos outros, procura, unicamente, analisar os sentimentos sutis dos personagens, decompor as almas. Os outros fazem os personagens atuar. Machado fá-los pensar. [...] Machado, no conto, não descreve, mostra, fala. (MATOS, 2006, p. 12).

O que resulta desse processo de produção é um texto tal que leva a pensar e a desmitificar a ‘verdade’ narrativa, a desestabilizar o ‘fechamento do texto’, exercício altamente necessário e pertinente no letramento. “A leitura do conto [machadiano] transita entre [...] dois percursos. Tal qual a situação das personagens de Machado, que ficam entre os dois lados. Pairem entre lá e cá.” (GOTLIB, 2006, p. 81).

Reflexões feitas, podemos considerar, mais uma vez, acertada a escolha do gênero conto para a ‘entronização’ dos jovens na obra machadiana. Evidentemente, aceitando que resistências e dificuldade fazem parte do processo.

Graça Paulino alerta que a oferta de Literatura na escola vem acompanhada por práticas de escolha de livros literários – os chamados “cânones escolares” – derivadas “de uma formação que não desenvolveu a cidadania literariamente letrada [...] processo de escolhas de textos [por] educadores não-leitores literários”. (2004, p. 53-54). Há gêneros que predominam na composição dos chamados “cânones escolares” que são eleitos a propósito de práticas e de entendimentos nem sempre acertados.

Exemplos de escolarização deformadora dos cânones literários são algumas seleções escolares de Machado de Assis. [...] É o caso de Cinco Histórias do Bruxo do Cosme Velho, [...] São quatro histórias cômicas, que não estão entre as melhores do ‘Bruxo’ [...] Têm os alunos com essa leitura uma visão distorcida do que escreveu Machado de Assis. (PAULINO, 2004, p. 54).

A reflexão da professora Graça Paulino remete-nos para a necessidade de redobrar atenção na seleção dos contos de Machado de Assis. Ou seja, o letramento, a valorização dos clássicos, em especial a perenidade de Machado de Assis no ano do centenário de morte desse

autor, faz sentido em um projeto que contemple uma seleção diversificada de contos, com prática pedagógica qualificada o suficiente para desfazer a ‘visão distorcida’ que os alunos poderiam estar formando a respeito do autor.

Em função disso, foram escolhidos para este trabalho os contos *Noite de almirante*, *Conto de escola*, *Missa do galo*, e *O caso da vara*, publicados em *Histórias sem data*, *Várias histórias* e *Páginas recolhidas*, respectivamente, o que nos isenta da seleção de exemplares de *Contos Fluminenses* e *História da meia-noite*, considerados ‘fracos’ pela crítica; ao que se põe, que aos demais “se nota notável aperfeiçoamento. Todos os contos são excelentes.” (MATOS, 2006, p. 14).

Acatada a complexidade que envolve o trabalho escolar com clássicos da literatura, firmamos a compreensão de que escolhas acertadas de gênero, autor e de metodologia escolar podem contribuir com a formação de leitores de autores canônicos. Falar dos aspectos estéticos da obra de Machado significa reconhecer nela o uso que ele fez de todos os elementos da estética: feitura estrutural e narrativa bem articuladas, cuidado na construção dos personagens, organização temporal e papel do narrador, entre outros, além da linguagem primorosa e elegante. Estar em contato com esse tipo de produção é, para o jovem leitor, oportunidade de bem encaminhar-se, de ser conduzido para o bom gosto nas letras.

2 O ‘MISTERIOSO’ E ‘IRADO’ MACHADO DE ASSIS

É pouco provável que estudiosos e críticos da literatura machadiana tenham usado as expressões ‘irado’ e ‘misterioso’ para se referir a Machado. E quem o faz é um garoto/a de aproximadamente 12 anos, tocado pela oportunidade primeira de conhecer o autor e de ler alguns de seus contos. Há que se relevar e relativizar a (im)pertinência dos termos, atribuindo a (in)adequação deles à iniciação da leitura de um clássico, em rápida oportunidade.

