

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**LETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

Diálogos com Machado de Assis: uma proposta de leitura literária,  
retextualização e extrapolação textual

Rafaelli Barros Avila

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DIÁLOGOS COM MACHADO DE ASSIS: UMA PROPOSTA DE  
LEITURA LITERÁRIA, RETEXTUALIZAÇÃO E  
EXTRAPOLAÇÃO TEXTUAL**

**RAFAELLI BARROS AVILA**

*Sob a Orientação do Professor Dr.*  
**Marcos Estevão Gomes Pasche**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos Literários.

Seropédica, RJ  
Janeiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A958d Avila, Rafaelli Barros, 1984-  
Diálogos com Machado de Assis: uma proposta de  
leitura literária, retextualização e extrapolação  
textual / Rafaelli Barros Avila. - Rio de Janeiro,  
2023.  
101 f. : il.

Orientador: Marcos Estevão Gomes Pasche.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras,  
2023.

1. Machado de Assis. 2. Leitura literária . 3.  
Retextualização. 4. Ludicidade. I. Pasche, Marcos  
Estevão Gomes, 1981-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em  
Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**RAFAELLI BARROS AVILA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 11/04/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche (UFRRJ)  
Orientador

---

Prof. Dr. Marcos Vinícius Scheffel (UFRJ)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Luiza Alves de Oliveira (UFRRJ)  
Avaliador interno



Emitido em 2023

**TERMO N° 615/2023 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)**

**(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 31/05/2023 15:07 )*

LUIZA ALVES DE OLIVEIRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)  
Matrícula: ###279#4

*(Assinado digitalmente em 30/05/2023 13:50 )*

MARCOS ESTEVAO GOMES PASCHE  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.00.87)  
Matrícula: ###662#7

*(Assinado digitalmente em 30/05/2023 17:56 )*

MARCOS VINÍCIUS SCHEFFEL  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.949-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: **615**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **30/05/2023** e o código de verificação: **f515b6bf2d**

*De perto ninguém é normal.*

(Caetano Veloso)

## **DEDICATÓRIA**

Às minhas avós Eni do Nascimento Barros, Ilda Valente Guimarães e Maria da Conceição da Silva Avila.

## AGRADECIMENTOS

A meus pais Rogério Avila e Rosângela Barros Avila que, cada qual a seu modo, influenciou e incentivou meu interesse por histórias e livros;

A meu marido e companheiro de vida Diego Cauê de Almeida, pelo tanto e muito de sempre;

À minha companheira de turma Renata Silva de Almeida, a cuja sensibilidade de resgatar uma “concorrente” atrasada no meio do caminho para a prova eu devo esta minha oportunidade de cursar o mestrado;

À minha companheira de jornada, desabafos, trabalhos, congresso e risadas Lilian Nunes da Silva Linhares;

Aos alunos e professores da Escola Municipal Professora Myrthes Wenzel;

Aos membros da banca, Marcos Vinícius Scheffel, Renata Quintella de Oliveira e Luiza Alves de Oliveira, pelas sugestões pertinentes;

A todos os professores do Programa PROFLETRAS, em especial à professora e coordenadora Marli Hermenegilda Pereira, por sua sensibilidade, e a meu orientador, Marcos Estevão Gomes Pasche, pelos aprendizados;

À CAPES, pelo apoio ao Programa. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

## RESUMO

AVILA, Rafaelli Barros. **Diálogos com Machado de Assis: uma proposta de leitura literária, retextualização e extrapolação textual**, RJ. 2023. 101 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Iniciado com a intenção de ser uma pesquisa participante, este projeto acabou se adaptando às situações que se foram reconfigurando no período pandêmico e, seguindo a concessão estabelecida na Resolução nº 02/2022 do PROFLETRAS, apresenta-se sob a forma de proposição didática. A pesquisa reflete a profissão de professor aliada à didática que é intrínseca a essa atuação profissional e sugere uma experiência de leitura literária no Ensino Fundamental a partir do texto “O Alienista” (1882), de Machado de Assis. O objetivo foi aliar os anseios de uma formação pela qual estudantes se tornem leitores e escritores socialmente proficientes ao de garantir-lhes acesso ao patrimônio cultural da humanidade, sem perder de vista a intenção de garantir à experiência um viés de ludicidade, condição necessária para a apresentação do cânone a esse segmento do ensino. A experiência de leitura literária conta com os estudos de Freire (1963; 1979; 1995; 1996; 1998), Cosson (2009; 2021) e Iser (2013), enquanto a proposta de retextualizar atua no momento pedagógico categorizado por Vygotsky (1991) como Zona de Desenvolvimento Proximal e se apoia nos estudos linguísticos de Dell’Isola (2007), Marcuchi (2008) e Travaglia (2002; 2018). A linha proposta para extrapolar o texto funda-se nas observações de Rosa (2021), Foucault (2008), Silveira (2010) e Teixeira (2010).

**Palavras-chave:** Machado de Assis. Leitura literária. Retextualização. Ludicidade.

## ABSTRACT

AVILA, Rafaelli Barros. **Dialogues with Machado de Assis: a proposal for literary reading, retextualization and textual extrapolation**, RJ. 2023. 101 p. Dissertação (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Although being initiated to be done as participatory research, this project ended up being adapted to the context that was rearranged in the pandemic period. This way, following the concession established in PROFLETRAS Resolution No. 02/2022, it is presented as a didactic proposition. The research reflects the teaching profession allied to the teaching-discency, which is intrinsic to this professional activity, and it suggests an experience of literary reading in Elementary School based on the text “O Alienista” (1882), by Machado de Assis. The objective was to combine the wishes of formation by which students become socially proficient readers and writers for they had guaranteed access to the cultural heritage of humanity, while aiming to guarantee a bias of playfulness to the experience, a necessary condition for presenting the pattern works to this segment of school. The literary reading experience relies on studies by Freire (1963; 1979; 1995; 1996; 1998), Cosson (2009; 2021) and Iser (2013), while the proposal to retextualize acts in the pedagogical moment categorized by Vygotsky (1991) as a Zone of Proximal Development and is based on the linguistic studies of Dell'Isola (2007), Marcuchi (2008) and Travaglia (2002; 2018). The line proposed to extrapolate the text is based on the observations of Rosa (2021), Foucault (2008), Silveira (2010) and Teixeira (2010).

**Key words:** Machado de Assis. Literary reading. Retextualization. Playfulness.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEDERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CF – Constituição Federal

COVID – (CO)rona (VI)rus (D)isease

EFLP – Ensino Fundamental/ Língua Portuguesa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPI – Equipamento de Proteção Individual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	
2.1 A experiência da <i>dodiscência</i> .....	6
2.2 O contexto educacional do ano de 2022 .....	9
<b>3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-LITERÁRIAS</b>	
3.1 Machado de Assis escritor, leitor e enxadrista .....	12
3.2 A obra “O Alienista” e algumas observações .....	16
3.2.1 A representação do <i>tabuleiro</i> .....	23
3.2.2 A representação da <i>torre</i> .....	25
3.2.3 A representação da <i>dama</i> .....	27
3.2.4 A representação da “cura” .....	33
3.2.4.1 O Asilo, um remédio moral .....	39
3.2.4.2 O tratamento moral .....	42
<b>4. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS</b>	
4.1 A mediação da leitura literária no Ensino Fundamental II.....	45
4.2 Breves contextualizações.....	47
4.3 A proposta de Círculos de Leitura ....	49
4.4 A retextualização como forma de abordar o texto .....	54
<b>5. PROPOSIÇÃO DIDÁTICA</b>	
5.1 O caderno pedagógico .....	60
5.1.1 As atividades sugeridas .....	63
5.2 A extrapolação textual: poder social em jogo .....	84
5.2.1 O jogo inspirado em “O Alienista” .....	85
5.2.2 Orientações e detalhes sobre o jogo .....	87
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92

<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>8. ANEXOS</b> .....	100

## 1. INTRODUÇÃO

A experiência pessoal como leitora contribuiu e interferiu na motivação e na metodologia através da qual desenvolvo esta pesquisa. Há uma tentativa de garantir que a experiência leitora aqui sugerida esteja alinhada com a minha percepção subjetiva de que a leitura é (e precisa ser) uma experiência prazerosa. Ainda que ao longo de mais de dez anos atuando como professora de língua materna que concilia os estudos da língua à experiência didática com o texto literário eu tenha reafirmado, na maioria das vezes, essa concepção, ainda é uma percepção individual, formulada a partir de um ponto de vista parcial de quem desenvolveu o hábito de ler na infância.

O resgate do *quando e como* essa percepção foi estabelecida me direcionou a experiências não concomitantes. A primeira está relacionada às experiências com os almanaques de Histórias em Quadrinhos de editoras brasileiras, que estiveram presentes em minha trajetória leitora e que percebo, hoje, que foram de grande influência para que a leitura me fosse apresentada como uma experiência lúdica.

A lembrança me levou à constatação de que, embora seja uma experiência leitora, o almanaque que me era aprazível na infância não era uma experiência com o texto literário. Não bastasse isso, as atividades pedagógicas comumente relacionadas à leitura escolar, sejam literárias ou não, acabam massacrando os leitores em formação. Não são, muitas vezes, experiências aprazíveis e parecem pretender dividir os estudantes entre aqueles que decoraram dados da leitura e aqueles que não os decoraram.

Por esse motivo, as atividades aqui planejadas tentam outra alternativa e, à semelhança dos “almanaques de férias” que estiveram presentes em meu incentivo como criança e jovem leitora (e, como soube após a pesquisa, também no de Machado de Assis), buscam principalmente desenvolver uma experiência da leitura lúdica de apropriação do lido nas aulas de Língua Portuguesa. É importante lembrar que o ato de ler já é, por si somente, atividade cognitiva complexa, então não é preciso justificá-lo com “provas do livro” que, muitas vezes, só conferem se o aluno foi capaz de gravar informações disponíveis não só no livro. Para além disso, este projeto também aposta na oportunidade de aliar a leitura literária a atividades outras que são também importantes a experiências didáticas com a língua materna.

Outra lembrança-motivação que atravessa a formulação desta pesquisa liga-se ao estabelecimento do ambiente escolar (e das aulas de Língua Portuguesa) como ideais para a promoção (e desenvolvimento) da leitura literária. A minha primeira experiência com Machado de Assis influenciou na questão aqui proposta. Na ocasião, a falta de alguma mediação para nortear a leitura e esclarecer elementos extrínsecos à obra e especificidades do autor prejudicaram a experiência da leitura. A obra era *Dom Casmurro* e a leitura não chegou a ser uma experiência

ruim, lembro-me até de certo orgulho e deslumbramento por ter nas mãos uma obra do grande escritor, mas faltaram elementos relevantes ao leitor adolescente que tomava contato com a escrita de Machado. Algumas informações que pertencem à esfera do ensino da língua como a diferença entre autor e narrador, o manejo de recursos linguísticos no texto literário e sobre o não-discurso de Capitu teriam contribuído para que eu pudesse participar, de forma mais interessada e menos ingênua, do diálogo que Machado costuma propor em suas obras.

É por isso que há neste projeto o objetivo de trazer esclarecimentos sobre os elementos e menções extrínsecos à obra além de, obviamente, pretender que uma leitura não-ingênua de “O Alienista” possa ser uma experiência agradável e construtiva para jovens leitores no segundo segmento do Ensino Fundamental. Esta pesquisa busca juntar os anseios da jovem que leu Machado em experiência individual e julgou a leitura difícil aos anseios da professora formada que pretende desenvolver o gosto literário em seus alunos, justamente através desse autor, com a intenção de que durante a mediação possa oferecer alguns desses detalhes de contextualização e que outros possam ser objeto de busca autônoma dos jovens leitores.

A escolha por Machado perpassa a compreensão mais madura da obra inesgotável produzida pelo gênio autodidata da literatura brasileira. É essa característica, também, que expressa a sua genialidade. Machado não pode ser exaurido e na sua obra cabem tanto as leituras da percepção adolescente quanto os escritos herméticos produzidos pela crítica de sua obra. Há, nesse sentido, muito cuidado em seguir o princípio educativo apontado por Colomer (2007), de que durante a experiência literária os discentes não estejam em um mar muito profundo, mas em um mar suficientemente profundo que lhes permita nadar. Machado e seu texto são, neste trabalho, a aposta de um mar suficientemente profundo e, ao mesmo tempo, seguro e divertido. A suficiência que aponto aqui não o diminui; pelo contrário, escancara a grandeza dessa complexidade que, a partir de uma leitura atenta, torna-se acessível. É, como aponta Luiz Antonio Aguiar (2008), uma de suas inexplicáveis *bruxarias literárias*.

Delia Lerner (2002) argumenta que a escola deve encorajar o aluno a *atrever-se a ler textos difíceis*. A autora-pesquisadora esclarece que é menos habitual a ousadia de confrontar os alunos “com textos que não estão dirigidos especialmente a eles e que, portanto, não incluem toda a informação que necessitariam para entendê-los” (Lerner: 2002, p. 69-70). A justificativa de Lerner para a proposição desses textos é óbvia: “não se aprende a ler textos difíceis lendo textos fáceis”, afinal, “para que um conteúdo tenha sentido para as crianças, é necessário que seja interpretável a partir de seus conhecimentos prévios e que, simultaneamente, represente um desafio para elas e exija a construção de um novo conhecimento” (p. 70). No trecho, é possível identificar a proposta pedagógica de promover o estágio de desenvolvimento que Lev Vygotsky (1991) nomeou como

Zona de Desenvolvimento Proximal, a saber, “as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vygotsky, 1991, p. 58).

É no sentido de não causar uma ruptura, entretanto, de não levar os alunos a acreditarem que a leitura que promovem não é uma *leitura certa* que as atividades propostas a partir de um *texto difícil* foram planejadas de forma despretensiosa e livre, direcionadas a um leitor em formação que precisa ser cativado e não desencorajado. E é por isso que essas atividades, mesmo que relacionadas ao currículo escolar e às situações sociais de comunicação escrita, aproximam-se mais dos facilitados almanaques de férias de minha infância/adolescência do que de algumas provas de livro a que eu própria, como professora, já submeti leitores — e não — leitores.

O objetivo complexo de desenvolver uma formação pela qual estudantes se tornem leitores e escritores socialmente proficientes, assegurando ludicidade e acesso ao patrimônio cultural da humanidade no percurso levou-me a sugerir três momentos correlacionados. Para o primeiro momento, de leitura literária, sugiro uma experiência coletiva e em espaços que não sejam os da sala de aula, como pátios e gramados. Por exigir leitura em voz alta e ter sido planejado durante o período pandêmico, levou em conta o contexto de uso de máscaras. A dificuldade de propagação sonora provocada pelo seu uso obrigatório afetou o cotidiano escolar em dois sentidos: além de exigir esforço vocal maior do professor, profissão dentre as mais adoecidas por distúrbios de voz, afetou a comunicação, elemento essencial no meio educativo. Para driblar essa dificuldade, a estratégia foi a de fazer uso de audiolivros para serem ouvidos pelo grupo enquanto acompanham a leitura. Esse momento de primeira leitura não descarta o livro físico e há um resgate do que comumente é chamado de “leitura-deleite”, sem grandes debates, para fazer transição à segunda leitura que acontece no momento seguinte.

O momento seguinte, de retextualização, exige uma segunda leitura mais atenta e deve ser feita no espaço físico da sala de aula. Essa segunda leitura, já motivada pela proposição de uma atividade, trata o texto literário como uma fonte de pesquisa. A ideia aqui foi a de que, ainda que eu não fizesse perguntas sobre as informações disponíveis no texto como os questionários comumente aplicados nessas situações, eu pudesse garantir que os alunos soubessem essas respostas porque precisariam usar essas informações para produzir novos textos. Esse processo de retextualizar envolve, primeiro, o entendimento do trecho do texto-base do Machado, alcançado a partir de uma segunda leitura mais atenta, a compreensão do novo formato textual exigido pela atividade e, por último, o processo de transformar a informação pesquisada para o formato de um texto não-artístico, de uso mais social.

O terceiro momento, que deve acontecer após a finalização dos momentos anteriores, propõe extrapolar o texto e consiste na apresentação de espaços simbólicos, personagens e relações entre personagens presentes no texto em um jogo de tabuleiro que possa ampliar a compreensão de alguns aspectos da obra, trazendo reflexões ainda importantes à contemporaneidade, sobretudo em relação ao estabelecimento de poderes que se pretendam absolutos e ditatoriais.

Se a motivação e metodologia da pesquisa já eram, de certa forma, intrínsecas à minha atuação docente e à afetividade pelo campo da leitura, as mudanças pelas quais passei ao longo da pandemia foram também interferência (e muitas vezes dificuldade) na pesquisa. O isolamento que atravessou a experiência do mestrado também atrasou consideravelmente uma mudança de emprego que estava em curso. Convocada no início do ano de 2020 em um concurso para exercer a função de Professor de Anos Finais no município do Rio de Janeiro, a descoberta de um nódulo vocal adiou a posse e, em meio ao processo admissional, instaurou-se o isolamento. Ainda assim, como planejado, mudei-me para a cidade, mas permaneci trabalhando, a distância, pela cidade de Volta Redonda. Somente em fevereiro de 2021 consegui estabelecer a vida funcional no município.

Lidar com as diferenças estruturais das redes municipais foi uma dificuldade adicional. Eu já trabalhava em Volta Redonda por mais de oito anos, onde atuava na EJA, Educação de Jovens e Adultos. Em 2020, durante a primeira experiência com a educação remota, não houve dificuldade adicional (além das já impostas pelo período pandêmico) porque eu lidava com uma estrutura curricular familiar e mediava a prática educativa de estudantes que eu já conhecia do ano anterior. A existência de um vínculo estabelecido presencialmente, de certa forma, contribuiu para que aquela proximidade pudesse ser relativamente alcançada no ambiente virtual.

Em maio de 2021, o retorno à convivência em um momento tratado como pós-pandemia no município do Rio de Janeiro, ainda em contexto pandêmico, trouxe o esboço do novo cenário no qual desenvolver-se-iam as práticas de ensino-aprendizagem. O uso de máscaras e o medo do contágio dificultaram a comunicação e o estabelecimento de vínculos entre os participantes da práxis-educativa e também destes com a instituição escolar. Se o contexto educacional passou (e passa) por um momento delicado e faz o meio docente refletir o impacto do isolamento na vida dos estudantes, sendo confuso para todos os envolvidos, as coisas pareceram um tanto a mais fora de ordem em minha experiência.

Seguiu-se o início das aulas do mestrado, com o reaprendizado do estudo formal em uma modalidade não-presencial. Ainda que eu tenha cursado Pedagogia pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, o CEDERJ, a experiência do mestrado exigiu certa dedicação, empenho e organização que, por algumas muitas vezes, não fui capaz de oferecer

de forma satisfatória. E isso sempre me levava à reflexão de que se era difícil para uma professora já formada, adulta, com ferramentas tecnológicas, pedagógicas, bibliográficas e financeiras à disposição, a dificuldade dos estudantes estava em uma dimensão que era intangível para mim, ainda que tenha sido, eu própria, por toda a trajetória educacional (exceto para o curso de Letras), aluna da escola pública.

Em meio às muitas reflexões e tentativas de fazer dos alunos estudantes mais participativos, lembrei-me muitas vezes da *Teoria da necessidade* proposta por Abraham Maslow. O psicólogo americano apresentou as carências básicas da humanidade em uma pirâmide, determinando uma hierarquia para cinco níveis de necessidades humanas: fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de autorrealização. Se necessidades mais básicas como alimentação, segurança e convívio não são supridas, as necessidades do topo, de estima e de autorrealização, sequer chegam a ser uma questão. O fato é que escola e professores, por maior boa vontade que tivessem, não dispunham de meios para resolver tais questões, especialmente no período pandêmico.

Finalizo este elemento textual, entretanto, em contrabalanço, promovendo o que nós educadores fazemos como opção, utopia e essência há tempos. Como Paulo Freire, esperanço. Algumas poucas conquistas diárias no difícil ano de 2022, já com a presença de vacinas e retorno à “normalidade” promoveram certo ânimo e crença na potência da Educação que talvez exija um olhar de educador para entender. Espero que me compreendam.

## 2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 2.1 A experiência da “didiscência”

O trabalho do professor sofre interferências de elementos estruturais do país que não podem ser resolvidos, de forma imediata e isolada, pela sua prática. No entanto, dos serviços públicos que chegam diariamente à população brasileira mais carente, certamente é o trabalho desenvolvido nas escolas públicas que tem alcance maior. A educação pública é dever do Estado e, ainda que conte com insuficientes recursos de políticas públicas, chega, por no mínimo duzentos dias e oitocentas horas<sup>1</sup>, aos lares brasileiros mais carentes (BRASIL, 1996). O profissional da educação lida com essa responsabilidade buscando cotidianamente, de maneira formal ou informal, o aperfeiçoamento de sua prática.

Intrinsecamente reflexiva, a práxis docente exige do professor constantes conjecturas e reorganizações ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A profissão é, obrigatoriamente, exercida em formação constante. E na emergência de que a Educação se aproprie do papel social que ela tem o potencial de cumprir, o profissional pensa, repensa, estuda, reflete, aplica, aprimora e volta a refletir a sua prática. Administrar a apreensão de conhecimentos em cenários muitas vezes distantes do que é estabelecido como o mínimo necessário para que a prática pedagógica se efetive acaba exigindo desse profissional muito além das demandas imediatas do ensino-aprendizagem do currículo da disciplina.

Uma importante ferramenta que se articula a esse processo e esteia o trabalho docente é o planejamento didático. Esse planejamento do qual se vale o professor, é importante frisar, não deve ser engessado, até pela garantia de que a prática pedagógica possa estar aberta à ação dos sujeitos nela envolvidos. Uma certa rigorosidade, entretanto, deve permanecer no planejamento e na postura docente. Nesse sentido, esta pesquisa entende como necessária a rigorosidade que é vinculada, por Paulo Freire, a um compromisso social assumido por aqueles educadores que se inspiram em uma proposta humanista para a Educação. Freire afirma que “aprender exige rigorosidade” e o faz redimensionando o sentido imediato de rigidez, articulando-o a um certo compromisso assumido para promover a

rigorosidade metódica com que educandas/educandos devem se aproximar dos objetos do conhecimento. Ensinar não se limita ao “tratamento” superficial dado ao objeto ou conteúdo, mas, ao contrário, engloba a produção das condições em que aprender criticamente é possível. “E essas condições implicam ou exigem a

---

<sup>1</sup> A [Lei 14.040/20](#) suspendeu temporariamente a obrigatoriedade de escolas e universidades cumprirem a quantidade mínima de dias letivos em razão da pandemia de Covid-19. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 29).

Essa inquietude rigorosa se traduz aqui na tentativa de apresentar etapas de uma proposta de educação literária que promova “condições em que aprender criticamente” seja possível. A fim de compartilhar o suporte do Mestrado Profissional, procurei aproveitar a experiência dialógica com os especialistas da banca para produzir atividades que possam potencializar a experiência do discente do Ensino Fundamental com o texto literário. A elaboração de atividades pedagógicas, salvo raras exceções em que a própria organização da escola ou rede favorece o trabalho conjunto, tende a ser, muitas vezes, uma atividade solitária. Pesquisadoras destacam, entretanto, que os materiais produzidos nos mestrados profissionais em educação têm reduzido esse isolamento:

[...] ao ser produzido em um contexto acadêmico, o material passa pela apreciação do orientador e da banca de avaliação do trabalho, o que faz com que a produção das atividades, que poderão ser aplicadas no contexto educacional, seja realizada de maneira reflexiva, buscando relacionar os estudos apreendidos durante a pesquisa com as propostas de atividades apresentadas, o que garante uma qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem (SOUZA, BELIZÁRIO, FERREIRA, 2021, p. 41).

Esta foi, então, uma situação excepcional em que pude, como docente da educação básica, contar com o apoio de uma banca de especialistas em educação literária para orientar, avaliar e somar a meu trabalho, apontando fragilidades, adicionando experiências e fazendo ponderações sobre o que me passou despercebido. Por outro lado, creio que tenha sido produtivo também, nessa dialogia, o contato do meio acadêmico com as demandas e aspirações do professor que atua na educação básica. Regilson Borges (2020) destaca a bem-sucedida experiência polifônica das produções acadêmicas dos mestrados profissionais e sua propriedade de promover encontro entre teoria e prática:

Pensando, pois, em uma prática reflexiva, durante o processo de elaboração do produto com uma das exigências do Mestrado Profissional em Educação, foi possível estabelecer um diálogo entre teoria – dissertação – e prática – caderno pedagógico. Além disso, durante a produção do caderno, juntamente com a pesquisa teórica, existe a possibilidade ouvir diferentes vozes e considerar diferentes olhares sobre o produto. Isso se dá pelo fato de que ao ser produzido em um contexto acadêmico, o material passa pela apreciação do orientador e da banca de avaliação do trabalho, o que faz com que a produção das atividades aplicadas no contexto educacional seja realizada de maneira reflexiva (BORGES *et al.*, 2020, pp. 99-100).

Sobre as experiências dialógicas, o livro *Por uma pedagogia da pergunta*, de Paulo Freire, é “metadidático”. Os educadores Antonio Faundez e Paulo Freire apresentam, em discurso direto, suas concepções sobre e para a educação da América-Latina. Os professores potencializam e exemplificam a experiência da dialogia como troca. O dialogismo pelo qual se configura uma

proposta freiriana é também esse intercâmbio produtivo que se dá no diálogo entre professores a partir dos encontros propiciados pelas formações continuadas.

Ao longo do livro, dentre outras temáticas, os educadores latino-americanos refletem a experiência do exílio e tocam em um ponto que é sensível a nossa atualidade e que também está presente na obra literária que oferece suporte a este projeto. Os pensadores trazem à baila o tema da defesa contínua da democracia, particularmente uma democracia chamada por Freire de *substantividade democrática*, que implica, necessariamente, a experiência da consciência produzida a partir de um exercício dialógico de prática reflexiva e prevê as dificuldades da luta por justiça social no interior da sociedade capitalista.

Não tenho dúvida de que o problema fundamental que se coloca hoje na luta pela transformação da sociedade não é o da pura tomada do poder, mas o da tomada que se alongue criativamente na reinvenção do poder. É criar um poder novo que não tema ser contestado e que não se enrijeça em nome da defesa da liberdade conquistada que, no fundo, deve ser uma liberdade conquistando-se (FREIRE; FAUNDEZ: 1998, p. 39).

Os educadores orientam, ainda, que conduzir a reflexão crítica durante a prática pedagógica não envolve a apresentação de uma convicção autoritária através da imposição de um ponto de vista, até porque as propostas freirianas pautam-se em ideais humanistas de respeito aos saberes e liberdades dos educandos. Isso não quer dizer, entretanto, que professores que se espelham nessas concepções dialógicas não tenham um ponto de vista a propor. Freire afirma sentir conforto ao concluir que jamais partiu de uma convicção autoritária de que teria “uma verdade a impor - a verdade indiscutível”. Por outro lado, esclarece que nunca disse ou sugeriu que “o contrário de não ter uma verdade para impor, seria não ter nada a propor” (FREIRE, p. 39). Essa postura aberta ao diálogo durante a prática educativa e nas teorizações que se fazem dela é parte fundamental do ciclo gnosiológico que o educador chama de “dodiscência”.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE: 1996, p. 14).

O hábito de refletir a prática e registrar essas percepções para que possam ser usadas como elementos de aprendizagem e aprimoramento fazem parte da rigorosidade metódica que deve acompanhar a prática do educador. Ao exemplo do Patrono da Educação Brasileira, não há

interesse, com esta pesquisa, em produzir uma experiência fechada, pronta, que não suscite, na pesquisadora, nos estudantes, nos especialistas colaboradores ou em quem quer que leia, qualquer tipo de questionamento ou de dúvida. É, como teoria que se põe em conhecimento e conhecimento que se inscreve em teoria, um processo contínuo de busca.

## 2.2 O contexto educacional do ano de 2022

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF88 – estabelece a cidadania como um de seus fundamentos (BRASIL: 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em consonância, apresenta que a educação básica tem a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL: 1996). O cenário educacional da atualidade, entretanto, não se apresenta em condições favoráveis a uma formação que possa assegurar aos estudantes o exercício da cidadania. Mário Alberto Perini (2010) identificou, em sua *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, uma urgência de nosso tempo ao afirmar que “a democracia, para sobreviver, precisa estender a educação política, humanística e científica a toda a população” (PERINI, 2010, p. 32).

As legislações atuais estabelecidas na área da Educação, como a Medida Provisória que se desdobra na Lei 13 415/2017, estão na contramão de um projeto educacional que se comprometa com uma educação política e humanista para a população. Os alunos da escola pública foram, não bastasse o impacto de uma pandemia, atravessados por uma Reforma Educacional (BRASIL: 2017) que impacta os ideais educacionais de nosso tempo. Jéferson Silveira Dantas (2020), em artigo que debate as causas e as consequências da chamada “Reforma do Ensino Médio”, destaca que as disciplinas que suscitam o pensamento sobre a sociedade foram especialmente atingidas.

Disciplinas (agora denominadas de componentes curriculares) como Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e ciências gerais, que atendem as exigências das provas internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (DANTAS: 2020, p. 4).

Dantas ainda enfatiza que a Base Nacional Curricular Comum – BNCC – traz conceitos como *diversidade*, *protagonismo juvenil* e *projeto de vida* esvaziados de seu significado, cumprindo um protocolo de menção a esses signos que não passa de uma tentativa de falsear a proposta e confundir leitores menos atentos. O texto da Base Curricular chega a abordar a apropriação do arcabouço cultural do país como um direito humano, em alinhamento com o que aborda Antonio

Candido (2011) no seu artigo “O direito à literatura”. O texto da BNCC afirma que os Direitos Humanos “perpassam todos os campos de atuação social de diferentes formas, seja no debate de ideias e organização de formas de defesa de direitos, seja no exercício desse direito, direito à literatura, à arte”, o que parece muito articulado à análise de Candido, segundo a qual “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193). Não há, entretanto, ao longo do documento e, principalmente, na reestrutura de componentes curriculares à qual ele se articula, qualquer inclinação à garantia desse direito que não venha do trabalho persistente e unilateral do professor, que encontra(rá), obviamente, barreiras estruturais para a execução de uma prática que rompa com esse processo de retomada da dualidade educacional<sup>2</sup>. A proposta de itinerários formativos, programas em que os alunos fazem – teoricamente – uma escolha por área de conhecimento, impacta exclusivamente a população mais pobre e dependente da escola pública.

Para além dos aspectos já mencionados na introdução a respeito das dificuldades impostas pela Pandemia à educação básica pública, os professores assistiram impotentes, em 2022, ao sucateamento da estrutura do ensino público destinado à população e sofreram sobremaneira ao observar que essa reforma estrutural era defendida também entre aqueles que seriam (e estão sendo) os mais atingidos e prejudicados por ela. É importante lembrar que o professor que atua na educação pública está acostumado a driblar a falta de material, estrutura física adequada e apoio pedagógico para promover educação de qualidade em cenários adversos, mas mudanças estruturais, como essa Reforma Educacional, estão além do que escola e professor têm autonomia de minimizar.

Nesse ponto, a discrepância entre o que é abordado no discurso da Base Curricular e sua aplicação prática dialoga com a *Retórica da Verossimilhança* apresentada por Silviano Santiago (2019) em *Uma Literatura nos Trópicos*. O conceito se traduz como certa mácula brasileira segundo a qual importa mais a verossimilhança de um discurso bem elaborado do que a verdade proporcionada por uma análise detida dos fatos. Machado de Assis foi, dentre os escritores brasileiros, talvez o que melhor tenha captado essa essência e sua obra é, talvez por isso, campo fértil para desenvolver leitores atentos e perspicazes.

Forma de socialização autocrática por excelência, *ethos* da autocracia, a retórica da verossimilhança, tal como discutida por Silviano Santiago, nos dá uma perspectiva na e a partir da cultura brasileira que se mostra crucial também para entendermos as reviravoltas na espiral da democracia que também liga anacronicamente passado e presente no Brasil contemporâneo (SANTIAGO *apud* BOTELHO: 2019, p. 334).

---

<sup>2</sup> A dualidade estrutural expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração (CAMPELLO: 2021).

Frente a um cenário que também era reflexo de educação dual, Paulo Freire propôs uma educação que conscientizasse o povo brasileiro para levarmo-nos a superar certa compreensão mágica do mundo, substituindo uma consciência ingênua por uma visão crítica da realidade. Machado de Assis, como Freire, ensina-nos a desconfiar da aparente verossimilhança dos fatos que podem ser apresentados em um discurso bem engendrado e mistificado. O mestre da ironia o faz, inclusive, através de manobra discursiva, na obra que é analisada por este projeto. O uso de um texto de Machado pretende apresentar aos discentes do Ensino Fundamental II, ainda que de forma introdutória, a busca das entrelinhas.

A experiência de leitura literária aqui proposta visa despertar o início do processo de conscientização identificado por Freire como “tomada de consciência”. O fenômeno se dá quando o sujeito sai de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade, desconstruindo alguns conceitos internalizados a partir de uma mistificação da realidade que objetiva a captação de oprimidos: “conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão [...] A conscientização produz a desmitologização [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação” (FREIRE: 1979).

A maturidade e experiência de vida do adolescente de 14/15 anos, aos quais se dirige esta proposição didática, influencia as leituras de mundo e de textos que promovem. É preciso lembrar que dois anos desse total foram experienciados em isolamento social, o que obviamente impactou o desenvolvimento acadêmico dos adolescentes da escola pública. Esta pesquisa, então, pauta-se na sensatez de entender que o desenvolvimento de criticidade e conscientização não pode ser atingido pela leitura de uma obra literária e algumas atividades propostas e por isso atribui a esta experiência literária a condição de processo, de desenvolvimento em curso.

### 3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-LITERÁRIAS

#### 3.1 Machado de Assis escritor, leitor e enxadrista

Antonio Candido (2011), em “Esquema Machado de Assis”, chama a atenção para a tendência romântica de buscar nos gênios as chagas que pudessem ser responsáveis pela produção da genialidade. Essa tendência de pensamento, apoiada na multiplicidade de autores como Dickens, Dostoievski e Proust que, de fato, acumulam os fatores genialidade e sofrimento, não leva em conta que os gênios podem ser produzidos apesar das adversidades e não necessariamente por causa delas. Candido segue apresentando as evidências que corroboram seu ponto de vista:

Se analisarmos sua carreira intelectual, foi admirado e apoiado desde cedo, e que aos cinquenta anos era considerado o maior escritor do país, objeto de uma reverência e admiração gerais, que nenhum outro romancista ou poeta brasileiro conheceu em vida, antes e depois dele. [...] Quando se cogitou fundar a Academia Brasileira de Letras, Machado de Assis foi escolhido para seu mentor e presidente, posto que ocupou até morrer (CANDIDO, 2011, p. 16).

A observação de Candido de que Machado não teve grandes dificuldades na carreira dialoga com uma percepção antiga de Romero que aponta ao acaso a “sorte” do escritor receber uma grande herança dos românticos, com os quais sequer precisou romper, devido à morte deles. Para Sílvio, Machado não teria sido capaz de romper com nenhum dos dois polos literários do Rio de Janeiro à época, José de Alencar e José Castilho. O crítico aponta que, após essa herança, o escritor se estabeleceu numa centralização dos dois polos literários: “nenhum escritor neste país recebeu jamais em vida tantas provas de admiração, de preito, de louvor, de glória” e que não seria ele a queimar um dos “chefes intelectuais da nação” (ROMERO *apud* MONTELLO: 1998).

O ensaísta faz críticas contundentes aos escritos de Machado produzidos antes de 1869, de acordo com ele, mantidos ocultos até por Machado. Para o crítico, a “sorte” em ter uma aclamação quase unânime foi azar na medida em que não desenvolveu no escritor uma postura combativa, atribuindo uma certa lacuna na obra machadiana ao fato de não ter sido contestado, faltando-lhe o elemento do combate, pelo fato de não ter tido que “terçar armas” (ROMERO: 1897, p. 2-19 *apud* MONTELLO: 1998, p. 298). Para Marcos Pasche (2008), todavia, Machado brandia certo *Fio* (*O Fio de Machado*, 2008) que era “mais cortante justamente por ser mais fino”, tão mais fino e tão bem engendrado, que muitas vezes não pôde ser percebido.

Frequentemente questionado por ser pouco combativo e mesmo de faltar-lhe nacionalismo, Machado defende, em 1873, uma concepção mais universal de nacionalidade. No ensaio *Instinto de Nacionalidade*, apresenta sua percepção sobre essa relação entre o escritor, sua obra e sua nacionalidade: “O que se deve exigir do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o

torne homem de seu tempo e de seu país, ainda quando trate de assuntos remotos do tempo e no espaço”.

É preciso destacar que Machado era um homem negro, sem estudo formal e destaca-se na sociedade escravista e racista do final do século XIX e início do século XX. *Uma literatura nos trópicos* (2019), de Silviano Santiago, oferece uma chave para a leitura que se deve fazer do processo pelo qual se instaura o pensamento colonial nos países que sofreram esse processo. De acordo com o ensaísta, a colonização em um primeiro momento impõe uma pretensa unidade, que segue fortalecida “pelo extermínio constante dos traços originais, pelo esquecimento da origem”. Em seguida, entretanto, “o fenômeno de duplicação se estabelece como a única regra válida de civilização” e segue-se um processo de desconstrução, quando a noção de unidade sofre reviravolta e é contaminada em favor de uma mistura sutil e complexa entre o elemento europeu e o elemento autóctone.

Santiago destaca que o escritor latino-americano, cerne desse processo complexo, “fala a língua da metrópole para melhor combatê-la”, tirando excelente partido “de um texto ou de uma técnica literária que pertence ao domínio público”. (SANTIAGO: 2019, p. 17). Ademais, se para alguns críticos faltou uma postura mais combativa em suas denúncias sociais, algumas revisitações produzidas na atualidade afirmam que para o leitor mais atento, elas sempre estiveram lá.

Pobre, fez-se intelectual dentro da cultura dominante, construindo uma obra que, para leitores atentos, não foge aos embates políticos e sociais de seu tempo. Também tornou-se, nessa língua e nessa arte do dominador, paradigma de excelência. Machado, no século XIX, já era esse “entre-lugar” descoberto por escritores negros contemporâneos (GONÇALVES: 2004, p. 234).

É provável que tenha vindo do tempo em que trabalhou no Diário Oficial – assim como das funções administrativas que exerceu no funcionalismo público - a inspiração para registrar em “O Alienista” a menção a tantos textos da seara jurídico-administrativa. De acordo com Daniela Magalhães da Silveira (2010), o século XIX foi palco para diversas alterações na legislação eleitoral, que ora aumentava, ora restringia a participação popular. Essa movimentação é registrada por dezessete decretos, todos acompanhados, provavelmente de perto, por um ávido leitor e escritor. (SILVEIRA, 2010, p. 159). Ao longo das atividades que a seguir serão propostas por este projeto, há uma tentativa de atrelar a experiência leitora à experiência da escrita, com a transformação das informações sobre as relações políticas expressas por Machado no conto em textos diversos, alguns do ambiente político-administrativo. Esses textos são bem pouco explorados no cotidiano escolar, mesmo a escola tendo, dentre outras funções, a de formar um cidadão atuante – teoricamente aquele que conhece e é capaz de extrair informações desses (e de outros) textos.

O jovem repórter iniciou as suas atividades no dia de abertura dos trabalhos legislativos, 11 de maio de 1860. As suas crônicas saíam na seção “Corpo Legislativo – Câmara dos Srs. Senadores”, sem assinatura, a partir de 12 de maio. Não sabemos quanto tempo permaneceu no cargo, que lhe propiciou contato com a classe dirigente do país e uma rica experiência humana, que ia recordar quase quarenta anos depois na página de reminiscências intitulada “O Velho Senado” (...) Machado trabalhou no D.O. durante quase sete anos. No dia 7 de abril de 1867, foi nomeado para o cargo de ajudante de diretor de publicação (UBIRATAN, 2008, p. 57).

Uma observação feita em “Velho Senado”, em 1898, contribui para a percepção que se adota, nesta pesquisa, para as observações engendradas no conto por Machado de Assis. O cronista parlamentar apresenta, em mensagem literária, uma crítica que também é levantada em “O Alienista”: no final da crônica, uma porta se fecha pela ação de um porteiro formal e obsoleto. A ação parece representar, literal e metaforicamente, o fechamento da via de acesso que liga a Casa Legislativa e o Povo que ela representa.

Machado nunca se furtou às críticas que precisaram ser feitas. Tzvetan Todorov (2009) afirma que a literatura, “diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, (...) não formula um sistema de preceitos” e que, por essa razão, “escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal”. O ensaísta diz que as “verdades desagradáveis (...) têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica”. Machado parece ter compreendido essa sutileza e deixou em sua arte, produzida no século XIX, um registro de suas concepções sobre as nossas “verdades desagradáveis” que são importantes ainda ao século XXI.

É por esse motivo que este trabalho tenta aliar a leitura de Machado a uma mediação pedagógica que possa levar o leitor adolescente ao *humour* e ao miolo (PASCHE: 2008) do escrito machadiano. Não que se tenha a pretensão de ensinar a ler Machado de Assis, mas que o discente leitor possa entrar no pacto de cumplicidade que o autor propõe quando é, ao mesmo tempo, um ironista e um mestre do discurso. Há a intenção de que o leitor, avisado, encare as observações do escritor com a atenção que elas demandam, que desenvolva a competência de promover uma leitura crítica para uma enunciação literária crítica, ponderando os diversos aspectos que a envolvem, reconhecendo ali nossas verdades agradáveis e as desagradáveis.

[...] se o ironista é alguém que percebe e explora as ambiguidades da linguagem em suas múltiplas possibilidades de sentido, o leitor da ironia precisa ser capaz de perceber as intenções do autor. Em outras palavras: para rir da piada ou encontrar graça no texto, exige-se que o leitor estabeleça certo pacto de cumplicidade com o autor. [...] O rebolado irônico faz, de fato, o (bom) leitor questionar as suas próprias verdades ou aquelas estabelecidas (DUARTE: 2006, p. 2).

Dau Bastos (2020) argumenta que, “caso fosse de nosso tempo, Machado possivelmente teria um blog”. O professor aposta no apreço do escritor pela independência e no fato de ele estar “sempre disposto a colocar em circulação seus textos” como argumentos para sua suposição. É possível conjecturar também que Machado escreveria para jovens estudantes da escola pública do município do Rio de Janeiro, até porque, possivelmente, estivesse na infância e mocidade de nossos tempos, teria sido um deles. E a intenção desta pesquisa é promover esse encontro: ainda que seja um texto denso, “O Alienista” chega ao jovem da escola pública do século XXI sem grandes barreiras que possam dificultar consideravelmente a comunicação e confirmam a observação de Mikhail Bakhtin de que “as obras rompem fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade, e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade” (BAKHTIN: 1997, p. 364).

Enraizadas à história do país, as articulações produzidas na sociedade brasileira entre o público e o privado estão presentes hoje e em “O Alienista” – o “filho da nobreza da terra” não titubeia em manipular o interesse público para seu empreendimento pessoal – e talvez político. O arranjo também aparece em “Teoria do medalhão”, outro conto de *Papéis avulsos*. A teoria apresentada é articulada por Éder Silveira ao “Homem Cordial”, de Sérgio Buarque de Holanda, em “Considerações sobre o Homem Cordial”. De acordo com Silveira (2019), estão expressos nas duas obras o ideário e os procedimentos da elite política brasileira, principalmente os relativos às relações sociais e relações com os campos da Ciência e do Direito.

Profícuo e versátil, Machado favorece uma perspectiva dialógica para as análises de sua obra. É muito comum que seus textos se desdobrem em estudos nos âmbitos da História, da Sociologia e até mesmo, no caso da obra aqui em questão, nos campos do Direito e Saúde Públicos. Pádua Fernandes (2011), doutor em Direito Público, aponta em “O Alienista” a teoria ficcionada por Machado como *teoria do medalhão*: “Na célebre história, o médico Simão Bacamarte decide testar nova hipótese científica e passa a internar todos aqueles que apresentem qualidades que se aparentem com as do medalhão (FERNANDES, 2011, p. 13).

Retomando o campo dos estudos literários, o crítico Alfredo Bosi (1979) também correlaciona as duas obras de *Papéis avulsos* quando afirma que “ser medalhão é atingir aquela plenitude do vazio interior que estava nas dobras da teoria da normalidade do finado Dr. Bacamarte”. Sobre a articulação dos contos de mesma obra, intitulada sugestivamente como papéis avulsos, é o próprio Machado quem apresenta — e não apresenta — a explicação:

Este título de *Papéis avulsos* parece negar ao livro uma certa unidade; faz crer que o autor coligiu vários escritos de ordem diversa para o fim de os não perder.

A verdade é essa, sem ser bem essa. Avulsos são eles, mas não vieram para aqui como passageiros, que acertam de entrar na mesma hospedaria. São pessoas de uma só família, que a obrigação do pai fez sentar à mesma mesa (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 1-2).

### 3.2 A obra “O Alienista” e algumas observações

O conto<sup>3</sup> que fundamenta este projeto, a obra literária “O Alienista”, foi publicado inicialmente na revista *A Estação*, de outubro de 1881 a março de 1882, e incluído, ainda em 1882, em *Papéis avulsos*. É o primeiro conto da organização que foi estabelecida pelo escritor para o livro.

Hélio Seixas Guimarães (2012) evoca Sartre para esclarecer que “todas as obras do espírito contêm em si a imagem do leitor a que se destinam”. Segundo o pesquisador, a recepção do texto literário é algo “do mundo objetivo que participa do processo de realização da obra”. Convém, então, buscar esse leitor do mundo objetivo que, de acordo com Guimarães (2012) e também com a ideia expressa na *Estética da Recepção*, veio a participar do processo de tessitura desta obra composta por Machado.

A Revista *A Estação* era uma revista de moda e era direcionada a mulheres. De acordo com Daniela Magalhães da Silveira, havia, no tempo de publicação da revista, constantes conferências em que se discutiam “problemas relacionados à instrução pública (...) ao lado da importância de oferecer educação de qualidade para as mulheres”. Em *Fábrica de Contos* (2010), a pesquisadora aponta que os intelectuais participantes dessas reuniões também “consideravam que a única maneira de fazer com que a nação prosperasse seria oferecendo ao povo o mínimo de instrução”.

É preciso destacar que a preocupação em oferecer uma educação de qualidade a mulheres ainda estava atrelada ao fato de considerarem-nas “responsáveis pelos futuros cidadãos do país” e que, por isso e somente por isso, havia a necessidade “de oferecer às mães a melhor educação possível” (SILVEIRA:2010, p. 132). As justificativas levantadas para convencer da importância de garantir formação intelectual para mulheres estão associadas ao pensamento cientificista do período, que impunha e delimitava às mulheres um papel (restrito) de atuação – a de genitora. Esse elemento contextual parece ser objeto de uma crítica velada de Machado na obra, uma vez que sua principal personagem feminina parece carregar uma bandeira de resistência às tentativas cientificistas de apropriação dos corpos das mulheres. Esse aspecto da crítica de Machado será retomado, posteriormente, em análise mais detida sobre a personagem Dona Evarista.

---

<sup>3</sup> Não há unanimidade na classificação da obra “O Alienista”, apresentada por alguns críticos como novela e por outros como conto. Esta pesquisa opta pela classificação de conto.

Ivan Teixeira aponta que “O Alienista” talvez seja o texto mais densamente político de Machado de Assis (TEIXEIRA: 2010, p. 24). É curioso, então, que ele tenha sido inicialmente destinado a um público feminino se levarmos em conta o total bloqueio à participação política e cidadã para as mulheres do período. Como não é possível sugerir que Machado não conhecesse o público ao qual se dirigia, até por que, de acordo com Daniela Silveira, o escritor compreendia que “o grosso de seu público leitor não era formado por aqueles que tinham acesso aos seus livros, mas pelos leitores de empréstimos e assinantes das folhas de moda e dos diários”, este trabalho levanta algumas possíveis conjecturas (SILVEIRA, 2010, p. 84).

Das justificativas para o Bruxo do Cosme Velho escrever sobre política para mulheres do século XIX, só se podem fazer suposições. Wolfgang Iser (1974) aponta que uma certa noção implícita que o autor tem de seu leitor remete, também, à compreensão da natureza ativa do processo de leitura. De acordo com as considerações levantadas pelas teorias da *Estética da Recepção*, esses elementos – a concepção que o escritor tem de seu leitor e sua compreensão sobre natureza ativa do ato de ler- configuram-se no processo criativo da obra através de uma estrutura textual que venha a funcionar “como uma espécie de guia de leitura” (ISER: 1974 *apud* GUIMARÃES: 2001, p. 17), antecipando as possibilidades de compreensão que o texto coloca para o seu receptor que impedem que esse ato seja puramente subjetivo. Essa configuração para a recepção da obra torna-se ainda mais plausível para textos como “O Alienista”, de criação-publicação-recepção que é seriada e quase concomitante.

De acordo com Vincent Jouve (2002), na perspectiva levantada por Iser, “o leitor é o pressuposto do texto” e influi tanto na forma “como uma obra organiza e dirige a leitura”, quanto no “modo como indivíduo reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto (JOUVE, 2002, p 14). Sobre isso, seria possível levantar, por exemplo, que Machado ambienta os episódios em Itaguaí enquanto sinalizava, muito possivelmente, críticas que fazia à corte do Rio de Janeiro, onde estava seu *leitor implícito*<sup>4</sup> e também de onde enuncia seu narrador. Só esse movimento já provoca um distanciamento que torna possível que as críticas dirigidas ao cenário carioca sejam observadas, pelo próprio leitor da corte carioca, através ângulo “do fora”, de forma distanciada. A transferência oferece uma estrutura de leitura que apresenta as críticas a partir da representação de *outro* e são mais assimiláveis porque referem-se ao *outro* e não ao *eu*. De acordo com as teorias da *Estética da Recepção*, chaves de leitura seriam previstas e, inclusive, engendradas pelo autor durante o processo de tessitura da obra.

---

<sup>4</sup> Na perspectiva de Wolfgang Iser, o *leitor implícito* é uma parte da estrutura textual que está presente no momento de criação da obra.

Nesse sentido, é possível intuir ainda outra chave de leitura, o “fora” em relação às dinâmicas do poder. Considerando suas leitoras implícitas – inclusive as “leitoras de empréstimo” - e também a impossibilidade de acesso que elas tinham à *Dinâmica do Poder* (TEIXEIRA, 2010) registrada no ambiente ficcional do conto, as representações favorecem certa posição na leitura. O Poder se apresenta no conto fechado aos personagens que eram do povo – ainda que apareçam na “jogada” e, obviamente, fechado às leitoras do século XIX. Trazendo essa reflexão para os dias atuais, permanece fechado para a maioria da população brasileira, principalmente aos alunos da escola pública afetados por uma Reforma Educacional e por uma Pandemia. A posição do leitor nessas condições contribui para que a observação dos elementos se dê a partir desse mesmo olhar *do fora*. À margem, sem acesso, o leitor *do fora* se depara, segundo Deleuze (1998), com a seguinte questão: “não há nada ‘além’ do poder? Será que ele não está se fechando nas relações de poder como num impasse?” (DELEUZE, 1998, p.135). O pensador oferece uma chave de ação, entretanto: o *fora* pode se converter como elemento de força justamente pelo seu caráter de devir. Não estratificado, pode promover figuras de Resistência aptas a combater relações de poder já estratificadas.

Em *O Altar e o Trono*, Teixeira conjectura a propriedade de Machado de “escrever para a humanidade e não para um leitor constituído por uma determinação histórica específica”. De fato, no conto, Machado chega certo também a estudantes impactados pela reformulação curricular, mais de um século depois do período histórico de contexto da obra. Distantes, há uma certa similaridade em relação à posição excludente em que estamos os leitores que, nesta proposta didática, desenvolvemos a leitura. Na obra, ele chega a citar Schwarz (1990) que compartilha do posicionamento sobre Machado: “desidentificado com o próprio tempo, escrevia para um público ainda inexistente”, explicando que o artista, estando à frente dos contemporâneos, dialogava com o futuro (TEIXEIRA apud SCHWARZ, 1990, p. 112).

Teixeira (1990) defende que a possível superioridade técnica de Machado “não o coloca acima de sua época, antes o situaria no centro dos mecanismos de constituição de valores e das convicções em trânsito no final do Segundo Reinado” (TEIXEIRA: 1990, p. 64). De acordo com o autor, esses valores e convicções que preencheram o imaginário social do momento formaram a *episteme* responsável pela reformulação do pensamento da sociedade brasileira que constituiu a República e contribuiu para a abolição da escravatura. Em trechos espaçados em seu ensaio, afirma:

“Julgo também que *A Estação* tenha participado da transformação da inteligência no Segundo Reinado tanto no nível gráfico e jornalístico, quanto no plano político social e literário. Machado de Assis participa desse processo (TEIXEIRA, 2010, p. 62). Como a caricatura da época, *O Alienista*, sendo sofisticado experimento formal e conceitual, pode ser entendido como formulação artística com o sentido

e admirada por grupos empenhados em um novo projeto para o Brasil que então se formava (TEIXEIRA, 2010, p. 68). Ao ensinar as contradições do tempo, ele não só dinamiza a imprensa e o repertório da literatura brasileira, como também atende à necessidade de refinamento do espírito crítico dos novos grupos, transformando o seu ideário em ficção partilhada (TEIXEIRA: 2010, p. 72). O Alienista também poderá ser entendido como intervenção de apoio à renovação institucional do país, então dividido entre os valores do antigo Regime e o projeto de um Estado laico, sem escravos, democrático e republicano (TEIXEIRA: 2010, p. 224).

Os valores e convicções que estiveram em trânsito no período se associam a alguns temas ainda caros à nossa atualidade e podem ser debatidos a partir de uma leitura coletiva desta obra de Machado. Se, para aquele momento, a estratégia de oferecer informação e conhecimento foi decisiva para a evolução do pensamento do ideário social de um Brasil que estava, intelectualmente, em formação, o exemplo pode ser didático. De lá para cá, outras convicções e valores foram aprimorados, mas nosso tempo ainda precisa prosseguir para que se configure em um modelo mais justo de sociedade. Aposto, com esta pesquisa, no fato de que o nosso Capital Cultural, ao qual a população deve ter acesso, pode contribuir para que esse ideário mais justo de sociedade seja melhor difundido e compreendido. Paulo Freire levanta em *Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo* (1963) a maneira como se dá a evolução de pensamento que ele chama de “Trânsito”:

Uma época histórica representa assim uma série de aspirações, de anseios, de valores em busca de plenificação, formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas e a que apenas os antecipados põem em dúvidas e sugerem reformulações. A passagem de uma para outra época se caracteriza por fortes contradições que se aprofundam, com o choque entre valores emergentes em busca de afirmação, de plenificação e valores do ontem em busca de preservação. Quando isso ocorre, instala-se o Trânsito (FREIRE, 1963, p. 17).

John Gledson (apud Daniela Silveira: 2010) considera que havia “uma suposta intenção de Machado de situar sua narrativa no mundo que é ao mesmo tempo colonial e moderno” (SILVEIRA, p.107), o que colabora para que a concebamos como uma certa transição no período. De fato, há boas indicações que embasam essa perspectiva, mas a atemporalidade do conto, por outro lado, também parece ter sido uma intenção de Machado, já que, durante a adaptação do enredo para a obra *Papéis avulsos*, edição que alcançaria a posteridade, um dos elementos alterados foi aquele que contribuía para uma delimitação temporal da obra.

Como já parece comprovado, não é possível rastrear as intenções de um mestre do discurso sem que, como alerta Aguiar (2008), tal presunção nos direcione a labirintos habilmente compostos. Mas é possível, sem a pretensão de decifrar o enigma machadiano, que nunca será categoricamente definitivo, participar do diálogo proposto pelo mestre. Silvano Santiago (2019)

destaca que Machado, metucioso em seu ofício, organiza a prosa de forma que certas “estruturas primeiras se desarticulam e rearticulam sob forma de estruturas diferentes, mais complexas e sofisticadas”. Essa maestria do escritor, afirma o crítico, não se sustenta no fator genialidade, mas estaria atrelada à “busca lenta e medida do esforço criador em favor de uma profundidade que não é criada pelo talento inato, mas pelo exercício consciente e duplo da imaginação e dos meios de expressão de que dispõe” (SANTIAGO: 2019, p. 16).

Convém agora destacar outra importante face de Machado, até para que se compreenda sua habilidade em carregar de lúdico e de humor tão sério e sensível tema. O escritor foi um enxadrista habitual, chegando a participar de um pequeno campeonato e a exercer, em anos seguintes, o papel de juiz em torneios enxadristas. O escritor também publica, em 1877, na revista *Ilustração Brasileira*, um *problema de xadrez*. Trata-se de uma composição ou enigma em que se propõe uma tarefa a ser solucionada por jogadores, conforma se pode observar na reprodução. É mesmo muito semelhante aos enigmas que Machado coloca a seus leitores e críticos de sua obra.



IMAGEM 1: enigma e resposta ao enigma de Machado Imagens históricas: Biblioteca Nacional e Hall da Fama do Xadrez.

Levando em conta também o Machado enxadrista, esta pesquisa propõe algumas possíveis analogias que levam em conta a influência do jogo de xadrez na obra machadiana. Victor da Rosa (2021) utiliza as noções de cálculo e enigma para levantar a proposição de que “o xadrez aos poucos deixa de ser mero tema literário e passa a constituir a própria estrutura e raciocínio da ficção machadiana” (Rosa: 2021, p. 1). Em organização cronológica, de acordo com o professor, o início de Machado no xadrez se dá entre 1862 e 1865. Ainda em 1864, o jogo aparece em *Questão de vaidade* e em 1867, em *História de uma lágrima*. O próprio Machado rememora, em crônica do ano de 1892, que durante o ano de 1868 ele já frequentava o Clube Fluminense para jogar. Há

ainda menção ao jogo em *Rui de Leão* (1872) e *Antes que cases* (1875). O ano de 1877 traz a conhecida publicação de seu enigma de xadrez (IMAGEM 1) e, em 1878, há a presença de jogo em *Iaiá Garcia*, a jogadora que possui, de acordo com o narrador, duas essenciais “qualidades necessárias ao xadrez”: vista pronta e paciência beneditina. É curioso que sejam qualidades também destacadas no médico Simão Bacamarte e que certa estrutura arquitetada no ambiente ficcional de Itaguaí se assemelhe à estrutura enxadrística.

Para a mente de um romancista-enxadrista, a associação do jogo com a literatura soa natural. A leitura de um livro é apenas uma das possibilidades que o arranjo de suas jogadas, ou histórias, pode conter. Esse é o princípio da combinatória. Esse é o princípio do jogo que Machado propõe aos seus leitores (SOARES: 2009).

O torneio de xadrez do qual Machado participa como competidor se desenvolve a partir de janeiro de 1880 e o primeiro excerto de “O Alienista” começa a ser publicado no ano seguinte. Parece plausível supor que o escritor ainda vivenciasse a influência do xadrez no período e o tenha usado de inspiração no enredo que começa a publicar em outubro de 1881, até porque o jogo ainda é mencionado em obras posteriores, como *Astúcias de marido* (1886), *Esau e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908). Sua atuação como juiz nos torneios dos anos de 1883 e 1884 passou, segundo Rosa (2021), despercebida a críticos e biógrafos, mas está registrada na imprensa na *Gazeta de Notícias* (1883) e n’*A Folha Nova* (1883).

A adaptação que Machado prepara para a publicação em *Papéis avulsos*, impressa em livro e, portanto, com maior possibilidade de alcançar posteridade, sofre algumas pequenas alterações e uma delas é a divisão de capítulos. Inicialmente publicada n’*A Estação* em onze excertos, a versão de *Papéis avulsos* traz edição em treze capítulos, o que pode estabelecer um diálogo com os também treze capítulos de *A Arte da Guerra*, livro muito apreciado por enxadristas.

Embora o livro de Sun Tzu não conste nos registros que José Luís Jobim produz em *A biblioteca de Machado de Assis* (2008), não é impossível que o livro estivesse presente no acervo uma vez que antes da catalogação promovida por Massa (Massa:1961 *apud* Jobim: 2008) a biblioteca de Machado já havia sofrido duas perdas, a primeira com a doação de livros feita no dia seguinte à sua morte e a segunda com a perda dos volumes em brochura que, armazenados em uma garagem, deterioraram-se durante a Segunda Guerra Mundial. (Jobim: 2008). Há na catalogação outros exemplares que demonstram o interesse do escritor por livros de estratégia/guerra e o sobrenome Bacamarte, segundo o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa VOLP – “arma de fogo”, contribui para essa linha de leitura. Rosa, sobre as composições enxadristas no conto

*Astúcias de marido*, esclarece que “uma partida de xadrez é sempre um duelo, embora mais amistoso, miniatura de guerra” (Rosa: 2021, p. 6).

Bom compositor de problemas de xadrez, os enigmas de Machado permanecem expressos em sua literatura para que possam ser, se não resolvidos, ao menos pensados e problematizados pelas próximas gerações. Seguindo a tradição de uma certa clarividência com a qual o Bruxo consegue prenunciar observações só mais tarde amadurecidas no pensamento social coletivo, “O Alienista” parece antecipar em oito anos a instituição da República. O desfecho das movimentações arquitetadas na vila de Itaguaí não poderia ser outro que não um anúncio em bom tom do fim da monarquia: *xequemate*. A expressão significa “o rei está morto” e vem da cacoepia produzida pelo intercâmbio da palavra oriental para outras línguas.

Os filósofos mostram que o termo *xequemate* é uma composição que se originou das palavras *xequemate* ou *xeique* ou talvez *xá* (no caso dos persas) associada à palavra *mate* (morte). Assim, o *xequemate* nada mais é do que a morte do *xeique* (*xequemate* ou *xá*). Vale lembrar que *xá* é o título dos antigos soberanos persas e *xequemate* ou *xeique* é seu equivalente para os árabes. Assim, numa transposição para a cultura ocidental, temos no xadrez *xequemate* significando morte do rei (SANTOS: 2017, p. 12).

Nesse cenário de prenúncio da República, um Machado atento não deixa de registrar manobras promovidas por nobreza (Simão Bacamarte), burguesia (Crispim Soares), igreja (Padre Lopes) e povo (Porfírio e João Pina). Teixeira (2010) encontra no texto de Machado indícios de inspiração na obra *Os Caracteres*, de Teofastro (371-287 AC). Ao longo do trabalho, algumas personagens serão relacionadas a peças do xadrez por alguma relação de proximidade, ainda dialogando com essa abordagem caricatural e alegórica que a obra de Teofastro funda na literatura. Este trabalho aposta que, assim como *A Revolução dos Bichos* (1945), por exemplo, “O Alienista” também é alegoria de sistema político-social. Machado parece nos apresentar um tabuleiro de xadrez e seus trebelhos (peças do xadrez) quando cria o ambiente fictício no qual se vão desenrolar as Relações de Poder em Itaguaí.

Os caracteres são um breve livro com trinta pequenos desenhos morais, reduzidos a rápidos quadros, vivos e impressionantes. Embora sejam esboços imaginativos, não se trata de ficção. Parece formar antes um apêndice fragmentário do que teria sido um tratado de retórica ou de arte poética destinado principalmente a oferecer matéria e modelo a oradores e comediógrafos do tempo (TEIXEIRA: 2010, p. 177).

### 3.2.1 A representação do tabuleiro

A Vila de Itaguaí ficcionada no conto parece inserida em um sistema político que, de acordo com a Constituição Política do Império do Brasil, a Constituição de 1824, previa a presença de quatro poderes: Legislativo, Moderador, Executivo e Judicial. (BRASIL: 1824, art. 10). Alguns dos poderes oficiais, entretanto, têm pouca representação no conto, ainda que apareçam nas constantes solicitações que faz a população a esse poder ubíquo.

A centralização do Poder estava, a partir da Constituição de 1824, legalmente centralizada na figura monárquica do rei ou imperador. No conto, a menção a um juiz de fora, por exemplo, que poderia servir à representação do Poder Judicial, aparece somente na identificação da profissão do finado marido de Dona Evarista e em uma proposição de Sebastião Freitas que não é aceita pelos demais vereadores. Para além disso, a função desse cargo administrativo, de acordo com Débora Cazalato de Souza (2009), era a de funcionar como “braços” mais longos do poder monárquico. O Poder Judicial estava, portanto, também a serviço da monarquia.

O juiz de fora seria um agente fiscalizador dos interesses régios, da conduta e das atribuições postuladas ao poder local (Câmara). Em outras palavras, deveriam ser os “olhos e ouvidos”, localmente dispostos pelo poder central, a vigiar a conduta do Senado da Câmara, mas também as “mãos” incumbidas de coibir a prática de favorecimento e a configuração de nódulos de poderes locais (SOUZA: 2009, p. 6).

O Poder Executivo seria exercido, teoricamente em conjunto, pelo imperador e por ministros de Estado, sendo estes últimos nomeados pelo imperador. Não bastasse a livre nomeação, o Poder Moderador, de acordo com o artigo 98 da referida Constituição, era “chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da **Independencia**, equilíbrio e harmonia dos mais Poderes Politicos.” (BRASIL: 1824, *grifo meu*). Uma análise detida e sensata do trecho demonstra a impossibilidade dessa independência ser exercida pelos demais poderes representativos.

O Poder Legislativo aparece no conto a partir da composição de uma Câmara. A organização do cenário político-administrativo de Itaguaí está em harmonia com o que é expresso no capítulo II e artigo 167: “Em todas as Cidades, e Villas ora existentes, e nas mais, que para o futuro se crearem haverá Camaras, ás quaes compete o Governo economico, e municipal das mesmas Cidades, e Villas” e pelo artigo 168: “As Camaras serão electivas, e compostas do numero

de Vereadores, que a Lei designar, e o que obtiver maior numero de votos, será Presidente” (BRASIL: 1824).

Numa manobra que pode ser associada à jogada de xadrez denominada “roque”, o alienista parece preencher os espaços não representados pelos Poderes Judicial e Executivo em Itaguaí. Na jogada mencionada, é possível fazer uma troca de posição entre o rei e a torre, peça que simboliza, curiosamente, a nobreza da qual Simão faz parte. O poder que é manipulado pelo médico na obra ultrapassa a área médica e também se estabelece no meio político e social; ele parece acabar exercendo, no conto, as funções dos Poderes Judicial e Executivo.

Se o rei e a torre não tiverem sido movimentados ainda, estando as casas entre ambos livres e não atacadas poderá ser feito o “roque”, isto é: a torre poderá vir na casa livre junto ao rei, e este pode ir se proteger junto à torre na casa adjacente ao lado oposto; caso o rei esteja em xeque, não poderá ser feito o “roque” (SANTOS: 2017, p. 56).

Embora seja Machado a escrever a obra de análise deste trabalho, é Lima Barreto, ao vivenciar na pele a experiência do asilo, quem contribui para a definição do alienista presente no imaginário de parte da intelectualidade brasileira. De acordo com Alfredo Bosi (2007), para o autor de “Cemitério dos vivos”, o doutor presente nos asilos de alienados “só tem duas certezas, o manual que leu no curso médico e o manicômio no qual deposita todas as presunções de sua terapia” (BOSI: 2007, p. 15).

Em “A superstição do doutor”, crônica publicada na Gazeta de notícias em março de 1917, o cronista satiriza a observação de Veiga Miranda, de que teria o escritor uma birra em relação aos doutores presentes na sociedade brasileira no início do século XX e reafirma: “além de medíocres intelectualmente, ignorantes como um bororó de tudo o que fingiram estudar. Aquilo que os antigos chamavam humanidades, em geral, eles ignoram completamente” (BARRETO, 1923, p. 5).

Há nos apontamentos de Lima Barreto algumas exceções, como os elogios à atuação do alienista soteropolitano Juliano Moreira, diretor do hospício que o recebe em clima de cordialidade e que, de acordo com o autor, era estimado por sua “exalação de doçura”. Mas há também os escritos produzidos em relação ao alienista carioca Henrique Roxo:

Ele me parece desses médicos brasileiros imbuídos de um ar de certeza de sua arte, desdenhando inteiramente toda outra atividade intelectual que não a sua e pouco capaz de examinar o fato por si. Acho-o muito livresco e pouco interessado em descobrir, em levantar um pouco o véu do mistério — que mistério! — que há na especialidade que professa. Lê os livros da Europa, dos Estados Unidos, talvez; mas não lê a natureza. Não tenho por ele antipatia; mas nada me atrai a ele (BARRETO, 2017, p. 37).