Para além do primeiro sentido que se possa depreender da voz do/a jovem, que carga significativa, que outros sentidos estariam postos nesta escolha qualificativa? Para bem do interesse e dos objetivos desta pesquisa, a escolha vocabular corrobora com a desejável constatação de ‘perenidade’ de Machado. É uma voz ingênua, principiante, própria do universo juvenil, que soa favorável à reiteração da ‘canonicidade’ do ‘bruxo do Cosme Velho’. Machado, com toda certeza, não necessita deste aval. É muito mais e sim, nosso/a garoto/a que merece ter a chance de seu dizer.

Certamente, a preleção docente que antecipou as leituras conduziu para uma aceitação favorável dos textos, no caso, contos. Pierre Bourdieu lembra que “um livro não chega jamais ao leitor sem marcas. Ele é marcado em relação a sistemas de classificação

implícitos, [...] Quando o livro chega a um leitor, está predisposto a receber marcas que são históricas.” (CHARTIER, 2001, p. 248). Haveria um sistema de classificação implícita que os leitores usam quando dizem que o livro é fácil, difícil, ou que é adequado ou não para si. Sendo assim, a leitura viria previamente e inconscientemente orientada.

Neste caso, nosso leitor parece muito à vontade para emitir seu julgamento e para fazê-lo a despeito da gravidade clássica requerida. Em outras palavras, julgou Machado espontaneamente e sem cerimônia. Mas julgou-o muito favoravelmente, com palavras fortes do seu universo vocabular, cheias de aceitabilidade. O que é positivo.

Ao terminar uma leitura é desejável que o leitor sintasse convidado a posicionar-se, atribuindo um lugar para a leitura em sua vida. Ou, melhor ainda, escolhendo um lugar para si, em relação ao lido. Assim, na enunciação, o eu leitor anônimo e, neste caso, periférico ao universo acadêmico machadiano, dá-se voz e lugar diante da grandiosidade clássica, contribuindo – a seu modo –, ao emitir julgamento, com a perpetuação da perenidade e da canonicidade do ‘monstro’ literário.

Se há, ainda, outras vozes de jovens estudantes menos confiantes, imprecisas, um tanto quanto desconfiadas, como a que diz: “essa é uma história muito curiosa” – para Conto de escola –, na compreensão da perenidade, têm elas todas, as frágeis vozes juvenis deste relato, validade, muito embora se trate de vozes anônimas diante da grandiosidade do marco comemorativo ao centenário de morte do autor Joaquim Maria Machado de Assis.

Ocorre-nos posicionar as observações, julgamentos e apreciações, atribuindo-lhes lugar entre as instâncias de consagração. Sendo as instâncias instituições de saber “que operam como mediadoras entre os produtores de bens simbólicos e o público, ao qual se oferece aquilo que se torna legítimo ou não de ser conservado” (ALMEIDA, 1997, p. 188); todas as realizações, incluindo-se eventos, festividades, publicações, estudos, etc., sobre Machado, e a propósito do centenário de morte do autor, são instâncias consagradoras com atuação forte nesta direção. Dentre elas, incluem-se as ações escolares e sociais as mais simples, como este projeto de pesquisa que ora relatamos.

O que nos ocorre destacar, no entanto, e que para nós é grandioso, é nos dar conta do quanto, dentro desta ação pedagógica cotidiana, há um elemento que se movimenta de um ponto periférico e anônimo, para uma instância de reconhecimento significativo. É ele representado pelas vozes avaliativas e julgadoras dos jovens que leram Machado pela primeira vez, e que têm todo significado dentro da magnitude comemorativa literária do ano

de 2008. São essas vozes juvenis alçadas – juntamente com outras tantas – à condição de instâncias consagradoras dos contos machadianos. Exibicionismo? Delírio? Pretensão? Não. Democratização literária. Valoração social, muito embora tenhamos consciência do anônimo lugar que elas ocupam.

As vozes do projeto A perenidade dos contos de Machado de Assis no ano do centenário de morte do autor surgem do convívio de uma aula semanal, totalizando dez aulas por turma, acontecidas no período dos meses de agosto a novembro de 2008, cuja metodologia de trabalho contemplou: leitura exemplar pelo professor, leitura compartilhada, leitura silenciosa, proposta de leitura em casa, comentários, conversas, discussões, assistência a vídeos, reprodução de fragmentos dos contos em HQs e Mangás, produção de texto dramático e ensaio dramático.

Dentre os recursos didático-pedagógicos utilizados, cabe citar: livros de contos de diferentes publicações – incluindo-se as edições comemorativas –, banner com selo alusivo ao centenário, criado pelo Ministério da Cultura/MinC, instituindo 2008 como o Ano Machado de Assis –, material impresso, multimídia, e um instrumento ‘apreciativo’ cuja estratégia de ‘juízo’ e ‘avaliação’ consistia de três perguntas rápidas, leves, disponibilizadas ao final de cada encontro, visando impressões espontâneas e verdadeiras dos alunos. Juntaram-se a esse material o que chamamos de ‘Comentários’ e ‘Aspectos a considerar’ – registros feitos a cada aula pelo pesquisador. A professora de classe contribuiu também com comentários sempre que se juntou ao trabalho e, ao final, a mesma professora e a bibliotecária da escola responderam a um questionário.

3 NA PERENIDADE, A MARCA DO TEMPO

Se para alguns alunos as histórias clássicas estão pontuadas de dados que levam ao distanciamento, para outros é desafiante a compreensão de indicadores espaço-temporais com valor histórico-cultural. As histórias pregressas de leituras são ímpares e os leitores, por essa razão, têm comportamentos díspares. Se alguns consideraram *Conto de escola* “uma história interessante parecida com a nossa que somos estudantes” ou “uma história legal, de anos atrás”,³ outros referem que *Noite de almirante* “é legal, só que muito antiga”⁴ e apontam dificuldade de compreensão, linguagem difícil.

As apreciações positivas sinalizam a perenidade do clássico; alguns jovens, em particular em relação aos contos citados acima, têm atitudes pertinentes com o desejável: “o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade [...] satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano.” (MACHADO 2002, p. 19-20). Ou, ainda, revelam prazer em reconhecer-se em igualdades e/ou diferenças referentemente a tempo e espaço; ambiguidades e complexidades que promovem o crescimento histórico e a compreensão da condição humana.

São plenos de interações e de reflexões comparativas, por exemplo, os extratos de vozes: “pois hoje a escola é bem diferente do tempo atrás, foi muito bom mesmo.” Foi muito bom, depreendemos que ler, saber e poder ver-se em outro cenário, sabendo-se tão igual e ao mesmo tempo tão diferente de outros escolares e de outros mestres. Porque “é uma história interessante parecida com a nossa que somos estudantes.”⁵.

Estabelecer essas relações textuais equivale – nas palavras de Ana Maria Machado –, a não sermos “condenados a viver apenas a eterna novidade, uma atrás da outra, num interminável presente [...] neste tempo de modismos sucessivos, celebridades instantâneas e esquecimentos profundos.” (MACHADO, 2002, p. 124).

Tem lugar, portanto, a história humana pelo viés da literatura. Melhor ainda é ver a boa recepção dela na voz juvenil, compreendida, a seu modo, de outra forma, amadurecida e amadurecendo, vertida no espelho das relações intertextuais. Seja também uma alusão ao passado “uma espécie de discurso memorialista que sobre ele se constrói a partir do momento em que, à distância do tempo, se observam os acontecimentos.” (RAMOS, 2008, p. 116).

Ser receptivo aos clássicos, compactuar com sua perenidade, não significa estar alheio a estranhamentos e a surpresas próprias das descobertas, a algumas dificuldades vindas de informações – passíveis de serem elucidadas com pesquisa multidisciplinar –, ou outras tantas da própria linguagem, até porque “nas literaturas eruditas de vanguarda, os cânones de construção costumam dominar os de significação” (PAULINO, 2004, p. 50), opondo-se aspectos formais e sentido fabular. Essa dificuldade, a do aspecto formal, em Machado, não é considerada significativa. Tido como produtor de narrativas fáceis, propenso à coloquialidade, os traços gerais da linguagem e do estilo são os de uma sintaxe simples.