Bosi apresenta que a escrita de Lima Barreto sobre a temática, muitas vezes expressa no desleixo estilístico de sua redação, não reduz a análise do escritor a uma visão exclusivamente particular. O crítico aponta que o literato transcende ao passar do caso singular à reflexão universalizante e também ao fazer o movimento contrário, da reflexão universal ao caso singular. Ainda que subjetivada, a escrita é, para Bosi, “prosa de escritor sofrido, carregado de memórias amargas e, ao mesmo tempo, densamente reflexivo”.

Perplexo, o intelectual crítico, cuja obra toda fora uma denúncia da mentira social, teme que os médicos do hospício o tratem de maneira cega ou arbitrária. Teme principalmente que a ciência livresca que seguem, avessa à ideia mesma de enigma, não lhes permita ter dúvidas, nem lhes faça ver pessoas, mas apenas casos exemplares devidamente catalogados e passíveis das terapias reificadas nos manuais de psiquiatria (BOSI: 2007, p. 24).

Essa crítica também parece ser explorada por Machado em “O Alienista”. Ao longo da obra, embora esteja o alienista sempre em companhia de livros, parece faltar-lhe certo discernimento e prática reflexiva ao lidar com os saberes que consulta, principalmente ao não levar em conta os aspectos das ciências humanas e da cultura que influenciavam aquele que era seu objeto de estudo. Simão Bacamarte era um médico representante da Ciência Positivista que figurava no período e que é alvo da crítica do escritor.

Entregou-se de corpo e alma ao estudo da ciência, alternando as curas com as **leituras**, e demonstrando os teoremas com cataplasmas (...) escrutava um texto de Averróis; os olhos dele, empanados pela cogitação, subiam do **livro** ao reto e baixavam do reto ao **livro**, cegos para a realidade exterior, videntes para os profundos trabalhos mentais. (...) o nosso médico mergulhou inteiramente no estudo e na prática da medicina **releu todos os escritores** árabes e outros, que trouxera para Itaguai (...) Dizia isto, passeando ao longo da vasta sala, onde fulgurava a **mais rica biblioteca** dos domínios ultramarinos de Sua Majestade. Um amplo chambre de damasco, preso à cintura por um cordão de seda, com borlas de ouro (MACHADO DE ASSIS: 1994, *grifos meus*).

### 3.2.2 A representação da torre

É da área médica a identificação de “O Alienista” como uma das críticas mais importantes e perspicazes sobre o alienismo. Machado de Assis, ainda contemporâneo, em certa medida, dessa atuação médica, registra e denuncia a prática alienista através de texto literário. De acordo com Paulo Amaranto (2007), doutor em saúde pública:

No Brasil, temos uma das mais importantes e perspicazes críticas ao alienismo ou mesmo à sua versão contemporânea, a psiquiatria. Aliás, trata-se de uma crítica não apenas ao alienismo, mas ao modelo da ciência positivista que o autorizou e o legitimou. Mas, curiosamente, esta crítica tão vigorosa não é proveniente de uma obra científica e sim literária. Estou me referindo a O Alienista, de Machado de Assis, que é, certamente, uma obra que todos os

profissionais que lidam com a psiquiatria, a psicologia, a saúde mental e a atenção psicossocial deveriam conhecer como base de sérias e profundas reflexões e não apenas como satisfação literária. O debate sobre normalidade/anormalidade, sobre a ciência como produtora de verdade, sobre o mito da neutralidade científica; todos estes aspectos são ricamente abordados por Machado de Assis (AMARANTE: 2007, p. 37).

A palavra *norma*, de origem latina, está vinculada a um esquadro e sua propriedade de garantir um modelo padronizado. Nesse sentido, a figura do alienado não se apresenta em estado de alienação sem uma comparação de sua conduta às comumente adotadas em seu meio social. A concepção de *norma* carrega o meio social onde o indivíduo está inserido para delimitar o que é ou não é normal, uma vez que o anormal é tudo aquilo que destoa do que está estabelecido como comportamento padrão e normatizado naquela sociedade. Amarante (2016) esclarece que quando o médico e matemático Philippe Pinel funda a tradição da clínica, cabe ao alienista estabelecer o julgamento sobre o que é normal e o que é patológico.

Colocado em um lugar da ciência que, acredita-se, não é contaminado pelas influências da cultura, da economia e da sociedade, o alienista, valendo-se de sua percepção social, determina o que é normal e o que é patológico. Esse é o método do conhecimento, o que opera a passagem da loucura para a alienação mental (AMARANTE: 2016, p. 41).

Michel Foucault (2008) classifica como “estrutura espessa” a liberdade social do período por entregar nas mãos do médico uma “etiqueta do desatino”, através da qual ele definia entre a população, a partir de um julgamento particularizado, a especificidade do indivíduo que o classificava “para ser internado”. Esse desmedido poder é concedido à figura que, além de agrupar em si as figuras do sábio e do médico, passa a ter um poder adicional de decisão sobre o louco. “Os poderes de decisão são entregues ao juízo médico: apenas ele nos introduz no mundo da loucura. Apenas ele permite que se distinga o normal do insano”, cabendo-lhe inclusive a noção jurídica da interdição e da inimputabilidade. O capítulo V da obra “O Alienista” talvez seja o que melhor ilustre as sucessivas internações justificadas por um julgamento particularizado (ou interesse implícito, dependendo da leitura produzida).

Acreditava-se que Tuke e Pinel abriram o asilo ao conhecimento médico. Não introduziram uma ciência, mas uma personagem cujos poderes atribuíam a esse saber apenas um disfarce ou, no máximo, sua justificativa. Esses poderes, por natureza, são de ordem moral e social; estão enraizados na minoridade do louco, na alienação de sua pessoa, e não de seu espírito. Se a personagem do médico pode delimitar a loucura, não é porque a conhece, é porque a domina (FOUCAULT: 2008, p. 498).

Ao longo da leitura de obras como a de Machado, muitas conjecturas e observações se vão levantando, umas se sustentam, outras se modificam. Talvez seja por isso que as análises de sua

obra abarquem tantas percepções contrárias entre si. Cada leitura de Machado é única de maneira que, mesmo as observações aqui levantadas, cruzamento de pesquisa e percepção subjetiva, podem ser reconsideradas em uma próxima leitura.

Ao longo desta pesquisa, por exemplo, muitas percepções se foram modificando, outras se aprimorando e a que aqui se estabelece é tão somente a atual, fruto da última leitura, que nunca será derradeira. Essa faceta de Machado chega a causar pânico quando se tem uma pesquisa a ser concluída, mas há conforto em observações sobre a multiperspectivação (Pasche: 2008) e movedicidade (Aguar: 2008) que são características da ficção machadiana. Nesse autor, a conjectura pode ser ou não ser – e eis aí a questão; importa mais o levantamento de possibilidades e conjecturas do que uma chave derradeira de interpretação. É por isso que reler Machado é sempre, além de experiência nova, a oportunidade de se fazer um leitor menos ingênuo.

Seguindo o padrão de associar as personagens a representatividades no tabuleiro de xadrez, a figura de nobreza do alienista muito bem se articularia à figura da torre. As torres ou *castles* trazem essa representação da nobreza e caracterizam a boa relação estabelecida entre nobres e reis. Simão Bacamarte é, além de nobre, adepto da ciência positivista, que fica bem representada pela movimentação da personagem no conto e dialoga com a maneira como a peça se desloca sobre o tabuleiro. A torre movimenta-se exclusivamente em linhas retas e Simão, metódico, está alegoricamente bem encaixado nessa movimentação. A figura da torre também se relaciona com a posição de panóptico a partir da qual Simão observa judiciosamente a população, além de ser a única peça capaz de “trocar de lugar” com o rei na manobra do roque, já mencionada anteriormente. Parte desse cenário parece estabelecer-se na fictícia Itaguaí de Machado.

Segundo José Antônio Gerzson Linck e Alexandre Costi Pandolfo (2013), a Casa Verde, apoiada em vantagens seculares, joga com “cartas régias” apoiadas nas “estruturas essenciais e concupiscentes entre burguesia, igreja e estado”. Bacamarte caminha sem dificuldade por articulações legais que regem o funcionamento social de Itaguaí. Sua organização metódica, “percepção científica e política, assim como sua posição social, não permitiriam a execução de um planejamento moral e científico que se escusasse à ordem jurídica reinante” e as estruturas funcionais de Itaguaí favorecem o arranjo (Linck; Pandolfo: 2013, p. 212-214).

### **3.2.3 A representação da dama**

A Teoria da Seleção Natural, apresentada por Charles Darwin em *A Origem das Espécies* (1859), desdobrou-se em teorias científicas que revelam algumas distorções promovidas no período colonial. Um desses desdobramentos, uma tentativa de articulação da teoria às reflexões

das ciências sociais, desemboca no *darwinismo social* e seus *determinismos*. As teorias chegaram a influenciar a produção literária do período.

As teorias sociais darwinistas constituem aplicações, às sociedades humanas e às suas culturas, do princípio da seleção natural que o naturalista inglês Charles Darwin enunciou em *A Origem das Espécies* (1859). Essas teorias são geralmente materialistas, reducionistas e deterministas. Postulam que os indivíduos são física e mentalmente desiguais na maioria das vezes e que as aptidões são hereditárias. Por fim, estabelecem que a evolução das espécies e das sociedades procede das seleções: seleções pela morte (a luta pela existência no sentido estrito) e pela fecundidade diferencial (aquilo a que G. Vacher de Lapouge chama a luta pela descendência e que “consiste em ter mais descendentes que os seus rivais) (BOUDON e outros: 1990, p. 65).

A obra de Machado não chega a trazer a representação de determinismos e se os alude é para combater erros de raciocínio, fazendo um convite à reflexão. Joaquim Maria Machado de Assis era um leitor ávido. Não bastasse isso, era um leitor *ruminativo*, de acordo com Ubiratan Machado (2008), daqueles que viram e reviram os textos do avesso. Em ocasião de sua morte, sua biblioteca foi contabilizada de forma superficial, por estimativa de volumes, já depois de desfalcada e contava com o quantitativo de mil e oitocentos a dois mil volumes. Daniela Magalhães da Silveira, em *Fábrica de Contos* (2010), levanta a questão de que

uma das intenções de Machado era contribuir para as discussões acerca do cientificismo e a recepção de autores como Darwin e outros. A inserção dessas questões em sua obra deve ter sido importante não apenas como meio de participação nos debates acontecidos nas folhas em que seus contos foram publicados, mas também para pensar por exemplo na situação de algumas mulheres diante da moda cientificista (SILVEIRA: 2010, p. 29).

Em um momento em que ganhavam fôlego as teorias científicas, Machado, como bom leitor, busca as raízes desse pensamento e as manipula em seu discurso literário, talvez com o objetivo de oportunizar reflexão e difundir conhecimento. As indicações de leitura são frequentes em Machado, ora aparecem de forma explícita, ora de forma implícita. O autor também faz constantes referências a contextos e situações que costumam passar despercebidos. Na tentativa de facilitar as percepções que escapam a um leitor iniciante, neste trabalho, promovido para a sala de aula, a mediação pedagógica deve buscar esclarecer durante a leitura algumas das possíveis intertextualidades construídas por Machado. Werner e Saraiva promovem um detalhamento dessas menções e destacam a importância de sua compreensão nas *Malhas* de “O Alienista”

O estudo de menções intertextuais na novela *O Alienista* expõe a prática de leitura de Machado de Assis e mostra-se importante ao desvelar significações implícitas ao texto, contribuindo para a compreensão integral da obra e de sua relação com a sociedade brasileira do século XIX (SARAIVA; WERNER: 2017, p. 240).

Sobre as observações que Machado faz como leitor, as menções a Shakespeare e Schopenhauer, por exemplo, são recorrentes. Para esta presente análise de “O Alienista”, interessam sobretudo as menções ao segundo. Arthur Schopenhauer apresenta, em *A Metafísica do Amor*, a concepção de que “a vida, animal e humana, enquanto concerne à conservação do indivíduo é ‘um negócio que não cobre seus gastos’”. Segundo a teoria schopenhaueriana, a vontade de viver pretendida por um ser humano (uma espécie de *pulsão*, teoria mais tarde aprimorada por Freud) manifestar-se-ia já no amor sexual de seus pais, sendo anterior ao nascimento e à concepção. Ao sistematizar a escolha do par amoroso e o impulso sexual, escolhas complexas e subjetivas, a explicação do filósofo (sobre a qual se seguiu as disseminações da teoria darwinista) parece extrapolar os limites do aceitável e não escapa do *humour* machadiano. Assim discorre Schopenhauer:

Que esta criança determinada seja procriada, eis o verdadeiro fim de todo romance de amor, apesar de ser inconsciente para seus participantes (...) A inclinação crescente entre dois amantes é, propriamente falando, já a vontade de vida do novo indivíduo, que eles podem e gostariam de procriar (SCHOPENHAUER: 2000, p. 10-11).

Em *O autor de si mesmo*<sup>5</sup>, Machado de Assis inicia a crônica nos apresentando uma crítica repleta de seu costumaz *humour* ao parodiar – e alfinetar – a reflexão feita em *A metafísica do Amor*:

há na principal das obras daquele filósofo um capítulo destinado a explicar as causas transcendentais do amor. Ele, que não era modesto, afirma que esse estudo é uma pérola. A explicação é que dois namorados não se escolhem um ao outro pelas causas individuais que presumem, mas porque um ser, que só pode vir deles, os incita e conjuga (GAZETA DE NOTÍCIAS: 1895).

Abílio, personagem de Machado que é o ser predestinado a nascer da união de dois enamorados, numa espécie de reflexão pré-gestacional, conjectura ônus e bônus da iminente experiência da vida com: “Valerá a pena sair da espécie para o indivíduo, passar deste mar infinito a uma simples gota d’água apenas visível, ou não será melhor ficar aqui, como outros tantos que se não deram ao trabalho de nascer?”. Ele opta pelo nascimento e sua curta vida é interrompida após dois anos de sucessivos maus tratos promovidos por seus pais. Machado, em ambiente ficcional, eleva ao extremo a conjectura do filósofo alemão exacerbando os sofrimentos experimentados – e teoricamente escolhidos – pelos seres em vida.

Em “O Alienista”, as concepções que Simão Bacamarte apresenta sobre o amor e desejo de descendência vão ao encontro do discurso apresentado por Schopenhauer na referida obra, que é anterior à de Charles Darwin. Ainda que o ceticismo de Machado o colocasse, naquele período,

---

<sup>5</sup> Texto publicado na Gazeta de Notícias, do Rio de Janeiro, em 16 de junho de 1895.

mais próximo da ciência que da religião, por exemplo, o escritor foi crítico à infiltração das teorias científicas nas ciências humanas e sociais. Sua posição está expressa em sua prosa e pode ter contribuído para a formação de um ideário social que pudesse servir de base intelectual de um imaginário social que não aceitasse essas distorções.

O que se enxerga, num primeiro momento, como a desconstrução do amor romântico promovido no período realista, pode ser também, ao se levar em conta o estilo machadiano, sutil crítica à racionalidade exacerbada da ciência positivista. No conto, inclusive, o médico segue fielmente as recomendações da ciência, mas não alcança seu intento de imortalidade através da reprodução que, na abordagem de Schopenhauer, é manifestação da vontade de viver. A lógica científica não garante ao médico descendentes, porque D. Evarista frustra os critérios da ciência positivista, de Simão Bacamarte, do papel social estabelecido às mulheres do período e ainda outros que serão oportunamente abordados.

D. Evarista mentiu às esperanças do Dr. Bacamarte, não lhe deu filhos robustos nem mofinos. A índole natural da ciência é a longanimidade; o nosso médico esperou três anos, depois quatro, depois cinco. Ao cabo desse tempo fez um estudo profundo da matéria, releu todos os escritores árabes e outros, que trouxera para Itaguaí, enviou consultas às universidades italianas e alemãs, e acabou por aconselhar à mulher um regime alimentício especial. **A ilustre dama**, nutrida exclusivamente com a bela carne de porco de Itaguaí, não atendeu às admoestações do esposo; e à sua resistência, - explicável, mas inqualificável, - devemos a total extinção da dinastia dos Bacamartes (MACHADO DE ASSIS: 1994, *grifo meu*).

As situações apresentadas pelo narrador – relatadas pelos cronistas de Itaguaí – dão a sugestão de que Simão Bacamarte segue à risca as indicações tanto da ciência quanto do filósofo alemão: D. Evarista estava dentro da idade-limite apontada e foi observada a partir dos aspectos levantados no tratado, inclusive em relação a seus belos olhos, de acordo com Schopenhauer, representantes das “qualidades intelectuais e psíquicas”, qualidades morais perseguidas pelo médico e que, segundo *A Metafísica do Amor*, são dotes herdados da mãe. À observação de não ser D. Evarista bonita, Simão acrescenta que não seria esta uma preocupação digna de um homem da ciência.

D. Evarista **reunia condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digeria com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso, e excelente vista**; estava assim **apta para dar-lhe filhos robustos, são e inteligentes**. Se além dessas prendas, —únicas dignas da preocupação de um sábio, D. Evarista era mal composta de feições, longe de lastimá-lo, agradecia-o a Deus, porquanto **não corria o risco de preterir os interesses da ciência na contemplação exclusiva, miúda e vulgar da consorte** (MACHADO DE ASSIS: 1994, *grifos meus*).

É possível fazer algumas associações entre as considerações de Schopenhauer que estão presentes nos critérios utilizados pelo médico alienista. Seguem, em quadro, os cruzamentos entre os escritos de *A Metafísica do Amor*, publicado em 1844, e as menções estabelecidas por Machado, apresentadas em “O Alienista”, no ano de 1882.

A “seleção” de Simão Bacamarte	<i>Metafísica do Amor</i> (SCHOPENHAUER, 1844)	“O Alienista” (MACHADO DE ASSIS, 1882)
<b>Idade</b>	“A <b>principal consideração</b> que guia nossa escolha e inclinação é a <b>idade</b> . Em geral, isso é válido para os anos que vão desde o princípio até o fim da menstruação, entretanto damos decisiva preferência para <b>o período entre os dezoito e vinte e oito anos.</b> ”	“Aos quarenta anos casou com D. Evarista da Costa e Mascarenhas, <b>senhora de vinte e cinco anos</b> , viúva de um juiz de fora...”
<b>Fisiologia</b>	“A <b>terceira consideração</b> é o <b>esqueleto</b> : porque é o fundamento do tipo da espécie. (...)até mesmo o rosto mais feio, num corpo bem constituído, será incondicionalmente preferido...”	“Simão Bacamarte explicou-lhe que D. Evarista reunia <b>condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem</b> , digeriria com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso, e excelente vista; estava assim apta para dar-lhe filhos robustos, são e inteligentes.”
<b>Hereditariedade</b>	“Por fim, vem a consideração acerca dos <b>belos olhos</b> e da testa: eles se relacionam com as <b>qualidades psíquicas</b> , sobretudo com as <b>intelectuais, herdadas da mãe.</b> ”	“... os <b>olhos, que eram a sua feição mais insinuante</b> , negros, grandes, lavados de uma luz úmida, como os da aurora.” (...) a musa da ciência, anjo, divina, aurora, caridade, vida, consolação; <b>trazia nos olhos duas estrelas</b> segundo a versão modesta de Crispim Soares e <b>dois sóis</b> no conceito de um vereador
<b>Combinação hereditária (e possível presunção narcísica)</b>	“... <b>um homem enamorar-se por uma mulher de fato feia</b> entra em cena quando, na acima abordada <b>exata harmonia</b> do grau de sexualidade, <b>o conjunto das anomalias completas da mulher é precisamente oposto ao do homem, portanto são o seu corretivo.</b> ”	“... casou com D. Evarista da Costa e Mascarenhas, senhora de vinte e cinco anos, viúva de um juiz de fora, e <b>não bonita nem simpática.</b> ”
<b>Soberania da ciência</b>	“... consideramos o papel importante que o impulso sexual desempenha, em todas as suas gradações e nuances, (...) absorvendo ininterruptamente a metade das forças e pensamentos da parte mais jovem da humanidade (...) exercendo influência prejudicial nos mais importantes casos, interrompendo a toda hora as mais sérias ocupações, às vezes pondo em confusão por momentos até mesmo as maiores cabeças, não se	Se além dessas prendas - únicas dignas da preocupação de um sábio, D. Evarista era mal composta de feições, longe de lastimá-lo, agradecia-o a Deus, porquanto <b>não corria o risco de preterir os interesses da ciência</b> na contemplação exclusiva, miúda e vulgar da consorte.

	intimidando de se intrometer e <b>atrapalhar, com suas bagatelas, as negociações dos homens de Estado e as investigações dos sábios...</b>	
--	--	--

TABELA 1: Quadro associativo elaborado pela autora a partir dos escritos de Machado e de Schopenhauer.

Os critérios da seleção de Simão Bacamarte são frustrados por uma personagem feminina dotada de vontade própria que não atende “às admoestações do esposo” e sua sugestão de regímen alimentício especial. A sua resistência é apontada no texto como a responsável pela extinção dos Bacamartes. Dona Evarista não atende aos critérios da ciência e, por conseguinte, aos do marido, além de extrapolar os padrões delimitados no imaginário social para uma boa esposa (nem bonita, nem simpática) instituindo-se, portanto, na contramão do que o momento histórico – e, possivelmente, também a revista que era suporte do texto – considerava essencial e adequado a /boas/ mulheres.

É preciso levar em conta também que os critérios a partir dos quais D. Evarista é apresentada – beleza e simpatia –desdobrando-se nos adjetivos bonita e simpática, linguisticamente se configuram como descrição subjetiva que, composta por adjetivos que passam por um filtro pessoal de classificação, são da responsabilidade e opinião do enunciador.

Linda Catarina Gualda (2008) também encontra em Machado um defensor das ideias feministas, mas conclui em sua análise de *Dom Casmurro* que “ainda não havia espaço para o questionamento da condição da mulher na puritana e moralista sociedade da época” (GUALDA 2008, p.375). “O Alienista”, entretanto, de acordo com Silveira (2010), levanta importantes questionamentos uma vez que a personagem Dona Evarista, “desde a apresentação de sua formação física até o desenrolar de seu casamento, estava repleta de alfinetadas dirigidas às instituições que queriam moldar a conduta feminina” (SILVEIRA: 2010, p. 77).

Mesmo dentro dos critérios estabelecidos pela ciência da época para gerar filhos, Dona Evarista não os têm. Nesse sentido, é interessante relacionar seu epíteto de “ilustre dama” à informação de que, entre enxadristas, a peça que o senso comum chama de rainha é chamada de dama. De qualquer forma, a personagem também chega a ser chamada de rainha no início do conto quando o narrador anuncia que ela “foi uma verdadeira rainha naqueles dias memoráveis” de inauguração da Casa Verde. A dama é, de acordo com a pontuação que se atribui às peças, a segunda peça mais importante do tabuleiro. Com movimentação semelhante à do rei, a peça se move pela horizontal, pela vertical e pelas duas diagonais; mas enquanto o rei só avança uma casa por vez, a dama não tem essa restrição.

A representação feminina no tabuleiro de xadrez, entretanto, nem sempre teve a concepção e movimentação configurada atualmente (e já estabelecida na época dos escritos de Machado). De

acordo com Pedro Sérgio dos Santos (2017), as origens do xadrez não destacam a presença da peça feminina e os registros de suas primeiras aparições apresentam a peça como de menor importância. Em entrevista em que explica algumas especificidades do jogo, Anthony Saidy, autor do livro *The March Of Chess Ideas*, afirma que a evolução do pensamento influenciou na remodelação da peça: “Antes do final do século XV essa peça só andava uma casa. Mas então uma série de poderosas líderes femininas emergiram (...) e de repente aquela peça fraca foi substituída por uma dama que podia ser movida por todo o tabuleiro em um único movimento, em quaisquer direções”.

A personagem D. Evarista parece carregar essa aura de liberdade que está expressa inclusive na movimentação que faz ao longo do enredo, tanto em relação à transição entre os espaços da trama, quanto pela viagem que faz ao Rio de Janeiro, acompanhada de outras damas. Patrícia Pirola e Marilda Lopes Pinheiro Queluz (2015) apontam essa circulação da personagem como a comprovação de que o momento retratado pelo escritor seria mais elástico porque “ao retratar a mulher, Machado a coloca em companhia de outros membros da sociedade, tanto em ambientes públicos quanto em ambientes privados”, o que só passou a ocorrer por volta de 1800.

O desfecho da obra sugere que Machado quis que o cientificismo positivista representado por Simão se encerrasse em si. Bacamarte, além de não conseguir gerar descendentes, tampouco chega a grandes louros científicos e termina a história encerrado em um enigma criado por si próprio, o qual não consegue resolver. Quando seus objetivos não são alcançados, acabam por negar qualquer superioridade intelectual ou genética que o cientificismo do período tenha levado a crer que sua estirpe tivesse. Simão é derrotado dentro de seus próprios critérios e morre ao final do conto.

### **3.2.4 A Representação da “cura”**

Ao longo da *História da Loucura*, há diversas menções aos recursos que se foram construindo para o trato com o desatino. De acordo com Michel Foucault (2008), na análise de medicamentos, é preciso retomar duas questões importantes. A primeira está vinculada à questão da panaceia, instituída na antiguidade, quando as propriedades da cura estavam centralizadas na figura de Panaceia, a deusa da cura. Essa simbologia se imprime no processo empírico de cura do desatino, que, da centralização da cura na figura religiosa, passa a ser centralizada na figura do médico. Essa perda de espaço da Igreja esquematiza no texto a base da relação que será estabelecida, ao longo do conto, pelas personagens Simão e Padre Lopes. O cientista chega a anunciar abertamente ao Padre que a Casa Verde seria “uma espécie de mundo, em que há o governo temporal e o governo espiritual” (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 6).

O tratamento da loucura foi, ao longo da história, atribuição das mais diversas profissões que, como o caso da religiosidade, não necessariamente estavam vinculadas à área médica, muitas vezes nem mesmo à da saúde. A atuação da Igreja no processo de cura do desatino, por exemplo, é interrompida com o estabelecimento da loucura como doença e a subsequente reivindicação de uma atuação médica e científica. O conto de Machado estabelece desde logo o antagonismo entre as personagens Padre Lopes e Simão Bacamarte que, numa relação diplomática, vai se arrastar até o fim da história.

coesões simbólicas ao redor de imagens, ritos, antigos imperativos morais, continuam a organizar em parte os medicamentos em curso na era clássica — formando núcleos de resistência difíceis de dominar. E é tanto mais difícil acabar com eles quanto a maior parte da prática médica não está nas mãos dos próprios médicos. Ainda existe, ao final do século XVIII, todo um corpus técnico da cura que nem os médicos nem a medicina nunca controlaram, por pertencer totalmente a empíricos fiéis a suas receitas, números e símbolos (FOUCAULT: 2008, p. 305).

Amarante confirma que, devido a esse histórico do tratamento da loucura, os elementos empíricos e místicos foram transpostos ao meio médico, misturados. O pensamento vigente era de que “contra os males dos nervos, a imaginação desregrada e os furores do amor, os valores simbólicos multiplicam seus esforços. Somente o ardor pode extinguir o ardor”. Como expressa Foucault (2008), “a ideia da panaceia da antiguidade sobrevive, metamorfoseada em simbologia. O mundo da cura, no século XVIII, permanece em grande parte nesse espaço da generalidade abstrata” (FOUCAULT: 2008, p. 300).

É por isso que, em análise a esse quesito, de acordo com Foucault (2008), fica-se a impressão de existir um caráter bastante heterogêneo nas prescrições de modo que “as formas do pensamento, as eras técnicas, os níveis de elaboração científica se chocam uns com os outros sem que se tenha a impressão de que a contradição seja alguma vez sentida como tal”. Os valores simbólicos e místicos, arrastados por gerações, imprimem-se no período e são obstáculo ao ajuste de farmacopeias. O professor do Collège de France afirma que “a fragmentação social que separa, na medicina, teoria e prática, é sensível especialmente na loucura que

permanece em comunicação direta com elementos cósmicos que a sabedoria do mundo espalhou pelos segredos da natureza. E, coisa estranha, a maioria dessas antíteses, constituídas todas pela loucura, **não são de ordem vegetal, mas do reino humano ou do reino mineral**. Como se os poderes inquietantes da alienação, que lhe abrem um lugar particular entre as formas da patologia, só pudessem ser reduzidos através dos segredos mais subterrâneos da natureza ou, pelo contrário, pelas essências mais sutis que compõem a forma visível do homem. (...) **Portanto, ela se aparenta às pedras, às gemas, a todos esses tesouros ambíguos que veiculam com seu brilho tanto uma riqueza quanto uma maldição: suas cores vivas encerram um fragmento da noite**. O vigor durante tanto tempo intato desses temas morais e imaginários explica sem dúvida por que, na era clássica, se encontra a presença desses **medicamentos humanos e minerais** e a razão de serem

obstinadamente aplicados na loucura, desprezando-se a maioria das concepções médicas da época (FOUCAULT: 2008, p. 301, *grifos meus*).

Foucault alerta que “não valeria a pena citar essas crendices, sem dúvida, se não figurassem ainda, de um modo bem explícito, nas farmacopeias e nos tratados de medicina dos séculos XVII e XVIII”, tempo do qual Machado provavelmente colhe elementos contextuais para sua narrativa. As superstições, elevadas e misturadas à condição de ciência, não escapam, no conto, à sutileza do *humour* cético machadiano. Em um único trecho onde Simão parece lançar uma armadilha à população, há possível menção a duas dessas crenças: o uso do sangue, um medicamento do reino humano (que às vezes também era de origem animal) e da prata, mineral possivelmente associado ao tratamento à loucura. Há também a possibilidade de ser o trecho uma sátira à parte da população - *brasileira*, que se julga descendente de um povo germânico, no caso, os godos, numa tentativa frustrada e burlesca de negar nossa origem que bem exemplifica a teoria levantada pelo escritor Nelson Rodrigues como complexo de vira-lata<sup>6</sup>. O trecho pode remeter ainda, como levantaram os cronistas, a trapaças que visavam ao enriquecimento. A multiperspectivação de Machado (Pasche: 2008) permite que muitas conjecturas sejam plausíveis.

<b>O Alienista (Machado de Assis)</b>	<b>História da Loucura (Foucault)</b>
<p>Alguns cronistas creem que Simão Bacamarte nem sempre procedia com lisura, e citam em abono da afirmação (que não sei se pode ser aceita) o fato de ter alcançado da Câmara uma postura autorizando <b>o uso de um anel de prata no dedo polegar da mão esquerda</b>, a toda a pessoa que, sem outra prova documental ou tradicional, declarasse ter nas <b>veias duas ou três onças de sangue godo</b>.</p>	<p>De todas as <b>pedras</b>, a <b>esmeralda</b> é a que oculta mais poderes (...) sua virtude maior é <b>zelar pela Sabedoria e pela Virtude</b> (...) pode não apenas <b>preservar do mal caduco todos os que a ostentarem no dedo encastrada em ouro, como também fortificar a memória e resistir aos esforços da concupiscência</b>. (...)  “supostas propriedades das <b>esmeraldas</b>: afirma-se que são <b>boas para a epilepsia</b> e que apressam o parto, quando <b>carregadas como amuleto</b> (...)  Ela consistirá em <b>substituir o sangue sobrecarregado, grosso e cheio de humores acres</b> do melancólico por um <b>sangue claro e leve cujo</b> movimento novo dissiparia o delírio(...)tenta-a com um de seus doentes, atingido por melancolia amorosa; <b>tira 10 onças de sangue...</b>”</p>

TABELA 2: Quadro elaborado pela autora para mostrar associação de elementos da obra de Machado a elementos da história medicamentosa do tratamento da loucura.

O tratamento com as pedras, com o qual Machado possivelmente se deparou ao longo da vida, já que era indicado para casos de epilepsia, também pode estar expresso no conto a partir da patologia que o médico alienista classifica como “amor às pedras”, sofrimento psíquico do qual

<sup>6</sup> O complexo de vira-lata foi descrito pelo jornalista brasileiro Nelson Rodrigues como “a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (RODRIGUES: 1993) .

padeceria Matheus – e, talvez, nas entrelinhas da incredulidade do escritor de crítica sutil, também os médicos que atribuíam propriedades curativas a elas.

Convém também esclarecer alguns elementos da atuação médica no período. Promovido a um “duplo campo de saberes, ou no campo articulado entre os saberes médico e filosófico”, o médico especialista do “recanto psíquico” encerra em si a figura do médico e do sábio – e, talvez, da Panaceia. Mas o fato de não haver na Colônia “ou ainda no reino, uma só autoridade em semelhante matéria, mal explorada, ou quase inexplorada” (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 3), não quer dizer que não houvesse, em Itaguaí, profissionais que atuassem no tratamento do desatino. Outros quatro personagens devem ser articulados ao ofício que exerciam e reconhecidos como atuantes na assistência à loucura: os barbeiros Porfírio e João Pina, o boticário Crispim Soares e o padre Lopes. Dentre estes, aquele que mais perdia espaço tanto em relação ao tratamento da loucura quanto em relação a influência social conquistada graças à atuação nesse setor, era o padre.

O alienista Simão Bacamarte, o boticário Crispim Soares e os barbeiros Porfírio e João Pina atuavam profissionalmente na área da saúde. As relações de Poder que são emblemáticas no conto também estão expressas na hierarquia delimitada entre os profissionais que atuavam nessa área, na vila de Itaguaí. São representados, respectivamente, do menor ao mais alto posto, pelos barbeiros, pelo boticário, e figurando no topo, o alienista.

Em relação à regulamentação profissional dos ofícios em saúde, o sistema existente durante todo o período colonial-escravista reproduzia aquele da metrópole portuguesa. O candidato interessado era examinado por uma banca, composta de físicos e cirurgiões licenciados em Portugal. “**Os barbeiros eram examinados e licenciados para atos específicos, como: sangria, sarjação, aplicação de ventosas e arrancamento de dentes**” (MOROSINI: 2013, p. 54, *grifos meus*) [...] durante o período do Império luso-brasileiro, **médicos**, cirurgiões e **boticários** diplomados eram uma ínfima parcela dessa vasta comunidade terapêutica e o acesso a eles era quase prerrogativa dos brancos ricos. A imensa maioria da população, formada por pobres e escravos, não só recorria aos terapeutas populares, como (...) **barbeiros** e sangradores (MOROSINI: 2013, p. 66, *grifos meus*).