Paradoxalmente, há que se dar valor e lugar aos comentários e observações dos alunos que consideram os textos de ‘palavras difíceis’, ‘palavras diferentes do nosso

cotidiano’, ‘difícil de compreender’. Não estão eles, os comentários, fora de lugar. Efetivamente, a linguagem machadiana traz marcas temporais. Ao final do trabalho, 65% dos alunos ainda não se sentiam familiarizados com as leituras de Machado, achavam-nas ‘diferente’ .

É a complexidade da marca do tempo na perenidade.

4 A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Acatar seletivamente o depoimento: “li este conto sem ninguém mandar, foi por conta própria” , significa reconhecer a importância desta voz que se posiciona e que grita sua autonomia leitora. Autonomia esta um tanto quanto restrita, uma vez que, previamente a ela houve ‘decisão’ de escolha do trabalho pedagógico em relação a autor, gênero e texto. Neste caso, é a autoridade do professor que se faz presente, ‘cheio’ de razões e de justificativas descritas para efeito dos compromissos pedagógicos e acadêmicos da pesquisa.

Cabe, agora, calar a voz da escola (leia-se academia, professor, instituição escolar, etc.) e dar ouvidos às manifestações discentes: “Sim, foi uma leitura legal, porque li este conto sem ninguém mandar, foi por conta própria, achei muito interessante.” ⁶

E nos autorizamos, pesquisadores, a colocar nossas vozes na dele/a, emendando o discurso: “Tirei de mim o mando, decido se/e o que leio. Liberdade!” . Liberdade de ler. Maturidade leitora para decisão e para escolha. Com certeza, a voz institucional de mando leitor, por mais bem intencionada que seja – e pensamos sempre ser – é autoritária. E incomoda. Trabalha na contracorrente da aproximação e da sedução do leitor juvenil. Ávido de autonomia e de liberdade de ações, traz consigo, o jovem, história progressa – de vida particular e escolar – de submissão, de aceitação das escolhas alheias, incluindo-se a hora, o local, o gênero e o modo de ler. É pleno de sentido, pois, este depoimento; desvela nosso procedimento pedagógico equivocado, ao mesmo tempo em que aplaude uma acertada conduta pedagógica. Merece ser ouvida, esta voz, creditada em nossas futuras ações.

Juntemos a ela, outra voz: “Gostei, pois, da forma como nós lemos hoje. Trocamos ideias e etc. há [sic] e é dificilmente lemos assim.” ⁷ Também, aqui, há uma acusação indicativa de procedimento inapropriado: “dificilmente lemos assim” , trocando ideias. E um aceite: “Gostei, pois, da forma como lemos hoje” , fazendo referência à metodologia da interação dialógica, do diálogo com o texto e com os pares leitores. A metodologia que aceita o leitor como coautor, a que relativiza “verdades” dos leitores e dos textos em caminhos

que cruzam histórias, sendo umas e outras legítimas, necessárias, parte do todo que é a vida. Indissociáveis, portanto, as vozes. Eles, os jovens estudantes, sabem disso, por isso o disseram. E nós, professores, não sabemos? Em que nos perdemos? Na evidência ou no medo? De quê?

Há uma dicotomia nas falas, uma denúncia e uma apreciação. Maturidade crítica nos parece. Por quê? Porque as falas dos jovens vêm arrazoadas pelas práticas correntes, apontadas como desfazedoras do prazer de ler, coercitivas e inibidoras do interesse e do crescimento leitor: “dificilmente lemos assim”, “li sem ninguém mandar”, o que equivale a dizer: mandam-me ler e eu não gosto disso. Na outra extremidade, todavia, reconhecem o caminho pedagógico que resulta favoravelmente e que, por esta razão, lhes agrada. Aplaudem e confirmam a opção pedagógica favorável para a autonomia deles: “Gostei da forma como lemos hoje. Trocamos ideias” e “li por conta própria, achei muito interessante.”