O barbeiro Porfírio, uma das bases dessa pirâmide social, quando conjectura junto à população os anseios da rebelião, proporciona, de acordo com o narrador, “uma das laudas mais puras desta sombria história” (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 15). Ainda que o discurso exagerado dos cronistas seja um aspecto a se considerar, é um interessante exemplo do princípio da impessoalidade pelo qual se deveriam guiar os atos públicos. O narrador explica que desde que a Casa Verde se instalara em Itaguaí, os lucros pela aplicação assídua de sanguessugas cresceram consideravelmente, mas o Canjica arremata que “o interesse particular (...) deve ceder ao interesse público” (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 15) e movimenta a Revolta dos Canjicas. Ainda que essa revolta lhe tenha alçado ao posto de Protetor da vila em nome de Sua Majestade e do povo, não

parece haver maior desabono à figura da personagem que, “preso por ter cão e preso por não ter cão” (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 29), termina o conto preferindo “a glória obscura da navalha e da tesoura às calamidades brilhantes do poder” (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 26).

É interessante, sobretudo para as associações entre o conto e o tabuleiro de xadrez, que quem tenha destituído o barbeiro Porfírio do poder tenha sido outro barbeiro, a personagem João Pina. Remete a uma jogada de xadrez que se dá entre peões e é chamada de *en passant*, “de passagem”. O peão ataca normalmente em diagonal, mas na situação permitida pela jogada do *en passant*, um peão pode atacar outro peão pela lateral. É uma jogada exclusiva de peões que só pode acontecer quando o peão atacado acaba de fazer o seu movimento inicial de se deslocar por duas casas. Levando essa movimentação para o enredo de Itaguaí, o barbeiro Porfírio parece mesmo “ter se deslocado por duas casas” quando chega a ocupar o posto de Protetor da Vila, de onde é imediatamente destituído pelo colega, de forma subsequente, como requer a regra da jogada. O barbeiro João Pina é o novo aclamado pelo povo e assume “a difícil tarefa do governo”, onde fica até “uma força mandada pelo vice-rei reestabelecer a ordem” (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 24). Nesse interim, ainda sob o governo de João Pina, o barbeiro Porfírio e seguidores são internados na Casa Verde. A internação se deu porque “o alienista exigiu desde logo a entrega do barbeiro Porfírio (...) como afiançaram entregar-lhe mais dezenove sequazes do barbeiro” (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 24), o que reforça o caráter punitivo da Casa de Orates.

Logicamente, Simão, como topo dessa pirâmide social, não se cobra tampouco é cobrado por ações nesse campo. Quando busca cobrir-se de louros imarcescíveis por estudar e classificar a loucura, descobrindo causa e remédio universal, o alienista envolve, sem titubear, Câmara, imposto e estipêndios. Essa ação de sua personagem é reflexo da não-separação do público e do privado que é parte de nossa fundação e permanece estruturalmente em nossas instituições. É importante atentar ao fato de que ele jamais é questionado sobre isso; ainda que a população reclame das internações, seu arranjo junto à câmara não chega a ser questionado. Tal fato se dá, provavelmente, pela regulamentação escusa que se estabeleceu na fundação do Brasil e que permanece em nossas estruturas sociais. Esse elemento é constantemente denunciado nas obras de Machado.

A posição subalterna e de subserviência em que Crispim continuamente se coloca em relação à figura do médico alienista encontra uma possível explicação no contexto do estabelecimento da medicina como “ciência verdadeira”. A regulamentação profissional do período acabou relegando à sua profissão – boticário- esse papel de assistência e as credences valorizadas no período priorizavam os medicamentos da ordem do reino humano (como era o do barbeiro) ou do reino mineral (amuletos dos ourives). O comerciante passa o enredo esperando por uma vantagem que não vem e, ao longo dos acontecimentos, move-se na direção em que imagina que se vai estabelecer

o poder. A maleabilidade que é construída por Machado para essa personagem permite, em uma leitura atual, associá-la à classe burguesa.

O processo de imposição da medicina como a verdadeira ciência e dos médicos como seus legítimos representantes (...) **transforma as outras práticas em profissão auxiliar** retirando a independência anterior. (...) e **boticários**, que **passam a desenvolver parte do trabalho assistencial** (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ: 2013, p. 61, *grifos meus*).

A Questão Religiosa e os conflitos entre Ciência e Religião são bem exemplificados na relação desde logo estabelecida entre Simão Bacamarte e Padre Lopes. A perda do poder social da Igreja que se estabelece de fato na Proclamação da República já mostrava fortes indícios nessa narrativa publicada oito anos antes. O conflito que, num primeiro plano, mostra-se diplomático, é carregado de tensão. O poder que é dominado pelo médico retrata, no período, não só mais uma força de influência dentro do poder Estatal, mas também uma influência em relação ao governo espiritual que era, até então, prerrogativa da Igreja. A “intromissão de Simão é registrada com a sentença: “A Casa Verde, disse ele ao vigário, é agora uma espécie de mundo, em que há o governo temporal e o governo espiritual” (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 6). Esse trecho também reflete o modo de ação do alienista. Teixeira considera que no conto “o poder civil agirà à luz do sol e com propósitos claros. A igreja, ao contrário, representando o poder religioso, adotará caminhos oblíquos e insinuantes” (TEIXEIRA, 2010, p. 230).

A figura de Simão acaba somando poderes. No xadrez, é chamada de “qualidade” a situação em que o enxadrista perde uma peça menor, como um bispo ou cavalo, para capturar uma peça maior, como a torre, por exemplo. A substituição que está em transição no tabuleiro de Itaguaí ao conferir à ciência o poder que antes estava centralizado na religião parece esboçar esse “ganho de qualidade”. Nobre e médico, ele é, de acordo com Teixeira (2010), “alegoria do poder da medicina e da Ciência da qual o poder central se apropria para se projetar na cidade. A câmara não pode com ele, porque ele encarna desígnios superiores na hierarquia do Estado” (TEIXEIRA: 2010, p. 284). Padre Lopes, por outro lado, é apresentado pelo pesquisador “como encarnação das infiltrações dos arranjos de corte e do suposto bom senso, orientados para o controle disfarçado da população. Nesse sentido, as insinuações contra a Igreja (...) não pretendiam propriamente caricaturar sua disposição para o mando, mas ironizar os artifícios empregados para dissimular essa mesma disposição” (TEIXEIRA: 2010, p. 228). É, curiosamente, a mesma disposição que Simão Bacamarte também parece dissimular por também estar a serviço de um projeto de poder.

Apresentando como tema central da obra a disputa pelo poder no processo de formação da cidade, o ensaio *O Altar e o Trono* identifica em Padre Lopes a “alegoria da Igreja” que desde o início “ambiciona desautorizar as pesquisas de Simão Bacamarte, neutralizar as verdades da

Ciência, ratificar a Teologia e manter o controle da cidade” (TEIXEIRA: 2010, p. 19). Não bastasse a associação mais explícita entre a peça do tabuleiro chamada de bispo e a representação institucional do padre, o movimento do trebelho parece caracterizar o método de “ataque” de que se vale a personagem nessas relações de poder itaguaienses. Os bispos atacam na diagonal, em jogadas que atravessam todo o tabuleiro, exemplificando bem tanto a estratégia de ataque adotada pelo padre – pela lateral, numa tangente, com a disseminação de boatos- quanto o livre acesso que a figura tem a todas as instâncias da vila, inclusive dentro da estrutura do Estado.

As relações entre as personagens seguem a *cordialidade* necessária aos eventos sociais da cidade, mas ao final, dois eventos contribuem para a jogada do padre que coloca a figura de Simão em xeque. A primeira se dá quando o padre é responsável pela sentença que vai condenar o alienista dentro de sua própria nova teoria, segundo a qual era patológico o perfeito equilíbrio das faculdades mentais com “Sabe a razão por que não vê as suas elevadas qualidades, que aliás todos nós admiramos? É porque tem ainda uma qualidade que realça as outras: - a modéstia” e a segunda se dá sobre a Ciência que Bacamarte representava, que o padre consegue, via boato, desacreditar entre os habitantes de Itaguaí.

O desfecho da narrativa sugere que, apesar dos esforços da racionalidade civil, - ficcional e ironicamente representada – cabe à igreja o estabelecimento dos padrões. Antes disso, no decorrer dos eventos que constituem a trama da novela, a disputa entre essas duas forças foi concebida como fundamento do suspense do texto (TEIXEIRA: 2010, p. 224). Depois de hesitar diversas vezes diante da autoridade do vigário da cidade, Simão Bacamarte acaba por interná-lo na casa Verde, ainda que, depois, tenha sido internado por deliberação do juízo do mesmo padre Lopes (TEIXEIRA: 2010, p. 260).

### 3.2.4.1 O Asilo, o remédio moral

Jean-Étienne Dominique Esquirol afirma que “uma casa de alienados é um instrumento de cura; nas mãos de um hábil médico, ela é o agente terapêutico mais poderoso contra as doenças mentais” (Esquirol: 1978 *apud* Amarante: 2016). Na tradição fundada por Philippe Pinel, pai da medicina psiquiátrica, um asilo corretamente administrado já é, por si só, terapêutico. Convém, antes ainda da apresentação do método terapêutico, refletir a influência que espaços vigiados impõem sobre os comportamentos humanos. Um esquema de vigilância constante foi pensado para estruturar conventos, prisões, hospícios e muitos, em alguns casos, recebem até uma estrutura arquitetônica específica que recebe o nome de panóptico, significando a visão de tudo a partir de *pan* – tudo e *óptico* – visão.

Dentro desta disposição espacial, acentuam-se o controle e a vigilância em relação à vida do paciente, padrões e normas morais lhe são impostos, tentando,

assim, adaptá-lo ao modelo determinado pelos profissionais lá alocados, que funcionam como os detentores do poder instituído. É preciso observar-se o paciente no seu ir-e-vir diário, em suas reações e movimentos, tal qual no modelo do Panóptico de Bentham, conceituado por Michel Foucault como um dispositivo que organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Ora, esta prática de inspeção e policiamento pretende não apenas manter a ordem e a disciplina, mas, principalmente, produzir uma “indiferenciação e homogeneização, [...] que tende a evitar as tensões ou pelo menos mantê-las no nível mais baixo possível” (FOUCAULT *apud* IBRAHIM: 2013, p. 2).

O isolamento que estava na base do alienismo também possibilita a relação direta e pura, sem interferências, do observador com o objeto, promovendo o assujeitamento do encarcerado. Embora a Casa Verde aparentemente não dispusesse de uma estrutura arquitetônica como a do panóptico – ainda que tivesse um pátio no centro – a função de vigiar foi bastante explorada pelo alienista. Simão Bacamarte, como uma *torre*, estabelece um panóptico em Itaguaí, conforme se pode observar por trechos dispersos do conto:

Homem de ciência, e só de ciência, nada o consternava fora da ciência; e se alguma coisa o preocupava naquela ocasião, se ele deixava correr pela multidão um **olhar inquieto e policial**, não era outra coisa mais do que a idéia de que algum demente podia achar-se ali misturado com a gente de juízo. (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 8) [...] Todo o tempo que lhe sobrava dos cuidados da Casa Verde era pouco para andar na rua, ou de casa em casa, conversando as gentes, sobre trinta mil assuntos, e virgulando as falas de **um olhar que metia medo** aos mais heroicos. (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 8) [...] Bacamarte **espantara na pobre senhora um par de olhos agudos** como punhais. Quando ela acabou, estendeu-lhe a mão polidamente, como se o fizesse à própria esposa do vice-rei, e convidou-a a ir falar ao primo (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 11) [...] O alienista guiou para os lados da casa do albardeiro, viu-o à janela, passou cinco, seis vezes por diante, **devagar, parando, examinando as atitudes, a expressão do rosto**. O pobre Mateus, apenas notou que era objeto da curiosidade ou admiração do primeiro (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 13) [...] Gil Bernardes, apesar de se saber estimado, teve medo quando lhe disseram um dia que o alienista o trazia **de olho**; na madrugada seguinte fugiu da vila, mas foi logo apanhado e conduzido à Casa Verde (MACHADO DE ASSIS: 1994, p. 15, *grifos meus*).

O asilo é o lugar do tratamento moral, mas também é, por si mesmo, o próprio tratamento moral. Além do isolamento, o asilo permite que se opere o “afastamento”, isto é, a separação dos diferentes tipos de enfermidades em locais distintos, de forma a favorecer aproximações e características comuns. O desenho desse cenário e a crítica de Machado a essa característica positivista foram expressos principalmente pelos capítulos *II Torrente de Loucos* e *XIII Plus Ultra!*, quando o empreendedor da Casa Verde está sistematizando suas teorias.

Para a História Natural, conhecer é classificar, separar e agrupar os diferentes fenômenos em ordens aproximativas. Dessa forma, se a loucura é considerada um rompimento com a racionalidade, rompimento este que se expressa por meio de

determinados sinais, precisos e constantes, pode ser então classificada e agrupada, de acordo com suas aproximações e distanciamentos, em classes, gêneros e espécies, enfim, numa nosografia (AMARANTE: 2016, p. 40).

Conhecer a loucura é observar, descrever e classificar o que, para o alienista, é julgado estranho ao padrão moral. A nosografia inicialmente produzida por Simão Bacamarte no capítulo II, *Torrente de loucos*, divide seus internos em duas classes principais, os mansos e os furiosos. Ocorre que ao longo do conto, sob a observação judiciosa do alienista, os “hábitos bizarros, as atitudes estranhas, os gestos e olhares” são registrados e comparados com o que está no meio social e as classes se vão multiplicando, tal como, de acordo com Foucault, aconteceu em Saint-Lazare (p. 424). É com uma metáfora que o protagonista expressa o fenômeno: “A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente.”

Eram furiosos, eram mansos, eram monomaníacos, era toda a família dos deserdados do espírito. Ao cabo de quatro meses, a Casa Verde era uma povoação. Não bastaram os primeiros cubículos; mandou-se anexar uma galeria de mais trinta e sete. (...) **Dividiu-os primeiramente em duas classes principais: os furiosos e os mansos; daí passou às subclasses, monomanias, delírios, alucinações diversas.** (...) Os alienados foram alojados por classes. Fez-se uma galeria de modestos; isto é, os loucos em quem predominava esta perfeição moral; outra de tolerantes, outra de verídicos, outra de simplices, outra de leais, outra de magnânimos, outra de sagazes, outra de sinceros, etc (MACHADO DE ASSIS: 1994, *grifos meus*).

O tema “loucura”, explorado por Foucault em *História da Loucura* e por Machado em “O Alienista”, escancara a fragilidade e instabilidade dos critérios utilizados no julgamento da “alienação”. Simão Bacamarte, em vigilância desenfreada, havia estabelecido como insanos quatro quintos da população de Itaguaí. Se a loucura era um desajuste ao meio social e nesse meio a grande maioria era de desequilibrados em “qualidades morais”, o alienado seria aquele que destoava do grupo, logo, o que tinha equilíbrio das “qualidades morais”.

Para entender o tratamento moral dispensado pela Casa Verde no capítulo *Plus Ultra*, é preciso lembrar que “a cura do louco, para Pinel, é sua estabilização em um tipo social moralmente reconhecido e aprovado (FOUCAULT: 2008).

À medida que o positivismo se impõe à medicina e à psiquiatria, singularmente essa prática torna-se mais obscura, o poder do psiquiatra mais milagroso e o par médico-doente mergulha ainda mais num mundo estranho. (...) O que se chama prática psiquiátrica é uma certa tática moral, contemporânea do século XVIII, conservada nos ritos da vida asilar e recoberta pelos mitos do positivismo (FOUCAULT: 2008, p. 500-501).

### 3.2.4.2 O tratamento moral

Em “O Alienista” o autor explora pelo menos duas das táticas aplicadas no tratamento moral proposto por Philippe Pinel (Apud Foucault: 2008). A primeira delas, essencial ao tratamento, consiste na reclusão do alienado. Segundo Foucault, “o internamento torna possível esses famosos remédios morais — castigos e terapêuticas — que serão a atividade principal dos primeiros asilos do século XIX”. Mas o isolamento sozinho não é capaz de engendrar o enredo ilustrado por Machado. A segunda tática alienista explorada no conto consiste no uso estratégico do medo que o olhar atento e inquisidor do médico espalha pela Vila de Itaguaí. Ainda que de fato, o medo funcione na terapêutica em um sentido biológico, o terror espalhado pelo alienista funciona, de forma mais ampla, como “tratamento” e como prevenção social.

O medo, com efeito, tem a propriedade de imobilizar o funcionamento do sistema nervoso, de algum modo petrificando as fibras demasiado móveis, pondo um freio a todos os movimentos desordenados. Como o medo é uma paixão que diminui a excitação do cérebro, ele pode por conseguinte acalmar o excesso e, sobretudo, a excitação irascível dos maníacos (FOUCAULT: 2008, p. 324).

O medo age, tanto na experiência de Pinel como de Simão Bacamarte, em ação preventiva no meio social e moral. Retirar o alienado do convívio social objetiva, dentre outras coisas, prevenir “do mal que o contágio dos alienados pode causar para a contaminação da sociedade”. E esse movimento de reclusão também funciona no sentido de ilustrar o destino social reservado aos “transgressores da razão”. De acordo com Amarante, o medo coletivo é capaz de deslocar “a atuação do alienismo do interior do asilo para o meio social e político” (Amarante: 2016, p. 56).

A notícia desta aleivosia do ilustre Bacamarte **lançou o terror à alma da população**. Queria acabar de crer, que, sem motivo, sem inimizade, o alienista trancasse na Casa Verde uma senhora perfeitamente ajuizada, que não tinha outro crime senão o de interceder por um infeliz (MACHADO DE ASSIS: 1994 *grifos meus*)

O recanto psíquico, especialidade do alienista, traduzia-se como alma, espírito. A vigilância permanente e o medo da internação agem fora dos domínios do asilo, lançando “terror à alma da população” enquanto, em seu interior, o trabalho terapêutico combatia o desajuste social a partir de uma “polícia interior”, em um possível fortalecimento do aspecto censor do aparelho psíquico. O medo, ampliado na questão do medo da internação, agiu ampliando os domínios da Casa Verde, agindo na contenção das ações dos corpos na microssociedade elaborada pelo autor e se converte no Poder Judicial de Simão Bacamarte, que ele não hesita em usar contra adversários políticos. Martim Brito, por exemplo, foi internado a partir de sua apresentação de uma “ode à queda do Marquês de Pombal”, representante do governo português conhecido pelo combate às

interferências da religião no Estado e o barbeiro Porfírio foi encarcerado ao expedir decretos diretos contra Simão Bacamarte (TEIXEIRA: 2010).

O tratamento moral, ou a "polícia interior", no entendimento de Pinel, dá-se inicialmente com o próprio regime disciplinar do asilo, mas, também, com a instituição do trabalho, no caso, o trabalho terapêutico, este poderoso remédio contra o delírio, que resgata ideias falsas, e chama a consciência à realidade (AMARANTE: 2016, p. 50).

O último capítulo do conto - *Plus Ultra!* - apresenta-se sob um viés de comemoração. Há uma sensação de que a teoria derradeira do médico alienista é a terapêutica que é apresentada logo no início do capítulo, direcionada aos habitantes de Itaguaí que gozavam do perfeito equilíbrio das faculdades mentais.

Era a vez da terapêutica. Simão Bacamarte, ativo e sagaz em descobrir enfermos, excedeu-se ainda na diligência e penetração com que principiou a tratá-los. Neste ponto todos os cronistas estão de pleno acordo: o ilustre alienista faz curas pasmosas, que excitaram a mais viva admiração em Itaguaí. Com efeito, era difícil imaginar mais racional sistema terapêutico (MACHADO DE ASSIS: 1994).

Compreender o movimento que o autor apresenta na terapêutica de Bacamarte demanda retomar o momento anterior que apresenta a disparidade numérica da população considerada sã (um quinto) frente aos quatro quintos dos insanos. Uma vez que a cura da insanidade era promovida a partir de “sedativos morais”, um medicamento inverso, algo como “excitantes morais”, poderia estabelecer o movimento contrário que traria equilíbrio a Itaguaí.

De acordo com Guislain apud Foucault (2008), os sedativos morais eram aplicados a partir de isolamento, reclusão, ataque ao amor próprio, dentre outros. Se Itaguaí contava, em sua composição populacional, com quatro quintos de habitantes com desequilíbrio das faculdades mentais, o padrão moral do lugar, a norma social estabelecida, era a do desequilíbrio. Logo, para o médico racional, era mais plausível excitar desequilíbrio em um quinto de “equilibrados” que extinguir o “desequilíbrio” de quatro quintos de desequilibrados. Em vez do ataque ao amor próprio, era a qualidade moral que era atacada na terapêutica bacamartiana.

Simão Bacamarte cuidou em atacar de frente a qualidade predominante. Suponhamos um modesto. Ele aplicava a medicação que pudesse incutir-lhe o sentimento oposto; e não ia logo às doses máximas, -graduava-as, conforme o estado, a idade, o temperamento, a posição social do enfermo. Às vezes bastava uma casaca, uma fita, uma cabeleira, uma bengala, para restituir a razão ao alienado; em outros casos a moléstia era mais rebelde; recorria então aos anéis de brilhantes, às distinções honoríficas, etc (MACHADO DE ASSIS: 1994).

A teoria apresentada pelo narrador sob o viés comemorativo do capítulo, entretanto, não parece consistir na teoria da excitação moral, no ataque à *moralidade* dos equilibrados. Em parágrafo comemorativo, com a expressão latina *Plus Ultra!*, Simão conjectura uma nova teoria: “eu não posso ter a pretensão de haver-lhes inculcado um sentimento ou uma faculdade nova; uma e outra coisa existiam no estado latente, mas existiam.” Em reflexão, o alienista apresenta a crítica da relação médico-paciente de Foucault ao questionar a

duplicação de uma consciência que nunca se separa de si mesma e que não se desdobra, a medicina impõe do exterior, e na dissociação entre o médico e o doente. O médico, em relação ao louco, reproduz o momento do Cogito, em relação ao tempo do sonho, da ilusão e da loucura. Cogito exterior, estranho à própria cogitação e que só pode impor-se a ela na forma da irrupção (FOUCAULT: 2008, p. 327).

Pinel (1790 apud Foucault: 2008) defende a obediência às leis da moral com a máxima “para prevenir a hipocondria, a melancolia ou a mania, a obediência às leis imutáveis da moral”. De acordo com a crítica de Foucault, a experiência clássica do desatino é reduzida a uma percepção estritamente moral da loucura e serviu de núcleo a todas as concepções que o século XIX apresenta como científicas, positivas e experimentais. Essa também parece ser a crítica de Machado no texto em análise. Simão Bacamarte não é capaz de admitir erros de raciocínio em sua racionalidade distorcida, que condenou a todos a partir de um julgamento particularizado e delimitado por sua concepção de moralidade.

## **4. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS**

### **4.1 A mediação da leitura literária no Ensino Fundamental II**

Esta pesquisa, iniciada com a intenção de ser uma pesquisa participante, acabou se adaptando às situações que foram se reconfigurando no período pandêmico e, seguindo a concessão estabelecida na Resolução nº 02/2022 do PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras, apresenta-se sob a forma de proposição didática. Ela se ampara inicialmente na proposição de Vygotsky de desafiar progressivamente o desenvolvimento do estudante. Oferecer aos adolescentes livros que os desafiem pode, como provoca Silviano Santiago (2019), despertá-los e transformá-los “para acelerar o processo de expressão da própria experiência” (SANTIAGO: 2019, p. 16).

A concepção que o século XX estabelece sobre as demandas exigidas do leitor, de acordo com Teresa Colomer (2007), influencia a produção de livros. Mesmo a produção de livros infantis e juvenis do período, ao fazer algumas considerações sobre o público a que se destinam e as exigências leitoras da atualidade, estabelece um padrão que leva em conta três informações essenciais sobre o leitor: que ele é um leitor do ponto de vista social e por isso considera a complexidade dos debates da sociedade em esse sujeito-leitor está inserido, que ele está integrado a uma sociedade letrada que sofre influência também de recursos audiovisuais e que ele é um leitor constituído do ponto de vista artístico, trazendo, portando, elaborações estéticas que antes não eram oferecidas nesses livros.

A exigência de competência literária que os livros estabelecem não apenas se ajusta às características das sociedades atuais (...) busca corresponder ao progressivo aumento da capacidade de leitura dos meninos e das meninas que crescem. Assim é natural pensar que as obras destinadas a umas e outras idades irão complicando os seus requisitos de leitura, ou seja, é uma escada, algo construído com degraus ascendentes (COLOMER: 2007, p. 81).

A escola tem a tarefa de levar os alunos a apreciar textos complexos. Ainda que textos facilitados façam parte dos primeiros degraus da “escada” que forma o itinerário de formação de um adulto leitor (COLOMER: 2007), textos mais complexos precisam ser dispostos à apreciação de jovens leitores, sob a pena de eles não superarem uma proficiência leitora superficial, que só dê conta do explícito.

O texto proposto por este projeto, considerado complexo, pretende envolver a experiência da apropriação estética do texto literário com atividades ora mais prazerosas, explorando o lúdico presente na obra de Machado de Assis e ora mais trabalhosas, nas quais a retextualização vai exigir

o uso do texto literário como fonte de pesquisa. A análise aqui proposta para “O Alienista” exige do jovem leitor um comportamento de pesquisa e compenetração que se configura como um processo mais trabalhoso de compreensão.

isso é possível, existe alguma forma nova de apreciar um texto que nem sempre se justifica porque é divertido ou porque é "como se você estivesse vivendo". (...) É necessário que os docentes saibam analisar e avaliar os livros que oferecem outras formas de fruição para que possam levar as crianças a descobrir prazeres que exigem maior elaboração (COLOMER: 2007, p. 69).

Teoricamente, a partir das mudanças que o século XX promoveu no mercado editorial (COLOMER, 2007), a sociedade já estaria contribuindo para a instituição de um leitor do ponto de vista social e estético, já avançado nos degraus da escada de complexidade que a autora propõe. É importante frisar, entretanto, em qual contexto se desenvolve esta pesquisa para que fique claro a qual adolescente é endereçada esta proposição. Se, como já levantado, a leitura literária deve se configurar como um itinerário de complexidade crescente, convém também levar em conta que o período pandêmico provocou a ruptura de um – possível – itinerário que se estivesse construindo.

Anne-Marie Chartier e Jean Hebrard (1997) também destacam mudanças para a abordagem pedagógica da literatura no século XX. Segundo os autores, esse século impôs uma nova demanda ao professor que tem apreço pela literatura, porque a perspectiva da abordagem dos gêneros textuais mais usuais em sala de aula acabou estabelecendo uma certa "descrença" sobre o texto literário e o professor, para utilizá-lo, precisa convencer os alunos de sua pertinência e importância. Este projeto objetiva propor atividades que trabalhem o texto literário e tentem “seduzir” o aluno para a experiência, além de articular a ela atividades enunciativas de gêneros textuais diversos.

Esta obra de Machado, não direcionada ao público adolescente e não escrita neste século (e nem no século XX), mostra-se sob medida para fazer uma ponte a textos literários mais complexos, além de contemplar as exigências que a atualidade impõe à formação de um leitor crítico e proficiente. Ainda assim, por observação ao contexto pandêmico já enunciado e por sua intenção de cativar novos leitores, a experiência relacionará recursos pedagógicos ora mais simples, ora mais complexos para modular o lúdico a partir de um ajuste sensível das dificuldades a serem apresentadas aos estudantes. A intenção é que a experiência de leitura, mediada pelo professor, leve-os à apropriação de uma obra que os possa convidar a ser “buscadores ativos de como os textos são feitos e não apenas em reconstituidores de argumentos” (BAJOUR: 2012, p. 31).

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo. Intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de

posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (PCN: 1998, p. 48).

O fato de apostar no ajuste sensível de dificuldades oferecidas aos alunos e importar-se com a ludicidade não afasta este projeto de sua intenção de atuar na *Zona de Desenvolvimento Proximal* de leitores adolescentes, oferecendo estímulos para que a apropriação de um texto do cânone literário possa ser conquistada. A proposição é parte de um processo que pretende desafiar o aluno a debruçar-se sobre textos trabalhosos, contribuindo para que se tornem leitores motivados, menos ingênuos e por que não interessados em participar de experiências literárias. A habilidade que se pretende desenvolver é a EF69LP49 que busca deixar o jovem leitor

interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BNCC: 2017, p. 185).

## 4.2 Breves contextualizações

As obras literárias estão vinculadas ao contexto de sua produção. A primeira versão de “O Alienista”, publicada na revista *A Estação*, tinha como maior público-alvo as mulheres da sociedade carioca do final do século XIX e traz algumas informações que se atrelam àquele contexto de origem. Silveira (2010) destaca que, ao promover a adequação da obra para a coletânea de contos *Papéis avulsos*, Machado suprime alguns trechos, a maioria no último capítulo. Os trechos suprimidos trazem indicações de data, motivo da morte de Simão – uma doença de pele – e menção a Hamlet, de Shakespeare, que pode inclusive lançar dúvida acerca da identidade do protagonista. Segue o principal trecho removido:

O cadáver foi sepultado na capela da Casa Verde, infelizmente sem epitáfio. Em 1817 desapareceram os ossos, e segundo as mais prováveis induções, foram roubados e transportados para Santiago do Chile, cuja academia supõe que são os restos de um cozinheiro do ilustre Pizarro. *Alas! Poor Iorick! - Sic transit gloria mundi* (A Estação: 1881 *apud* Silveira: 2010).

A indicação de uma data, por exemplo, é importante para algumas atividades que serão desenvolvidas, mas a contextualização de uma obra literária não é exclusivamente histórica, temporal. Rildo Cosson (2009), em *Letramentos Literários*, propõe contextualizações que visem ao “aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo”. De acordo com o autor, “o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado. Sempre é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado”, mas cita explicitamente sete tipos

de contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, preseticadora e temática (COSSON: 2009, p. 86).

Dentre essas contextualizações apresentadas, as proposições desta pesquisa buscam explorar, ainda que de forma breve, a *Contextualização Teórica*, debatendo a Questão Religiosa e as relações de poder estabelecidas entre os poderes representados em Itaguaí em um jogo de tabuleiro, a *Contextualização Histórica*, demarcando as legislações e especificidades do Segundo Reinado que se encaminharam para a mudança do sistema governamental promovido pela Proclamação da República e a *Contextualização Estilística* a partir de debates sobre o humor e construção/desconstrução da verossimilhança.

É muito provável que se suscitem, ao longo da leitura compartilhada, as outras contextualizações mencionadas pelo especialista. E devem ser acolhidas e transformadas em diálogo produtivo entre os participantes leitores. Sobretudo a Contextualização Presentificadora, aquela que articula os elementos da obra ao contexto presente, podem ser exploradas durante uma atividade ainda antes da leitura, principalmente porque essa contextualização contribui para chamar a atenção do jovem leitor sobre o tema ao estabelecer relações com a atualidade.

Apresentar ao aluno o ano de lançamento da obra pode contribuir para levá-los à percepção dos elementos que categorizam certas obras como clássicas, entendendo sua propriedade de permanecer importante ao longo da passagem do tempo. Ainda que atrelada a seu contexto de origem, a obra é atemporal e essa atemporalidade que permite que associemos aspectos dela a elementos do nosso cotidiano parece ter sido uma vontade do autor, uma vez que ele suprime as indicações temporais no ajuste para *Papéis avulsos* (SILVEIRA: 2010, p. 105).

A proposta, em princípio audaciosa, de ler Machado, na íntegra e sem adaptações, com esse segmento do ensino e em um contexto tão adverso quanto o pós-pandêmico, fundamenta-se em Aguiar (2008), que argumenta que o leitor

já de início deve desmistificar o medo em relação a um Machado difícil de ler. Esse Machado não existe. Na prática, existe um Machado diferente para cada um de seus leitores devotados, tamanha é a capacidade desse escritor de se multiplicar, fora dos seus livros, em teses, teorias, interpretações, impressões de leituras, sacações (...). Mas o Machado difícil de ler não existe (AGUIAR: 2008, p. 23).

O autor esclarece que a leitura machadiana é a leitura de um clássico e, como tal, venceu o tempo e subsistiu, trazendo consigo elementos de outros tempos. Em suas palavras, carregam os “dramas, conflitos e dilemas que são a saga de nossa espécie na Terra, que são universais”. Junto a isso, o clássico traz o nosso idioma usado de modo diferente. A variação linguística diacrônica, algumas vezes, altera significado, sintaxe, ritmo e faz a língua chegar a nós de uma forma

distanciada, mas que não é, de tudo, distante. É nesse sentido que o autor sugere o uso de uma *ponte* que possa aproximar a leitura de um clássico de seu leitor. Essa ponte, nesta pesquisa, é pretendida através da mediação do professor de Língua Portuguesa. Sobre uma possível tentativa de esgotar, interpretar ou finalizar a percepção de uma obra machadiana, o pesquisador convida à experiência da leitura e ratifica:

Insistindo, Machado de Assis não é um autor difícil de ler. E compensa o empenho. Vale plenamente a decisão de partir para a aventura. A leitura, a interpretação, como se fossem instrumentos, quanto mais apurados, mais poder têm de recriar essa obra que é matéria-prima inesgotavelmente fértil. Não que haja segredos a serem descobertos, revelados. Ou talvez haja. No mínimo, há falsos enigmas, chamarizes para becos sem saída, mais para serem contornados do que merecendo que a gente se detenha e tente resolvê-los. (...) a obra de Machado de Assis como que tenta e desafia o leitor a recriá-la dentro de si, e não de encerrá-la. (...) Há escritores que fazem seus leitores. Que os seduzem, invadem e corrompem. Que os tornam algo além. Algo mais. Uma mutação em mutação. Machado é assim. Parece inspirar que a leitura seja diferente, ativa, parceira, que recrie o que foi lido (AGUIAR: 2008 p.25).

O momento da leitura inicial, descrito a seguir, pretende despertar para a experiência lúdica a ser desenvolvida quando se toma contato com o texto literário. Ainda que alguns debates sejam suscitados pela manifestação dos participantes, há o interesse em deslocar os debates mais aprofundados sobre questões teóricas e manobras literárias para um segundo momento, no espaço da sala de aula, quando o texto será fonte de pesquisa na análise mais detida que os alunos precisarão fazer para desenvolver atividades e produzir retextualizações de alguns trechos.

#### **4.3 A proposta de Círculos de Leitura**

Este projeto sugere que as primeiras leituras da obra possam acontecer em uma experiência do grupo, quando possível até em ambientes que não sejam os da sala de aula. É importante destacar que este projeto trata de dois momentos distintos de leitura e que o círculo de leitura aqui proposto é o primeiro contato do adolescente com a obra. Alguns trechos devem ser, em outro momento, retomados de forma mais detida. Com o perdão de um anacronismo, a ideia é que um esboço das duas leituras apresentadas por Freire em *À sombra desta mangueira* (1995) possam acontecer nesta leitura de Machado. Freire, já no exílio, faz uma articulação entre o espaço de leitura do menino – seu quintal– e outros espaços onde, como leitor, continuamente ressignificava suas percepções do lido e do mundo.

O quintal de minha infância como que se desdobra ou vem se desdobrando em tantos outros espaços nem sempre necessariamente outros quintais. “Sítios” em que o homem de hoje, vendo em si o menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto. Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não

percebidos antes. A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa (FREIRE: 1995, p. 32).

Obviamente a criticidade da segunda leitura neste projeto, quase imediatamente posterior à primeira, não estará carregada da criticidade promovida pelo distanciamento – e amadurecimento- entre uma e outra leitura da experiência freiriana, mas a ideia principal é a de que a primeira leitura possa sim ser ingênua e descompromissada para que uma segunda leitura possa ser mais atenta e motivada, até pelo fato de Machado exigir essa segunda concepção de leitura, que parte de uma leitura de palavra para se configurar como leitura de mundo. Machado, ainda de outra forma, liga-se ao educador Paulo Freire. O pesquisador Gadotti, em 1987, ao recriar uma pequena entrevista anteriormente feita com Karl Marx, indaga Freire a respeito de algumas preferências. O leitor Paulo Freire apresenta, entre seus prosadores favoritos, Machado de Assis, seguido por Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e Jorge Amado. Thiago de Melo, citado dentre os poetas favoritos, também contribui nesta proposição didática (GADOTTI: 1996, p.65).

Dia 14 de maio de 1987, Moacir Gadotti submeteu Paulo Freire a uma brincadeira muito séria. A mesma brincadeira que uma das filhas de Marx fez com seu pai. Trata-se de um questionário com 17 questões. Eis as perguntas e as respostas de Paulo Freire: 1) A qualidade que você mais aprecia: a) Nas pessoas: **Coerência** b) Nos homens: **Decisão** c) Nas mulheres: **Ternura** 2) Seu traço característico: **Tolerância** 3) Sua ideia de felicidade: **Luta** 4) Sua ideia de desgraça: **Opressão** 5) O defeito que mais desculpa : **Amar errado** 6) Sua antipatia: **Intelectual arrogante** 7) Sua ocupação predileta: **Ensinar-aprender** 8) Seus poetas prediletos: **Bandeira, Drummond, Thiago de Melo, Chico Buarque – no Brasil** 9) Seus prosadores prediletos: **Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, J. Amado – no Brasil** (GADOTTI, 1996, p. 65, *grifos do original*).

O incentivo pela leitura, tão comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, costuma ser preterido nos Anos Finais do segmento. Os Anos Finais tendem a priorizar conteúdos como se a leitura eficaz desses conteúdos não fosse essencial à compreensão dos mesmos (BRASIL, 1998, 72). E de alguma maneira, a abordagem do texto no segundo segmento do Ensino Fundamental parece romper a trajetória da leitura como apropriação lúdica que é promovida no primeiro segmento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em 1998, já identificavam esse momento como decisivo na trajetória do (possível) jovem leitor.

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois **é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler** por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou **passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior**. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infantojuvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de

adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL: 1998, p. 70, *grifos meus*).

É por acreditar que apresentar a leitura e suas análises como hábitos prazerosos pode contribuir para desenvolver a percepção estética que leve os alunos a apreciar a leitura que os impõe desafios que esta pesquisa prevê momentos de leitura compartilhada, apoiados na competência EF69LP46, que sugere que os alunos possam “participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias (...) como rodas de leitura (...) tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva” (BRASIL: 2017).

Outro ponto bastante relevante na elaboração das atividades a serem propostas foi o contexto educacional de retorno às aulas, em momento de pandemia, na escola pública. Esse ambiente situacional é especialmente relevante e tem bastante impacto nas sugestões de atividades desta pesquisa. Esse impacto não se refere somente a levar em conta a falta de acompanhamento das atividades didáticas, mas também por seus reflexos na economia, que atingiram em cheio a população mais pobre, ocasionando vulnerabilidade social e psicológica, potencializadas pela falta de compromisso do poder público com esse segmento da população. Houve muito cuidado em propor atividades que não os distanciassem, logo de cara, do texto literário categorizado como do “cânone” e houve, também, intenção de promover uma reflexão social através da qual a leitura da obra se configurasse como leitura de uma possível representação do mundo.

O uso do Equipamento de Proteção Individual (EPI) também interferiu na execução de atividades em aula e, conseqüentemente, nos planejamentos pedagógicos do período. A máscara usada como elemento de proteção e prevenção à propagação da COVID-19 acabou se mostrando também um pequeno transtorno para os professores. O abafamento do som causado pela medida protetiva interfere na sala de aula em dois sentidos: exige maior esforço vocal justamente do profissional que figura no topo entre aqueles afetados por distúrbios da voz e prejudica a propagação das ondas sonoras, afetando a compreensão e, por conseguinte, a comunicação, elemento essencial ao ambiente pedagógico.

Ao longo de minha trajetória profissional, a leitura e seu subtipo, “leitura em voz alta”, estiveram presentes. O uso dessa metodologia de trabalho vem, provavelmente, do fato de ter atuado em uma rede – a Prefeitura Municipal de Volta Redonda – que aloca os professores de Língua Portuguesa em “frentes” de estudo da língua materna — gramática, produção textual e leitura. A frente de leitura é preferida ou preterida pelo mesmo motivo: por possuir uma proposta curricular mais aberta, traz em combo indissociável maior liberdade e maior trabalho. A rede

oferece suporte ao trabalho docente, em algumas escolas, através de uma biblioteca escolar com acervo em quantidade suficiente para atender a propostas de leitura coletiva da mesma obra.

A leitura em voz alta, segundo Eliana Kefalás Oliveira (2011), contribui para a percepção da “palavra literária não somente de uma perspectiva analítica, mas também sensorial, de forma que o ato de ler em voz alta seja tomado como performance, como movimento de sentidos” (Oliveira, 2011, p. 277). Elisa Maria Dalla-Bona (2017) acrescenta que ela “mobiliza o imaginário dos alunos, aproxima professor e alunos e proporciona a comunicação entre texto e leitor” e defende que “ler para os alunos é um dos métodos mais efetivos para criar leitores capazes, os quais continuam optando por ler durante a vida” (Dalla-Bona: 2017, p. 112-114).

A tarefa — de ler em voz alta — foi ocasionalmente dividida com os alunos que se dispuseram a colaborar na leitura em grupo. A leitura em voz alta aqui defendida, promovida pelo professor mediador ou por discentes dispostos a colaborar é de caráter contributivo, não deve ser confundida com a leitura oralizada, metodologia em que o professor destitui a atividade leitora de sentido, fazendo uma “avaliação de leitura” que torna a experiência distante de uma atividade prazerosa:

[...] na leitura oralizada, o aluno leitor, na preocupação de “ler bem” e de não errar, gaguejar ou confundir palavras, nem se preocupa em entender o texto, reduzindo o processo da leitura à decodificação de sinais gráficos, como se estivesse a ler algo em outra língua que desconhecesse (OLIVEIRA: 2011, p. 293).

O período pandêmico, aliado a perturbações nas pregas vocais que são, provavelmente, consequência do frequente (e talvez mau) uso da minha voz, exigiram adaptações para as atividades de leitura em grupo. Esta pesquisa propõe que a leitura do grupo possa contar com o recurso tecnológico do audiolivro como forma de driblar a barreira criada pelo necessário uso da máscara. O audiolivro já era um recurso com o qual eu contava em âmbito pessoal, sobretudo no período noturno, quando a vista já estava mais cansada. O seu uso em sala de aula, entretanto, principalmente como substituição à leitura antes feita em conjunto, em voz alta, pelos participantes, deu-se somente neste momento pandêmico.

O audiolivro, também conhecido como *audiobook* é considerado um livro em áudio, o qual permite aos usuários autonomia, agilidade, versatilidade e inclusão social. Em geral, esses arquivos são gravados nos formatos MP3, WMA, dentre outros, e podem ser pagos ou gratuitos, sendo que as versões pagas possuem narradores profissionais, que contam as histórias e utilizam recursos sonoros, a fim de evitar a monotonia na escuta. Já as versões gratuitas são disponibilizadas para download, sendo que a maior parte, atualmente, encontra-se em domínio público. Tais obras são narradas por voluntários, sem nenhum custo (FARIAS: 2012, p. 33).

Para a experiência proposta nesta pesquisa, o audiolivro não chega a substituir o livro físico, até por ser interessante que os alunos em formação leitora possam acompanhar o texto escrito enquanto ouvem a leitura promovida por profissionais que manipulam cadência e fluência leitora através das variações de intensidade, tom e timbre, pausas e pontos de ênfase. Em outras situações, entretanto, o audiolivro pode substituir o livro físico. De acordo com Suelen Farias (2012), entre as vantagens desse recurso podem ser destacados o fácil armazenamento, a falta de peso ou volume, a possibilidade de o usuário realizar outras atividades enquanto lê, assim como a de ser usado por pessoas com deficiência visual. A biblioteconomista acena para a necessidade de que se produzam soluções eficientes para tornar esse recurso mais popular, uma vez que ele pode ser aliado no desenvolvimento de habilidades de leitura.

O recurso promete, portanto, minimizar as — cada vez maiores — demandas do professor. Sobretudo no período pandêmico, enquanto as autoridades da saúde orientarem o uso de máscaras, o audiolivro pode ser estratégico para que as leituras compartilhadas, coletivas ou chamadas de “leituras para o outro”, presentes nas memórias afetivas de tantos adultos leitores, não deixem de acontecer no ambiente escolar.

O desenvolvimento da competência de “ler em voz alta” também está presente na Base Nacional Curricular Comum para este segmento de ensino, expresso pela codificação EF69LP53. Explicitada como a competência de “Ler em voz alta textos literários diversos (...) bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão”, a orientação busca desenvolver a “leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações”. Há, inclusive, a sugestão de que os discentes possam tornar-se produtores de audiolivro, atividade que pode ser explorada junto à produção de notícias, contando com recursos audiovisuais e outros recursos sonoros para produção de sentidos.

A escola pública que foi inspiração para as atividades da pesquisa, Escola Municipal Professora Myrthes Wenzel, está localizada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, no bairro Pedra de Guaratiba. A instituição está em fase de transição, migrando de uma escola de dois turnos parciais (matutino e vespertino) para uma escola de turno integral. No ano letivo de 2022 figuram na instituição os dois modelos de turno escolar: as turmas de sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental tiveram aulas em um dos turnos (manhã – das 7:30h às 12:00h — ou tarde — das 13:00h às 17:30h) e as turmas de oitavo e nono ano cumprem o turno único, das 07:30h às 14:10h. O horário escolar é confuso para a maioria dos alunos e o prédio físico da escola tampouco oferece condições apropriadas ao funcionamento misto. Há ainda o agravante de a escola ter perdido, por

necessidade de formar novas turmas, sua sala de informática, sua sala de arte e seu auditório para que virassem salas de aula. O auditório abriga a turma à qual direcionar-se-ia esta pesquisa, não tivesse ela sido adaptada para proposição – e não aplicação – didática. O espaço que foi adaptado é uma sala grande com um palco, um quadro pequeno manchado e improvisado, muitos armários com itens diversos e carteiras escolares de formato universitário em mau estado.

#### **4.4 A retextualização como forma de abordar o texto**

Sobre o “ensino” da língua materna, são amplos os debates a respeito da abordagem para seu ensino-aprendizagem. Em relação à aquisição de competência linguística, Mário Alberto Perini (2010) faz uma afirmação que muito bem traduz a perspectiva adotada por este trabalho: “A gente aprende a escrever lendo e escrevendo, e o recurso à gramática é, na melhor das hipóteses, uma coisa marginal” (PERINI: 2010, p. 37).

Delia Lerner (2002) reafirma essa concepção ao apontar que a escola deve “gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas — uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas”. A pedagoga defende a articulação dos propósitos didáticos com os propósitos comunicativos que permeiam as relações sociais fora do ambiente escolar.

É possível articular os propósitos didáticos – cujo cumprimento é em geral imediato – com propósitos comunicativos que tenham um sentido atual para o aluno e tenham correspondência com os que habitualmente orientam a leitura e a escrita fora da escola. Essa articulação, que permite resolver um dos paradoxos antes apresentados, pode concretizar-se através de uma modalidade organizativa bem conhecida: os projetos de produção-interpretação (LERNER: 2002, p. 80).

Apresentar o estudo linguístico a partir de outra perspectiva, do ‘fazer-fazendo’, não significa eliminar o estudo das gramáticas na escola. A linguagem é o objeto de estudo das aulas de língua portuguesa e a gramática – mesmo que normativa – é importante componente dessa área de estudo. Só que é preciso encarar a linguagem em uso e refleti-la em termos de formação científica, o que demanda do professor “procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua com o objetivo de construir hipótese a respeito deles” (PERINI: 2010, p. 39).

A autonomia e a liberdade pretendidas por este projeto em relação à leitura adolescente não poderiam ser alcançadas através da entrega de um livro clássico nas mãos de um leitor iniciante sem oferecer-lhe suporte e mediação. A leitura literária, promovida em sala de aula, principalmente no âmbito da educação pública, tem responsabilidade política e didática com as necessidades

discentes, com as convenções e contextos da obra e com o papel da escola na democratização dos saberes.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum— ou ao menos totalmente — o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER: 2009, p. 77).

As atividades propostas, divididas em etapas, foram planejadas para ser desenvolvidas com estudantes do oitavo e/ou nono ano do Ensino Fundamental. A primeira etapa propõe desenvolver, na íntegra, a partir de experiências coletivas, a leitura e audição do conto de Machado de Assis. A abordagem para a leitura segue o modelo proposto por Paulo Freire em sua proposição para *Círculos de cultura* (1963), e a retomada apresentada em *Círculos de leitura* por Rildo Cosson (2021), com debate sobre o conteúdo lido e sua articulação com aspectos contemporâneos. Como já informado, esse momento, dadas as circunstâncias da atualidade, pode contar com o apoio do audiobook gravado por Leni, do projeto LibriVox<sup>7</sup>. O projeto LibriVox, como atesta Farias (2012), não tem fins lucrativos e disponibiliza seus arquivos em domínio público.

O LibriVox é definido como um projeto não-comercial, ou seja, sem fins lucrativos e conduzido por voluntários, os quais são responsáveis por gravar capítulos de livros. Tal projeto, fundado por Hugh McGuire, possui como objetivo disponibilizar, gratuitamente, por meio da internet, obras que se encontram em domínio público, em audiobook (FARIAS: 2012, p. 37).

A segunda etapa, correlacionada e consonante à primeira, propõe a retextualização de informações contidas no texto literário de Machado para o formato de gêneros citados pelo escritor no conto literário. O processo de retextualização é profícuo e reflexivo por carregar a necessidade de refletir a situação de enunciação do novo texto, assim como as esferas de atividade onde ele circula para adaptar as informações lidas. Ao retextualizar, o leitor-autor precisa levantar as informações lidas que são relevantes ao novo formato, pensar as novas condições de produção, função, circulação e recepção textual, num processo contínuo de correlação (DELL'ISOLA, 2007). Atividades como as que aqui são propostas, de retextualização, atendem a habilidade EF69LP07, identificada na BNCC como aquela que envolve “produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação”.

---

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cTqe8JT-lWo>.

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção do texto. Dentre elas, destaca-se um aspecto de imensa importância que é a **compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza um outro texto**. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para o outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão, atividade cognitiva que tanto pode ser caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência (DELL’ISOLA: 2007, p.40, *grifo meu*).

Regina Lucia Peret Dell’Isola (2007) esclarece que a retextualização é “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da língua” (DELL’ISOLA: 2007, p. 36) e faz algumas sugestões para estudá-la em um projeto didático, dentre elas a proposição escolhida neste projeto, segundo a qual “o professor pode optar por escolher um único texto e orientar os alunos a produzir várias retextualizações diferentes com base nesse texto” (DELL’ISOLA: 2007, p. 42).

O esquema a seguir objetiva esclarecer que, na proposição deste projeto, as atividades de leitura e de escrita estão articuladas, mas não se fecham em uma sequência absoluta; a leitura conjunta do texto a partir do audiolivro, identificada como etapa 1, precede uma segunda leitura, que é individual mas é, ainda, leitura, só que posterior à proposição da produção textual que já é etapa 2. O texto literário será, continuamente, fonte de pesquisa na análise mais cuidadosa que os discentes precisarão fazer para produzir as retextualizações.

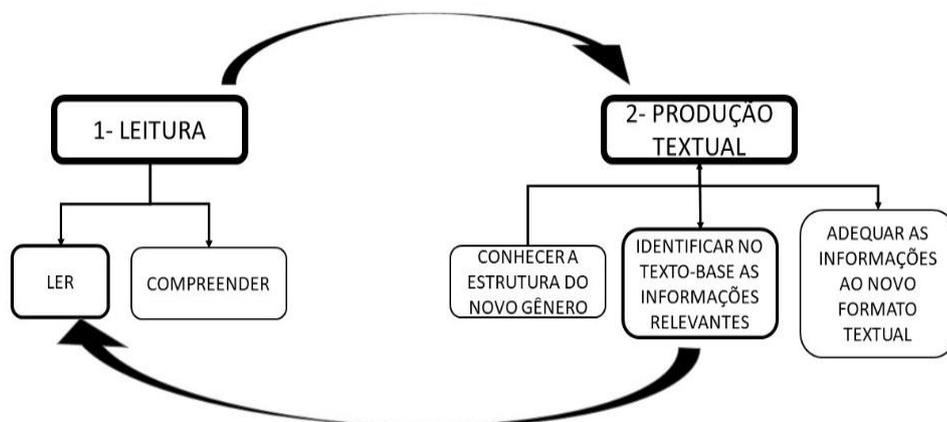


IMAGEM 2: esquema elaborado pela autora para representar a articulação das atividades de leitura e produção textual nesta pesquisa.

Lerner (2002) afirma que há uma demanda atual para o ensino da língua materna que consiste na articulação da língua de uso social com aquela que é “ensinada” e refletida em sala de aula. O que parece óbvio a professores e pesquisadores — é o mesmo objeto e estudá-lo serve aos

propósitos da cidadania — não parece tão claro ao estudante da educação básica. É do século passado o descompasso denunciado por Drummond em “Aula de Português” através do excerto “o português são dois; o outro, mistério” (Andrade: 1999, p. 86), mas uma certa duplicidade no estudo do idioma materno ainda é uma questão atual, já que muitas vezes os alunos não conseguem converter o que estudam em sala para suas práticas sociais de comunicação.

Nossos alunos deveriam ser conduzidos a compreender melhor a dinâmica social em que os gêneros textuais estão presentes e, assim, certamente, sentir-se-iam motivados a estudar os gêneros devido ao seu valor pragmático, pois os procedimentos que configuram esse estudo visam a tornar o usuário apto a converter o sentido em alguma forma de ação (DELL’LSOLA: 2007, p. 39).

A insistência em aliar a apresentação de textos que permeiam a sociedade e servem – ou não – ao seu funcionamento democrático ao prazer estético da apreciação de um texto literário se apoia também em Edgar Morin (2003), que defende a presença da literatura na escola não somente porque ela traz para a sala de aula a possibilidade de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas porque ela funciona como “escola de vida”. A literatura funciona como “escola da língua” quando revela as possibilidades da língua através das obras de escritores e permite ao adolescente se apropriar dessas riquezas para usá-las em suas relações com o outro, mas sua qualidade mais sensível, para o sociólogo, está em seu funcionamento como “escola da qualidade poética da vida”, quando ela ensina sobre emoção estética e deslumbramento (Morin: 2003, p. 48). Também Rildo Cosson contribui para essa postura ao afirmar que

a literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros e a relação entre eles é dinâmica. Ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura (COSSON: 2009, p. 54).

A pesquisa prevê contemplar não só a leitura no campo artístico-literário, mas também no campo de atuação na vida pública. É Luiz Carlos Travaglia (2002) quem contribui para esta tentativa de apresentar, de forma didática, textos que estão nas teias da estrutura social de funcionamento do Estado. O autor argumenta que para “desenvolver a competência comunicativa de nossos alunos, temos de abrir a escola para os diferentes tipos de texto, caso contrário estaremos capacitando os nossos alunos para atuar comunicativamente em alguns tipos de situação e não em outros”. Em *Língua Portuguesa, uma visão em mosaico*, ao apresentar “Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino da língua”, ele reconhece a predominância da abordagem de tipologias textuais (narração-descrição-dissertação-injunção) e de transformação (também presente no processo de retextualizar abordado nesta pesquisa) no ambiente escolar, mas “ousa sugerir” que trabalhemos

também textos de natureza oficial institucional, como requerimento, ata e atestado, textos de correspondência como carta, ofício e textos jurídicos como contratos e procurações.

Parece pertinente a trabalhar na produção e compreensão de textos com os tipos das três tipologias especificadas a seguir com os números de 1 a 3, porque eles são essenciais para a constituição da maioria dos demais tipos de texto, o que talvez explique o fato de essas tipologias serem com frequências tratadas até como uma tipologia escolar de textos. Além desses tipos fundamentais, ousamos sugerir a pertinência de trabalhar minimamente com outros tipos, gêneros e subtipos tais como os especificados de 4 a 8 e selecionados pela sua frequência de utilização na vida de nossa sociedade (TRAVAGLIA: 2002, p. 211).

O linguista compartilha a seguinte tabela acerca desses textos pouco explorados no universo escolar. Os elementos grifados são aqueles que são os gêneros contemplados nesta proposição didática.

<b>Grupos de gêneros</b>	<b>Função básica comum</b>
Aviso, comunicado, edital, informação, informe, participação, citação	Dar conhecimento de algo a alguém
Acórdão, acordo, <b>convênio</b> , contrato, convenção	Estabelecer concordância
<b>Petição</b> , memorial, requerimento, <b>abaixo assinado</b> , requisição, solicitação	Pedir, solicitar
Alvará, autorização, liberação	Permitir
Atestado, certidão, certificado, declaração, <b>diploma</b>	Dar fé da verdade de algo
Ordem de serviço, decisão, <b>resolução</b>	Decidir, resolver
Convite, convocação, notificação, intimação	Solicitar a presença
Nota promissória, termo de compromisso, voto (religioso)	Prometer
<b>Decreto</b> , decreto-lei, lei, <b>resolução</b>	Decretar ou estabelecer normas
Mandado, interpelação	Determinar a realização de algo
Averbação, apostila	Acrescentar elementos a um documento, declarando, corrigindo, ratificando

TABELA 3: (TRAVAGLIA, 2002b, p. 152) (*Grifos meus* destacando os gêneros explorados nesta proposta didática).

A proposição de retextualizar e privilegiar gêneros textuais não exclui o trato com os tipos textuais, principalmente porque essa abordagem dar-se-á a partir da transposição de discursos, manobra necessária à retextualização. O linguista Luiz Antônio Marcuschi (2008) também apresenta colaborações nesse sentido. Ainda que reconheça a “função sociocognitiva relevante” da gramática, defende uma abordagem que trate dos “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (MARCUSCHI: 2008, p. 51).

Para Marcuschi (2008), os tipos textuais são aquelas categorias conhecidas como “narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”, enquanto os gêneros textuais são “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais” (MARCUSCHI: 2008, p. 154). A abordagem sugerida neste trabalho não exclui o trato com os tipos textuais, uma vez que os gêneros trabalhados trazem combinações dessas estruturas discursivas em sua composição. E têm a vantagem de serem mais palpáveis para o aluno, já que correspondem ao formato pelo qual os textos circulam socialmente.

Dos gêneros e tipos textuais, Marcuschi (2008) chega ao conceito de domínios discursivos, a saber, “esferas da atividade humana” nas quais os textos são classificados em instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). A pesquisa buscou ampliar os domínios discursivos que comumente são priorizados na escola por entender que textos que trazem “rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (MARCUSCHI: 2008, p. 155) são extremamente importantes a uma atuação pedagógica que se pretenda democrática, humanista e libertária. Ao insistir na apresentação do uso social dos gêneros como fatos sociais que surgem em situações típicas, quando compartilhamos significados guiados por um propósito prático, o autor condensa essa ideia em uma frase muito pertinente: “Dominar gênero é agir politicamente” (MARCUSCHI: 2008, p. 12).

A Base Nacional Curricular Comum também estimula o trato com esses gêneros a partir das habilidades EF69LP20 e sua proposição de identificar a forma de organização dos textos normativos e legais e pela EF89LP17, que considera relacionar textos e documentos legais e normativos que envolvam direitos. Também a habilidade EF89LP18 propõe explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis no município ou no país, incluindo formas de participação nos serviços e portais e também a análise da forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line proposta pela habilidade EF89LP 19.

## 5. A PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

### 5.1 O caderno pedagógico

A motivação para estabelecer durante a leitura atividades que sejam lúdicas, como já dito, vem da experiência pessoal com almanaques produzidos por editoras de quadrinhos brasileiras. Composto por atividades que envolviam leitura, atenção, cálculo e criatividade, os almanaques dialogavam com a leitura da história e com o leitor, aprimorando a experiência.

É preciso reconhecer, entretanto, que os supracitados almanaques não tinham a responsabilidade pedagógica que um professor tem em sala de aula. Essa responsabilidade é aumentada na medida em que a atividade é proposição de um “possível-fazer” em uma área tão sensível quanto a de atividades leitoras na escola pública. A vontade de fazer acontecer fica intensificada em uma professora da escola pública, que é filha de outra professora de escola pública, ambas também estudantes da escola pública. As trajetórias pessoal e social se encontram no sentido de promoverem um ensino que leve em conta que os estudantes, sobretudo os da escola pública,

devem ter o direito ao entendimento da grande variedade de textos, os quais veiculam inúmeras e diferentes linguagens construídas por meio dos gêneros textuais. Enfim, o nosso foco é promover condições favoráveis a um ensino cujo alvo seja a apropriação eficiente dos atuais subsídios que a Linguística Textual e a Teoria dos Gêneros vêm oferecendo para a formação de leitores críticos do mundo e de produtores de texto comunicativamente bem sucedidos (DELL’LSOLA: 2007, p. 1).

Nesse sentido, enquanto Dell’Isola (2007) defende o direito aos gêneros textuais usuais, Candido (2011) defende o direito à literatura. No ensaio homônimo, a literatura é apresentada como direito inalienável e como “instrumento poderoso de instrução e educação”, um equipamento intelectual e afetivo no qual estão presentes os valores que a sociedade preconiza e os que considera prejudiciais, confirmando e negando, propondo e denunciando, enfim, oportunizando viver dialeticamente os problemas.

A luta pelos direitos humanos abrange a luta [...] por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. (...) Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO: 2011, p. 193).

Garantir o acesso à obra literária e desenvolver atividades que se mostrassem, ao mesmo tempo, lúdicas e pedagógicas, foi o primeiro norteador na elaboração das atividades que comporiam um caderno pedagógico para esta dissertação. Uma segunda leitura mais cuidadosa da obra de Machado, entretanto, acabou direcionando algumas dessas atividades para a exploração de textos da esfera jurídico-administrativa. A percepção de que são textos pouco explorados no

ambiente escolar, embora sejam essenciais ao exercício de cidadania, instigou a tentativa de que esses textos pudessem ser observados em seu funcionamento e suporte, ao mesmo tempo em que estivessem articulados à obra de Machado, que consegue ser, simultaneamente, literária, divertida, crítica e clássica. Como professora da escola pública, defendo o direito a todos os textos, inclusive àqueles relacionados a especialidades profissionais das áreas da Medicina, do Direito e do Jornalismo, a fim de ampliar o repertório e expectativas dos estudantes em relação ao futuro. É claro que nesta proposta os textos são artísticos, de criação, e apresentam-se sob o formato dos gêneros técnicos através do fenômeno da intergenericidade<sup>8</sup> (MARCUSCHI: 2008, p. 166), mas há o desejo de que os discentes possam conhecê-los e que esse conhecimento possa, em alguma medida, instigá-los. A estratégia foi a de diversificar por pretender-se que os aprendizes se tornem

homens que atuam sobre o mundo, com capacidade de estarem abertos à compreensão das diversas linguagens que circulam nas sociedades, uma vez que é indispensável que a escola invista no desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas para que qualquer indivíduo escolarizado possa ter, em diferentes instâncias, uma plena participação social como indivíduo crítico e ativo diante das muitas realidades (LERNER: 2002, p. 57).

Délia Lerner (2002), ao reivindicar mudanças no ensino da língua, não simplifica as dificuldades que o professor encontra ao tentar escolarizar práticas sociais de leitura e escrita, mas defende que se estabeleçam alguns pontos como fundamentais para o ensino da língua, a saber, as estratégias que a pesquisadora chamou de *comportamentos do leitor* e *comportamentos do escritor*. Os *comportamentos do leitor* são delimitados pela autora como as ações de antecipar o que se segue no texto, reler um fragmento para verificar a compreensão, identificar-se — ou não — com o escritor, produzindo crítica, confrontar interpretações com outros leitores e os *comportamentos do escritor* estão delimitados como as ações de planejar, textualizar e revisar.

As atividades de retextualização, nesse sentido, somam-se aos propósitos apontados por Lerner (2002) porque cumprem um duplo papel: esse tipo de atividade exercita, ao mesmo tempo, comportamentos de leitor e de escritor. O comportamento de leitor que a retextualização exige é o de reler, de fazer uma segunda leitura, individual e mais atenta, de alguns pontos da obra, detendo-se em informações que são importantes para adaptar sua escrita ao formato pertinente à nova proposição textual. A análise e adaptação da escrita, com observação do formato do novo gênero textual, assim como a identificação das informações que estão disponíveis na obra original e servem à nova produção, são comportamentos sociais do escritor.

A escrita se constitui num instrumento que está a serviço da leitura, seja porque é necessário tomar notas para lembrar os aspectos fundamentais do que se está lendo ou porque a compreensão do texto requer que o leitor elabore resumos ou

---

<sup>8</sup> Relação entre os gêneros textuais pela qual os mesmos se misturam uns aos outros, assumindo um a função do outro.

quadros que o ajudem a reestruturar a informação dada pelo texto. (...) É possível que os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática sabendo que é um longo e complexo processo constituído por operações recorrentes de planeamento, textualização e revisão (LERNER: 2002, p. 90).

Dell’Isola afirma que “a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às suas informações de base, é uma atividade bastante produtiva”. Por retextualização, a professora-pesquisadora apresenta “a refacção e reescrita de um texto para outro”, um “processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.”

A fim de delimitar os gêneros apresentados no caderno pedagógico, melhor descrito na seção 5.1.2, o caderno está brevemente apresentado na tabela a seguir.

<b>Atividades</b>	<b>Breve descrição</b>	<b>Gênero trabalhado</b>
01	Atividade de pré-leitura, com análise da linguagem verbal/não-verbal e inferências.	mime
02	Transposição das informações em novo formato discursivo (trecho de conto – diploma)	diploma
03	Atividade de criação autoral	logotipo/slogan
04	Transposição das informações em novo formato discursivo (trecho de conto – notícia) / Transformação de trecho descritivo, em linguagem verbal, para linguagem não verbal, produzindo uma “fotografia” da Casa Verde.	notícia /legenda
05	Análise linguística de observação de “manobra discursiva”.	-
06	Transposição das informações em novo formato discursivo (trecho de conto – decreto) / Observação do fenômeno linguístico “sujeito distanciado do verbo”.	decreto
07	Transposição das informações em novo formato discursivo (trecho de conto – convênio).	convênio
08	Transposição das informações em novo formato discursivo (trecho de conto – nosografia).	nosografia
09	Análise da variação expressiva diacrônica (versão de 1882 e versão de 2019) e variação expressiva sincrônica (versões de HQ de 2020 e 2022) nos aspectos traços, cores e enquadramento).	conto e HQ
10	Transposição das informações em novo formato discursivo (trecho de conto – respostas a ficha de anamnese)	anamnese
11	Transposição das informações em novo formato discursivo (trecho de conto – ofício)	ofício

12	Transposição das informações em novo formato discursivo (trecho de conto – resolução)/ Argumentação	resolução
13	Transposição das informações em novo formato discursivo (trecho de conto – petição/abaixo-assinado) / Argumentação	petição e abaixo-assinado
14	Objetividade e Subjetividade/ Intergenericidade/ intenções comunicativas	Estatuto/poema

TABELA 4: Breve descrição das atividades e gêneros textuais trabalhados no caderno pedagógico

### 5.1.2 As atividades sugeridas

As atividades são propostas para execução em dupla ou trio, de forma que o diálogo e a troca de ideias estejam presentes também nesse momento de planejamento textual. Nessas atividades pretende-se “tratar os alunos como leitores e escritores plenos para que eles possam começar a atuar como tais”, desenvolvendo as competências preconizadas por Lerner como *comportamentos do leitor e comportamentos do escritor* (Lerner, 2002, p. 66).

A *Atividade 1* é anterior à leitura e audição da obra e tem como objetivo principal a formulação de hipóteses a partir de inferência do título e da leitura de textos da esfera digital, do cotidiano dos adolescentes, que são intertextuais com a obra de Machado de Assis e promovem a Contextualização Presentificadora prevista por Cosson (2009). Ela também objetiva inserir o leitor adolescente no clima descontraído da leitura de “O Alienista”, trazendo um pouco as expectativas dos alunos em relação à obra. Os alunos devem considerar os elementos da linguagem verbal e da linguagem não-verbal, assim como os contextos de origem do meme para, em seguida, apresentar suas suposições – e em qual elementos elas se baseiam – para a turma. Os memes apresentados foram retirados de internet a partir de uma busca pelos elementos “meme O Alienista”.