“Gostei” e “achei muito interessante” valem uma reflexão sobre o prazer de ler, pois apontam um prazer que não é gratuito uma vez que resulta de trabalho(s) prévio(s). De tarefas que foram realizadas e que previam outras ações de trabalho escolar. Portanto, podemos aceitar que:

[...] a noção de prazer passa não apenas pela satisfação de certas necessidades de fantasia, mas também pela aprendizagem significativa da leitura, [...] pode-se aprender a gostar de ler textos de qualidade literária (e gostar de aprender). Saber e prazer não são excludentes. (MAGNANI, 2001, p. 134).

E, arrematando com Roland Barthes, em seus apontamentos sobre “*Prazer do texto*. Clássicos. Cultura (quanto mais cultura houver, maior, mais diverso será o prazer).” (BARTHES, 1996, p. 67).

Escutemos...

5 UM MESTRE NA PERIFERIA

[...] esperamos ter deixado alguma curiosidade e interesse plantados no desejo (de leitura de clássicos) dos alunos participantes.⁸

Era isso. Esperávamos ter deixado plantados curiosidade e desejo de leitura de clássicos entre os jovens. Acostumados que estavam com a ausência de autores canônicos – e dados muito mais às facilidades de leitura – a cultura do imediatismo, do agora, do útil e do volátil precisava ser rompida para que os jovens tivessem curiosidade e interesse por algo

anterior a seu viver. Para que ansiassem conhecer uma história ‘antiga’ contada em linguagem de outra época.

Despertar o desejo entre eles significava romper um estranhamento que se dá em relação ao que não se refere ao gosto e ao interesse imediatos, e corrigir a ausência de formação valorizadora da consciência histórica. Aquela que dá conta de que “a leitura é um ofício que nos permite recordar a experiência comum a toda a humanidade” (MANGUEL, 2006, p. 213). A que permite sentir-se identitário, integrado e integrante da história universal, aceitando que, “em certo sentido, todos os textos podem ser considerados parte de um único texto que vem sendo escrito desde que o tempo existe.” (TODOROV, 2003, p. 329).

À ausência dessa formação é que atribuímos o estranhamento, a dificuldade, a frágil recepção das narrativas, em muitas ocasiões.

Terá um clássico lugar na periferia? Fará parte da intenção de vida de jovens alguma coisa que não trate da cultura de massa que lhe enche os olhos e lhe aguça o desejo de cada dia?

Continuamos a indagar. Sabemos que alguns aspectos contam favoravelmente a essa expectativa. Foi dos considerados ‘contos modelares’ de Machado de Assis que escolhemos alguns para nosso trabalho. E deles, dos chamados modelares, Mário Matos diz que não há “em língua portuguesa, principalmente do ponto de vista da graça, da sutileza e do engenho, quem o possa suplantar.” (MATOS, 2006, p. 15).

Da mesma forma, estudos críticos dão conta da evidência de marcas temporais na obra machadiana, cenários pontuais, mostrando “as residências e os itinerários dos seus personagens, inscritos num mapa do Rio de 1850”. (CARPEAUX, 1999, p. 892).

Os jovens do século XXI são sensíveis e se intrigam com essas constatações, com essa necessidade de se deslocar no tempo, disposição que manifestam não sem certa dose de contrariedade, o que significa fazer um esforço, uma vez que essa atitude não está posta em sua conduta leitora, ainda em amadurecimento. Parece mais intrigante ainda, exigir maior amadurecimento deles, compreender e incluir a relação histórica na/da narrativa, posto que, em Machado, o conto também apresenta íntima relação entre ficção e história, o que faz com que John Gledson afirme: “quanto mais entendo o pensamento histórico de Machado mais me apercebo que são estes os contextos que produzem os mais importantes e profundos significados.”(GLEDSON, 1998, p. 22).

Ou seja, essas reflexões que ora fazemos nos levam a reconhecer a complexidade dessa compreensão, dado o alargamento e a elasticidade que podem ganhar a cronotopia em uma narrativa, considerando-se tudo que gravita em seu entorno.