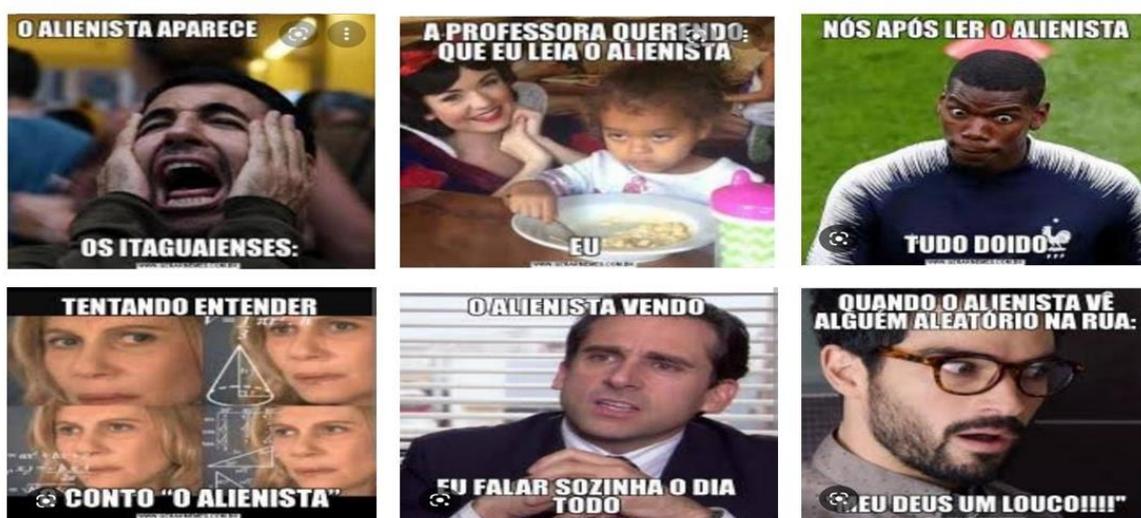


IMAGEM 3: memes disponíveis a partir de consulta em sites de busca da internet – *Atividade 1*

As atividades seguintes, feitas já depois do início da leitura, são atividades de produção de textos baseados na obra de Machado, transpostos em retextualização para textos de atividade cotidiana. Este projeto sugere alternar momentos de leitura no pátio da escola com atividades na sala de aula planejadas para que o livro se torne uma fonte de pesquisa. As atividades de retextualização também pretendem, ao recriar o lido e exigir segunda leitura e percepção, reconhecer as críticas disfarçadas no estilo de Machado. Há aqui um possível caminho para que o *humour* possa ser percebido pelo leitor adolescente nas entrelinhas dos escritos machadianos. Logo no início da leitura, para levá-los ao universo do texto e estabelecer o contato com dados do personagem protagonista. é possível propor a confecção de um *diploma*. A *atividade 2* deve apresentar um modelo de diploma ao aluno para que ele possa produzir seu texto.

As crônicas da vila de Itaguaí dizem que em tempos remotos vivera ali um certo médico, o Dr. Simão Bacamarte, **filho da nobreza da terra** e o maior dos **médicos** do Brasil, de Portugal e das Espanhas. **Estudara em Coimbra e Pádua**. Aos trinta e quatro anos regressou ao Brasil, não podendo el-rei alcançar dele que ficasse em Coimbra, regendo a universidade, ou em Lisboa, expedindo os negócios da monarquia (MACHADO DE ASSIS: 1994, *grifos meus*).

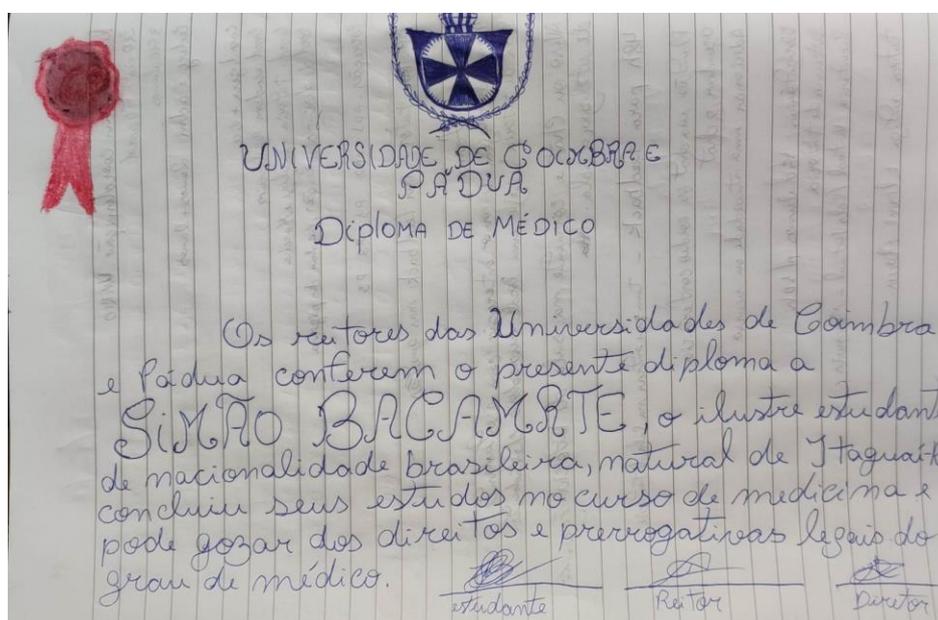


IMAGEM 4: *atividade 2* – Confecção do diploma de Simão Bacamarte

A depender do perfil da turma, os trechos a seguir, do livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, podem ser lidos ou superficialmente mencionados. Durante a produção do “diploma”, é possível promover um momento-diálogo com o debate sobre diplomas comprados e sobre o tratamento diferenciado que era dispensado a bacharéis, com a intenção de refletir sobre continuidade e/ou ruptura do costume na sociedade atual. A informação também permite que os alunos possam conjecturar, logo nesse início, se Simão Bacamarte era médico formado ou apenas comprou um diploma.

Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. No século XVII, a crer no que afiança a Arte de furta, mais de cem estudantes **conseguiram colar grau na Universidade de Coimbra** todos os anos, a fim de obterem empregos públicos, **sem nunca terem estado em Coimbra** (HOLANDA: 1995, p. 156, *grifos meus*).

A dignidade e importância que confere o título de doutor permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade. Se nos dias atuais o nosso ambiente social já não permite que essa situação privilegiada se mantenha cabalmente e se o prestígio do bacharel é sobretudo uma reminiscência de condições de vida material que já não se reproduzem de modo pleno, o certo é que a maioria, entre nós ainda parece pensar nesse particular pouco diversamente dos nossos avós (HOLANDA: 1995, p. 157).

A *atividade 3* pretende liberdade e exige, somente, criatividade. Após a leitura dos capítulos I e II, os alunos produzirão um *logotipo* e um *slogan* – o que já objetiva chamar a atenção para o aspecto comercial da Casa Verde – o empreendimento de Simão. Antes da produção, há perguntas sobre um “público-alvo” da Casa Verde e pode ser interessante observar como os alunos respondem a essa pergunta, principalmente se consideram clientes os “loucos” ou seus familiares e se o logotipo e slogan que criaram dialoga com a delimitação que fizeram. Nem é preciso dizer que a atividade não possui resposta “certa” ou “errada”, tampouco uma única forma de responder/fazer.

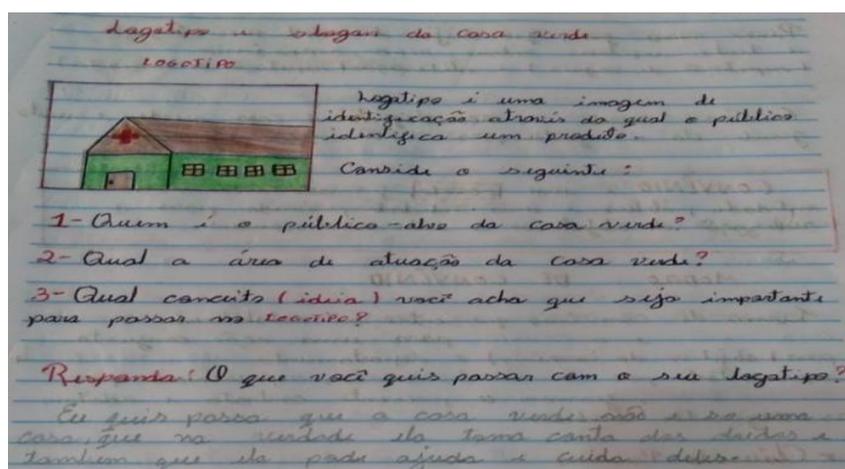


IMAGEM 5: atividade sobre logotipo e slogan – Atividade 3

A *Atividade 4* pretende a transposição das informações do texto literário para discurso jornalístico e propõe a confecção de um jornal chamado *A Matraca* para o registro das notícias que compõem a base do enredo de Machado. Os jornais serão produzidos pelos alunos em papel jornal e a matéria de capa dar-se-á a partir da confecção de notícia e coluna social sobre os eventos da inauguração da Casa Verde, relatados ao final do capítulo I, “De como Itaguaí ganhou uma casa de Orates”. A proposição também permite a transposição da linguagem verbal para a linguagem

não-verbal uma vez que o trecho a seguir transcrito deve ser transformado em uma imagem que simbolize uma “fotografia” de Casa Verde para acompanhar o texto produzido.

Era na Rua Nova, a mais bela rua de Itaguai naquele tempo; **tinha cinquenta janelas por lado, um pátio no centro, e numerosos cubículos para os hóspedes.** Como fosse grande arabista, achou no Corão que Maomé **declara veneráveis os doidos**, pela consideração de que Alá lhes tira o juízo para que não pequem. A idéia pareceu-lhe bonita e profunda, e ele a **fez gravar no frontispício da casa**; mas, como tinha medo ao vigário, e por tabela ao bispo, atribuiu o pensamento a Benedito VIII, merecendo com essa fraude aliás pia, que o Padre Lopes lhe contasse, ao almoço, a vida daquele pontífice eminente. [...] A Casa Verde foi o nome dado ao asilo, por **alusão à cor das janelas**, que pela primeira vez **apareciam verdes** em Itaguai. (MACHADO DE ASSIS: 1994) **(trecho para produção da fotografia) [...]**

Inaugurou-se com imensa pompa; de todas as vilas e povoações próximas, e até remotas, e da própria cidade do Rio de Janeiro, correu gente para assistir às cerimônias, que duraram sete dias. Muitos dementes já estavam recolhidos; e os parentes tiveram ocasião de ver o carinho paternal e a caridade cristã com que eles iam ser tratados. D. Evarista, contentíssima com a glória do marido, vestiu-se luxuosamente, cobriu-se de jóias, flores e sedas. (MACHADO DE ASSIS: 1994) **(trecho para produção da notícia)**

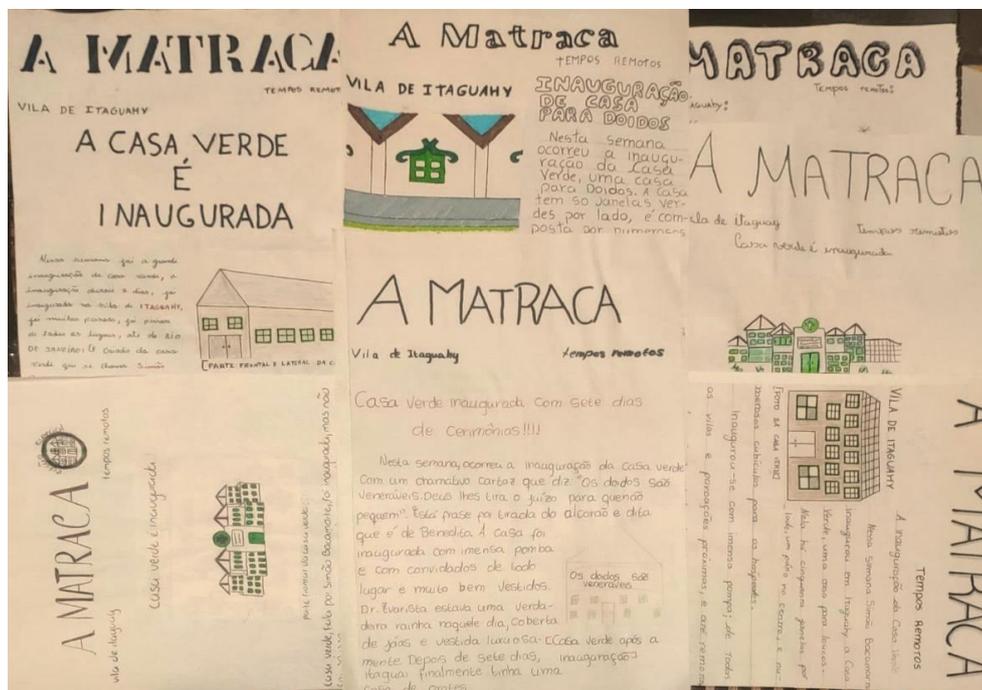


IMAGEM 6: fotografia das primeiras folhas de jornais produzidos por alunos.

Em “O Alienista” há planos distintos de tempo que colaboram para a construção e desconstrução da verossimilhança. Os acontecimentos são narrados pelos cronistas, o que já é um plano de enunciação. Desse relato de acontecimentos é que o narrador toma contato com a história em si, gerando a informação de que há mais uma interferência entre acontecimentos, a primeira enunciação sobre eles, a recepção desse enunciado e enfim a segunda enunciação, que é feita pelo narrador.

“O Alienista” foi contado a partir de crônicas encontradas pelo narrador. As lacunas do texto foram justificadas pela falta de informações e por causa da dubiedade das próprias fontes, na versão final dessa história não é dada a certeza sobre a morte do médico, devido à dificuldade de definição entre fatos reais e boatos tendenciosos. A forma narrativa escolhida nesse caso servia como estratégia ora para conferir autoridade à história contada, ora para confundir seus leitores (SILVEIRA: 2010, p. 98).

O narrador constrói a verossimilhança dos fatos narrados a partir de uma fonte a priori confiável, a voz dos cronistas. É muito comum que alunos levantem, durante a leitura de “O Alienista”: “Professora, isso aconteceu, não foi?”, o que demonstra a perspicácia do autor nessa construção. Mas no plano textual, o fato de haver um deslocamento do discurso, de ser alguém que teve acesso ao discurso e o apresenta, promove uma desconstrução para a verossimilhança que foi inicialmente construída.

Levantar ou não essa manobra discursiva para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental foi um momento de reflexão pedagógica que inúmeras vezes acompanham o professor em sua prática diária. E havia a disposição de apresentar, nesta pesquisa, a experiência literária de forma diferente, menos engessada, mais lúdica e, sempre que possível, em uso. Seguindo sugestão e orientação de Marcos Vinícius Scheffel (2016) que, ao debater a mediação literária e o ensino de literatura separa uma seção exclusivamente para a mediação de Machado de Assis, parece

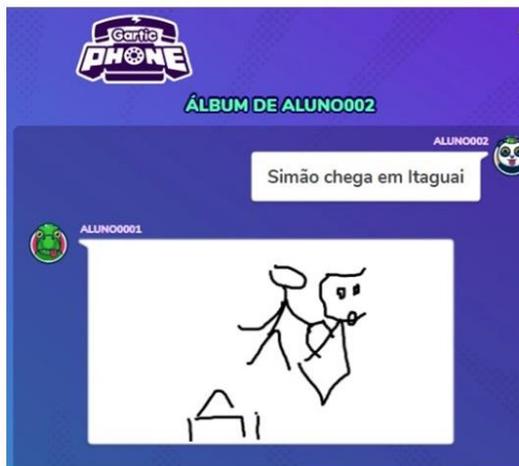
equivocado tratar o conto como um gênero com características fixas, pois um mesmo autor se vale de técnicas muito distintas entre si. Cabe ao professor mediador ter ciência disso e preparar atividades que redimensionem as técnicas usadas pelo autor, fazendo com que os alunos as vejam em uso (SCHEFFEL: 2016, p. 42).

Scheffel se faz um questionamento semelhante ao que me fiz: “como fazer com que os alunos percebam essa estruturação do conto?”. O meu se relacionou a como levá-los a perceber esse ruído de comunicação sutilmente engendrado pelo autor. Tal questionamento foi ainda atravessado por duas outras questões: o quanto o lúdico é importante nesse segmento de ensino e também o quanto o lúdico combina com Machado de Assis. Por isso, esse mecanismo será refletido a partir de um jogo digital feito para reinventar uma brincadeira popular chamada de “telefone sem fio”, que traz de forma lúdica essa disformidade de uma mensagem quando ela passa por muitos filtros de enunciação, recepção e interpretação. Em “O Alienista”, o narrador reconhece que preencheu lacunas para recontar a história.

A *atividade 5* é um jogo digital e está disponível em <https://garticphone.com/pt>. Alguns trechos/ideias do livro serão a mensagem inicial a ser passada a todos jogadores. Um jogador passa a mensagem a outro usando desenhos, o qual precisa transformar a imagem em palavras para que

um terceiro jogador a transforme novamente em imagem, o que se dá sucessivamente e promove a distorção das mensagens iniciais. Ao final, quando a mensagem chegar ao último jogador, é muito possível que se tenha distorcido, ficando bem diferente da que foi originalmente passada. O jogo é cronometrado, cada jogador tem um minuto para escrever a frase, um minuto para desenhar a frase de outro jogador e um minuto para decifrar o desenho de outro jogador.

### Frase 1 : Simão chega em Itaguaí.



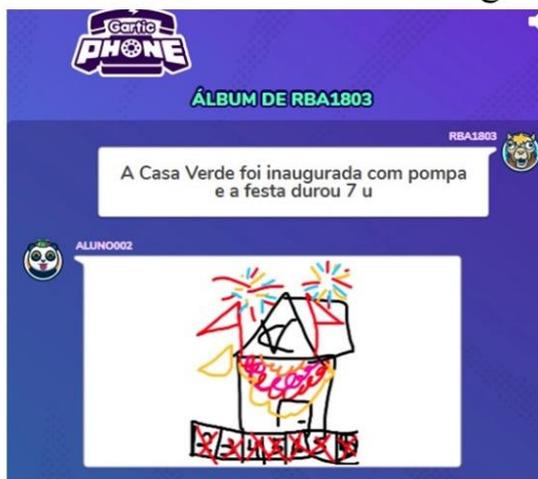
Transposição do verbal em não-verbal



Transposição do não-verbal em verbal. (O aluno não respondeu).

IMAGEM 7: desenrolar de uma frase no jogo.

### Frase 2: A Casa Verde foi inaugurada com pompa e a festa durou 7 dias.



Transposição do verbal em não-verbal



Transposição do não-verbal em verbal.

IMAGEM 8: desenrolar de uma frase no jogo.

A *Atividade 6* pretende apresentar a leitores adolescentes o Diário Oficial como um suporte para textos que cumprem o princípio de publicidade da administração pública, assim como mostrar o que é um decreto, para que serve e seu formato, levando os adolescentes a consultarem no texto de Machado as informações para redigir o decreto tratando do imposto criado a fim de subsidiar o

tratamento dos “doidos” que não pudessem pagar por ele. A atividade aqui proposta também busca dialogar com o tema *fake News* por trazer um decreto fantasioso que circulou em grupos de trocas de mensagens em agosto de 2022. Ainda que seja mais fácil ao adolescente do século XXI compreender a facilidade com que os recursos da atualidade servem à produção de textos fantasiosos, esse é um tema sempre importante e necessário. A atividade também permite abordar o fenômeno da intergenericidade uma vez que o texto de humor se apresenta sob o formato de um decreto.

Após a observação do formato do gênero textual decreto, os estudantes transformarão as informações sobre o imposto votado no conto, em retextualização, para o formato apresentado nesse gênero. Linguisticamente, o texto permite a observação do fenômeno linguístico do sujeito gramatical distanciado do verbo da oração, levando os leitores/produtores do texto a perceber o sujeito da oração para o verbo decretar e também a adequação dos tempos verbais na transposição do discurso indireto para o direto.

ATOS DO PREFEITO	ATOS DO PREFEITO
<p style="text-align: center;"><b>DECRETO RIO Nº 51316 DE 19 DE AGOSTO DE 2022</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Dispõe sobre o banho facultativo na Cidade do Rio de Janeiro durante a friaca e dá outras providências.</b></p> <p><b>O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO</b>, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e</p> <p>CONSIDERANDO a queda brusca da temperatura na Cidade do Rio de Janeiro;</p> <p>CONSIDERANDO a incidência de ventos gelados que afligem o carioca;</p> <p><b>DECRETA:</b></p> <p><b>Art.1º</b> Torna-se facultativo o banho em todo território da Cidade do Rio de Janeiro devido às baixas temperaturas.</p> <p><b>Art.2º</b> Durante o período de vigência deste decreto, a lavagem dos pés será considerada como banho completo.</p> <p>Rio de Janeiro, 19 de agosto de 2022; 458º ano da fundação da Cidade.</p> <p style="text-align: center;"><b>EDUARDO PAES</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>DECRETO RIO Nº 48500 DE 21 DE FEVEREIRO DE 2021</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Estabelece, em caráter excepcional, normas para o uso de áreas públicas e para o exercício de atividades econômicas durante o período compreendido entre 00h00min do dia 12 de fevereiro e 06h00min do dia 22 de fevereiro de 2021.</b></p> <p><b>O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO</b>, no uso de suas atribuições legais, e</p> <p>CONSIDERANDO o Decreto Rio 48.344, de 01 de janeiro de 2021, que estabelece as Medidas de Proteção à Vida, relativas à Covid-19;</p> <p>CONSIDERANDO a Resolução Conjunta SES/SMS nº 871, de 12 de janeiro de 2021, que regulamenta, no âmbito do Município do Rio de Janeiro, as Medidas de Proteção à Vida, relativas à Covid-19;</p> <p>CONSIDERANDO o princípio da precaução, que visa assegurar a adoção de medidas intervencionistas de proteção e defesa da saúde, de forma cautelosa e preventiva;</p> <p>CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer, em caráter excepcional, regimento específico voltado à proteção da saúde da população, visando a diminuição da velocidade de contágio pelo Covid-19,</p> <p><b>DECRETA:</b></p> <p><b>Art. 1º</b> Ficam estabelecidas, em caráter excepcional, normas para o uso de áreas públicas e para o exercício de atividades econômicas durante o período compreendido entre 00h00min do dia 12 de fevereiro e 06h00min do dia 22 de fevereiro.</p> <p><b>Art. 2º Fica vedado:</b></p> <p>I - a ocorrência de concentrações e desfiles de agremiações e blocos carnavalescos, inclusive atividades recreativas que apresentem características comuns a blocos carnavalescos;</p>

IMAGEM 11: à esquerda, texto fake de humor que circulou em aplicativos de mensagens, e à direita, um decreto original.

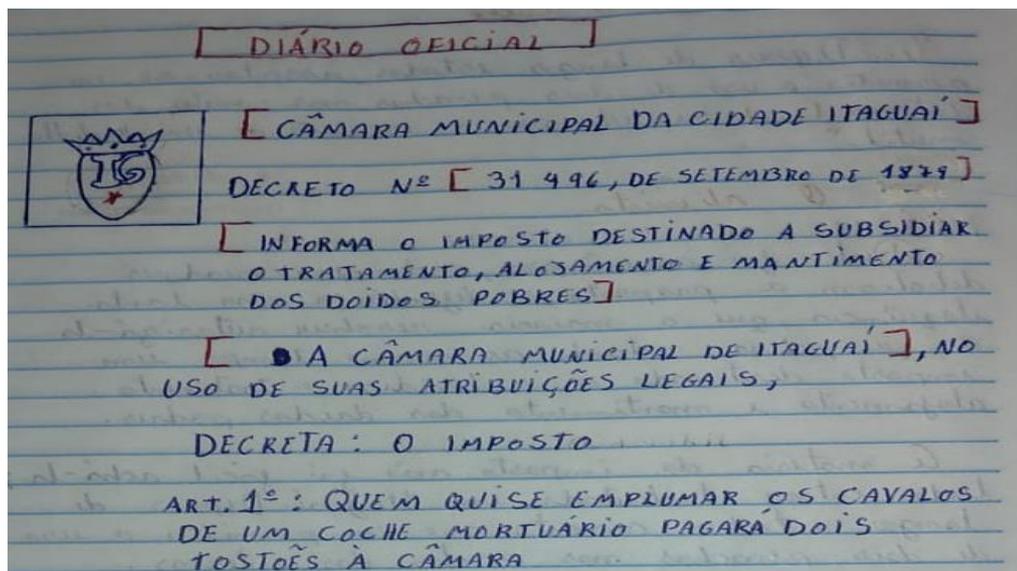


IMAGEM 12: decreto produzido com as informações disponíveis no texto.

Na *Atividade 7* os alunos responderão a algumas perguntas a fim de registrar os acordos promovidos por Simão Bacamarte e a Câmara de Itaguaí para depois retextualizarem essas informações em um convênio. A definição desse gênero textual, assim como um modelo simples dele, devem ser apresentados aos alunos. É interessante observar que, enquanto o capítulo III, “Deus sabe o que faz”, mostra o enriquecimento que Simão alcança (também) através do convênio que estabelece com a Câmara, o capítulo VI, “A Rebelião”, informa que Simão se propõe à devolução do dinheiro adquirido no empreendimento. Nesse sentido, o fio cortante de Machado (Pasche, 2008) enreda e desenreda e, como aponta Soares (1968), não incita o julgamento; ensina, antes, a conjectura. Segue o trecho com destaques

**pediu licença à Câmara** para agasalhar e tratar no edifício que ia construir todos os loucos de Itaguaí e das demais vilas e cidades, **mediante um estipêndio, que a Câmara lhe daria quando a família do enfermo o não pudesse fazer**. A proposta excitou a curiosidade de toda a vila, e encontrou grande resistência, tão certo é que dificilmente se desarraigam hábitos absurdos, ou ainda maus. A ideia de meter os loucos na mesma casa, vivendo em comum, pareceu em si mesma sintoma de demência [...]

Dali foi à **Câmara**, onde os vereadores debatiam a proposta, e defendeu-a com tanta eloquência, que **a maioria resolveu autorizá-lo ao que pedira**, votando ao mesmo tempo um **imposto destinado a subsidiar o tratamento, alojamento e mantimento dos doidos pobres**. A matéria do imposto não foi fácil achá-la; tudo estava tributado em Itaguaí. Depois de longos estudos, assentou-se em permitir o uso de dois penachos nos cavalos dos enterros. **Quem quisesse emplumar os cavalos de um coche mortuário pagaria dois tostões à Câmara, repetindo-se tantas vezes esta quantia quantas fossem as horas decorridas entre a do falecimento e a da última bênção na sepultura (MACHADO DE ASSIS: 1994, grifos meus)**.

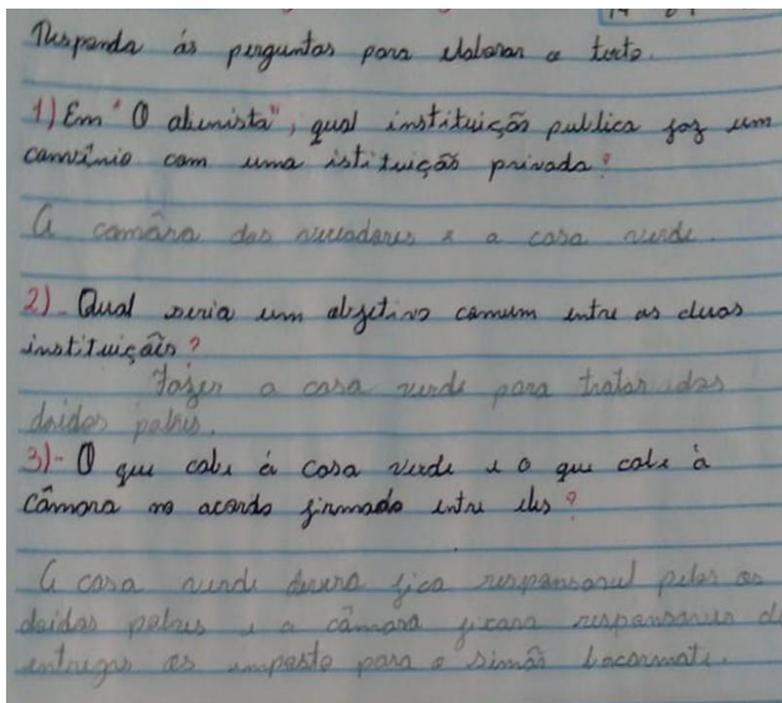


IMAGEM 9: perguntas direcionadas para a produção do convênio.

- 1 No trecho de "O Alienista", quais instituições fazem um acordo?
- 2 Qual delas é uma instituição pública e qual delas é uma instituição privada?
- 3 Com que finalidade essas instituições fazem o acordo, qual é o objetivo?
- 4 Com o acordo, o que cabe a cada uma das instituições?

**(Transcrição das perguntas que visam levantar as informações para produzir o convênio)**

Esta atividade pretende levar os discentes a compreenderem o formato de um convênio, assim como levá-los a extrair da consulta ao texto-base ("O Alienista") as informações pertinentes à apresentação delas em formato de contrato/convênio. A proposição também pretende apresentar aos discentes alguns aspectos de textos jurídico-administrativos, além de promover uma segunda oportunidade de analisar uma possível crítica de Machado em relação à mistura do particular e do público promovida pela elite brasileira do período entre o Império e a Primeira República, já que Simão Bacamarte enriquece (também) a partir do arranjo. Os alunos devem ter em mãos um modelo simples do gênero textual convênio a fim de produzir o novo texto, com as informações construídas a partir das respostas obtidas aos questionamentos apresentados na IMAGEM 9.

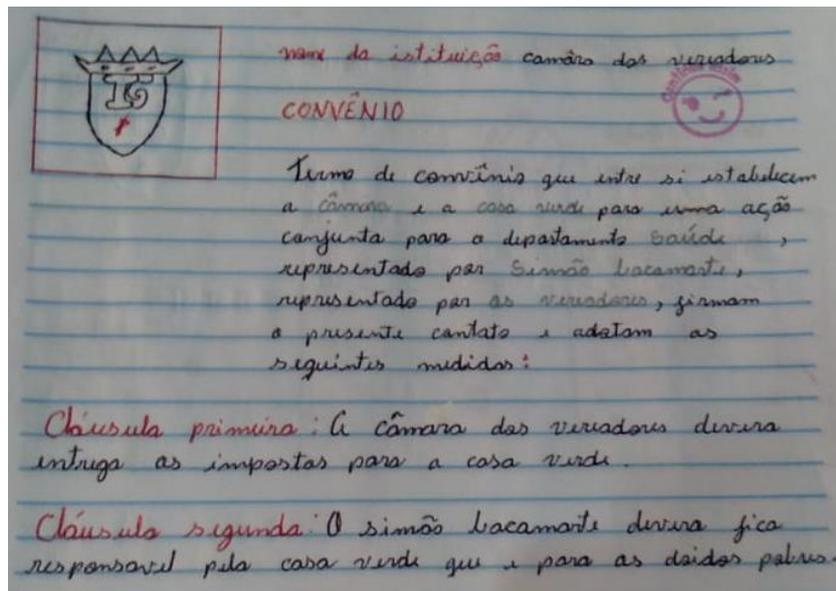


IMAGEM 10: texto de retextualização as informações sobre o acordo entre a Casa Verde e a Câmara.

Como levantado neste trabalho, o autor configura uma chave de leitura para seu leitor implícito, mas a multiperspectivação de Machado pode produzir, numa leitura coletiva, muitas “chaves de leitura”. Essa característica de sua obra foi, provavelmente, a razão de muitas de suas críticas passarem despercebidas. Não se sabe, claro, se a informação deixa implícita para o leitor a inferência sobre possíveis arranjos promovidos por figuras de poder ou se é remissão da personagem de Simão Bacamarte. Esse debate pode ser levantado com os alunos e cada aluno poderá, inclusive, no momento de fazer produções textuais para o jornal *A Matraca – Atividade 5*, escrever de acordo com a sua perspectiva, produzindo textos parcialmente autorais.

A *Atividade 8*, proposta a partir da leitura do capítulo II, “Torrente de loucos”, é uma apresentação da primeira nosografia<sup>9</sup> de Simão Bacamarte. Essa primeira classificação feita pelo médico alienista pretende levar os alunos a inferir, de acordo com as características dos internos, a subdivisão feita pelo médico em relação aos que foram classificados como mansos e aqueles que foram classificados como furiosos. A atividade requer releitura individual do capítulo, ajustando as informações que o narrador dá sobre as categorias de “loucura” delimitadas por Simão Bacamarte.

Essa primeira nosografia deve ser confrontada posteriormente com uma segunda nosografia de Simão Bacamarte com o objetivo de levar o aluno a perceber que, ao longo do conto, sob a observação judiciosa do alienista, os “hábitos bizarros, as atitudes estranhas, os gestos e olhares” são registrados e comparados com o que está no meio social e as classes se vão

<sup>9</sup> Nosografia: tratado com descrição ou explicação das doenças.

multiplicando, tal como, de acordo com Foucault (2008), aconteceu em Saint-Lazare (p. 424). É com uma metáfora que o protagonista do conto de Machado expressa o fenômeno: “A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente” (MACHADO DE ASSIS: 1994). Esta atividade se desdobra ao longo da leitura do texto e deve ser retomada durante a leitura dos capítulos II, IV e XII.

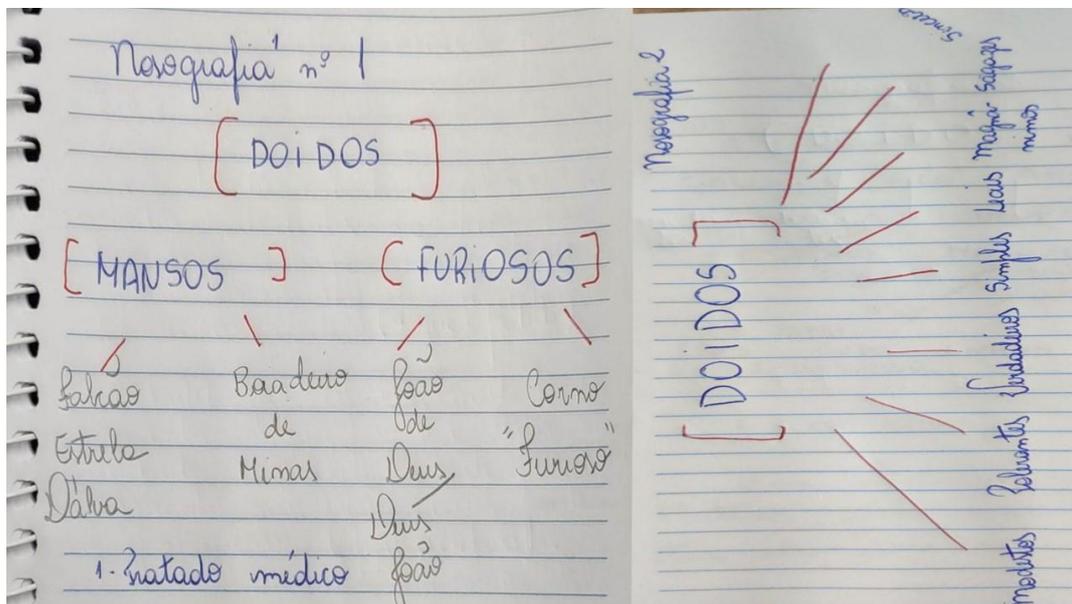


IMAGEM 13: nosografia1 e 2 produzidas em consulta ao texto literário.