Muito embora nossos jovens reconheçam alguns dados, deles não poderíamos esperar que os acatassem com facilidade e com determinação de pesquisa. Compreensíveis os estranhamentos deles, o que, por si só, já constitui um particular aspecto a ser considerado pelos professores durante o processo de letramento literário. Porque sempre “vale examinar todos os caminhos que nos levem [*sic*] e trazem dos e para os livros, que a partir deles, ou para eles nos conduzem, entremeando outros contatos, leitura de gêneros e produções diversas, olhares curiosos para tudo ou quase tudo que se produz e se entrecruza com a literatura.” (SOUZA, 2008, p. 39). Essa é a postura desejável do professor, a de pesquisador curioso, aquela que não prevê margens nem limites para o conhecimento.

Favoravelmente ao trabalho realizado, podemos destacar elementos de interesse dos alunos pelos contos. Eles foram sensíveis, por exemplo, aos dramas e angústias, hábitos e gêneros de vida, costumes de época,⁹ enfim, conseguiram, a seu modo, ver, nos personagens, “a fisionomia social” (MATOS, 2006, p. 15); de forma transfigurada, não reprodutora da realidade, conforme é a arte em Machado (COUTINHO, 2006b, p. 51). Reconheceram na efabulação narrativa machadiana o papel do símbolo e da atmosfera de anuviamento e de indefinição, o que os intrigou a ponto de não conseguirem se identificar com personagens como as de *Missa do galo*, por exemplo.¹⁰

Portanto, tratar de literatura e ensino com viés para a recepção dos clássicos é um tanto quanto complexo, e demanda reflexão. Dentre outras questões, significa compreender o universo da linguagem literária, e saber que:

A literatura goza evidentemente de uma posição particularmente privilegiada entre as atividades semióticas. Ela tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; esta lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediada. (TODOROV, 2003, p. 32).

Em Machado, há uma técnica da linguagem e do estilo, cujos traços gerais – reiteramos – correspondem a “uma sintaxe simples, exata, clara, um ritmo brisé, saccadé, frases curtas, descontínuas, pontilhadas, desprovidas de élan e efeitos oratórios, fragmentada, sem simetrias, sem subordinações e coordenações” (COUTINHO, 2006b, p. 51). Mas uma simplicidade própria do clássico, distante daquela encontrada na literatura chamada de recepção juvenil, a que os jovens costumam ter um pouco mais de contato. Para eles simplicidade e descontinuidade talvez não tenham a mesma configuração, haja vista as linguagens mais usuais com as quais têm contato, como a coloquial e a da *internet*. Por essa razão, 80% e 85% da amostra respectivamente, referem-se à ‘linguagem’ machadiana como fator de dificuldade para a compreensão dos textos, e no desenrolar do projeto 20% dos

alunos de oitava série, e 64% dos de sétima relatam que ainda não se sentiam ‘familiarizados’ com os textos do autor.

Se clássico é “aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p. 15), os contos de Machado devem ter provocado este rumor nos jovens, assim como a obra de Machado provocou, especialmente em 2008, rumores pelo mundo afora: das altas rodas acadêmicas até as salas de aula.

Feita a análise dos trabalhos, talvez possamos dizer ainda que há dados que nos fogem. Há palavras não ditas, deles, dos jovens, há a história de cada um e da escola de cada um. Há uma trajetória que não nos é possível traçar. Colhemos o que eles explicitaram e explicitamos o que eles compreenderam em nossas falas, em nossos textos e na voz dos personagens machadianos. Tão pouco colhemos e semeamos, talvez. Tantos ruídos entre nós...

Instigados a avançar na leitura, em casa, e a conhecer a parte final de um conto, ou ler outro conto do autor não explorado em sala, apenas 12% o fizeram. Analisando a autonomia de ler em casa, identificamos resistência, posto que, indagados se era melhor ler na escola ou em casa, 62% fizeram opção pela leitura no espaço escolar, o que mereceria uma análise específica.

Para eles e para nós, esperamos, deva ficar a curiosidade pela palavra “na esperança de que, de algum modo, em meio à quantidade de coisas ditas num livro ou numa tela [ou numa escola] haja um som, uma frase, um pensamento que valha por uma resposta”. (MANGUEL, 2006, p. 263). Uma resposta que, parta de onde partir, em última instância, se fecha dentro de nós para dali se abrir em novo questionamento que nos leve para novos livros de hoje e de ontem, todos atuais.

Na pesquisa, os dados são conflitantes: a despeito de comentários avulsos estimulantes, como: “agora já estou começando a gostar de ler”¹¹ há outros como: “ele escreveu contos muito chatos”¹². E um importante dado revela: 50% dos alunos de oitava série reportam que “ao término do projeto sentem que seu desejo de leitura não aumentou”.

Cotejando com a avaliação final da professora de classe e da bibliotecária, são tênues as manifestações espontâneas dos alunos em relação ao interesse pelo autor e pelos seus livros. Segundo informação da bibliotecária, “Alguns alunos pesquisaram a biografia”, outros “procuraram pelos livros do autor” na biblioteca da escola que dispõe de apenas três títulos de autoria de Machado de Assis: *A cartomante*, *O alienista* e *Missa do galo*. A professora de classe refere que o projeto teria despertado “o gosto pela leitura, mas o autor não, [este] ficou conhecido naquelas salas de aula [as do projeto], o que já é bom.” E arremata: “Infelizmente, os clássicos não são a escolha dessa geração.”

Se “Joaquim Maria Machado de Assis teve a mais improvável das histórias de sucesso literário” (VEJA, 2008, p. 161), quem sabe essa improbabilidade não se daria, igualmente, com os jovens leitores que o leem hoje com certa indiferença e descaso, convertidos, no futuro, em leitores de Machado e de outros clássicos? Uma vez que “no mundo da leitura e dos livros nada é possível sem que os leitores – no avesso do trabalho de escritores – desempenhem seu papel e cumpram sua função” (LAJOLO, 2004, p. 139), as evidências não tão animadoras dos resultados nos movem para a consciência da necessidade premente de formação de leitores, através de um trabalho sério, inovador e desafiante, de responsabilidade política, social e escolar.

Sem ser visionários, mas chamando o sonho, o desafio, o conhecimento, o compromisso e muito trabalho para nosso cotidiano, acreditamos ser possível pensar o letramento literário – processo seletivo sim, porque de qualidade – promovendo ações pedagógicas sistemáticas que promovam a transferência dos jovens da periferia social e literária para a inclusão central e definitiva das letras. Assim o desejamos.

NOTAS

- ¹ Ao término do semestre, por ocasião de calamidade ecológica, a escola foi interditada. Os alunos estão acolhidos, atualmente, na sede do Centro Universitário de Brusque - Unifebe - até a reconstrução da escola.
- ² Trabalhar com turmas diferentes não foi opcional: a escola não tinha duas turmas de mesma série naquele semestre.
- ³ Comentário a *Conto de escola*, em relação à pergunta: Foi curioso conhecer uma história de escola de tanto tempo atrás?
- ⁴ Comentário à pergunta: Achou a história cativante? Em relação à *Noite de almirante*.
- ⁵ Todos comentários referentes a *Conto de escola*.
- ⁶ Em resposta à pergunta: É uma leitura legal?, indagando sobre *Noite de almirante*.
- ⁷ Comentário referente às estratégias de leitura para *Conto de escola*.
- ⁸ Fragmento de carta encaminhada à professora de classe e à bibliotecária da escola, agradecendo a oportunidade de realização do projeto e solicitando contribuição para avaliação final.
- ⁹ *Noite de almirante* foi considerado o ‘conto mais agradável’ para 80% dos alunos de oitava série e para 54% dos de sétima série. Foi apontado também como uma história ‘cativante’ para 70% dos alunos de sétima série e para 90% dos de oitava série.
- ¹⁰ 75% dos jovens de oitava série e 46% dos de sétima série tiveram posicionamento negativo em relação à identificação/interação com os personagens.

¹¹ Depoimento em resposta à pergunta: A leitura que fizemos hoje foi agradável?, quando da leitura do conto *Noite de almirante*.

¹² A observação se dá após a leitura de *Missã do galo*, quando se questionou: Está se sentindo mais familiarizado com os textos de Machado de Assis?

REFERÊNCIAS

ACAYABA, C.; PICHONELLI, M. Brasil tem uma biblioteca para cada 33 mil habitantes. *Folha de São Paulo*. ____ C4. 14 mar. 2009. Cotidiano.