A Atividade 9 propõe análises de diferentes versões da obra. Como serão usadas também versões de Histórias em Quadrinhos (HQ), desloquei essa análise para um momento em que a maioria das personagens já tenham sido apresentadas. A intenção é que as construções imagéticas que estabelecerão no momento da leitura ao imaginar as personagens não sejam influenciadas pelas construções dos ilustradores das HQ's. Manguel (2001) afirma que o escritor Gustave Flaubert defendia essa posição e costumava dizer “ninguém jamais vai me ilustrar enquanto eu estiver vivo”, exatamente por acreditar na experiência estética que a leitura pode produzir ao nos fazer criar, através das palavras de um autor, uma imagem que passa por um filtro subjetivo (MANGUEL apud OLIVEIRA: 2008, p.20).

Na verdade, o escritor cria imagens, mesmo que não seja essa a sua intenção, uma vez que trabalha com a imaginação. “O escritor – falo de escritor de ambições infinitas, como Balzac – realiza operações que envolvem o infinito de sua imaginação ou o infinito da contingência experimentável, ou de ambos, com o infinito das possibilidades linguísticas da escrita” (CALVINO: 1990 apud OLIVEIRA: 2008, p. 1). Nesse processo, é inevitável que as evocações imagéticas sejam pertinentes tanto ao escritor quanto ao leitor, com uma riqueza sempre extraordinária, pois cada leitor, cada receptor daquele texto evoca as imagens de acordo com o que pode ser evocado a partir de seu universo mental de recursos e de memória, portanto, a cada leitura as imagens são reinventadas (MANGUEL: 2001 apud OLIVEIRA: 2008, p. 1).

Essa atividade de análise de versões se desdobra em outras. Num primeiro momento, os alunos serão convidados a observar a evolução diacrônica da língua através da análise da variação da grafia das palavras que é possível identificar na comparação entre as versões de 1882 e uma das versões de 2019, identificando quais são as diferenças na grafia das palavras e comentando essas diferenças.

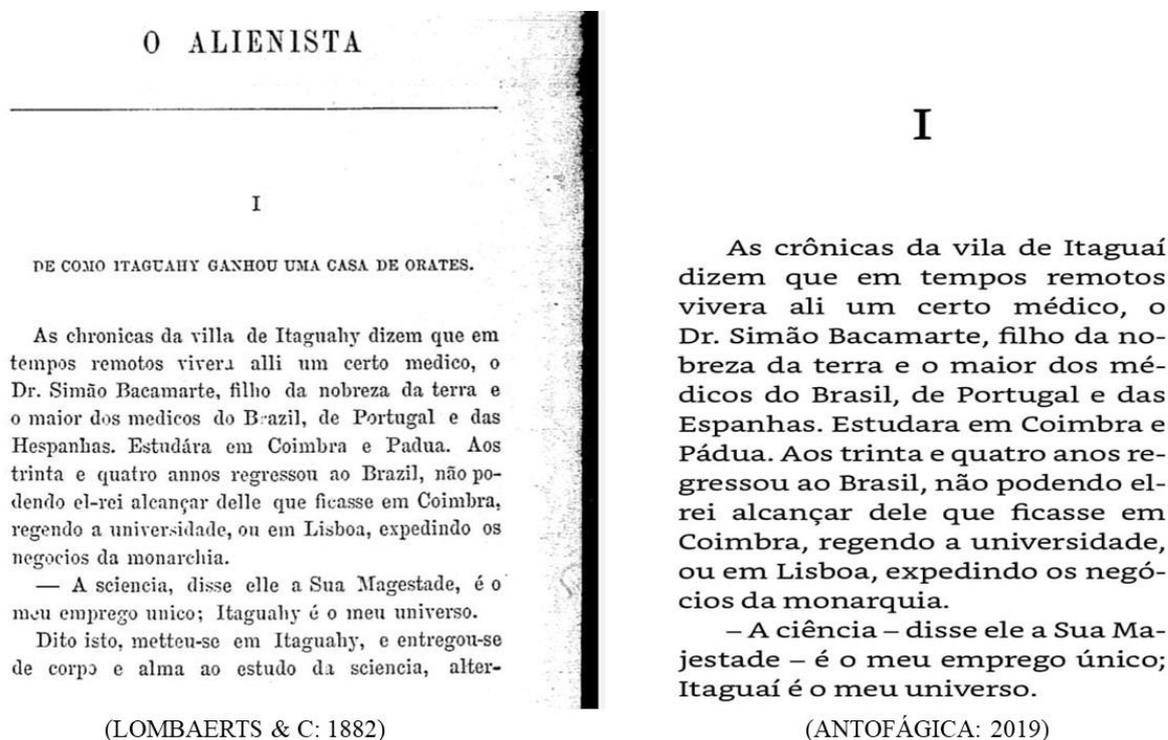


IMAGEM 14: à esquerda, edição de LOMBAERTS & C, de 1882, e à direita, edição da ANTOFÁGICA, de 2019.

Em seguida os alunos poderão observar duas versões da obra para os quadrinhos. A primeira atividade do jornal, que é “a matéria de capa” do jornal *A Matraca*, já produzido na Atividade 5, envolve a representação em imagem do prédio da Casa Verde. Nesta atividade eles terão acesso a outras percepções imagéticas, dialogando com outras experiências. Os adolescentes podem ser convidados a observar qual das versões em HQ chamou mais a atenção deles, além de dizerem se o desenho acrescentou alguma informação que eles não tinham inferido somente pela leitura/audição da obra.



IMAGEM 15: versão de Fabio Moon e Gabriel Bá, 2022



IMAGEM 16: versão de Franco da Rosa e Arthur Garcia, 2020.

Em seguida os alunos vão observar duas versões de HQ (imagem 17 e imagem 18) para que possam comparar a forma como um trecho da obra de Machado foi explorado pelos autores das versões, analisando questões como traços, cores, enquadramentos e suas possíveis intenções. Para isso, serão apresentados o trecho na versão original, elaborada por Machado, e esse mesmo trecho nas versões de Franco da Rosa e Arthur Garcia e Fabio Moon e Gabriel Bá, respectivamente.

Uma vez desonerado da administração, o alienista procedeu a uma vasta classificação dos seus enfermos. Dividiu-os primeiramente em duas classes principais: os furiosos e os mansos; daí passou às subclasses, monomanias, delírios, alucinações diversas (MACHADO DE ASSIS: 1882).



IMAGEM 17: versão de Franco da Rosa e Arthur Garcia, 2020.

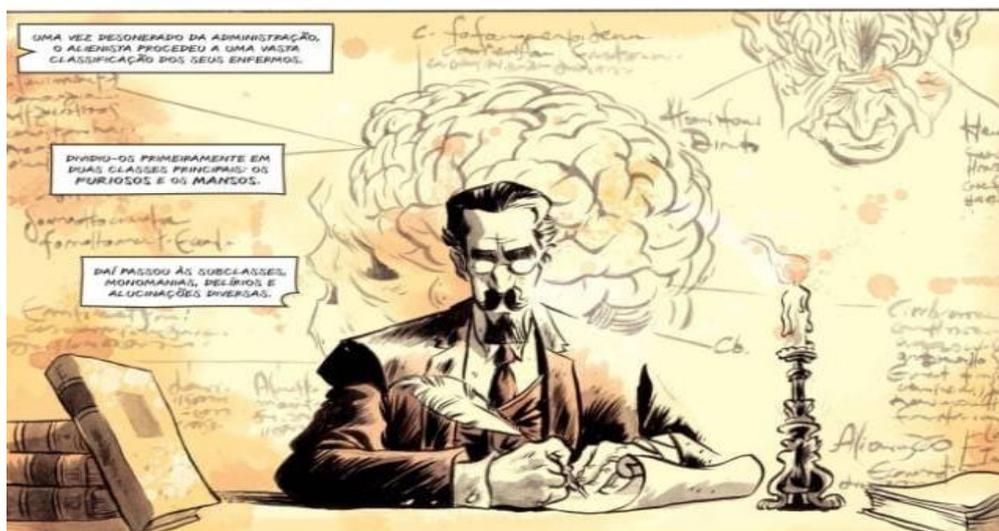


IMAGEM 18: versão de Fabio Moon e Gabriel Bá, 2022.

Após a leitura do capítulo V, os alunos extrairão do texto original de Machado elementos que preencham um formulário técnico fictício, uma *anamnese* de Costa. A *Atividade 10* propõe a retextualização das informações em uma *anamnese*, que é uma entrevista para detalhar alguns elementos no início do diagnóstico de doenças. Para essa atividade, os alunos precisarão ler o momento de internação da personagem com cuidado. Um ponto interessante a ser levantado, não com os alunos, mas para a discussão que aqui se promove, é a semelhança dessa personagem de Machado com a personagem Michkin da obra *O Idiota*, de Fiódor Dostoiévski, publicada em 1867.

Uma das mais impressionantes características do príncipe era a extraordinária ingenuidade de sua atenção, a forma com que se punha sempre a escutar o que o interessava e as respostas que dava quando alguém lhe fazia perguntas. O seu rosto, e mesmo a sua atitude, de modo *suigeneris*, refletiam essa ingenuidade, essa boa-fé sem desconfiança de zombaria ou humor alheio (Dostoiévski: 2002, p. 423).

É preciso ainda considerar que o termo idiotia foi usado por Pinel como condição de patologia cerebral, o que torna bastante possível a correlação entre a primeira personagem levada à Casa Verde com a personagem de Dostoiévski que nomeia a obra. De acordo com Ana Lydia Santiago (2007), Pinel apresenta seu primeiro tratado médico sobre a alienação mental, uma classificação nosográfica focada no plano comportamental, em 1800. Na descrição das alienações catalogadas, o idiotismo aparece como o último grau da alienação mental, considerado como abolição total das funções da compreensão ou “supressão quase completa da atividade mental”. A categorização, ainda de acordo com a autora, posteriormente vai se tornar “a demência aguda, de Esquirol, a estupidez, de Georget, e a confusão mental primitiva, de Chaslin”.

Liév Nikoláievitch Míchkin já foi apontado como um cidadão modelo para o ideal cristão, o que torna pertinente a associação, uma vez que a obra pende para críticas à Instituição Católica que está presente na obra. Sobre a associação entre Costa e Míchkin, é preciso lembrar algumas características do príncipe e sua aproximação com a personagem que Machado constrói para ser alvo da primeira internação no conto. A questão da perda da fortuna de Costa também está presente no protagonista de Dostoiévski.

Então, meu caro, você lhe está pedindo desculpas? - dirigia-se agora a Míchkin. - “A culpa foi minha”, diz ele, “de ousar vos oferecer uma fortuna...” E, escute aqui, de que é que você se está rindo aí, seu fanfarrão? - apontava para o sobrinho de Liébediev. - “Nós recusamos a fortuna”, diz o outro. “Nós exigimos, não pedimos!” Como se não soubessem que amanhã este idiota se porá de rastros para lhes oferecer sua amizade e seu dinheiro, outra vez (Dostoiévski: 2002, p. 358).

O recorte a seguir foi produzido a fim de facilitar o acesso às informações da personagem que são pertinentes ao preenchimento do gênero anamnese; durante a condução da aplicação prática das atividades, é desejável que o aluno consulte o livro como objeto de pesquisa.

Descrição da personagem	Costa era um dos cidadãos mais estimados de Itaguaí. Herdara quatrocentos mil cruzados em boa moeda de El-rei Dom João V, dinheiro cuja renda bastava, segundo lhe declarou o tio no testamento, para viver “até o fim do mundo”. Tão depressa recolheu a herança, como entrou a dividi-la em empréstimos, sem usura, mil cruzados a um, dois mil a outro, trezentos a este, oitocentos àquele, a tal ponto que, no fim de cinco anos, estava sem nada [...] ele foi passando da opulência à abastança [...] da pobreza à miséria, gradualmente. Ao cabo daqueles cinco anos, pessoas que levavam o chapéu ao chão, logo que ele assomava no fim da rua, agora batiam-lhe no ombro, com intimidade, davam-lhe piparotes no nariz, diziam-lhe pulhas. E o Costa sempre lhano, risonho.
Costa durante a internação	Muita gente correu à Casa Verde, e achou o pobre Costa, tranquilo, um pouco espantado, falando com muita clareza, e perguntando por que motivo o tinham levado para ali.

<p>Interação entre Simão Bacamarte e a prima do Costa</p>	<p>Não, senhor. Eu lhe digo como o negócio se passou. O defunto meu tio não era mau homem; mas quando estava furioso era capaz de nem tirar o chapéu ao Santíssimo. Ora, um dia, pouco tempo antes de morrer, descobriu que um escravo lhe roubara um boi; imagine como ficou. A cara era um pimentão; todo ele tremia, a boca escumava; lembra-me como se fosse hoje. Então um homem feio, cabeludo, em mangas de camisa, chegou-se a ele e pediu água. Meu tio (Deus lhe fale n alma!) respondeu que fosse beber ao rio ou ao inferno. O homem olhou para ele, abriu a mão em ar de ameaça, e rogou esta praga:—"Todo o seu dinheiro não há de durar mais de sete anos e um dia, tão certo como isto ser o sino-salamão! E mostrou o sino-salamão impresso no braço. Foi isto, meu senhor; foi esta praga daquele maldito.</p>
---	--

TABELA 5: Trechos sobre a personagem relevantes ao preenchimento da anamnese.

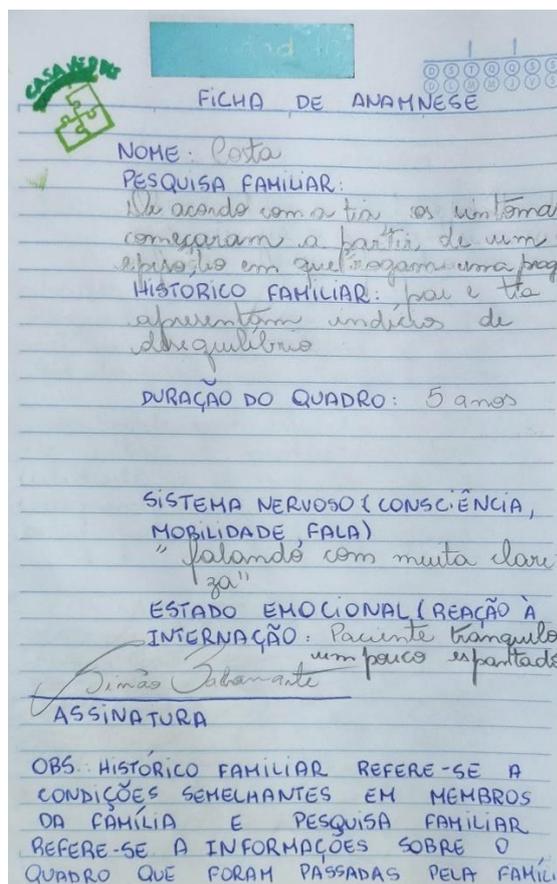


IMAGEM 19: anamnese de internação da personagem Costa.

Na *Atividade 11*, após a leitura dos capítulos X, XI e XII, os alunos retextualizarão a **correspondência administrativa** entre Casa Verde e Câmara da Vila de Itaguaí (**Ofícios**). Soares (1968) destaca o aspecto metalinguístico em Machado e essa atividade é bem característica dessa faceta. O narrador chega a fazer a divisão em parágrafos do ofício de Simão Bacamarte. Os alunos serão orientados a seguir a divisão e os temas indicados pelo narrador, ajustando tanto a formatação do texto, de trecho de conto para o formato de ofício, quanto a redação do discurso, passando do discurso indireto para o discurso direto, a transformação do discurso também sugerida por Travaglia (2018).

Ofício da Casa Verde à Câmara	Ofício da Câmara à Casa Verde
<p>o alienista oficiara à Câmara expondo: — 1º: que verificara das estatísticas da vila e da Casa Verde que quatro quintos da população estavam aposentados naquele estabelecimento; 2º que esta deslocação de população levava-o a examinar os fundamentos da sua teoria das moléstias cerebrais, teoria que excluía da razão todos os casos em que o equilíbrio das faculdades não fosse perfeito e absoluto; 3º que, desse exame e do fato estatístico, resultara para ele a convicção de que a verdadeira doutrina não era aquela, mas a oposta, e portanto, que se devia admitir como normal e exemplar o desequilíbrio das faculdades e como hipóteses patológicas todos os casos em que aquele equilíbrio fosse ininterrupto; 4º que à vista disso declarava à Câmara que ia dar liberdade aos reclusos da Casa Verde e agasalhar nela as pessoas que se achassem nas condições agora expostas; 5º que, tratando de descobrir a verdade científica, não se pouparia a esforços de toda a natureza, esperando da Câmara igual dedicação; 6º que restituía à Câmara e aos particulares a soma do estipêndio recebido para alojamento dos supostos loucos, descontada a parte efetivamente gasta com a alimentação, roupa, etc.; o que a Câmara mandaria verificar nos livros e arcas da Casa Verde.</p>	<p>Entretanto, a Câmara que respondera o ofício de Simão Bacamarte com a ressalva de que oportunamente estatuiria em relação ao final do § 4º, tratou enfim de legislar sobre ele. Foi adotada sem debate uma postura, autorizando o alienista a agasalhar na Casa Verde as pessoas que se achassem no gozo do perfeito equilíbrio das faculdades mentais. E porque a experiência da Câmara tivesse sido dolorosa, estabeleceu ela a cláusula de que a autorização era provisória, limitada a um ano, para o fim de ser experimentada a nova teoria psicológica, podendo a Câmara antes mesmo daquele prazo mandar fechar a Casa Verde, se a isso fosse aconselhada por motivos de ordem pública</p>

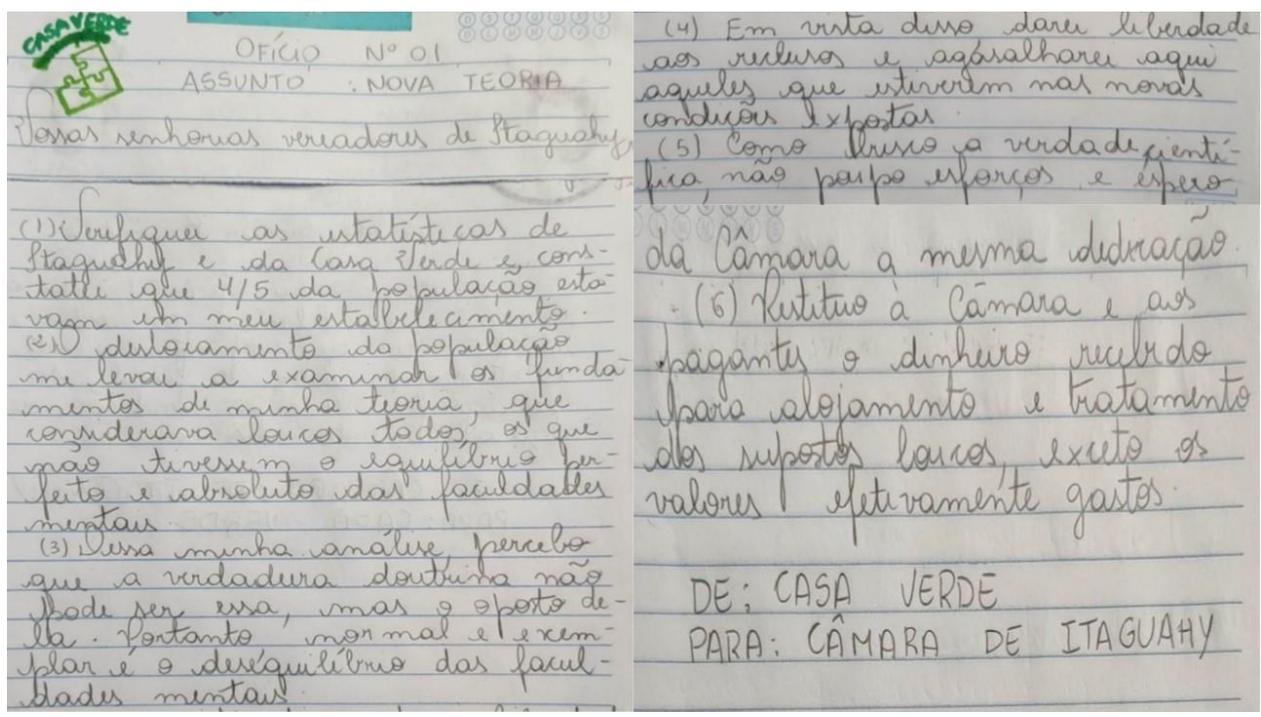


IMAGEM 20: ofício da Casa Verde à Câmara informando sobre nova teoria.

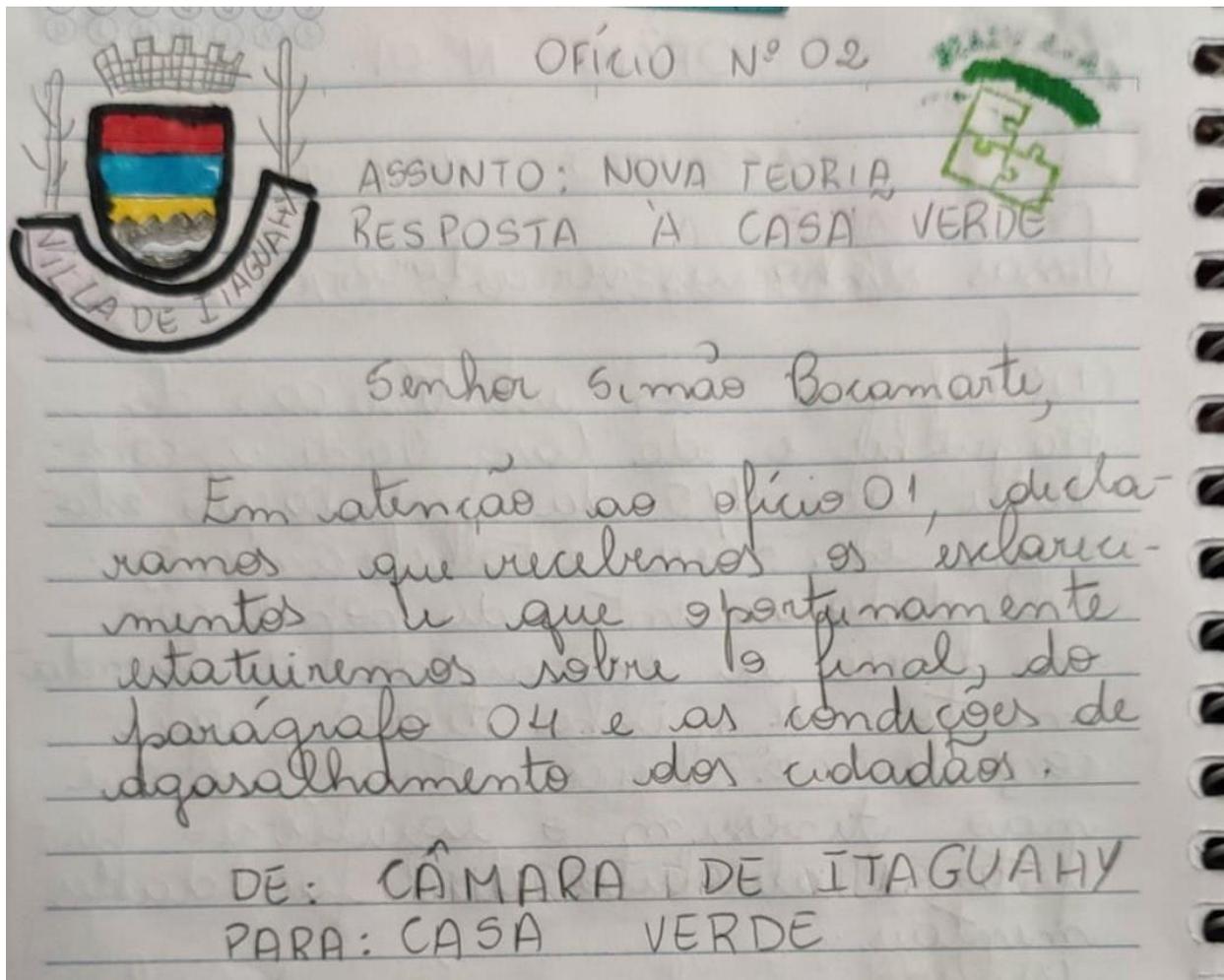


IMAGEM 21: resposta da Câmara à Casa Verde.

Como já relatado, o contexto político de “O Alienista” parece estar situado a partir da Constituição de 1824. Um interessante trecho dessa Constituição do Império parece ter sido explorado e talvez ironizado por Machado: “Todo o Cidadão poderá apresentar por escripto ao Poder Legislativo, e ao Executivo reclamações, queixas, ou petições, e até expôr qualquer infracção da Constituição, requerendo perante a competente Auctoridade...” (BRASIL: 1824).

Após a leitura dos capítulos VI, VII, VIII e IX, os alunos devem produzir a *Atividade 12*, que trata exclusivamente de textos da esfera jurídico-administrativa. A proposta é a de que façam uma Petição, um Abaixo-assinado e as Resoluções de Porfírio e João Pina. Linguisticamente esses gêneros permitem trabalhar a tipologia textual argumentativa (o trecho que vão preencher após a expressão “considerando” precisa ser, obrigatoriamente, argumentativo, assim como o objeto da petição e do abaixo-assinado precisam ser justificados).



Finalizando as atividades de retextualização, os alunos podem produzir na *Atividade 13* um Estatuto do Cidadão de Itaguaí. Para isso, antes, conhecerão a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, produzida a partir da Revolução Francesa, em 1789, e *O Estatuto do Homem*, do poeta Thiago de Melo, produzido em 1964, em resposta ao Ato Institucional 5. A partir da análise das relações intertextuais, os alunos perceberão a diferença entre objetividade e subjetividade, assim como os elementos comuns aos dois textos para depois elaborarem um *Estatuto do Cidadão de Itaguaí*, trazendo em seu texto as reflexões sobre as exceções à liberdade delimitadas por Simão de forma objetiva, subjetiva ou mesmo humorística, usando o formato/estrutura que preferirem. Para essa atividade os alunos devem se basear na construção geral de significados que promoveram para a obra machadiana.

É bastante significativo poder articular a esta pesquisa outro dos autores apontados dentre os preferidos de Paulo Freire, na entrevista concedida à Gadotti<sup>10</sup>. A atividade permite um diálogo interessante entre o texto da Revolução Francesa, o texto de Machado e o do poeta manauense, possibilita que o aluno escolha o viés – se mais artístico ou mais técnico - através do qual prefere se expressar, além de dialogar com a temática dos Direitos Humanos, debate tão necessário na atualidade.

#### DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO – 1789 (Trechos)

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem (...) a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; (...)

Art.1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais (...)

Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão.

Art. 3º. O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. (...)

Art. 4º. A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. (...)

Art. 5º. A lei não proíbe senão as ações nocivas à sociedade. (...)

Art. 6º. A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação (...)

Art. 7º. Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por esta prescritas.

(Revolução Francesa: 1789)

Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>

<sup>10</sup> Entrevista transcrita na página 49.

## ESTATUTO DO HOMEM Ato Institucional Permanente – 1964 (Trechos)

**Artigo I** Fica decretado que agora vale a verdade. agora vale a vida, e de mãos dadas, marcharemos todos pela vida verdadeira.

**Artigo II** Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm direito a converter-se em manhãs de domingo. (...)

**Artigo IV** Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem. Que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu. Parágrafo único: O homem, confiará no homem como um menino confia em outro menino. (...)

**Artigo XII** Decreta-se que nada será obrigado nem proibido, tudo será permitido, inclusive brincar com os rinocerontes e caminhar pelas tardes com uma imensa begônia na lapela. Parágrafo único: Só uma coisa fica proibida: amar sem amor.

**Artigo Final.** Fica proibido o uso da palavra liberdade, a qual será suprimida dos dicionários e do pântano enganoso das bocas. A partir deste instante a liberdade será algo vivo e transparente como um fogo ou um rio, e a sua morada será sempre o coração do homem.

(Thiago de Melo: 1964)

Disponível em <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/anexo/estatutos%20do%20homem.doc>

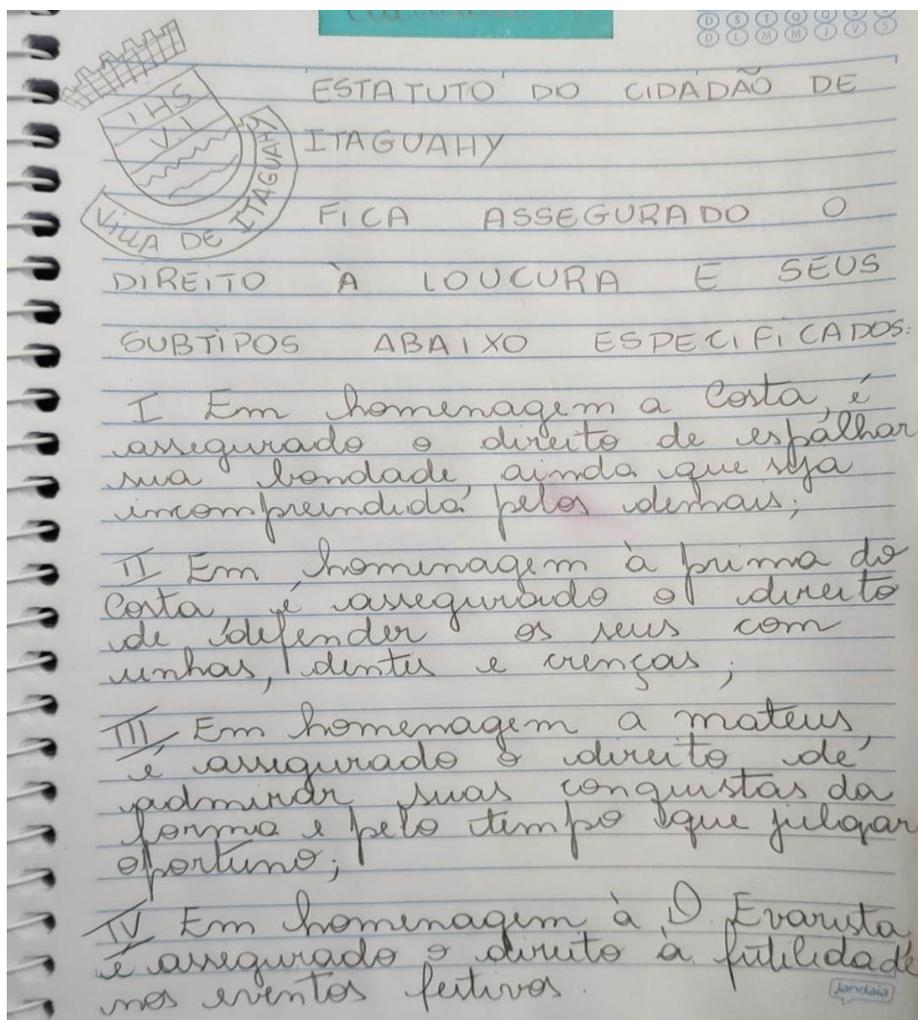


IMAGEM 24: Estatuto do Cidadão itaguaiense.

Após a finalização da leitura, os alunos podem ser convidados a explorar suas percepções para o adágio que aparece na obra: “ladrão que furta ladrão tem cem anos de perdão”. A atividade pretende, em uma *roda de conversa*, conjecturar a reflexão social para a qual o autor convida a partir de uma expressão *lugar-comum*. A proposta apoia-se em Maria Nazaré Soares (1968) que, no livro *Machado de Assis e a análise da expressão*, aborda como uma especificidade de Machado essa habilidade e marca registrada de promover reflexão a partir do *lugar-comum*. Em Prefácio ao livro da pesquisadora, Antonio Houaiss indica que a reflexão crítica em Machado não tem viés moralista. É fruto de conjectura, não de julgamento.

se o lugar-comum lhes é recurso, não tanto para encher o vazio das ideias, mas para refletir-lhes o acomodamento com certas situações sociais e morais, isso também é motivado como argumento nos fins específicos perseguidos pelos personagens em causa própria. O desmonte analítico-crítico assim insinuado pelos Machados de Assis que há por trás do escritor jamais assume o tom sentencioso de um moralista a projetar-se pessoal e inequivocamente na obra (...) mas sim de um realista psicológico que não tem, entretanto, certezas de demiurgo e não pode, destarte, asseverar que as coisas são pão-pão-queijo-queijo (HOUAISS, 1968, p. XIV).

Há infinitas respostas para um debate sobre o adágio e essas multiperspectivações podem ser exploradas durante o debate. Ainda que o aluno, num primeiro momento, vá analisar a moralidade da sentença, a intenção principal é refletir a sentença dentro das tramas políticas do texto. Essa reflexão deve, no espaço da sala de aula, promover o debate de ideias, abrindo precedente para o debate coletivo e exercício do pensamento crítico. Os alunos devem ser encorajados a apontar a utilidade que viram, cada um a sua, dentro das *malhas* do texto. A intenção principal é a de promover reflexão.

## **5.2 A extrapolação textual: o poder social em jogo**

Ivan Teixeira (2010) argumenta que Machado de Assis construiu, em “O Alienista”, um espaço propício à ideia de fundação, trazendo à cena alguns dos elementos presentes no discurso histórico sobre a formação dos povos: cidade, religião, ciência, linguagem, política, exército, justiça, revolta social, divulgação de notícia, registro oficial dos fatos, acumulação de riqueza e bem-estar coletivo. De acordo com ele, as instituições e códigos na referida obra ultrapassam o valor de uso para atingir a condição de símbolo, de metáfora, de alegoria.

A narrativa imagina o cenário completo de uma cidade, com os principais elementos da constituição dos poderes, do estabelecimento dos conceitos, do controle das atitudes, da invenção dos valores e da escolha das festas de celebração (...) produz-se um retrato deformado das quatro instâncias que constroem o mundo, determinam sua origem e regulam sua representação: a Igreja, a Ciência, a Câmara dos Vereadores e o Povo (TEIXEIRA: 2010, p. 24).

As representações não são isoladas porque elas resultam das operações de troca e mobilidade apresentadas no conto; nesse sentido, uma possível leitura d'O Alienista envolve observar e atentar para "o funcionamento das construções simbólicas que os membros da coletividade elaboram para mimetizar a experiência com os signos do seu tempo", com processos de ruptura e de manutenção. Guacira Lopes Louro (2020) afirma que há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo que garante a existência de liberdade. Segundo a autora, não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta, sem a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido.

A dinâmica do poder que está em constante rearranjo na Vila de Itaguaí não permite que uma instituição totalitária se valha de um poder ditatorial. Nesse sentido, o jogo aparece neste planejamento metodológico para somar às percepções já levantadas a partir da leitura literária da obra. Resguardada a compreensão sobre o acúmulo de poder simbólico na figura emblemática de Simão, há resistência na medida em que “a população de Itaguaí outorga-se o direito de, por critérios de vida prática, contestar as deliberações do cientista, visto que, em última análise, ele determina os contornos do desejável e do indesejável (TEIXEIRA: 2010, p. 289).

Ainda assim, é preciso lembrar que o poder cientificista de que se vale Simão e é objeto da crítica de Machado é o mesmo que promoveu “políticas de expulsão de moradores das regiões centrais, bem como de destruição de cortiços”, além de ser usado para “justificar decisões administrativas pautadas por forte caracterização racista de dominação e exclusão social”. Esses elementos podem ser apresentados aos alunos através de um jogo após a finalização da leitura do livro (SILVEIRA: 2010, p. 99).

### **5.2.1 O jogo inspirado em “O Alienista”**

Cosson (2009) aponta que professor de Literatura não deve tratar o texto literário como monumento posto na sala de aula apenas para reverência e admiração do gênio humano. Segundo o educador literário, o professor tem o dever de explorar ao máximo com seus alunos as potencialidades desse tipo de texto. Ele diz que “Ao professor, cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma experiência plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON: 2009, p. 29).

Finalizar as atividades com um jogo se articula à compreensão da dimensão do lúdico para a literatura, sobretudo nesta obra específica de Machado, cuja análise de instâncias de poder colaboram para uma leitura de sociedade que extrapole uma dimensão ingênua na compreensão de mundo e favorecem a leitura crítica na percepção social que a escola pretende que o sujeito

desenvolva ao longo da formação escolar. É importante esclarecer que a proposição de um jogo de maneira alguma visa suprimir a leitura da obra; pelo contrário, busca perpetuar uma reflexão constante sobre o lido. Thiago Goulart Prietto esclarece que *wargames* são, comumente, a representação de batalhas históricas ou imaginadas em jogos de tabuleiro e funcionam da seguinte maneira:

os jogadores posicionam suas miniaturas num grande tabuleiro (...) em seguida, vão movimentando suas peças seguindo um conjunto de regras específicas que diz o quanto eles podem mover as peças, em quais direções, como elas atacam seus adversários e assim por diante. Cada jogador possui um objetivo para vencer o jogo, seja avançar sobre as tropas ou recuar em segurança em direção a um rio ou embarcação (PIETRO: 2013, p. 78).

Djalma Espedito de Lima (2013) esclarece que “na prosa machadiana a imagem do jogo e a produção de sua presença como fator lúdico são noções importantes para o entendimento dos sentidos gerados pelo texto”. Em tese em que se propõe a "compreender melhor os diversos níveis de significação das estruturas lúdicas empregadas pelo autor na tensão da coerência”, afirma que em Machado o jogo aparece ora como sociabilidade dos personagens, ora como "metáfora das relações sociais, nas quais os personagens representam a imagem de si para os outros seguindo lógicas que lembram a imagem de jogos de tabuleiros, de cartas" (LIMA: 2013, p. 20).

Nesse sentido, este projeto pretende articular à experiência leitora um jogo de tabuleiro que, apoiado em peças de demarcação de território, dados diversos, cartas de movimentação e cartas de personagens, aborde alguns elementos presentes na obra com a intenção de despertar no jovem leitor, de maneira lúdica, uma percepção de mundo que extrapole uma análise mistificada das relações políticas que se estabelecem em sociedade. O jogo tem inspiração do RPG, do *wargame* e do xadrez e foi projetado para articular a releitura e reflexão a respeito dos poderes sociais apresentados por Machado de Assis, explorando os recursos da ludicidade, da sorte e da estratégia enquanto demonstra que as dinâmicas do poder que estão em constante rearranjos na Vila de Itaguaí parecem não permitir uma instituição política totalitária.

Como houve a oportunidade de levar o jogo para alguns alunos conhecerem (embora sem aplicar toda a pesquisa), foi possível fazer algumas adaptações promovidas em diálogo com os estudantes do segmento de ensino ao qual se direcionam estas atividades propostas. Inicialmente pensado como um jogo que também pudesse explorar questões dos determinismos abordados por algumas obras da literatura do período realista/naturalista, a ideia inicial previa uma “ficha de jogador” para trabalhar os conceitos, o que acabou exigindo ajustes. O fato de muitos alunos não conhecerem os dados e mesmo a dinâmica que envolve um jogo de domínio de território fez com que as informações precisassem ser simplificadas.

Dona Evarista, uma personagem que não aparece na disputa dos domínios desenhados por Machado no conto, mas que é fundamental para o enredo construído e o próprio Machado de Assis aparecem como personagens do jogo e exploram a dificuldade de um homem negro e de uma mulher impressas nos objetivos desses jogadores, uma vez que, ainda hoje, os espaços sociais mostram-se pouco acessíveis e atravessados por interseccionalidades que potencializam as barreiras impostas.

### 5.2.2 Orientações e detalhes sobre o jogo

No início do jogo, o dado D20 deve definir a ordem em que o jogo vai se estabelecer e os jogadores devem posicionar-se, ao redor do tabuleiro, de forma a facilitar a sequência do jogo. O tabuleiro e os índices de marcação de localização são simbólicos, não têm exatidão geográfica, embora tenha havido a intenção lúdica de mostrá-lo semelhante a um mapa. Cada jogador recebe três cartas, uma delas será uma carta-personagem e outras duas serão cartas de estratégia.

O jogo segue a ordem de jogadas definida pelos dados e, NA PRIMEIRA RODADA, cada jogador deve rolar um dado D4 e distribuir com pedras simples a quantidade que tirou no dado em um território de sua escolha no tabuleiro. NAS DEMAIS RODADAS, as movimentações possíveis são delimitadas pela compra e descarte de cartas de movimentação.

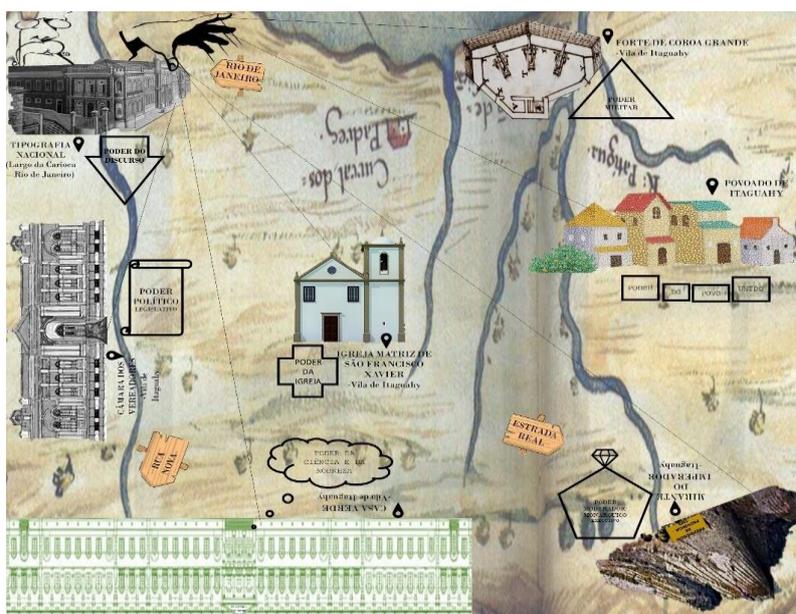


IMAGEM 25: tabuleiro do jogo (criado pela autora a partir de imagens disponíveis nos sites <http://itaguai.rj.gov.br/200anos/>, [http://www.ccms.saude.gov.br/mostra\\_virtual/2014/hospicio-de-pedro-ii-da-construcao-desconstrucao](http://www.ccms.saude.gov.br/mostra_virtual/2014/hospicio-de-pedro-ii-da-construcao-desconstrucao), [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Imprensa\\_Nacional\\_onda\\_trabalhou\\_como\\_tip%C3%B3grafo\\_por\\_Marc\\_Ferrez.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Imprensa_Nacional_onda_trabalhou_como_tip%C3%B3grafo_por_Marc_Ferrez.jpg)

### 5.2.2.1 As cartas-personagem (cartas públicas)

Essas cartas simbolizam a personagem que o jogador será ao longo do jogo. Cada jogador só pode possuir UMA CARTA-PERSONAGEM. Na carta personagem estão expressos os dois possíveis objetivos que o jogador deve alcançar para vencer o jogo.



IMAGEM 26: cartas elaboradas pela autora a partir das imagens de Rosa e Garcia (2020) e Moon e Bá (2022)

### 5.2.2.2 Os objetivos das personagens

A carta-personagem apresenta os dois possíveis objetivos que o jogador deve alcançar para vencer o jogo. Antes do nome do território a ser conquistado, está o número de pedras que o jogador deve ter naquele espaço. É preciso usar estratégia para definir qual dos objetivos se encaixa melhor às cartas em mãos e, caso necessário, ter jogo de cintura para mudar de objetivo se o primeiro se mostrar, no decorrer do jogo, mais difícil de conquistar.

### 5.2.2.3 As cartas de movimentação (cartas públicas)

São cartas que prometem movimentar o jogo, dificultando ou ajudando as personagens. Algumas dessas cartas envolvem o confronto direto pelo domínio do espaço entre os jogadores, o que vai exigir o uso dos dados D12 e D8 (o jogador que está atacando rola o dado D8 e o que está defendendo seu território usa o dado D12). Quando uma carta de movimentação é sorteada, ela deve ser lida em voz alta e colocada no tabuleiro, de forma visível a todos os jogadores.



IMAGEM 27: cartas elaboradas pela autora a partir de das imagens produzidas por Portinari (2019)

#### 5.2.2.4 As cartas de estratégia (cartas privadas)

São cartas que podem ser usadas pelo jogador no momento em que ele julgar mais oportuno. São de caráter privado e trunfos do jogador, não precisam, como as de movimentação, ser de leitura compartilhada com o grupo logo que sorteadas.



IMAGEM 28: cartas elaboradas pela autora a partir das imagens de Rosa e Garcia (2020), Moon e Bá (2022) e outros.

#### 5.2.2.5 Pedras

##### 5.2.2.5.1 Pedra demarcadora de território (pedra menor)

As pedras demarcadoras de território e as pedras-fundação utilizadas no jogo estão disponíveis para venda em lojas de jogos e são comumente utilizadas no *wargame* WAR, da marca grow. As pedras demarcadoras são as pedras menores do jogo. Cada jogador recebe, ao começo do jogo, sua caixa que contém pedras demarcadoras de território (menores) e pedras-fundação (maiores). Na primeira rodada, o jogador coloca pedras demarcadoras de território (menores) em um ou mais espaços de sua escolha; nas demais rodadas, o jogador deve comprar e descartar uma

carta para guiar suas jogadas e, quando possível, deve demarcar o território relacionado a seu objetivo com uma pedra.



IMAGEM 29: caixa com as pedras e destaque para a pedra demarcadora de território e a pedra fundação (na ordem).

#### 5.2.2.5.2 Pedra fundação (pedra maior)

Quando você já possui uma pedra em determinado território, é possível que você escolha, em sua próxima oportunidade de ocupar esse espaço, colocar outra pedra menor ou trocar a pedra menor já existente por uma pedra maior. A pedra maior não pode ser removida ou movida por outros jogadores, somente pelo dono.

#### 5.2.2.6 Os dados

Os dados usados pelo jogo são geralmente usados para jogos de RPG e encontrados na internet e em casas de jogos com facilidade. O jogo conta com o suporte do **dado D20** para delimitação da **ordem das jogadas**, um **dado D4** para ser usado na **primeira rodada**, um **dado D8**, que é usado para **ataque** e um **dado D12**, que é usado para **defesa** durante os **desafios**. Quando uma carta de movimentação permitir um **DESAFIO**, o desafiado usa o **dado D12 para proteger** seu território e o desafiante usa o **dado D8 para conquistar o território**. Se o desafiado tirar um número menor que o desafiante, uma pedra do desafiante substitui uma pedra do desafiado. Se o desafiante tirar um número menor, nada acontece. As pedras-fundação (maiores) não podem ser objeto de desafio, não são removíveis por outros jogadores.



IMAGEM 30: dados na ordem em que aparecem no texto: D20, D4, D8 e D12.

### 5.2.2.7 O fim do jogo

O jogo termina quando um jogador consegue atingir um (ou dois, caso a proposta seja de um jogo mais demorado) dos seus objetivos. Esse momento vai permitir a escrita criativa dos alunos e pretende promover a reflexão sobre as implicações de contextos como os das autocracias e absolutismos. Cada final de jogo promove um DESFECHO TENDENCIOSO, um pequeno parágrafo narrativo que o aluno (ou grupo de alunos) vencedor vai elaborar a partir da vitória e das implicações de um poder absoluto de sua personagem, imaginando um novo final para a história no cenário estabelecido em Itaguaí, gerado a partir do poder absoluto que se estabeleceu na Vila fictícia com a vitória do jogador. Podem ser numerados através de jogadas (nº1, nº2) ou com as datas dos jogos. As fanfics<sup>11</sup> podem ser registradas em um caderno especificamente para esse fim.

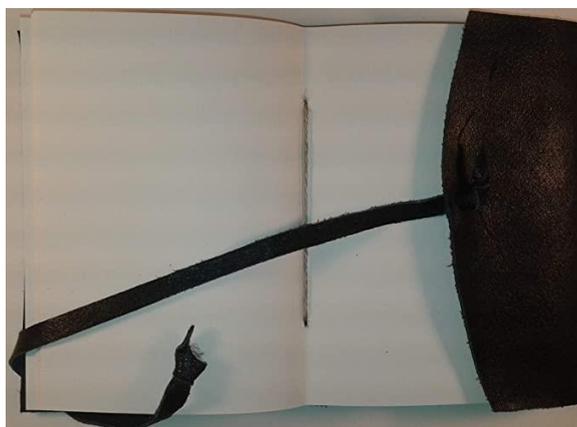


IMAGEM 31: caderno artesanal para a redação dos desfechos tendenciosos.

---

<sup>11</sup> Os fanfics são histórias ficticiais criadas por fãs. Normalmente são utilizadas por fãs de uma história que querem dar continuidade ao enredo ou personagens preferidos, com interações, contextos ou até personagens diferentes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vantagem de um trabalho como este talvez seja o de produzir, no meio acadêmico, com o suporte de especialistas e em meio a intensos diálogos sobre educação, um "esqueleto" de projeto que possa ser adaptável a outros contextos, escolares ou não, a partir de modificações direcionadas às novas realidades. Refletir a leitura literária no âmbito da escola pública é sempre um assunto sensível e fui muito afortunada por encontrar gente sensível para engrandecer as minhas perspectivas.

Os mestrados profissionais, principalmente os de professores, propiciam o debate de um tema sob dois ângulos, o da teoria e da prática. Os campos melhor se articulam quando a teorização das discussões acadêmicas encontra os anseios da atuação *in loco*. Ao longo do período desta pesquisa, entretanto, muitos foram os detalhes que inviabilizaram sua aplicação prática. As ideias tendem a ganhar mais força e potência quando se transformam em ação e, postas à prova, possibilitam o registro de erros/acertos e agregam as contribuições dos sujeitos envolvidos. Então, embora se tenha pretendido dialógica, faltou aqui uma voz. As atividades que puderam ser colocadas à prova dessa voz contribuíram muito no sentido de reafirmar o quanto esse diálogo com os discentes é importante para a minha prática.

Esta proposição didática também dialogou com os escritos de uma colega de curso e do Programa PROFLETRAS que promoveu a sua pesquisa também no período pandêmico, mas em uma turma anterior a minha. Atuando profissionalmente na mesma região onde atuo, foi importante identificar na realidade prática que eu vinha observando a realidade já teorizada pela pesquisadora Nathalia Augusto Pereira (2021). Esse encontro foi oportuno sobretudo porque pôde influenciar de forma positiva o meu trabalho e mostrar, se não o caminho, o ideal que precisa acompanhar o percurso de uma educação pública que tem o potencial de transformar a sociedade: “a defesa do conhecimento elaborado precisa estar atrelada à luta pela escola pública e à luta por uma sociedade democrática, justa e igualitária, como transformação social articulada pela transformação pedagógica” (PEREIRA: 2021).

É papel importante da escola, como espaço de produção e circulação do saber, aos poucos, avançar para interpretações mais sofisticadas. Na aula de Linguagens também cabe pensar as práticas que perpassam o fazer literário, o sistema de valores, a publicação e o suporte dos textos, por exemplo. Professor e alunos podem e precisam se apropriar não só do texto como daquilo que de mais avançado foi produzido sobre esses textos. Mas como ampliar o debate sobre garantias do direito à literatura num momento como o atual? Não apresento respostas, apenas reitero ser urgente pensar a literatura como um direito de todos — e a literatura escrita por autores negros (como a autora Eliana Alves Cruz), e

lida por leitores negros (que precisam ter seus outros direitos resguardados), como parte fundamental desse direito (PEREIRA:2021).

Como Pereira (2021), também não apresento respostas. São as perguntas que costumam mover a nós, educadores. Mas leitora de seu trabalho, no qual encontrei muitas das minhas frustrações e utopias, acreditando em uma educação humanista, senti-me compromissada a também pensar esse direito. Faço algumas considerações. A turma inicialmente escolhida para a aplicação das atividades desta pesquisa contava com um potencial que veio, dia a dia ao longo do ano, sendo minado pelo descaso do poder público. Cotidianamente eu me lembrava da sintetização feita por Darcy Ribeiro em *Sobre o óbvio*: “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO: 1986, p. 10).

Os professores estão acostumados a lidar cotidianamente com os frutos desse “programa em curso”: se não tem carteira, promove-se uma aula em que não se precise delas; se a sala está alagada, sem luz, interditada, a aula migra pro pátio; se não tem livro, o professor compra, pede emprestado, xeroca. O que muito preocupa educadores é que mudanças promovidas pelas chamadas reformas educacionais não podem ser dribladas por dedicação, disposição e senso de responsabilidade. É por isso que o trabalho de conscientização aqui proposto, ainda que seja somente uma etapa do processo, é tão importante.

Nesse sentido, esta pesquisa atua não só para desenvolver a competência de leitor literário, mas sistematizar no aluno da escola pública sua competência como leitor de mundo. A proposta buscou romper a tradição de um ensino de Literatura estritamente historicista que, como aponta Scheffel (2016), “inviabiliza a leitura real de obras que contribuiriam para a formação de cidadãos críticos e de leitores competentes, do mundo e da palavra” (SCHEFFEL: 2016, p. 45). Durante a mediação, pretendeu-se alcançar alguns detalhes da dimensão funcional do texto para que sua dimensão comunicativa possa ser efetivada, chegando, ao longo de um processo que não se finaliza nesta proposição didática, à dimensão assimiladora a partir da qual se pretende estimular nos discentes uma busca autônoma por respostas (ISER apud GUIMARÃES, 2001, p. 16-17).

## 7. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boitempo II*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- AGUIAR, Luiz Antônio. *Almanaque Machado de Assis: vida, obra, curiosidades e bruxarias literárias*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- AMARANTE, Paulo. *O homem e a serpente: outras histórias para a loucura e a psiquiatria*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro, em 16 de junho de 1895.
- \_\_\_\_\_. *Instinto de nacionalidade*, Machado, 1873.
- \_\_\_\_\_. Papéis avulsos, *O Alienista*, 1994.
- \_\_\_\_\_. Papéis avulsos, *Teoria do Medalhão*, 1994.
- BARRETO, Lima. *Bagatelas – Crônicas*, Rio de Janeiro: PUB, 1923.
- \_\_\_\_\_. *Diário do hospício: O Cemitério dos vivos*/ Lima Barreto prefácio Alfredo Bosi 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BASTOS, Dau. *Hoje em dia, Machado de Assis seria blogueiro*. Odisseia, Natal, RN, v. 5, n. esp., p. 1-15, jul.-dez, 2020.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, edição brasileira, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida et al. *Formação de professores e a prática da pesquisa: interlocuções com a perspectiva teórica de Paulo Freire*. 2020.
- BORGES, Regilson. Maciel; ELIEZER, Cristina Rezende; FARIA, Alex Junior Bilhoto [Orgs] *Educação, mídia e concepções freirianas: novos diálogos*. Cruz Alta, RS: Editora Ilustração, 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Bosi, A. (2007). *O cemitério dos vivos*. Testemunho e ficção. *Literatura E Sociedade*, 12(10), 13-25. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i10p13-25>.
- BOSI, Alfredo. *A máscara e a fenda: sobre alguns contos de Machado de Assis*. Encontros com a Civilização Brasileira. Tradução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. Acesso em: 16 ago. 2022.
- BOUDON, Raymond; BESNARD, Philippe; CHERKAOUI, Mohamed; LÉCUYER, Bernard-Pierre. Orgs. *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

- BOTELHO, André. *Sinal dos tempos: anacronismo e atualidade de Uma literatura nos trópicos*. In: SANTIAGO, Silviano. Uma literatura nos trópicos. Recife: Cepe, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental*. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPELLO, Ana Margarida. *Dualidade Educacional. Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, 2009. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html> Acesso em 23/02/2023.
- CANDIDO, Antônio. *Esquema Machado de Assis in: Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Práticas da Leitura/ sob a direção de Roger Chartier ; uma iniciativa de Alain Paire ; tradução de Cristiane Nascimento ; introdução de Alcir Pécora. — 5'. ed. — São Paulo; Estação Liberdade, 2011.*
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- DALLA-BONA, E. M. *Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 1, p. 112–126, 2017. DOI: 10.14572/nuances.v28i1.4128. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4128> Acesso em: 31 jul. 2022.
- DANTAS, J. S. *As ciências humanas, a base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio em tempos de ultraconservadorismo*. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.3887>
- DELEUZE, Gilles. Foucault. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *O idiota*. Coleção Leste, São Paulo, Editora 34, 2002.
- DUARTE, Lélia Parreira. *Ironia e Humor na Literatura*. Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas; São Paulo, SP: Alameda (2006).
- FARIAS, S. C. *O audiolivro e sua contribuição no processo de disseminação de informações e na inclusão social*. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação,

- Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 31–52, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1895. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1895> Acesso em: 23 fev. 2023.
- FERNANDES, Pádua. *Machado de Assis e o olhar irônico no país dos bacharéis*. Revista Ética e Filosofia política, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *História da Loucura: na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo*. Revista de Cultura da Universidade do Recife, Recife, 1963.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998
- GONÇALVES, Maurício Pucú. *O mulato “grego”: sobre “embranquecimento” de Machado de Assis*. In: GARRAFA. vol. 2, n. 04, Setembro-Dezembro, 2004. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/garrafa/article/viewFile/20030/11618> Acesso em 31/07/2022.
- GUIMARÃES, Hélio Seixas. *Os leitores de Machado de Assis*. São Paulo: EDUSP, 2012.
- GUALDA, Linda Catarina. *Representações do feminino em Dom Casmurro: o silêncio de Capitu*. O Marrare. Número 9 (2008), p.92-103.
- GUIMARÃES, Hélio Seixas. *Os leitores de Machado de Assis O romance machadiano e o público de literatura no século 19*. Unicamp, 2001 <https://core.ac.uk/download/pdf/296829736.pdf> Acesso em 31/07/2022.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Homem Cordial, In: “Raízes do Brasil”*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOUAISS, Antonio. Prefácio. In *Machado de Assis e a análise da expressão*. Instituto Nacional do Livro, 1968.
- IBRAHIM, Elza. *Manicômio judiciário: o testemunho de um olhar vivido*. Revista POLÊMICA, 2013.
- ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*/ Wolfgang Iser; tradução de Johannes Kretschmer. 2. Ed. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- JOBIM, José Luís. (Org.). *A biblioteca de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: ABL; Topbooks, 2008.

- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, Djalma Espedito. *JOGO DE MESTRE: As formas do lúdico no romance de Machado de Assis*. Disponível em [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde25042013103614/publico/2013\\_DjalmaEspeditoDeLima\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde25042013103614/publico/2013_DjalmaEspeditoDeLima_VCorr.pdf)
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- MONTELLO, Josué. *Os inimigos de Machado de Assis*, 1998.
- MACHADO, Ubiratan. *Dicionário Machado de Assis*. Rio de Janeiro, ABL 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEYER, Augusto. *Machado de Assis (1935-1958) Augusto Meyer*; apresentação Alberto da Costa e Silva. — 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio/ABL, 2008.
- MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso. *Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS*. / Organização de Márcia Valéria Guimarães Cardoso Morosini; Márcia Cavalcanti Raposo Lopes; Daiana Crús Chagas; Filippina Chinelli e Monica Vieira. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.
- OLIVEIRA, E. K. *Leitura, voz e performance no ensino de literatura*. Signótica, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277–307, 2011. DOI: 10.5216/sigv22i2.13609. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/13609> Acesso em: 31 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Leni Nobre de. *A escrita das imagens na contemporaneidade do escritor*. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências. 13 a 17 de julho de 2008 USP – São Paulo, Brasil. Disponível em [https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/031/LENI\\_OLIVEIRA.pdf](https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/031/LENI_OLIVEIRA.pdf)
- PASCHE, Marcos Estevão Gomes. *O fio de Machado*. In: I SEMINÁRIO MACHADO DE ASSIS, 2008. Disponível em <http://www.filologia.org.br> Acesso em: 31 jul. 2022.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*, São Paulo, Parábola, 2010.
- PEREIRA, Nathalia Augusto. *Do direito à literatura e dos direitos negados: ensino de literatura negro-brasileira*, 2021. <https://www.even3.com.br/anais/xc22021/437149-do-direito-a-literatura-e-dos-direitos-negados--ensino-de-literatura-negro-brasileira/Acesso> em 31/07/2022.
- PERROT, Andrea Czarnobay. *Machado de Assis e a ironia: estilo e visão de mundo*. PERROT, 2006.
- PIROTA, Patrícia; QUELUZ, Marilda Lopes Pinheiro. *A mulher sob a sombra da ciência: análise da representação do gênero em O Alienista*. Disponível em

<https://www.semanticscholar.org/paper/A-MULHER-SOB-A-SOMBRA-DA-CI%C3%80NCIA%3A-AN%C3%80LISE-DA-DO-EM-Pirota-Queluz/f46ddcc937e41b90e53165facc6ab91adca76989> Acesso em 06/01/2023.

- PRIETTO, Thiago. *Literatura e os jogos de RPG: Trajetória de apropriações e intertextos*. Translatio, n. 6, p. 8, 2013. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/44670> Acesso em 23/02/2023.
- RIGOLETO, A. P. C.; DI GIORGI, C. A. G. *Bibliotecário: um essencial mediador de leitura*. In: SOUZA, R. J. de (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- RODRIGUES, Nelson. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- SANTIAGO, Ana Lydia. *Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico*. CliniCAPS, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. x, dez. 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198360072007000300005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198360072007000300005&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 06 jan. 2023.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. Recife: CEPE, 2019.
- SARTORI, Maria Ester de Siqueira Rosin. *Diário de uma Mulher Viajante do Século XIX: a memória perpetuada na palavra escrita*. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/IFCH), 2015. Disponível em [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1436037493\\_ARQUIVO\\_COMUNICA\\_CAOANPUH1-2015.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1436037493_ARQUIVO_COMUNICA_CAOANPUH1-2015.pdf) Acesso em: 31 jul. 2022.
- SANTOS, Pedro Paulo dos. *O que é xadrez (primeiros passos)*. Editora brasiliense, 2017.
- SCHEFFEL, M. V. *Leituras mediadas do conto na sala de aula*. Cadernos de Letras da UFF, v. 26, n. 52, 9 jul., 2016.
- SILVEIRA, Daniela Magalhães. *Fábrica de Contos: Ciência e Literatura em Machado de Assis*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- SILVEIRA, Éder. *Considerações sobre O Homem Cordial, de Sérgio Buarque de Holanda e A Teoria do Medalhão, de Machado de Assis*. Ano I — Nº 2 — Julho de 2001 — Bimensal — Maringá — PR — Brasil.
- SOARES, Claudio de Souza. *Enigmas no tabuleiro*. Historianovest, 27 de abril de 2009. Disponível em <http://historianovest.blogspot.com/2009/04/enigmas-no-tabuleiro.html>. Acesso em 23/05/2023.
- SOARES, Maria Nazaré Lins. *Machado de Assis e a análise da expressão*. Instituto Nacional do Livro, 1968.
- SOUZA, Débora Cazelato de. *Administração e Justiça: a criação do cargo de Juiz de Fora no Termo de Mariana em 1730* ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009 Disponível em [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772192\\_265a23b9c32396ebd89593561eb4fc2c.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772192_265a23b9c32396ebd89593561eb4fc2c.pdf)

- SOUZA, T. C. de; BELIZÁRIO, V. A.; FERREIRA, H. M. *Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente*. Devir Educação, 2021. <https://doi.org/10.30905/rde.v5i2.435>
- TEIXEIRA, Ivan. *O Altar e o Trono: Dinâmica do Poder em O Alienista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gêneros de textos definidos por Atos de Fala* TRAVAGLIA, L.C. *Tipologia textual e ensino de língua*. Domínios de Lingu@gem | Uberlândia | vol. 12, n. 3 | jul. - set. 2018 ISSN 1980-579
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2002). *Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna* in BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC / PUC-SP, 2002: 201-214.
- TRIVINÔS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2019
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009. Tradução de Caio Meira.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. *A Literatura como Espelho da Nação in Estudos Históricos 2 – Identidade Nacional*, Rio de Janeiro. vol. I, n. 2, 1988.
- VELOSO, Caetano. *Vaca Profana* In *Profana*. Intérprete Gal Costa. Rio de Janeiro: RCA, 1984. (4 min 40 s).
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- WERNER, Juliana Lamera; SARAIVA ASSMANN, Juracy Ignez. *Importância da intertextualidade nas malhas de "O Alienista"*. *Linguagens — Revista de Letras, Artes e Comunicação*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 239-256, jun. 2017. ISSN 1981-9943. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5411>>. Acesso em: 25 jun. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2017v11n1p239-256>

## 8. ANEXOS

### 8.1 Correspondência relacionada à pesquisa

E-mails enviados ao Projeto Portinari e a João Cândido Portinari e ao Estúdio Franco de Rosa, Arthur Garcia e Editora Melhoramentos

Meu nome é Rafaelli Barros Avila, sou professora da rede pública no município do Rio de Janeiro, atuo como professora da Prefeitura (com 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental) e do Estado (com 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos do Ensino Médio). Atualmente estou finalizando o Mestrado Profissional em Letras pelo PROFLETRAS, um programa que visa ao aprimoramento do professorado atuante na escola pública. Um dos requisitos para a conclusão do curso é a elaboração de uma proposta didática a ser usada com os estudantes, que no meu caso acontecerá em uma escola pública da Zona Oeste, na Pedra de Guaratiba, com alunos do oitavo ano de escolaridade.

A minha proposição didática é a de uma leitura literária aliada a um jogo de tabuleiro, do estilo *wargame*, baseado na obra lida; a obra em questão é *O Alienista*, de Machado de Assis. Durante a minha qualificação, um dos membros da banca indicou a versão da editora Antofágica, de 2019, que, devido às ilustrações de Candido Portinari, poderiam potencializar a experiência dos discentes pelo duplo contato com a arte. Por esse motivo, faço contato para autorização do uso de algumas das ilustrações que estão presentes no livro para compor o material do jogo. O jogo, baseado no texto de Machado de Assis e nas dinâmicas do Poder identificadas por Ivan Teixeira em *O Altar e o Trono*, pretende ampliar a reflexão sobre o lido e, caso possa contar com as ilustrações de Portinari, poderia dialogar com o componente curricular da disciplina de Arte, além de proporcionar aos estudantes essa dupla experiência estética. Gostaria de usar uma imagem na caixa de apresentação do material e algumas nas cartas que conferem movimentação ao jogo. Caso seja necessário, posso identificar as páginas onde constam as imagens a serem utilizadas.

Reitero que o jogo será usado exclusivamente na escola pública mencionada e na apresentação final da dissertação e que não possui, portanto, qualquer fim lucrativo. Posso, inclusive, redigir um documento que deixe bem clara essa informação.

Agradeço desde já a oportunidade de diálogo por e-mail, Rafaelli.

Boa tarde!

Meu nome é Rafaelli Barros Avila, sou professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro e mestrandando pelo PROFLETRAS, um programa que visa ao aprimoramento do professorado atuante na escola pública. O meu polo é na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a UFRRJ. Um dos requisitos para a conclusão do curso é a elaboração de uma proposta didática a ser desenvolvida com os estudantes, que no meu caso acontecerá em uma escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro, na Pedra de Guaratiba, com alunos do oitavo ano de escolaridade.

A minha proposta contém atividades de leitura, de produção textual e também propõe refletir algumas questões do texto no que chamei de "extrapolação textual". Trata-se de um jogo de tabuleiro que combina estratégia, cartas de personagens, cartas de movimentação, um "mapa" simbólico da Villa de Itaguahy e dados diversos.

Escrevo este e-mail para pedir autorização para o uso de algumas imagens da versão em HQ do *Alienista* produzida pelo estúdio para as cartas de personagens que estou produzindo. Encaminho layout de como as imagens aparecem nas cartas e na dissertação e me prontifico a esclarecer quaisquer dúvidas que tiverem.

O jogo será usado exclusivamente na escola pública mencionada e apresentações da dissertação e não possui, portanto, qualquer fim lucrativo. Posso, inclusive, redigir um documento que deixe clara essa informação.

Agradeço desde já a oportunidade de diálogo por e-mail, Rafaelli.Barros Avila.

## 8.2 Apresentação de algumas imagens do jogo



Caixa do jogo e Peças do jogo na caixa, (o tabuleiro é o “tubo” enrolado, na parte inferior).



Verso da tampa do jogo, onde se devem rolar os dados e Tabuleiro do jogo, impresso em lona de banner.



Alunos de 9º ano de escolaridade

Alunos de 8º ano de escolaridade