ALMEIDA, T. V. O cânone e a ciclone: a ausência lilás da Semana de arte moderna. *In: Travessia. Revista de Literatura. Gêneros excêntricos*. n. 29/30. ago. 1994 / jul.1995. Florianópolis: UFSC, 1997.

AMORIM, G.(coord.). *Retratos da Leitura no Brasil, 2008*. Instituto Pró-Livro/Observatório do Livro e da Leitura. Disponível em < www.prolivro.org.br >. Acesso em: 02 de junho de 2008.

ASSIS, M. de. *Contos escolhidos*. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. *Contos*. São Paulo: FTD, 2002.

_____. Várias histórias. *In: COUTINHO, A. (org). Machado de Assis: Obra Completa*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006. p. 476-573.

_____. Crítica. *In: COUTINHO, A. (org). Machado de Assis: Obra Completa*. v. 3. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006. p. 777-940.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BLOOM, H. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CAIS, H. Machado de Assis: reconhecimento internacional nos cem anos de morte. *Jornal do Brasil*. Pelo mundo afora. 29 set. 2008.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARPEAUX, O. M. *Ensaio reunidos: 1942-1978*. V. I. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

CHARTIER, R. (dir). A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. *In: CHARTIER, R. Práticas da leitura*. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-253.

COUTINHO, A. (org). *Machado de Assis: Obra Completa*. v. 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006a.

_____. Estudo crítico: Machado de Assis na Literatura Brasileira. In: COUTINHO, A. (org). *Machado de Assis: Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006b, v. 1, p. 23-65.

CUNHA, M. A. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: *Retratos da Leitura no Brasil, 2008*. Instituto Pró-Livro. p.12-19. Disponível em <www.prolivro.org.br>. Acesso em: 02 de junho de 2008.

DEBONA, D. Scliar mais próximo de Assis. *Diário Catarinense*. Variedades, 3. 28 jun. 2008. Entrevista.

ECO, U. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GLEDSON, J. A história do Brasil em Papéis avulsos de Machado de Assis. In:

CHALHOUB, S.; MIRANDA, L. F. de (org). *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1998.

GOIS, A. Venda de livros cai ao nível de 1991. *Folha de São Paulo*, 17 set. 2005. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br/index.aspx?leia=conteudo/venda_cai>. Acesso em 30 de maio de 2008.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

ISTO É. Cultura. Machado, do início ao fim. 18 out. 2008. p. 28.

LAJOLO, M. *Como e por que ler o romance brasileiro?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LOGOS, *Enciclopédia luso-brasileira de Filosofia*. São Paulo/Lisboa: Verbo, s/d.

MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. São Paulo: Objetiva, 2002.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, A. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

MATOS, M. Machado de Assis, contador de histórias. In: COUTINHO, A. (org). *Machado de Assis: Obra Completa*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006. p. 11-24.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, ano/v. 17, n. 001, p. 47-62, 2004.

RAMOS, A. M. A literatura para a infância e a construção da memória. In: DEBUS, E. S. D. (org). *A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e d'além-mar*. Blumenau: Nova Letra, 2008. p.111-118.

RANGEL, N. A correspondência de Machado de Assis. *Isto é*. 23 jan. 2008. p. 82-83.

SCLIAR, M. *apud* DEBONA, D. Scliar mais próximo de Assis. *Variedades. Diário Catarinense*, 28/06/2008. p. 3. Entrevista.

SOUZA, M. S. D. de. Literatura e ensino: o que pode essa relação. *In: DEBUS, E. S. D. (org). A literatura infantil e juvenil de Língua portuguesa: leituras do Brasil e d'além-mar.* Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 37-48.

TEIXEIRA, J. Um verdadeiro imortal: Machado. *Veja*. 24 set. 2008. p. 160-172.

TODOROV, T. *Poética da prosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VEJA. Grandes autores para pequenos leitores. *Guia Veja*. 15 out. 2008. p. 166-167.

YUNES, J. Apresentação. *In: Retratos da Leitura no Brasil, 2008*. Instituto Pró-Livro, p.5-6. Disponível em < www.prolivro.org.br >. Acesso em: 02 de junho de 2008.

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